

RELIGIONSPÄDAGOGISCHE BEITRÄGE

37/1996

Schlüter, Modifikation des Konfessionsprinzips

Fauth, Bedeutung der neuen Bundesländer für den RU

Schweitzer/Simon, Religionspädagogik im ökumenischen
Vergleich

Ebner, Das Schulgebet in der Sicht Fr.A.W. Diesterwegs

Stachel, Simone Weil – Christus – die katholische Kirche

Fizzotti, Die neuen Religionen in Italien

Prenna, Begegnung zwischen Christentum und anderen
Religionen

Rogowski, Wiedereinführung der Katechese in die
polnische Schule

Fauth, Katholische Religionslehre in bildungsrechtlicher
Sicht

WZ

ZA

4253

Zeitschrift der Arbeitsgemeinschaft

katholischer Katechetik-Dozenten(AKK)

ISSN 0173-0339

2A 4253

✓ 210

Vorwort

Richard Schlüter, Kirchliche Argumentationsmuster in der Diskussion um eine Modifikation des Konfessionsprinzips im Religionsunterricht

Dieter Fauth, Die Bedeutung der neuen Bundesländer für den Religionsunterricht als Thema in der katholischen Kirche 1

Werner Simon, Stellungnahme zu Dieter Fauth 3

Friedrich Schweitzer/Werner Simon, Religionspädagogik im ökumenischen Vergleich. Anstöße zu einer vergleichenden Betrachtung 3

Robert Ebner, Das Schulgebet in der Sicht Friedrich Adolph Wilhelm Diesterwegs. Gebetsdidaktische Aspekte von bleibender Bedeutung 5

Günter Stachel, Simone Weil – Christus – die katholische Kirche 7

Eugenio Fizzotti, Die neuen Religionen in Italien. Pädagogische und katechetische Konsequenzen 8

Lino Prenna, Die Begegnung zwischen dem Christentum und den (anderen) Religionen unter pastoralem und katechetischem Blickwinkel 10

Cyprian Rogowski, Die Wiedereinführung der Katechese in die polnische Schule im sozial-politischen Kontext 11

Dieter Fauth, Katholische Religionslehre in bildungsrechtlicher Sicht 13

RELIGIONSPÄDAGOGISCHE BEITRÄGE

Begründet von *Günter Stachel* und *Hans Zirker*

Herausgeber: Arbeitsgemeinschaft Katholischer Katechetik-Dozenten

Vorsitzender: Univ.-Prof. Dr. Dr. Richard Schlüter, Siegen

Schriftleiter: Univ.-Prof. Dr. Herbert A. Zwergel, D-34127 Kassel, Tannenheckerweg 11c

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen: Jährl. 2 Hefte, Jahresabonnement: 30 DM, Einzelheft 18 DM jeweils zuzügl. Versandkosten. Bezug über den Schriftleiter. Kündigungen bis zum Jahresende. *Manuskript* an die Adresse des Schriftleiters. Für unaufgefordert zugewandene Bücher bleibt eine Besprechung vorbehalten. *Konto:* Nr. 606 376, Sparda Kassel, BLZ 520 905 00.

© Arbeitsgemeinschaft Katholischer Katechetik-Dozenten; Abdruckgenehmigungen über den Schriftleiter.

Druckvorlagen: Zwergel, erstellt mit Ventura Publisher®. *Druck:* Dissertationsdruck Darmstadt.

Vorwort

Die gegenwärtige Diskussion um den Religionsunterricht wird auch in diesem Heft von *Religionspädagogische Beiträge* fortgesetzt: *Richard Schlüter* zeichnet sorgfältig evangelische und katholische Begründungslinien nach, wobei er für die kirchlich-katholische Seite in der Interpretation des Religionsunterrichts als „Kirche in der Schule“ einen deutlichen Rückschritt hinter das Synodendokument sieht. Diese Analysen erfahren durch den Beitrag von *Dieter Fauth* eine wertvolle Ergänzung, werden doch unterschiedliche kirchliche, politische und gesellschaftliche Vorgänge, die mit den Kirchendebatten um den katholischen Religionsunterricht in den neuen Bundesländern (mit Schwerpunkt Land Brandenburg) verbunden sind, dargestellt. Beigegeben ist eine Stellungnahme von *Werner Simon*, vom Schriftleiter zu einer ihn betreffenden Passage in den Ausführungen von D. Fauth erbeten.

Friedrich Schweitzer und *Werner Simon* wollen mit ihrem Beitrag Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Religionspädagogik früherer Zeiten aufweisen, um so eine ökumenisch-vergleichende Religionspädagogik voranzubringen. In den Kontext solchen Interesses, das im Historisch-Biographischen nur seinen ersten Ausgangspunkt nimmt, stehen, mit unterschiedlicher Ausrichtung, die Beiträge von *Robert Ebner* und *Günter Stachel*.

Die Ausführungen von *Eugenio Fizzotti* und *Lino Prenna* (in der Übersetzung von A. Gleißner und H. Herion), beide vorgetragen auf dem IX. Deutsch-italienischen Treffen zum Thema „Interreligiöses Lernen“ (Venedig, September 1995) setzen die Dokumentation dieser grenzüberschreitenden religionspädagogischen Zusammenarbeit fort (vgl. RpB 36/1995) und geben einen Einblick in die Situation Italiens in relevanten Bereichen des Themas.

Die beiden abschließenden Beiträge von *Cyprian Rogowski* und *Dieter Fauth* (daß der zweite Beitrag von D. Fauth in das gleiche Heft aufgenommen wurde, liegt in der Aktualität beider Beiträge) zeigen, wie unterschiedlich in den beiden kulturell-politischen Situationen um den Religionsunterricht im Zusammenhang der strukturellen Veränderungen in Polen und Deutschland, genauer Land Brandenburg gerungen wurde.

Religionspädagogische Beiträge 37/1996 erscheinen aus gesundheitlichen Gründen des Schriftleiters leider verspätet; ich bitte die Leserinnen und Leser um Nachsicht.

Kassel, im Juli 1996

Herbert A. Zwergel

Corrigenda/Addenda zu RpB 36/1995:

Im Beitrag von *J. Krauß-Siemann* (S. 45-58) ist auf S. 56 in Zeile 25 (Zeile nach „III.“) nach „Fraglichkeit“ einzufügen: „des Daseins und Befreiung“.
Im Beitrag von *P. Hahnen* (S. 107-124) muß es auf S. 110, Zeile 17 statt „elegant“ „eloquent“ heißen. Auf S. 123 ist vor der Anmerkung 45 in Zeile 14 einzufügen: „Der Librettist Tim Rice spricht in einem Gespräch mit dem Verfasser selbst von der 'Superstory', die er abgeliefert hat.“



Anschriften der Autoren:

Prof. Dr. *Robert Ebner*, LS Katholischer Religionsunterricht, Universität Bayreuth, Postfach 101251, 95412 Bayreuth

Dr. *Dieter Fauth*, Universität Würzburg, Institut für Ev. Theologie und Religionspädagogik, Wittelsbacher Platz 1, 97074 Würzburg

Prof. *Eugenio Fizzotti*, Università Salesiana di Roma, Piazza Ateneo Salesiano 1, 00139 Roma

Prof. *Lino Prenna*, Università di Perugia, Via Ulpiano 29, 00193 Roma

Dr. *Cyprian Rogowski*, Vogtei 14, 37194 Wahlsburg

Prof. Dr. Dr. *Richard Schlüter*, Universität Gesamthochschule Siegen, Fb 1, Adolf-Reichwein-Str. 2, 57068 Siegen

Prof. Dr. *Friedrich Schweitzer*, (Universität Tübingen), Rosenweg 7c, 55263 Wackernheim

Prof. Dr. *Werner Simon*, (Universität Mainz), Regerstr. 6, 55127 Mainz

Prof. em. Dr. *Günter Stachel*, (Universität Mainz), Carl-Orff-Str. 12, 55127 Mainz

2A 4253

Kirchliche Argumentationsmuster in der Diskussion um eine Modifikation des Konfessionsprinzips im Religionsunterricht

I. Zur Problem- und Aufgabenstellung

Die Zahl der Beiträge zu einer neuen Verortung und Funktionsbestimmung des Religionsunterrichts (RU) in der öffentlichen Schule in den letzten Jahren ist fast unüberschaubar geworden. Ich erinnere hier nur an die Memoranda, die von verschiedenen Arbeitskreisen vorgelegt wurden.¹ Auffallend ist, daß – bei Differenzen in Einzelfragen – alle Memoranda vor dem Hintergrund einer Situationsanalyse eine pädagogische Begründung des RU in der öffentlichen Schule bieten, die bestimmt ist von Überlegungen zu einer „allgemeinen Bildung“, zu der der RU beizutragen habe. Der bestimmende Rahmen der Memoranda für die Überlegungen zur Didaktik des RU und seiner Organisationsstruktur ist das komplexe Verhältnis von Bildung – Schule – Religion, ihr Anliegen ist die Einordnung des RU in die Bildungsaufgabe der Schule. Im folgenden geht es zunächst um die Herausarbeitung der Argumentationsmuster, die in den beiden großen Konfessionskirchen momentan bei der Frage nach einer Modifikation des Konfessionsprinzips im RU vorherrschend sind. Der Vergleich wird die signifikanten Unterschiede aufzeigen und zugleich verdeutlichen, aus welchen Gründen zu dieser Frage von den Kirchen unterschiedliche Positionen eingenommen werden. Abschließend sollen einige weiterführende Anregungen für die Diskussion und Entscheidung bezüglich einer Modifikation des Konfessionsprinzips im RU gegeben werden.

II. Die Argumentationsmuster in kirchlichen Verlautbarungen

1. „Identität und Verständigung“

Diese Denkschrift der EKD² geht davon aus, daß der RU seinen Beitrag zum Bildungs- und Erziehungsauftrag der Kirche zu leisten hat, und bestimmt dessen Aufgabe und Gestalt primär von den Jugendlichen und der Schule her. Der RU ist folglich prinzipiell „kein Instrument kirchlicher Bestandssi-

¹ Vgl. die Zusammenstellung bei J. Lott (Hg.), *Religion – warum und wozu in der Schule?*, Weinheim 1992.

² Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh 1994. Zitatbelege in Klammern. Die Grundgedanken der Denkschrift werden dargelegt in Anlehnung an K. Goßmann, Stellungnahme zum Memorandum aus der Perspektive der EKD-Denkschrift, in: F. Johannsen u.a. (Hg.), *Ökumenischer Religionsunterricht und Ökumene in der Ausbildung von Religionslehrern und Religionslehrerinnen. Dokumentation der Jahrestagung des AfR, Hannover 1995*, 83-91, bes. 83-87; vgl. auch die positive Würdigung der Denkschrift von G. Lange, in: *KatBl* 5/95, 615-620, und F. Schweitzer, *Preis der Freiheit. Eine EKD-Denkschrift zum Religionsunterricht*, in: *LuMo* 12/94, 10-12.

cherung“ (11), sondern Ausdruck der öffentlichen „Bildungsmitverantwortung“ der Kirche (44).

Neben diesem pädagogischen Bedingungsfaktor spielt der religiöse Traditionsabbruch didaktisch eine wichtige Rolle. Er wird anhand der Ergebnisse religionssoziologischer Forschungen dargestellt und pädagogisch auf die Formel gebracht, der RU stehe heute vielfach vor der Aufgabe eines „alphabetisierenden Lernens“, „das auf die Grundelemente des Christentums bezogen“ sein müsse (54).

Als dritten Bedingungsfaktor nennt die Denkschrift die „Grundlagenkrise“ der Moderne (9). Diese ist m.E. Ausgangspunkt der ganzen Überlegungen, denn von hier aus werden im Grunde das Verständnis schulischer Bildung und Erziehung und die entsprechende Funktionsbestimmung des RU am Lern- und Lebensort Schule entwickelt. Hervorgehoben werden die Orientierung am jungen Menschen als dem Subjekt seiner Bildung und sein „Recht auf persönliche Selbstbestimmung“ (16). Diese wird dezidiert auch auf seine Sinnsuche und religiöse Orientierung bezogen, indem unterstrichen wird, daß der RU zum einen „in Zukunft mehr noch als bisher ein Beitrag zur persönlichen religiösen Orientierung und Bildung sein“ sollte (26), und zum anderen „Hilfe ... bei der Orientierung in der Welt, der Bewältigung der Zukunftsaufgaben und der Vergewisserung über die eigene Identität“ (25). In diesem „Prozeß der Selbstfindung und Selbstvergewisserung“ (51) hat nach der Denkschrift der sehr wichtige „Grundsatz“ zu gelten, „die selbständige, erfahrungsbezogene Aneignung und Auseinandersetzung zu fördern“ (27).³

In diesem Zusammenhang nimmt die Denkschrift die Argumentation einer Bildung im Medium des Allgemeinen (W. Klafki) auf, bezieht sich auf „epochaltypische Schlüsselprobleme“ und spricht sich für eine didaktische Elementarisierung aus. Konsequenterweise fordert sie deshalb ein neues Kerncurriculum für den RU, das sich auf die ethische Grundlagenproblematik, die Herausforderung des kulturellen, weltanschaulichen und religiösen Pluralismus und die Frage nach der individuellen und gesellschaftlichen Bedeutung von Religion beziehen soll (32ff). Hier wird deutlich, daß und wie die Denkschrift für eine Einbeziehung der religiösen Dimension in ein der Moderne angemessenes Verständnis von Bildung plädiert (23ff).

Auf dieser Basis präzisiert die Denkschrift das Lehren und Lernen im RU. Sie tritt für das Prinzip des schülerorientierten Lehrens ein, reklamiert u.a. ein traditionsbezogenes, interreligiöses und identifikatorisches Lernen (50ff).

In der – hier nur kurz referierten – gründlichen und grundlegenden pädagogischen und bildungstheoretischen Begründung des RU kommt m.E. ein bildungs- und gesellschaftspolitisches Programm zum Tragen, das über eine verengte Problematik des RU recht weit hinausragt. Es ist angedeutet im Titel

³ Hier ist das angesprochen, was neuestens unter dem Stichwort „Hermeneutik der Aneignung“ statt einer „Hermeneutik der Vermittlung“ diskutiert wird. Vgl. dazu U. Becker/Chr. Th. Scheilke (Hgg.), *Aneignung und Vermittlung. Beiträge zu Theorie und Praxis einer religionspädagogischen Hermeneutik*, Gütersloh 1995.

und Untertitel der Denkschrift und weist zweifelsohne auf ein neues Verständnis des Faches hin. Dieses basiert in der doppelten Option der Denkschrift. Zum einen wird für das Konzept eines offenen Orientierungsprozesses votiert, der den Gesichtspunkt einer selbstreflexiven Subjektivität der Heranwachsenden ernst nimmt. Zum anderen wird ein konvergenztheoretisches bzw. korrelationsdidaktisches Konzept subsumiert, indem davon ausgegangen wird, daß sich die religionspädagogischen Fragehorizonte der jungen Menschen und die elementaren Aussagen des christlichen Glaubens so aufeinander beziehen lassen, daß sich das theologische Profil des RU anhand eines Kerncurriculums ausweisen und unterrichtlich gestalten läßt.

Die notwendige Konsequenz aus dieser didaktischen Grundposition der Denkschrift ist die Feststellung, daß der konfessionell-kooperative RU „die angemessene Gestalt des konfessionellen Religionsunterrichts für die Zukunft“ sei (88). Ein konfessioneller RU, der sich nicht prinzipiell und möglichst umfassend der Kooperation öffnet, kann nicht oder nur sehr begrenzt den von der Denkschrift sehr spezifisch benannten Beitrag zum Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule leisten. Die didaktische Folgerichtigkeit dieser Auffassung ergibt sich aus der Grundannahme, daß die Allgemeinbildung im Bereich der Sinn- und Wertfragen grundsätzlich zwei Zielen dienen und von zwei Prinzipien geleitet sein soll und muß: „der geschichtsbewußten Vertiefung in die weltanschaulich-religiösen und ethischen Fragen gemäß den geschichtlich gewordenen Traditionen (Prinzip konfessioneller Bestimmtheit) und der allseitigen Verständigung (Prinzip dialogischer Kooperation)“ (59). Beide Prinzipien haben ihr je eigenes Gewicht und gehören zugleich in Komplementarität zusammen (65). Mit dem „Prinzip der konfessionellen Bestimmtheit“ korrespondiert die pädagogisch begründete Argumentation, gerade ein konfessioneller RU ermögliche identifikatorisches Lernen und ver helfe so verstärkt zur Identitätsbildung und -findung der Schüler (60).

Das Dokument charakterisiert – theologisch begründet und pädagogisch gefordert – diesen konfessionellen RU als konfessorischen, d.h. es interpretiert den Begriff „Konfession“ durch den Begriff der „Konfessionalität“ (61ff) im Sinne der *confessio*, des personalen, aktuellen und tradierten Bekenntnisses des Glaubens. Konfessionalität wird hier demnach sehr grundsätzlich unterschieden von einem verfehlten Abgrenzungsdenken, das die Universalität des christlichen Glaubens preisgibt. Die Bekenntnisgebundenheit des RU kommt didaktisch vornehmlich durch die konfessorische/zeugnishafte Haltung des Religionslehrers zum Tragen, wird so erst praktisch.

Das „Prinzip dialogischer Kooperation“ involviert einen inhaltlichen und organisatorischen Ausbau der evangelisch-katholischen Zusammenarbeit im RU (65ff), d.h. eine veränderte Gestalt des RU bei Wahrung des „Prinzips konfessioneller Bestimmtheit“. Es ermöglicht zu allererst die notwendige „pädagogische Begegnung mit anderen Positionen“ (65) und bietet so die „freie Gelegenheit, sich zu orientieren“ (63), und zwar in „größtmögliche(r) Transparenz und Kompetenz“ (64f).

In der Zuordnung der beiden Prinzipien liegt m.E. das Kernstück der Überlegungen zur veränderten Gestalt des RU. Die Ausführungen zur „wechselseitigen Angewiesenheit von konfessioneller Identität und ökumenischer Verständigung“ (65) und die didaktischen Schlußfolgerungen daraus fangen sach- und zeitgerecht – mit den Worten des Dokuments – das ein, „was angesichts des weltanschaulich-religiösen Pluralismus unserer Situation als kulturelle Verständigungs- und pädagogische Bildungsaufgabe in Schule und Gesellschaft überhaupt vor uns liegt: das Gemeinsame inmitten des Differenten zu stärken, in einer Bewegung durch die Differenzen hindurch, nicht oberhalb von ihnen.“ (65) In der Art der Zuordnung wird das Spannungsfeld sichtbar und zugleich didaktisch in einer spezifischen Weise praktisch umgesetzt, in dem der RU heute steht: er muß religiöse Such- und Orientierungsprozesse ermöglichen und begleiten und dabei im konfessorischen Sinn theologische Grundaussagen der jeweiligen Konfession zumindest verständlich machen. Dabei darf und kann er die Normativität, die in den jeweiligen Grundauffassungen liegt, nicht einfach überspringen oder vernachlässigen. Das Bildungsverständnis der Moderne zwingt dazu, diese von einer normativen auf eine didaktische Ebene hin zu übersetzen und mit Erfahrungen zu füllen. Gerade dieser Prozeß soll unterrichtlich die Zielperspektive „Ökumenizität“ erreichbar werden lassen. Die Denkschrift deutet somit m.E. die bedenkenswerte und didaktisch konsequenzenreiche Auffassung an, daß sich „Verständigung“ offenbar – wohl nicht nur im RU – in einer viel selbstverständlicheren und lebenspraktischeren Weise vollziehen kann, wird und muß, als dies normalerweise kirchlicherseits gesehen, gewünscht und ermöglicht wird. Diese Auffassung intendiert auch, die Frage der konfessionellen Identitätsfindung und -bildung auf eine realistische, d.h. mit religionssoziologischen und religionspsychologischen Forschungsergebnissen zur Bildung der konfessionellen Identität korrespondierende Basis zu stellen und nicht – in Konsequenz dazu – einfachhin die gelungene Identitätsfindung im konfessionell-homogenen Raum zur alles entscheidenden Voraussetzung für Verständigungsfähigkeit und ökumenische Kooperation zu machen.⁴

Mit diesem Argumentationsgang markiert die Denkschrift deutlich den Weg für die weitere Diskussion. Er steht in der Denkschrift allerdings neben der bisher in kirchlichen Verlautbarungen vornehmlich bestimmenden Argumentationsfigur. Diese Juxtaposition signalisiert, daß die bisherige Argumentationsweise zu hinterfragen ist, weil sie vielleicht auf Dauer nicht mehr tragfähig ist bzw. sein könnte. Die „traditionelle“ Argumentation findet sich im

⁴ Vgl. dazu die weiterführenden Überlegungen von H.-G. Ziebertz, Religiöse Identitätsfindung durch interreligiöse Lernprozesse, in: RpB 36/1995, 83-104; N. Mette, Wie können Schülerinnen und Schüler ökumenisch lernen?, Überlegungen aus religionspädagogischer Sicht, in: K. Goffmann/J. Schneider (Hgg.), Das Gemeinsame stärken, das Differente klären. Ökumenisches Lernen zwischen den Konfessionen, Münster 1995, 79-99; R. Schlüter, Aufbau einer konfessionellen Identität? Anfragen an eine didaktische Begründung für den konfessionellen Religionsunterricht, in: RpB 36/1995, 17-30.

Dokument dezidiert an der Stelle, wo das konfessorische Verständnis von „Konfession“ fast synonym gesetzt wird mit dem Verständnis von „Konfession“ im konfessionskundlichen und kirchenorganisatorischen Sinn (63) und daraus pädagogische und didaktische Konsequenzen abgeleitet werden. Eine solche Idiomenkommunikation insinuiert zum einen eine weitgehende Übereinstimmung von konkreter, individueller Konfessionalität des Glaubens und vorgegebener konfessioneller Gestalt des Glaubens. Zum anderen läßt sie die bestehenden (getrennten) Konfessionen als entscheidende und unterschiedliche konfessionelle Identitäten ausprägende religiöse Sozialisationsinstanzen ansehen. Erst diese Position ermöglicht nicht nur die Schlußfolgerung, daß Eltern und Schüler ein Anrecht darauf haben, „in einer bestimmten, geschichtlich gewordenen konfessionellen Gestalt des Christentums, die ihnen vertraut ist, allein durch Vertreter dieser Konfession unterrichtet zu werden“ (64), sondern liefert auch die Basis für die didaktisch konsequenzenreiche Behauptung, daß immer ein „konfessionelles Vorverständnis“ durch die „Konfessionszugehörigkeit“ mitgegeben und in der Regel von solcher hermeneutischen Gewichtigkeit sei, daß es „dem Verständnis anderer Konfessionen und Religionen Grenzen“ setze (64). Diese Argumentationsstruktur ist (immer noch) zutiefst – direkt oder indirekt – von der Auffassung bestimmt, der Weg der religiösen Identitätsfindung der Schülerinnen und Schüler beginne in einer 'schicksalhaften' konfessionellen Verwurzelung, an ihr könne angeknüpft werden und sie müsse zunächst als solche entfaltet und konturiert werden – auch als theologische und pädagogische Voraussetzung ökumenischer Kooperation (83). M.E. kann letztlich nur auf diese Weise begründet werden, daß „an der überkommenen Gestalt des Religionsunterrichts (prinzipiell) festzuhalten“ sei (64).

Nicht nur die aufgewiesene Juxtaposition mit ihrem auf Zukunft ausgerichteten Denkanstoß macht es einsichtig, warum die Denkschrift zurecht „als Meilenstein auf dem Weg des Religionsunterrichts am Jahrhundertende bezeichnet“ werden kann.⁵ Sie verantwortet zudem den RU pädagogisch und bildungstheoretisch, macht einen bedeutsamen Schritt in Richtung eines RU in der Pluralität, hinterfragt traditionelle Argumentationsmuster und weist neue Wege. Gerade darin ist sie eine Herausforderung für die katholische Kirche.

2. Ein katholisches Argumentationsmuster und seine Wirkungsgeschichte

Die innerkirchliche katholische Diskussion steht in direktem Zusammenhang mit dem päpstlichen Lehrschreiben „Catechesi Tradendae“ von 1979. Dieses Schreiben versteht den RU 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 Hin-

⁵ F. Schweitzer, a.a.O., 11.

führung zu einem aktiven Mitleben mit der Kirche. Sein durchgängiges Anliegen muß die Sicherstellung der Orthodoxie, der vollen und ungeschmälernten Glaubenswahrheit, durch eine „systematische Katechese“ und durch die Wahrung der „Integrität und Vollständigkeit des Inhalts“ sein.

Der in diesen Äußerungen deutlich zu Tage tretende Trend, die katechetische Funktion des RU: Einführung in den Glauben und Hinführung zur Kirche zu unterstreichen, wird unterstützt durch die 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 Katholischen Erwachsenen Katechismus (1985) von W. Kasper aufgenommen worden sind. Hier werden insbesondere folgende Forderungen erhoben: von der Methode zu den Inhalten, von der Orientierung an der Nachfrage zur inneren Selbstentfaltung des Glaubens, von ausschnittshaften Spiegelungen des Glaubens in einzelnen anthropologischen Erfahrungen hin zur Darstellung des Glaubens in seiner organischen Ganzheit.⁶

Eine m.E. für das momentan vorherrschende kirchlich-katholische Argumentationsmuster entscheidende und wirkungsgeschichtlich bedeutsame Position zur Konfessionalität des RU ist der Aufsatz von Bischof K. Lehmann: „Glaubengemeinschaft und Bekenntnis. Theologische Überlegungen zur Konfessionalität des Religionsunterrichts“ (1988).⁷ Lehmann behandelt das Thema „vor allem aus dem Blickpunkt der Theologie“ und hofft, daß „der Beitrag der Theologie für den einzelnen ... eine fundierte Orientierung in den Gestaltungsproblemen des Religionsunterrichts“ bietet (1). Er klärt zunächst die Begriffe Konfessionalität, Konfession und Konfessionalismus in der Absicht, sowohl aus ihrem gewandelten Verständnis wie auch aus ihrer gegenseitigen Zuordnung eine Basis für die ökumenische Orientierung des RU zu gewinnen. Weil das Stichwort Konfessionalismus „auf eine Überspitzung des konfessionellen Standortes abzielt“ (1) und eine eher vergangene Epoche des Verhältnisses der Kirchen zueinander bezeichnet, kann und darf es gegenwärtig keine Leitmaxime im ökumenischen Handeln mehr sein. Seit den 70er Jahren werde zudem der Begriff Konfession immer „weniger abgrenzend verstanden“, vielmehr „eher als Gesamtausdruck und Lebensform eines ganzen Komplexes von Wahrheiten des Glaubens und ethischen Verhaltensnormen“ (4), und teils durch den Begriff Konfessionalität ersetzt. Dieser Begriff – so stellt Lehmann, allerdings ökumenische Bemühungen, die das Würzburger Synodendokument zur Ökumene auszeichnen, tendenziös bewertend fest – „bleibt natürlich in gewisser Weise ein Kunstwort, das vielleicht auf die theologische Fachsprache und die von ihr abhängigen theologischen

⁶ Ausführlich dazu mit Belegen R. Schlüter, Die Religionspädagogik heute im Urteil von Kardinal Ratzinger und Walter Kasper, in: RpB 18/1986, 152-172.

⁷ In: Schulinformationen Paderborn, hrsg. vom Erzb. Generalvikariat Paderborn 4/1988, 1-6. Zitationsbelege im Text; unverändert aufgenommen in: K. Lehmann, Glauben bezeugen – Gesellschaft gestalten, Freiburg 1993.

Diskussionen beschränkt bleiben wird. Man gebraucht das Wort 'Konfessionalität' derzeit wohl mehr aus Verlegenheit, aber immerhin zeigt es eine Richtung an, die für die Theologie beider großen Konfessionen maßgebend geworden ist.“ (2) Lehmann betont ferner, daß der Begriff Konfession, insofern er *confessio* – Lobpreis Gottes und Bekenntnis des Glaubens – besagt, wesensmäßig mit Kirche zusammenzudenken sei, daß eine „grundlegende Zusammengehörigkeit von Bekenntnis und Glaubensgemeinschaft“ (2f) bestehe. Demgegenüber sei dieser Begriff im konfessionskundlichen und kirchenorganisatorischen Sinn nicht auf die katholische Kirche übertragbar. Von der Bezeichnung „Konfessionskirche“ habe „man sich im katholischen Bereich ... distanziert. Für die katholische Theologie ist der Begriff der Kirche so übergreifend, daß die Vorstellung von einer in verschiedene Konfessionen aufgespaltenen Kirche damit nicht zu vereinbaren ist. Die Kirche ist – wie es auch in der Konstitution 'Lumen gentium' des 2. Vatikanischen Konzils heißt – verwirklicht in der katholischen Kirche. Diese Aussage schließt nicht aus, daß auch die evangelischen Kirchen an dieser einen Wirklichkeit der Kirche teilnehmen, so daß auch ihnen ein ekklesialer Charakter zugesprochen werden kann, wohl aber wehrt diese Aussage der Vorstellung eines nivellierten Nebeneinanders der verschiedenen Konfessionen, denen unterschiedslos der gleiche Rang in der Teilhabe an der Wirklichkeit der einen Kirche zuerkannt werden müßte.“ (2f)

Mit dieser theologischen Begriffsklärung signalisiert Lehmann einerseits, daß die verschiedenen Konfessionalitäten des Glaubens durchaus auch als geschichtlich gewachsene Explikationen des Glaubens angesehen werden können, die als legitime Bekenntnisweisen des Glaubens Glaubensgemeinschaften prägen. Die bestehenden Konfessionen sollen und können immer mehr als Konfessionalitäten des einen Glaubens verstanden werden. Andererseits weist Lehmann unmißverständlich darauf hin, daß diese ökumenisch bedeutsame Perspektive nicht einfachhin und undifferenziert auf die katholische Kirche und ihr Verhältnis zu den anderen Konfessionen übertragbar ist, sondern an der dogmatischen Position der katholischen Kirche ihre Grenze findet. Von der Sache her besteht zwischen den Konfessionen eine Rangordnung im Hinblick auf die „Wirklichkeit der einen Kirche“ in ihnen. Damit ist eine eindeutige Grenzziehung vollzogen. Mit dieser Feststellung ist dann m.E. eine Begründung dafür geschaffen, daß eine grundlegende Öffnung des katholischen RU für Schüler/innen anderer Konfessionen wie auch eine prinzipielle Wahlfreiheit für katholische Schülerinnen und Schüler theologisch bedenklich bzw. nicht möglich ist.

Die Überlegungen von Bischof Lehmann zur Konfessionalität des Religionsunterrichts, in denen von den theologischen Aspekten vornehmlich nur der der grundlegenden Zusammengehörigkeit von Bekenntnis (*confessio*) und Glaubensgemeinschaft (Kirche) leitend ist, gehen von dem juristischen Grundsatz aus, daß der „Religionsunterricht in konfessioneller Positivität und Gebundenheit“ zu erteilen sei, d.h. er geschieht „im Auftrag der Kirche“ und

ist „verwiesen auf die Grundaufgabe der Kirche: die Unterweisung im Glauben“. Lehmann betont, daß es nach dem Grundgesetz nur einen „kirchlichen Religionsunterricht“ gibt, der „ein Weg der Glaubensunterweisung“, eine „Einübung in den Glauben“ zu sein habe. Nach Auffassung von Lehmann hat auch die Würzburger Synode in ihrem Dokument zum Religionsunterricht auf dieser Position grundsätzlich beharrt, „auch wenn man diesem Text heute ein wenig die Eierschalen seiner Entstehungszeit samt ihren damaligen Diskussionen anmerkt“ und dessen eindeutige Absicht „in den letzten zwei Jahrzehnten etwas verdunkelt worden (ist), nicht zuletzt durch gewisse Irritationen im Bereich von Religionspädagogik und allgemeiner Pädagogik, die den spezifischen und unverwechselbaren Charakter des Religionsunterrichts betrafen“. (4)

Diese Feststellung nimmt die Ausführungen der Synode zur Begründung und Zielsetzung des RU nur äußerst enggeführt auf und bewertet außerdem die entsprechenden religionspädagogischen Bemühungen der letzten Jahre unverständlicherweise negativ. Sie zielt offenbar darauf ab, die katechetische Funktion des RU herauszustellen – unter Ausgrenzung anderer, auch von der Synode thematisierter Perspektiven –, und eine vornehmlich durch die Rückbindung an die Kirche, weniger aber durch seinen Ort in der Schule bestimmte Didaktik für den RU heute zu favorisieren. Lehmann untermauert sein Anliegen noch durch die Feststellung, daß man durchaus statt von einem „bekenntnisgebundenen auch von kirchlichem Unterricht sprechen kann“. Dieser Sachverhalt sei allein in den „Schwankungen der Terminologie in diesem Bereich“ begründet: „Das Wort 'bekenntnisgebunden' ist stärker im evangelischen, vielleicht auch im staatskirchenrechtlichen Raum beheimatet, während auf katholischer Seite lieber das Wort 'kirchlicher' Religionsunterricht verwendet wird, wobei man für diesen Zuteilungsversuch natürlich immer auch Gegenbeispiele finden kann.“ (5)

Lehmann plädiert hier von seinem Argumentationsduktus her dafür, vom schulischen Religionsunterricht als kirchlichen Unterricht zu sprechen. Ein kirchlicher RU aber ist – anders als ein bekenntnisgebundener – von seinem traditionellen Selbstverständnis her eindeutig katechetisch ausgerichtet. Weil er nach Auffassung von Bischof Lehmann didaktisch so qualifiziert sein soll, braucht und kann die ökumenische Dimension dieses Unterrichts nur in der Weise realisiert werden, wie es das Würzburger Synodendokument restriktiv vorsieht. Konsequenz ist es dann auch, festzustellen, daß die „Zulassung von Schülern fremder Konfessionen ... zweifellos zu der inneren Gestaltung des Religionsunterrichts, die ja ganz unbestritten aus den Grundsätzen der jeweiligen Religionsgemeinschaft erwächst“ gehört und „eine Öffnung des Religionsunterrichts für eine Teilnahme von Schülern einer anderen Konfession in aller Regel eine außerordentliche Entscheidung ist“, die „nicht einfach generell getroffen werden kann“. In dieser Frage ist „kein Wildwuchs erlaubt“, sie ist keine „Sache der Beliebigkeit oder Willkür ..., weder auf seiten der Religionslehrer noch auf seiten der Schüler“. (5)

Abschließend betont Lehmann, daß sich das von ihm favorisierte Modell des kirchlich-konfessionellen Religionsunterrichts in der Praxis bewährt habe und für die Zukunft zu recht Gültigkeit beanspruchen könne, auch wenn grundsätzlich „andere Wege der Glaubensunterweisung“ möglich sind (6).

Die Ausführungen von Bischof Lehmann dokumentieren, daß kirchlicherseits gegenwärtig verstärkt die Interessen am Religionsunterricht bestimmend sein sollen, die im Würzburger Synodendokument die Argumentation zum Konfessionsprinzip geprägt haben: eine klare kirchlich-konfessionelle Profilierung der Schülerinnen und Schüler als Voraussetzung sehr begrenzter ökumenischer Kooperation. Im Synodendokument zeigt sich aber, daß diese Argumentation in unüberbrückbarer Spannung zur pädagogischen und theologischen Begründung des Religionsunterrichts in der öffentlichen Schule steht und deshalb für viele als inkonsequent gilt. Im Beitrag von Lehmann ist nun diese Inkonsequenz offenbar dadurch beseitigt worden, daß die damals allein bei der Argumentation um das Konfessionsprinzip leitenden Interessen jetzt auch das Verständnis und die Konzeption des Religionsunterrichts insgesamt bestimmen. Die Frage, ob das Interesse an der Beibehaltung des strengen Konfessionsprinzips dazu geführt hat, jetzt erneut und verstärkt die traditionelle Position eines kirchlich-konfessionellen und katechetisch ausgerichteten RU zu betonen – und zwar unter Ausgrenzung anderer möglicher Positionen bei höchst anfechtbaren Argumentationsmustern –, weil nur so die monokonfessionelle Strukturierung des RU auch pädagogisch einsichtig gemacht werden kann, oder ob kirchlicherseits seit der Würzburger Synode nie ernstlich erwogen worden ist, die religionspädagogische Diskussion zum RU umfassender zu rezipieren und von dessen primär katechetischer Ausrichtung und kirchlichen Begründungen Abstand zu nehmen, sei dahingestellt. Jedenfalls ist die Auffassung, der RU müsse auch heute weiterhin „Kirche in der Schule“ sein, ein deutlicher Rückschritt hinter das Synodendokument und eine einseitige maximale Inanspruchnahme der grundgesetzlichen Garantien.

Diese Position allerdings findet Unterstützung in der Ansprache Papst Johannes Paul II. an die bayerischen Bischöfe bei ihrem Ad-limina-Besuch Ende 1992.⁸ Dort stellte der Papst fest: „Für viele jungen Menschen ist der Religionsunterricht heute der einzige Ort, wo sie der Botschaft des Glaubens begegnen und am Leben der Kirche über eine verhältnismäßig lange Zeitspanne hin regelmäßig teilhaben können.“ Die Bischöfe sollen daher dafür Sorge tragen, daß der Religionsunterricht in der „Verfassung als konfessioneller verankert und abgesichert“ bleibt und in den neuen Bundesländern als solcher eingeführt und aufgebaut wird, weil der „konfessionelle Religionsunterricht die beste Form zur Verwirklichung der religiösen Dimension in der schulischen Erziehung“ darstelle. Im übrigen seien es „weniger unsere evangelischen Brüder und Schwestern, die am Prinzip der Konfessionsgebundenheit des Religionsunterrichts rütteln: die Ablehnung des Konfessionsprinzips ist

⁸ Text in: Deutsche Tagespost Nr. 148 vom 8.12.1992.

vielmehr auf eine alte und immer neu auflebende Strategie einer 'Anti-Evangelisierung' zurückzuführen.“

Die von K. Lehmann vertretene Position und theologische Begründung bestimmen sehr deutlich die Ausführungen zur Konfessionalität des RU in der Pressemitteilung der Deutschen Bischofskonferenz vom 9.3.95. Sie sind ebenfalls leitend in der bischöflichen Kommission für „Erziehung und Schule“ bei der Erarbeitung einer Erklärung zum Religionsunterricht. Deren Vorsitzender präzisierte kürzlich, nachdem er die theologischen Überlegungen von Lehmann fast wörtlich referiert hat, die für die erwartete Erklärung maßgebenden Grundregeln: „Die deutschen Bischöfe werden die Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts verteidigen. Es gibt eben die Evangelische Kirche und die Katholische Kirche und andere Kirchen, aber keine ökumenische Kirche. Der konfessionelle Religionsunterricht nimmt die Taufentscheidung der Eltern ernst. Sie haben bewußt ihr Kind evangelisch bzw. katholisch taufen lassen und haben ein Recht darauf, daß ihr Kind mit den Lebensformen und dem Glaubensreichtum ihrer Kirche vertraut wird ... Toleranz kann nur auf dem Boden einer eigenen Überzeugung wachsen und gedeihen und nicht auf dem Verzicht auf ein klares Profil ... Deshalb ist ein Beginn von Religionsunterricht im Klassenverband in der Grundschule ein verkehrter Weg.“ Es bedarf verbindlicher Absprachen über eine ökumenische Öffnung des RU, um „eine ungeordnete Aufweichung der Konfessionalität des Religionsunterrichts“ zu vermeiden. Dem Wunsch der EKD-Denkschrift nach einem konfessionell-kooperativen RU als die zukünftige generelle Form des RU „werden die Bischöfe gewiß ... nicht folgen können“ und eine allgemeine Einladung an alle Schülerinnen und Schüler zur Teilnahme am katholischen RU „werden die Bischöfe ... nicht aussprechen“.⁹

3. Konsequenzenreiche Unterschiede

- In der EKD-Denkschrift ist m.E. zutiefst ein Didaktikverständnis leitend, nach dem die Allgemeine Didaktik und die Fachdidaktik einen prinzipiell gleichwertigen Normenanspruch haben und sich in gegenseitiger Interdependenz zueinander in Beziehung setzen müssen. Diese Position steht der in der katholischen Kirche gegenüber, insofern hier die Fachdeterminante Theologie normativ ist und den Prozeß der Vermittlung bestimmt, was notwendigerweise zu einer tiefgreifenden Differenz im Bereich der inhaltlichen Ziele des RU führen muß mit entscheidenden Konsequenzen für die Handhabung des Konfessionsprinzips im RU.

Die herangezogenen kirchlichen Verlautbarungen aus dem katholischen Raum belegen, daß immer noch von der normativen Rückbindung der

⁹ B. Krautter, Position der Katholischen Kirche zum „ökumenischen Religionsunterricht“, in: F. Johannsen u.a. (Hg.), Ökumenischer Religionsunterricht und Ökumene in der Ausbildung von Religionslehrern und Religionslehrerinnen, a.a.O., 50-59 (Zitate 56-59); vgl. ders., Von den Kirchen gemeinsam verantworteter Religionsunterricht?, in: KatBl 11/94, 763f.

- Religionspädagogik an die (dogmatische) Theologie ausgegangen wird. Diese Position hat notwendigerweise zur Konsequenz, daß jede Entscheidung bezüglich der ökumenischen Orientierung des RU didaktisch im umfassenden Sinn abhängig und begrenzt ist und bleibt vom ekklesiologischen Selbstverständnis und der sich daraus ergebenden Verhältnisbestimmung der Konfessionen zueinander. Die Frage stellt sich, ob man mit dieser Argumentationsstruktur der tatsächlichen konfessionellen Wirklichkeit und der Aufgabe des schulischen RU in einer weltanschaulich pluralen Gesellschaft gerecht werden kann. Oder dokumentieren die Texte selbst schon in bedenklicher Weise, wie sich bei einer solchen Argumentationsstruktur der Verbindlichkeitsgrad des kirchenoffiziellen Verständnisses von Konfession, konfessioneller Identität und RU letztlich reduziert auf den bloßen Status eines Postulats? Dann bliebe aber als einziges durchschlagendes Argument für die Beibehaltung der konfessionellen Trennung im RU nur der Verweis auf die Faktizität der Trennung zwischen den Konfessionen, wie es im Entwurf der bischöflichen Kommission geschehen ist (vgl. S. 60).¹⁰
- Katholischerseits wird weniger empirisch vorgegangen. Die tatsächliche religiöse Situation der Schülerinnen und Schüler wird nur sehr begrenzt als hermeneutischer Schlüssel für die Didaktik des RU heute gewertet. Eine deutliche katechetische Funktion des RU ist unübersehbar. Dies bedeutet in didaktischer Hinsicht, daß es im RU zutiefst um ein „Glaubenlernen“ im Kontext von Kirche gehen soll, weniger um ein Verstehen von Religion wie in der EKD-Denkschrift. Letzteres ist m.E. mit dem Bildungsauftrag der Schule und der Diskussionslage in der Allgemeinen Didaktik wesentlich besser zu vereinbaren.
 - In der EKD-Denkschrift ist – ansatzweise – der Perspektivenwechsel von einer „Hermeneutik der Vermittlung“ zu einer „Hermeneutik der Aneignung“ vollzogen. Dieser impliziert auch ein neues Verständnis des Identitätsfindungsprozesses. In der Denkschrift wird unterstrichen, daß sich Identität aus dem „Wechselspiel“ der Verständigungsprozesse bildet (82) und diese nicht erst möglich werden, nachdem eine persönliche / konfessionelle Identität ausgebildet ist. Dabei wird abgehoben auf kommunikative Prozesse, in denen die Jugendlichen als Partner und Subjekte in den Blick kommen, nicht von vornherein reduziert auf ihre Rolle als Schülerinnen und Schüler, denen Vorgegebenes vermittelt werden soll, wobei – direkt oder indirekt – die Institution im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit steht. Sie versucht, Partizipationsformen für den RU zu entwickeln, die dem Individualitäts- und Autonomieanspruch der einzelnen Rechnung tragen. So wird im Blick auf die Weise der Glaubenstradierung im RU das

¹⁰ Zur theologischen Bewertung einer solchen Argumentation vgl. R. Schlüter, Die konfessionelle Trennung im Religionsunterricht – eine theologische Notwendigkeit?, in: ÖR 1/96, 39-53.

anfangsweise realisiert, was A. Feige wie folgt andeutet: „Das Tradieren wird – sofern Prozesse des Einladens und Hinführens gelingen – zu einem aktiven, partizipatorischen und meist nur zeitweiligen Mittun, dem ... die Vorstellung ... der aufkündbaren Wahlvergemeinschaft zugrunde liegt. Das Ergebnis des Mittuns ist mithin erst einmal offen, kontingent, nicht vorhersagbar. Das bedeutet: Eine vorrangig instruktionstheoretisch begründete Vermittlung, gar eine 'Glaubensbewahrung', welche bereits auf der theoretischen Denkebene auf Gehorsam setzt, ist obsolet geworden. Das gilt jedenfalls für die Mehrheit der Bevölkerung ... (und) erst recht für die Jugend, die sich mehrheitlich ... den lebens-totalitären, strikt auf Gehorsam angewiesenen Entwürfen ... entzieht.“¹¹

III. Schlußbemerkungen

Katholischerseits wird bei den gegenwärtigen Überlegungen immer wieder auf den Würzburger Synodenbeschluß zum Religionsunterricht verwiesen. Er bildet offenbar die Basis einer möglichen Verständigung über die Zukunft des RU. Seine Argumentation zur Konfessionalität des RU stellt gleichsam die Norm dar für heutige Überlegungen zu dieser Frage – bisher unverändert, aber auch unveränderbar?

B. Welte formuliert in seiner posthum veröffentlichten Vorlesung über Geschichtlichkeit und Offenbarung: „Die Geschichte geht weiter ihren Gang, die Offenbarung spricht sich weiter dem Gang der Geschichte zu, und auch das Denken darüber soll damit nicht abgeschlossen, vielmehr angestoßen sein.“¹²

Dies gilt zweifellos auch für Synodenbeschlüsse. Daraus folgt, daß der Synodenbeschluß zum RU nicht einfachhin als ein operationalisierbarer Handlungsrahmen zur didaktischen Gestaltung des RU gelesen werden kann. Dies wäre ungeschichtlich und wohl auch gegen die Intention des Beschlusses. Dessen Absicht war es, in einer konkreten geschichtlichen Situation ein religionspädagogisches Handlungsmodell zu entwickeln im Horizont eines verantworteten Dialogs zwischen Theologie und Pädagogik. Dieser Dialog ist als verbindlicher hermeneutischer Horizont religionspädagogischer Didaktik bestimmt worden. Dadurch ist aber m.E. nicht festgeschrieben worden, welche didaktischen Einzelentscheidungen oder Organisationsformen des Unterrichts daraus abzuleiten sind. Der Synodenbeschluß dokumentiert selbst, wie er die konkrete, historisch notwendige Gestaltung des RU verändert hat bzw. verändern will.¹³

¹¹ A. Feige, Gesellschaftliche Bedingungen religiöser Curricula, in: GVEE-Informationen 1/94, 5-27.18. Vgl. zu diesem Themenfeld N. Mette, Individualisierung und Enttraditionalisierung als (religions-)pädagogische Herausforderung, in: U. Becker/Chr. Th. Scheilke (Hgg.), Aneignung und Vermittlung, a.a.O. 69-84.

¹² B. Welte, Geschichtlichkeit und Offenbarung. Aus dem Nachlaß hrsg. v. B. Casper und I. Feige, Frankfurt 1993, 169.

¹³ Vgl. dazu G. Lange, „Religionsunterricht, der zunehmend von den Kirchen gemeinsam verantwortet wird“. Über die heikle Schnittmenge zwischen Religionspädagogik und

Von daher kann – gemäß dem Grundsatz der Geschichtlichkeit – gesagt werden, daß der Synodenbeschluß heute nur ernstgenommen wird, wenn aus ihm andere Konsequenzen als vor 20 Jahren gezogen werden. Andernfalls dient er eher als Basis von Verdrängungsstrategien gegenüber einer Neuorientierung des RU. Damit aber wird die Gefahr größer, daß die theoretisch verdrängte Wirklichkeit über die religionspädagogische Praxis irgendwann hereinbricht und damit auch die eigene Theoriebildung total in Frage stellt. K. Rahner hat vor 25 Jahren angemerkt, daß die personale und pastorale – in unserem Kontext die religionspädagogische – Situation das kritische Gewissen sein müsse für eine (pastorale) religionspädagogische Theorie und Praxis.¹⁴ Es wäre gut, wenn auch in kirchlichen Verlautbarungen zur Organisation des RU heute zum einen der hermeneutische Horizont des Synodenbeschlusses für die methodisch-didaktische Gestaltung des RU, d.h. der theologisch-pädagogische Dialog, bestimmend wäre und zum anderen der von K. Rahner angesprochene hermeneutische Grundsatz religionspädagogischer Theoriebildung in die Praxis umgesetzt würde, nach dem die Person, d.h. die Schülerinnen und Schüler, im Mittelpunkt stehen muß und nicht eine Theorie, nach dem nicht in erster Linie Rechtspositionen reklamiert werden können, die inzwischen weitgehend ohne Realitätsbezug sind, sondern Lebenswelten erschlossen und mit Erfahrungen aus Glauben kritisch durchbuchstabiert werden müssen.

Staatskirchenrecht, in: H. J. Reinhardt (Hg.), *Theologia et Jus canonicum*, Essen 1995, 191-200.

¹⁴ K. Rahner, *Neue Ansprüche der Pastoraltheologie an die Theologie als ganze*, in: *SchrzTh* 9, Einsiedeln 1970, 145ff.

Die Bedeutung der neuen Bundesländer für den Religionsunterricht als Thema in der katholischen Kirche

Einleitung

Dargestellt werden nicht nur religionspädagogische Inhalte, sondern vor allem kirchliche, politische und gesellschaftliche Vorgänge, die mit den Kirchendeckungen um den katholischen Religionsunterricht (= RU) angesichts der neuen Bundesländer verbunden sind. Insofern ist das Hauptinteresse außer auf die Ideengeschichte vor allem auf einen bestimmten Ausschnitt aus der Sozialgeschichte der Religionspädagogik gerichtet. Bildungsrechtliche Vorgänge bleiben trotz ihrer faktisch hohen Bedeutung für das Thema ausgeklammert.¹ Die Ausführungen beziehen sich auf religionsbezogene Bildungsbestrebungen im Land Brandenburg, da dort die religionspolitische Kultur derart gestaltet ist, daß katholische Kirchenvertreter zu sonst in Reichweite und Komplexität nicht oft zu findenden Äußerungen und Maßnahmen veranlaßt waren. Im Land Brandenburg wird nach vierjähriger Modell- bzw. Versuchszeit ab dem Schuljahr 1996/97 in der Sekundarstufe 1 ein Fach Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde (= LER) eingeführt, in dem Religion bekenntnisungebunden als Dimension von Lernaufgaben der Lebensgestaltung vorkommt. Konfessioneller RU soll den Kirchen außerhalb des öffentlichen Schulbetriebs in Schulräumen ermöglicht werden. Im folgenden werden religionspädagogisch bedeutsame Bestrebungen in der katholischen Kirche erörtert, die vor diesem Hintergrund erklärbar sind. Zur Sprache kommen Vorgänge aus der für Brandenburg zuständigen Berliner Kirchenleitung, Vertreter nicht leitender Kirchenebenen, Laienverbände und Religionspädagogen. Weiterhin werden Bestrebungen der Deutschen Bischofskonferenz in Bonn und nahestehender Gremien angesichts der religionspädagogischen Aufgaben in den neuen Ländern dargestellt.

1. Die Berliner Kirchenleitung

Zu unterscheiden sind zwei Verhandlungsperioden um 1991/92 und ab Mai 1995. Für die frühe Phase gaben bildungspolitische Texte aus dem Landtag Brandenburg, mit denen LER angekündigt worden war, den apologetischen Hintergrund.² Die späte Phase war von einer gemeinsamen Verhandlungslinie

¹ Vgl. Dieter Fauth: Der katholische Religionsunterricht in bildungsrechtlicher Sicht, in: Religionspädagogische Beiträge, Jg. 1996, H. 37.

² Land Brandenburg, Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (= LB, MBJS) (Ministerin Marianne Birthler): Unterrichtsfach (Lernbereich) „Lebensgestaltung/Ethik/Religion“ im Land Brandenburg. Arbeitsstandpunkte, Potsdam 1991, Februar 15, in: Die Christenlehre 44 (1991), 312-314. – LB, Regierung (Ministerin Marianne Birthler): Kabinettsbeschluß ... zum Modellversuch LER und zum RU, Potsdam 1992, Juni 2, in: Christian Lange/Peter Kriesel: LER ..., Ludwigsfelde 1993, 23-25 (Werkstattheft des Pädagogischen Landesinstituts Brandenburg Nr. 9)

der katholischen Kirchenvertreter mit der Evangelischen Kirche in Berlin-Brandenburg bestimmt, nachdem diese LER endgültig verworfen hatte. Zur ersten Phase wird zuerst die kirchliche Kritik an LER und danach die eigene Position der Kirche skizziert. Kritik an LER betraf die didaktische Struktur und die politische Funktion des Faches. Didaktisch gesehen habe man es mit einer Form von allgemeinem Religionsunterricht oder auch lediglich mit Moralunterricht zu tun. Gegen den religionskundlichen Ansatz von LER hatte der Berliner Bischof Georg Cardinal Sterzinsky keine Einwände.³ Der Ansatz bedürfe aber der Ergänzung um konfessionellen RU, da sonst die Identität der Schüler und ihre Toleranz gegenüber Christen nicht gefördert würden.⁴ Um den katholischen Eltern in Brandenburg Argumente für die kirchliche Ablehnung von LER zu bieten, gab ihnen die Kirchenleitung einen Text aus der Bonner Zentralstelle Bildung zum RU in neuen Bundesländern zur Hand.⁵ Als Moralunterricht lehnten die Kirchenvertreter LER ab, weil es keine geschlossene Morallehre gebe. Deshalb seien Versuche, unterschiedlichen religiösen und weltanschaulichen Standpunkten einen gemeinsamen Ausdruck zu geben, bereits in den sechziger Jahren für gescheitert erklärt worden. Um so mehr sei dies heute unmöglich, wenn Islam und Buddhismus berücksichtigt werden sollen. Ein Gutachten westdeutscher Politikberatung von 1962 sollte diese Meinung stützen.⁶ Politisch-gesellschaftlich stehe LER in Gefahr, Teil einer staatlichen Ideologie zu werden.⁷ In dem zitierten Text aus der Zentralstelle Bildung in Bonn konnten die Brandenburger Eltern lesen, in LER artikuliere sich das Interesse, „auf dem Umweg über die ehemalige DDR politische Veränderungen in der BRD zu erreichen, etwa in Richtung auf einen Sozialismus mit 'menschlichem Gesicht'“.⁸

³ LB, MBJS (Leiter der Rechtsabteilung): Vermerk über ein Gespräch des Ministers (Roland Resch) mit Kardinal Sterzinsky am 4.8.1994, Potsdam 1994, August 10, S. 1.

⁴ Die Katholische Kirche (= KK), Kirchenleitung des Bistums Berlin (= KBB) (Leitender Rechtsdirektor Heinz Brauburger/Stv. Leiter des Katholischen Büros Achim Faber): Vermerk zu den wesentlichen Aussagen des Kabinettsbeschlusses vom 2.6.1992 ..., Berlin 1992, Juni 16, S. 4, Art. II. 1 f.

⁵ KK, Zentralstelle Bildung der Deutschen Bischofskonferenz (= ZB) (Referent Hans Willi Winden): Erste Gehversuche nach 40jährigem Exil ..., in: *L'ossevatore Romano*, Jg. 1992, Nr. 31 f von Juli 31, S. 6-8; vgl. unten bei Anm. 74.

⁶ KK, KBB (Leitender Rechtsdirektor Heinz Brauburger): Grundrecht auf Erteilung des konfessionellen RUs, in: *Frankfurter Rundschau*, Jg. 1991 von November 18, S. 16 sowie der Text in Anm. 4. Verwiesen ist auf den Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen: *Zur religiösen Erziehung und Bildung in den Schulen*, Bonn 1962, November 16, in: Ders.: *Empfehlungen und Gutachten ... Gesamtausgabe/ ... besorgt v. Hans Bohnenkamp u. a.*, Stuttgart 1966, 222. Zitiert ist auch ebd., 229.

⁷ KK, Bischöfliches Ordinariat: Stellungnahme ... zu den Arbeitsstandpunkten des MBJS ..., Berlin 1991, April 25 (Ms, 2 S.), S. 2; vgl. KK, KBB (Bischof Georg Cardinal Sterzinsky/Apostolische Administrator von Görlitz Bischof Bernhard Huhn) aus Berlin an alle Geistlichen, KatechetInnen und hauptamtlichen MitarbeiterInnen in der Seelsorge, die Pfarrgemeinderäte und Eltern des Bistums Berlin im Land Brandenburg, Berlin 1992, September 16 (Ms, 3+6 S.), Anlage, S. 1.

⁸ Wie Anm. 5, S. 6.

Die Berliner Kirchenleitung vertrat selbst eine Religionspädagogik, von der drei Merkmale skizziert seien. Zum einen sollte der RU „individuelle Lebensbewältigung“⁹ und „wertorientierte Lebenshilfe“¹⁰ bieten. Dies korrespondierte der Lebensgestaltungspädagogik ostdeutscher Bildungsreformgruppen¹¹ und der offiziellen Bildungspolitik im Land. Allerdings waren die Kirchenvertreter hierbei eher von normativen Bekenntnispositionen und die Bildungspolitik eher von empirischen Jugendstudien geleitet. Die Kirchenvertreter wollten zum zweiten konfessionellen RU statt konfessionsungebundene religionsbezogene Bildungselemente. Als Gewährsleute für ihre Position führten sie auch die o. g. Politikberatung und vor allem Hessens Kultuspolitik an.¹² Die Rezeption beider Hintergründe geht auf einen Rechtsdirektor in der Berliner Kirchenleitung aus Hessen zurück.¹³ Die als kirchenfern wahrgenommenen Regierungsstellen sollten mit Texten von Politikern aus einem Bundesland überzeugt werden, das allgemein als religionspädagogisch offen eingestuft wurde. Prompt empfand man im Bildungsministerium die Verbindung katholischer Interessen mit Hessens Bildungspolitik auch als unpassend und stützte sich zur Bekräftigung der eigenen Position auf denselben Text.¹⁴ Zum dritten drückt sich der katholische Standpunkt auch in bestimmten Organisationsformen des RUs aus. Er sollte für ungetaufte Schüler offen, ökumenisch gestaltet, jahrgangs- oder schulübergreifend oder in den Kirchengemeinden stattfinden können. In bestimmten Verhandlungsphasen war die Berliner Kirchenleitung auch zu RU als Fach innerhalb von LER mit gemeinsamem Rahmenplan und lediglich einstündigem Wochenunterricht bereit. Doch sollte alles im Rahmen von RU als ordentlichem Lehrfach mit Abmeldemöglichkeit bleiben. Mit den genannten Formen sollte flexibel auf Diasporasituationen eingegangen, aber auch der Landesregierung Kompromißangebote gemacht werden.

Nach März 1995 war die Evangelische Kirche in Berlin-Brandenburg nicht mehr zur Mitarbeit in LER bereit, wodurch ihre Attraktivität als Partner der katholischen Kirche bei Verhandlungen mit der Regierung gestiegen war. Beide Kirchen strebten jetzt konfessionellen RU an, der durch einen gemein-

⁹ KK 1991, April 25 (wie Anm. 7), S. 1.

¹⁰ KK, KBB: Gemeinsame Erklärung über die Erteilung des RUs ... Entwurf, Berlin 1992, März 10 (Ms, 4 S.), Präambel.

¹¹ Volksinitiative Bildung, Arbeitsgruppe Allgemeinbildung und Lebensgestaltung: Lebensgestaltung ins Zentrum der Allgemeinbildung. Positionspapier, Berlin 1990, Januar, in: Pädagogikunterricht 11 (1991), 26-30.

¹² Die in Anm. 10 genannte Erklärung fußt weitgehend auf Land Hessen, Kultusministerium: RU. Erlaß ..., (Wiesbaden) 1991, Juni 5, in: Amtsblatt des Hessischen Kultusministeriums 44 (1991) Nr. 7, 425-427. – Im Anm. 4 zitierten Text wird verwiesen auf Land Hessen, Kultusministerium (Minister Hartmut Holzapfel): RU heute – für eine Schule von morgen ..., Darmstadt 1991, September 25 (Ms, 24 S.).

¹³ Vgl. Anm. 4 und 6.

¹⁴ LB, MBJS: Vermerk betr. Brief des katholischen Bischofs von Berlin an Ministerpräsident (Manfred Stolpe). Votum ..., (Potsdam) 1992, Juli 15 (Ms, 3 S.)

samen Rahmenplan mit didaktisch verwandten Fächern und festgeschriebenen Kooperationsphasen verzahnt sein sollte.¹⁵ Dieses Modell war angeregt durch eine Denkschrift der Evangelischen Kirchen in Deutschland (EKD) zum RU von 1994, in der von einem konfessionell-kooperativen RU als Fach einer Fächergruppe die Rede war.¹⁶ In Brandenburg waren die Kirchen durch den Willen zur Festschreibung konkreter Kooperationsmaßnahmen noch über diese Denkschrift hinausgegangen. Im Rahmen eines Wahlpflichtbereichs sollte ein „allgemeiner Themenfeldplan“ gemeinsame Grundlage für die je eigenen „Richtlinien“ Ethik, evangelischer RU und katholischer RU sein. Weiterhin sollte es verschiedene verbindliche „Formen der Zusammenarbeit innerhalb der Fächergruppe“ (Koordination von Stoffverteilungsplänen, Fächergruppenkonferenzen, gemeinsame Projekte, wechselseitige Verwendung von Medien) geben.¹⁷ Das Bildungsministerium lehnte mit der Begründung ab, durch das Fachdenken sei die bildungspolitisch favorisierte Grundidee nicht berücksichtigt, Lerndimensionen verschiedener didaktisch verwandter Fächer integrativ zu unterrichten.¹⁸ Auf diesem Diskussionsstand kam es zu zwei Anhörungen vor dem Bildungsausschuß des Landtags. Außer Vertretern von Konfessionsfreien konnten lediglich die katholische Kirche auf beiden Veranstaltungen ihre Position vertreten. Die katholischen Vertreter hatten insgesamt die meisten Redeanteile. Im Zentrum des katholischen Standpunkts stand die These, Toleranz und pluralistische Haltungen bedürften der vorausgehenden religiösen Identität, die nur in der vorherrschenden Begegnung mit einer Konfession erworben würde. Die Möglichkeit einer der pluralen religiösen Verständigung mitlaufenden Identitätsbildung wurde verneint. Erstaunlich ist das bei beiden Verhandlungsleitern zu findende methodische Defizit der Debatte, deren zentrale These und Gegenthese bisher empirisch nicht verifiziert wurden und man hier bisher über das Niveau subjektiver Setzungen nicht hinauskam. Die Debatte hatte ein zweites problematisches Element, indem die Kirchenvertreter sich nicht nur mit LER, sondern auch mit ihrem Bild von LER auseinandersetzen und damit derselben Strategie anhängen, die sie Vertretern von LER, wie etwa dem Landeselternrat, im Umgang mit RU vorgeworfen hatten. Zu diesem Bild von LER gehörte die Vorstellung, das

¹⁵ Evangelische Kirche in Berlin-Brandenburg (= EKBB) (Bischof Wolfgang Huber/ OKR Gerhard Zeitz)/KK, KBB (Erzbischof Georg Cardinal Sterzinsky/Bildungsdezernent Hans-Peter Richter [Resp.]): RU im Land Brandenburg, Berlin 1995, Juli 13 (Ms, 1 S.), in: Katechetische Blätter 120 (1995), 607 (Auszug). – Dies.: Gemeinsame Stellungnahme ..., Berlin 1995, September 29 (Ms, 1 S.).

¹⁶ Evangelische Kirche in Deutschland: Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des RU in der Pluralität. Eine Denkschrift .../ ... hg. v. Kirchenamt der EKD, Gütersloh 1994, (September 7).

¹⁷ KK, KBB: Stellungnahme zur öffentlichen Anhörung des Ausschusses für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg am 21.9.1995, Berlin 1995, September 21 (Ms, 7 S.), S. 7.

¹⁸ Referatsleiterin für LER im MBJS Imma Hillerich, in: Gesellschaftlicher Beirat für LER: Protokoll der Sitzung ... vom 23.8.1995, (Potsdam) 1995, August 23 (Ms, 5 S.).

Fach wolle Religion abstrakt und einseitig rational erklären. Zu diesem Bild gehörte auch, LER unter dem Monopol des Staates zu sehen, ohne die an dem Fach beteiligten gesellschaftlichen Gruppen in Ihrer Bedeutung wahrzunehmen.¹⁹ Seit der ersten Anhörung strebte das Land ein Pflichtfach LER und keinen RU innerhalb der öffentlichen Schule an, wobei von der Regierung gegen den Willen der SPD-Mehrheitsfraktion eine Teilnahmebefreiung von LER eingeräumt wurde, wenn der Schüler an einem von einer Kirche oder Religionsgemeinschaft angebotenen RU teilnimmt. Die Regierung wollte die Empfindung derer respektieren, die sich durch einen Unterricht beschwert fühlen könnten, der zwar nicht zum Nichtglauben erziehe, aber auf Glaubenserziehung verzichte.²⁰ Damit wurde im Urteil der Bildungsministerin der mit dem Pflichtfach LER eingeschlagene Weg weitergegangen, den Umgang mit Religion gesellschaftlich freizugeben und den Betroffenen die Entscheidung zu überlassen.²¹ Die Kirchenleitungen sahen in der Freistellungsklausel eine „innere Widersprüchlichkeit“ zur behaupteten Bekenntnisneutralität des Faches.²² Doch sei man „einen Schritt in die richtige Richtung“ hin zu Wahlpflichtfachstrukturen gegangen. Als pädagogisch problematisch wurde jetzt vor allem noch die ungleiche Stellung des RUs gegenüber LER empfunden.²³ Im wesentlichen hielt der Landtag an dem skizzierten, ab September 1995 eingeschlagenen Kurs fest. Ende März 1996 wurde LER als ordentliches Fach der Sekundarstufe 1 mit Freistellungsklausel beschlossen. Die Freistellung „kann“ vom staatlichen Schulamt gewährt werden, „wenn ein wichtiger Grund dies rechtfertigt“. Teilnahme an einem kirchlichen RU soll als „wichtiger Grund“ für die Freistellung von LER gelten.²⁴

Die Darstellung der kirchlichen Verhandlungssituation soll mit der Frage abgeschlossen werden, welche Bedenken die Landesregierung Brandenburg gegenüber einem eigenständigen RU als Schulfach hatte. Ähnlich wie die Kirchenleitung reflektierte auch das Bildungsministerium den Standpunkt seines Verhandlungspartners hinsichtlich dessen religionspädagogischer Wirkung und gesellschaftlicher Funktion. Zum einen würden Schüler nach Glau-

¹⁹ Landtag Brandenburg, Ausschuß für Bildung, Jugend und Sport: Protokoll der 17. Sitzung vom 21.9.1995, Potsdam 1995, September 21, S. 84-88. 93f. – Ders.: Protokoll der 19. Sitzung vom 19.10.1995, Potsdam 1995, Oktober 19, S. 2. 5-8. 10-15. 18-25. 31f (Potsdam, Registratur des Landtags: A 11-1, Nr. 2/257. 2/323).

²⁰ LB, Regierung: Grundsätze für die Einführung des Faches LER und des RUs ..., Potsdam 1995, September 26 (Ms, 3 S.). – Dies.: Auf dem Weg zu einem Landesschulgesetz ... Text und Begründung, Potsdam 1995, Oktober 24 11(4) und S. 139.

²¹ Vgl. LB, MBJS (Ministerin Angelika Peter): Rede ... zur 1. Lesung des Entwurfs des ... Schulgesetzes im Landtag, Potsdam 1995, November 8, in: Land Brandenburg. Pressedienst, Jg. 1995, Nr. 44, S. 23.

²² EKBB/KK, KBB: Gemeinsame Presseerklärung ..., Berlin, 1995 September 29 (Ms, 1 S.).

²³ EKBB/KK, KBB: Gemeinsame Presseklärungen ..., Berlin 1995, Oktober 17 (Ms, 1 S.) und 25 (Ms, 1 S.).

²⁴ Vgl. D. Fauth 1996 (wie Anm. 1), Anm. 1 (dieser Band RpB).

bensrichtungen und Lebenshaltungen getrennt.²⁵ Wie erwähnt schaffe auch das Fächergruppenkonzept der katholischen Kirche keine integrative Lernkultur. RU widerspreche dem Anliegen der Regierung, Jugendliche in einen freien Diskurs über Religionen und Weltanschauungen zu bringen. Stattdessen würden Schüler verpflichtet, Wertvorstellungen zu übernehmen.²⁶ Dem Gebot der Freiwilligkeit in Weltanschauungsfragen widerspreche auch der geforderte Abmelde- statt Anmeldemodus beim RU.²⁷ Gesellschaftlich gesehen sei der RU geeignet, in den Augen der Bevölkerung den Platz zu besetzen, den einst die Staatsbürgerkunde gehabt hatte.²⁸ Insgesamt können die religionspädagogischen Positionen von Land und Kirche als diametral entgegengesetzt bezeichnet werden.

2. Vertreter nicht leitender Kirchenebenen in Brandenburg

Dekane, Dekanatskonvente, Pfarrer, Kirchengemeinderäte und -mitglieder sowie Religionslehrer beteiligten sich ebenfalls an den religionsbezogenen Bildungsbestrebungen im Land Brandenburg. Insgesamt sind außerhalb der Kirche auf Regierungsebenen neun Vorgänge aktenkundig geworden.²⁹ Im folgenden werden vier Vorgänge aufgegriffen. Unmittelbar nach der Wende haben sich Kirchengemeindemitglieder in Potsdam um eine personelle Erneuerung des Schulwesens mit bemüht. Sie wurden von der Berliner Kirchenleitung dabei unterstützt, die Absetzung einer „extrem stalinistisch“ verbliebenen Schulleiterin zu befördern.³⁰ Weiterhin kamen bereits Mitte 1991, als die Kirchenleitung im Gespräch mit der Regierung noch in juristischen Bildungsdebatten steckte, aus Gemeinden erste Konzepte und Projekte zur religionsbezogenen Schulbildung. Ein Konzept des Konvents Senftenberg differenzierte zwischen Diaspora und vorwiegend katholischen Gebieten. Hinsichtlich der

²⁵ Wie Anm. 14.

²⁶ LB, MBJS ([Abteilungsleiter Jan Hofmann]) betr. offener Brief an den Kardinal Sterzinsky, (Potsdam 1992, September 8) (Ms, 2 S.), S. 2.

²⁷ Wie Anm. 14, S. 2.

²⁸ LB, MBJS (Minister Roland Resch [Resp.]): Katholische Kirche bei LER aus dem Spiel, in: Märkische Allgemeine 48 (1993) von September 8.

²⁹ Fünf hier nicht besprochene Vorgänge kreisen um den konfessionellen RU. Es handelt sich um vier Voten an den Verfassungsausschuß des Landes Brandenburg (Potsdam, Registratur des Landtags: VA 26-1-3, III, 61. 300. 309. 323) sowie um KK, Dekanat Berlin-Weißensee (Konvent) an KK, KBB in Berlin, Berlin 1991, Mai 28 (Ms, 2 S.). Meine Forschungen zur kircheninternen Debatte des Themas sind noch nicht abgeschlossen.

³⁰ KK, Kirchengemeinde St. Peter und Paul in Potsdam (Mitglieder) an KK, KBB (Bischof Sterzinsky) in Berlin + Anlage, Potsdam 1989, Dezember 22 (Ms, 2+4 S.) sowie Antwort des Kardinals, Berlin 1990, Januar 15 (Ms, 1 S.) (Potsdam, Bundesarchiv: DR 4, 802). Die Kirchenleitung hatte in zumindest einem anderen Fall auch die Beförderung eines geeignet erscheinenden Lehrers in eine Funktionsstelle unterstützt; vgl. KK, KBB, AG Bildung und Erziehung (Rudolf Förster) an Ministerium für Bildung der DDR (Herrn Gläser) in Berlin, Berlin 1990, Februar 18 sowie dazu DDR. Ministerium für Bildung (Leiter des Büros vom Stv. Bildungsminister Uwe Adam) an Siegesmund Schulz in Schwerin, Berlin 1990, März 12 (Potsdam, Bundesarchiv: DR 4, 802).

Diaspora wurde für die Gemeindekatechese anstelle des RUs plädiert.³¹ Katholischen Gebieten entspräche konfessioneller RU, dessen organisatorische Umsetzung auf Gemeindeebene zu verantworten sein sollte.³² In Velten war eine katholische Bildungsinitiative in einen ökumenischen und schulischen Kontext eingebunden. Hier plädierten ein Pastoralreferent mit katholischen Christen für die Integration religionsbezogener Lernaufgaben und Unterrichtseinheiten in die Schulfächer Deutsch, Geschichte, Gesellschaftslehre, Musik und Kunstgeschichte. Kirchenvertreter sollten in jedem dieser Fächer vier Mal pro Jahr Gelegenheit haben, Themen des Christentums zu besprechen.³³ Ungeachtet in Velten herrschender rechtlicher Bedenken gegenüber LER wollte das Bildungsministerium angesichts der dortigen Initiative seinen Modellversuch vor Ort einrichten.³⁴

Auf unterer Ebene gab es auch einzelne kirchenkritische, dissidentische Stimmen. Ich greife einen exponierten Fall mit dem Interesse auf, Phänomene des institutionellen Umgangs mit abweichenden religionspädagogischen Positionen zu beschreiben. Ein ehemaliger Berliner Fachseminarleiter für katholische Religionslehre (1983-91) und Religionslehrer (bis Juli 1991) hatte wegen seiner ökumenischen und lebensweltlich offenen religionspädagogischen Interessen bereits vor seinem Engagement für LER seine Ämter resigniert.³⁵ Nach kirchenkritischen Plädoyers für LER in der Presse³⁶ war er vom Bildungsministerium Ende August 1992 als Mitarbeiter in der Rahmenplankommission für LER vorgesehen worden.³⁷ Das für den Lehrer zuständige Staatliche Schulamt lehnte zunächst eine Nebentätigkeitsgenehmigung wegen

³¹ KK, Kirchengebiet Senftenberg der Apostolischen Administratur Görlitz (Für den Konvent Pastoralreferent Kaplan Peter Paul Gregor) an MBJS in Potsdam, Wittichenau 1991, März 22 (Ms, 1 S.).

³² KK, Kirchengemeinde Wittichenau der Apostolischen Administratur Görlitz (Mitglieder): Positionspapier zur Problematik Schule und RU ..., Wittichenau 1991, März 27 (Ms, 1 S.). – KK, Kirchengemeinde Lauter der Apostolischen Administratur Görlitz (Pfr. Georg Walter): Zur Einführung des RU an den Schulen in den östlichen Bundesländern, Lauter (1991, vor April 8) (Ms, 2 S.).

³³ KK, Pfarramt Velten im Bistum Berlin (Pfr. Wolfgang Wenzel) an MBJS in Potsdam, Velten 1991, Juni 10 (Ms, 2 S.). – Ders. an dies. 1991, Juli 2 (Ms, 1 S.).

³⁴ LB, MBJS ((Abteilungsleiter Jan) Hofmann) an Staatliches Schulamt Oranienburg (Kreissschulrat Garske) in Oranienburg, (Potsdam) 1991, Juli 8 (Ms, 1 S.); vgl. Ders. an KK, Pfarramt Velten (Pfr. Wenzel) in Velten, (Potsdam) 1991, Juni 20 (Ms, 1 S.).

³⁵ KK, Bischöfliches Ordinariat (Schulrat i. K. Rupert v. Stülpnagel) an LB, MBJS ((Abteilungsleiter Hartmut) Kienel) in Potsdam, Berlin 1993, Oktober 22 (Ms, 1 S.). – Wilfried Wachter (*Resp.*)/Dieter Fauth (*Int.*): Interview, Tonbandmitschnitt, Berlin 1994, Juli 12.

³⁶ Wilfried Wachter, Unterricht in Religion, in: Der Tagesspiegel, Jg. 1992, von Januar 12. – Ders.: Lehrfach Ethik -Religion, in: Der Tagesspiegel, Jg. 1993 von August 29.

³⁷ Pädagogisches Landesinstitut (Projektleiter LER Peter Kriesel) betr. Vorschlag zur Ernennung des Herrn Wachter ..., Ludwigsfelde 1993, August 30 (Ms, 1 S.). – Ders.: Vermerk zur Erklärung von Herrn Stülpnagel ..., Ludwigsfelde 1993, November 8. – LB, MBJS ((Abteilungsleiterin) Hilda Rohmer-Stänner) an das Bezirksamt Berlin-Wilmersdorf ((Leitender Schulrat) Binner) in Berlin, (Potsdam) 1993, September 14 (Ms, 1 S.).

drohenden Unterrichtsausfalles ab, obwohl dieser annähernd ausgeschlossen worden war.³⁸ Nach persönlichen Interventionen aus dem Bildungsministerium beim zuständigen Bezirksstadtrat wurde schließlich für vier Kommissionssitzungen eine Genehmigung erteilt.³⁹ Die katholische Kirchenleitung betonte gegenüber dem Bildungsministerium, daß der Berufene in der Rahmenplankommission nicht im Namen und Auftrag der Kirche handeln könne.⁴⁰ Das Ministerium bestätigte, daß eine Berufung als Kirchenvertreter nicht gemeint gewesen sei.⁴¹ Der Lehrer selbst hatte sich für LER durchaus als katholischer Religionslehrer engagiert, willigte jedoch aus strategischen Gründen der Äußerung des Ministeriums bei.⁴² Nachdem die skizzierten Abgrenzungen in Kirche, Ministerium und durch den betroffenen Lehrer vorgenommen waren, kam es gegen den Widerstand von Kirchenleitung und Schulbehörde zu einer umfassenden Tätigkeit des Lehrers in der Rahmenplankommission für LER. Dort vertrat er das lebensweltlich offene Konzept des Zielfelderplans für die Sekundarstufe 1 von 1973-74 als ein Produkt des nachkonziliaren Frühlings.⁴³ Die dort zu findenden drei lebensweltlich orientierten Themenfelder könnten für LER, das kirchlich ausgerichtete vierte Themenfeld für freiwilligen RU innerhalb von LER übernommen werden.⁴⁴ Der Vorgesetzte des Lehrers, der als Beobachter der katholischen Kirche in derselben Kommission saß, lehnte gerade diesen Lehrplan ab, da er ohne theologische Schlüsselbegriffe keine „sichere fachdidaktische Orientierung“ böte.⁴⁵ Nach der Mitarbeit des katholischen Religionslehrers am LER-Rahmenplan⁴⁶ sperrte sich die Kirchenleitung Mitte 1994 erfolgreich gegen das Ansinnen des Lehrers, an seiner neuen Schule in Berlin wieder RU zu erteilen. Der Religionslehrer trat danach aus der Kirche aus, deren Vertreter nie die religionspädagogischen Inhalte des Konflikts mit ihm offen besprochen hätten.⁴⁷ Am Verlauf des Falles fällt auf, daß die letzten Konsequenzen in den Konflikten mit Ämterverzichteten letztlich stets der betroffene Lehrer gezogen hatte. Die Kirchenleitung vertrat daher in gewisser Weise mit Recht den

³⁸ Staatliches Schulamt Berlin-Wilmersdorf (Leitender Schulrat Binner) an MBJS in Potsdam, Berlin 1993, September 23 (Ms, 1 S.).

³⁹ Wachter (Resp.) 1994, Juli 12 (wie Anm. 35).

⁴⁰ KK (Stülpnagel) 1993, Oktober 22 (wie Anm. 35).

⁴¹ Pädagogisches Landesinstitut 1993, November 8 (wie Anm. 37).

⁴² Wachter (Resp.) 1994, Juli 12 (wie Anm. 35).

⁴³ Zielfelderplan Katholischer RU 5-10. Grundlegung. Themenfeldskizzen ... 5/6 (7/8, 9/10)/erarb. v. einer Kommission des Deutschen Katechetenvereins ..., München 1973-74. Vgl. kurz zur angesprochenen didaktischen Struktur ebd., Grundlegung 1973, 16.

⁴⁴ Wachter (Resp.) 1994, Juli 12 (wie Anm. 35).

⁴⁵ KK, Diözesanakademie Berlin (Direktor Johannes Brune): Sinnfindung in Freiheit – Katholischer RU und Lebensbildung, (Berlin 1993, nach März 29), in: Freiheit und Sinnsuche .../ hg. v. dems., Berlin 1993, 64.

⁴⁶ LB, MBJS: Hinweise für den Unterricht Lernbereich LER Sekundarstufe 1. Entwurfsfassung, (Potsdam 1994, Februar 22) (Ms, 72 S.). – Ebd, 1994, (August 5) (Ds, 70 S.).

⁴⁷ Wilfried Wachter an Dieter Fauth in Essen, Berlin 1994, Juni 11 (Ms, 1 S.).

Standpunkt, der Religionslehrer habe freiwillig gehandelt.⁴⁸ Phänomenologisch gesehen zeigt der Vorgang, wie dissidentische religionspädagogische Anschauungen gepaart mit Kirchenkritik in den Privatbereich abgeschoben, tabuisiert und schließlich ausgegrenzt wurden, wobei beide Seiten Anteil an diesen Prozessen hatten.

3. Ostdeutsch tradierte Laienverbände

Vertreter der Kirchenleitung und der Laienverbände sahen nach der Wende 1989 die Verteilung der kirchlichen Aufgaben in der Weise gemeinsam, als den Geistlichen eher die Pflege seelsorgerlich-karikativer Bereiche und den Laien eher Bemühungen um die gesellschaftliche Wirksamkeit der Kirche zukomme.⁴⁹ Allerdings war dieses Laienengagement im Urteil eines seiner führenden Repräsentanten in Ostdeutschland Hans-Joachim Meyer aus verschiedenen Gründen Mitte 1993 noch nicht hinreichend eingelöst.⁵⁰ Im folgenden wird gefragt, wie die Laien auf die öffentliche Schule einwirkten und ob etwa aufgrund der besonderen Zuständigkeit der Laien für gesellschaftliche Belange ein größeres Interesse an gesellschaftlich offenen Formen religionsbezogenen Lernens als bei der Kirchenleitung gegeben war. Zwei für Brandenburg zuständige Gremien werden daraufhin beleuchtet.

Im Gemeinsamen Aktionsausschuß katholischer Christen der DDR herrschte vor Mitte 1990 das Interesse an einer Veränderung der Schulkultur hin zu weltanschaulicher Toleranz vor.⁵¹ Der Vorsitzende des Aktionsausschusses Meyer votierte im März 1990 auch für freiwilligen kirchlichen RU in Schulräumen. Außerdem sollte das Christentum und die Geschichte der Kirchen in den allgemeinbildenden Bereich der Schule aufgenommen werden. Das sei ein Gebot der Toleranz.⁵² Als Bildungsminister der DDR engagierte sich Meyer vor Mai 1990 für ein Fach Gesellschaftslehre unter Beteiligung

⁴⁸ KK (Stülpnagel) 1993, Oktober 22 (wie Anm. 35).

⁴⁹ Für die Geistlichen in Berlin KK, Berliner Bischofskonferenz: Der Wandel in Staat und Gesellschaft und unser kirchlicher Auftrag. Gemeinsamer Hirtenbrief ..., Berlin 1989, Dezember 19, in: Katholische Kirche – sozialistischer Staat DDR ... / hg. v. Gerhard Lange u. a., Leipzig 1993, 393-95. – KK, Kirchenleitung der Apostolischen Administratur Erfurt und Meinungen (Bischof Joachim Wanke): Neue Herausforderungen – bleibende Aufgaben ... (Erfurt, vor 1991, Januar), in: Von der Diaspora zur Mission/ hg. v. Seelsorgeamtsleiter des Bischöflichen Ordinariats Magdeburg Gerhard Nachtwei, Magdeburg 1991, 40-42; für die Kirchenleitung in Bonn KK, Deutsche Bischofskonferenz (= DB) (Vorsitzender Bischof Karl Lehmann): Grußwort ... zum Empfang der Bischöfe aus der Berliner Bischofskonferenz, Augsburg 1990, März 7 (Ms, 6 S.); für die Laien Der Gemeinsame Aktionsausschuß katholischer Christen in der DDR: Erklärung zur (DDR-Volkskammer)Wahl, o. O. 1990, Februar 17, in: Katholische Kirche – sozialistischer Staat DDR ... 1993, 396-399.

⁵⁰ Zentralkomitee der deutschen Katholiken (Vizepräsident Hans-Joachim Meyer [Resp.]): Laienarbeit in den neuen Bundesländern, Berlin 1993, Juni, Anfang, in: Renovatio 49 (1993), 188.

⁵¹ KK 1990, Februar 17 (wie Anm. 49), S. 398.

⁵² Gemeinsamer Aktionsausschuß (Vorsitzender Meyer [Resp.]): Kirchen müssen in Schulen RU erteilen dürfen, Berlin 1990, März, Anfang, in: Elterforum 22 (1990), 34.

von Theologen und anderen evangelischen und katholischen Christen. Hinsichtlich des RU nahm Meyer wahr, daß die Mehrheit der Christen eine unmittelbare Beziehung zur Gemeinde einem Schulfach RU vorziehe.⁵³ Ab September 1990 votierte er für RU als Fach der öffentlichen Schule, wobei weiterhin Religionskunde Teil der Allgemeinbildung sein sollte.⁵⁴ Durch Publikationen, persönliche Vorträge etwa vor dem Zentralen Runden Tisch der DDR⁵⁵ und durch Meyers Übernahme des Amtes eines Bildungsministers der DDR und späteren Wissenschaftsministers von Sachsen hatte der Aktionsausschuß eine bedeutende gesellschaftliche Relevanz.

Für die öffentliche Diskussion religionsbezogener Bildungsfragen war auch der Diözesanrat der Katholiken im Bistum Berlin wichtig. Im Gegensatz zum Aktionsausschuß ist es ein westdeutsch angesiedeltes Gremium, allerdings auch mit ostdeutsch tradierten Mitgliedern. Entsprechend heterogen waren die religionspädagogischen Meinungen im Rat. Der Vorsitzende sprach sich vor Februar 1991 für die Glaubensunterweisung in den Gemeinden sowie allenfalls für einen ökumenischen RU aus.⁵⁶ Der Vorstand wollte im September 1991 konfessionellen RU als Fach der öffentlichen Schule.⁵⁷ Das öffentlichkeitswirksamste Mitglied war Hanna-Renate Laurien. Sie war ab Ende 1991 Präsidentin des Berliner Abgeordnetenhauses und zur Vorsitzenden des Rats aufgestiegen. Laurien vertrat einen staatsethisch bestimmten RU, der die Raison des herrschenden Wirtschafts- und Staatswesens stützen sollte.⁵⁸ Bereits im Februar 1991 plädierte sie sowohl gegen einen ostdeutschen Sonderweg mit dem Primat der Gemeindekatechese vor dem RU als auch gegen ökumenischen RU, wie beides vom damaligen Ratsvorsitzenden erwogen worden war. Zum einen sei die Minderheitensituation der Christen in West und Ost eher ähnlich als verschieden. Zum anderen könne die Schule nicht weiter sein als die Kirche und nicht über ökumenische Religionslehrer verfügen. Laurien stützte ihre Positionen mit Verweis auf das Bonner Zentral-

⁵³ DDR, Ministerium für Bildung und Wissenschaft (Minister Meyer [Resp.])/Franz Jussen (Int.): „Ich sehe mich nicht als Konkursverwalter“, (Berlin) 1990, Mai 6, in: Petrusblatt 46 (1990) Nr. 18 von Mai 6, S. 13.

⁵⁴ Dass. (Staatssekretär [Dieter] Reiher): Pressemitteilung betr. ein Grundsatzgespräch über Fragen des RU ... am 31.8.1990, Berlin 1990, September 5, in: Die Christenlehre 43 (1990), 378-79.

⁵⁵ Er wurde vom Direktor des Sekretariats der Berliner Bischofskonferenz Monsignore Karl-Heinz Dücke mit moderiert; vgl. ders.: Was hat der „Runde Tisch“ gebracht?, (Berlin) 1990, (März, vor 18), in: Renovatio 46(1990)74-76.

⁵⁶ Diözesanrat im Bistum Berlin (Mitglied Hanna-Renate Laurien): Die Chance des RU in einer pluralistischen Gesellschaft, Berlin 1991, Februar 3, in: Katholische Kirchenzeitung für das Bistum Berlin 1(1991)Nr. 5 von Februar 3.

⁵⁷ Diözesanrat im Bistum Berlin (Vorstände Bernd Streich/Jürgen Meyer-Wilmes) an den Verfassungsausschuß des Landes Brandenburg in Potsdam, Berlin 1991, September 3 (Ms, 4 S.) (Potsdam, Registratur des Landtags: VA 26-2, III/163).

⁵⁸ Diözesanrat im Bistum Berlin (Vorsitzende Hanna-Renate Laurien): Werteorientierte Erziehung in der pluralen Gesellschaft, Berlin 1992, November 2, in: Freiheit und Sinnsuche ... 1993 (wie Anm. 45), S. 9-22.

komitee der deutschen Katholiken, dem sie angehörte. Angeblich unterstützt vom Bonner „Schulbischof“ Manfred Müller brachte sie von dort auch das Interesse an Ethik als Alternativ- und nicht Ersatzfach des RUs mit.⁵⁹ Vom Alternativfach Ethik erwartete Laurien, „Entscheidungen für den Glauben (zu) stärken“ und ordnete ihm damit eine dem RU dienende Funktion zu. Mit dem Appell an den „Mut zur Erziehung“ stellte sie ihr Konzept in eine Linie mit einem wertekonservativen Bildungsprogramm Bonner Politikberatung von 1978.⁶⁰ Von dieser Warte aus kritisierte Laurien LER.⁶¹ Vor allem bei ostdeutsch sozialisierten Ratsmitgliedern gab es abweichende Meinungen. Hier konnte LER als „Brücke zur christlichen Konfession“ auch für diejenigen gesehen werden, die sonst niemals mit Kirche in Berührung kämen. Das Fach sei auch ein Versuch, dem Anwachsen von neuen Sonderreligionen, Rechtsradikalismus und Gewalt Einhalt zu gebieten. Wenn die Kirchenvertreter LER abwehrten, fürchteten sie damit nur um ihr Monopol der religiösen Unterweisung und es gehe ihnen letztlich um Macht, Geld und Einfluß. Sie wollten nicht zugeben, daß sich der RU in einer Krise befinde und sie die religiösen Jugendaufgaben nicht haben bewältigen können.⁶² Der damalige katholische Bildungsminister von Brandenburg Roland Resch schloß sich dieser Kritik an als er erneut vom Interesse der Kirche an Einfluß, Macht und Geld gesprochen hatte.⁶³ Insgesamt machen die Vorgänge im Diözesanrat deutlich, wie kontroverse religiöse Bildungsvorstellungen zwischen ost- und westdeutsch sozialisierten Menschen bis in die katholische Kirche hineinreichten. Protagonistin westlicher Bildungskonzepte war Laurien. Ihr Aufstieg zur Ratsvorsitzenden signalisiert die Dominanz dieser Position im Rat. Phänomenologisch ähnlich wie bei Meyer erreichte Laurien durch die Übernahme eines hohen öffentlichen Amtes große gesellschaftliche Wirkkraft. Trotzdem blieben LER-freundliche und zugleich kirchenkritische Stimmen im Rat laut und stärkten sogar die Politik des Bildungsministers.

⁵⁹ Unter den Verlautbarungen von Bischof Müller fand ich eine entsprechende Aussage nicht. In KK, Kommission für Erziehung und Schule der DB: Bildung in Freiheit und Verantwortung .../ hg. v. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn 1993, September 21, 30 f legen die Ausführungen seiner Kommission eher ein Ersatzfach nahe; vgl. unten bei Anm. 83.

⁶⁰ Diözesanrat 1991, Februar 3 (wie Anm. 55). Vgl. die Tübinger Erklärung zu den Thesen des Bonner Forums „Mut zur Erziehung“, in: Zeitschrift für Pädagogik 24 (1978), 235-40.

⁶¹ Diözesanrat im Bistum Berlin (Vorsitzende Laurien): Streit im Diözesanrat, in: Der Tagesspiegel, Jg. 1992 von Januar 5. MBJS (Ministerin Marianne Birthler) an Land Berlin. Das Parlament (Präsidentin Laurien) in Berlin, Potsdam 1992, Februar 25 (Ms, 2 S.) wies die Bildungsministerin u. a. darauf hin, daß mit LER die Religionen nicht ausgegrenzt seien.

⁶² Diözesanrat im Bistum Berlin (Mitglied Josef Grünwald): Kommentar in der Sendung „Hier und heute. Kirche konkret ...“ von Radio Brandenburg, 1993 August 26, Niederschrift nach Tonbandmitschnitt.

⁶³ LB, MBJS (Minister Roland Resch [Resp.]): ADN-Pressemitteilung Nr. 071413, Potsdam 1993, September (7); vgl. Anm. 28.

4. Vertreter der Religionspädagogik

Es konnte auffallen, daß bei den dargelegten Bemühungen der Berliner Kirchenleitung Wissenschaftsvertreter, insbesondere der katholischen Theologie, keine Rolle spielten. Bezeichnenderweise empfahl die Kirchenleitung dem Potsdamer Landtagsausschuß für Bildung, Jugend und Sport für die bevorstehende Anhörung zu LER im September 1995, mit Karl Ernst Nipkow einen evangelischen Theologen als ihren Interessenvertreter zu laden.⁶⁴ Der bildungspolitische Schulterschuß mit der Evangelischen Kirche in Berlin-Brandenburg bedeutete für die katholischen Kirchenvertreter in Berlin auf Wissenschaftsebene eine Anlehnung an die evangelische Religionspädagogik. Erst nachdem die Standpunkte zwischen Kirche und Regierung bereits ausgetauscht waren, wurde der ehemalige Berliner katholische Religionspädagoge Werner Simon aus Mainz im Rahmen einer zweiten Anhörung des Bildungsausschusses im Landtag einbezogen. Simon bekräftigte mit seiner Stellungnahme die Kirchenposition nachträglich.⁶⁵ Offenbar wurde der katholische Religionspädagoge von den Kirchenvertretern zur Bekräftigung vorher gefundener eigener Standpunkte und nicht etwa als Orientierung und Meinung anregende Leitwissenschaft rezipiert. Simon ließ sich seinerseits auf diese Rolle ein.

Außerhalb der offiziellen Verhandlungen und unterhalb der leitenden Kirchengliederung wurden in der Berliner pädagogisch-theologischen Diözesanakademie Wissenschaftsvertreter u. a. der katholischen Theologie zu Fragen des Verhältnisses von Lebenskunde und katholischer Religionspädagogik gehört. Im zweiten Halbjahr 1992 organisierte der Akademiedirektor Johannes Brune eine entsprechende Vortragsreihe.⁶⁶ Alle gehörten katholischen Theologen votierten für einen konfessionellen RU. Lediglich beim Berliner Philosophen Hans-Ludwig Freese kam eine allgemeine religiöse Dimension des Kindes in den Blick. Alle konfessionell eingestellten Referenten betrachteten die Lebensgestaltung als Funktion der religiösen Bildung und nicht die Religion als Dimension einer Lebensgestaltungspädagogik, wie dies in der Bildungspolitik des Landes Brandenburg vorgesehen war. Die hochschulfernen Referenten mit eingeschlossen reichte das Spektrum vom RU als Vermittlungsagentur

⁶⁴ KK, KBB (Leiter des Dezernats Schule, Hochschule und Erziehung Hans-Peter Richter) an den Landtag Brandenburg, Ausschuß für Bildung, Jugend und Sport (Vorsitzende Uta Müller) in Potsdam, Berlin 1995, August 30. Empfohlen wurde auch der Erziehungswissenschaftler Dietrich Benner. Er hatte während einer Podiumsdiskussion mit Nipkow und Wissenschaftsminister Steffen Reiche als Dekan der Philosophischen Fakultät IV der Humboldt-Universität zu Berlin LER als „Gesinnungsfach“ disqualifiziert; vgl. Beatrice Weizsäcker: Die Jahre, die wir jetzt verschwenden, sind für die Schüler verloren, in: Der Tagesspiegel, Jg. 1995, von Juni 25. Dort wird Benner falsch als evangelischer Theologe bezeichnet.

⁶⁵ Universität Mainz, FB Katholische Theologie. Seminar für Religionspädagogik (Professor Werner Simon): Stellungnahme ..., Mainz 1995, vor Oktober 19 (Ms, 6 S.). – Landtag Brandenburg 1995, Oktober 19 (wie Anm. 19), S. 25. 30-32.

⁶⁶ Freiheit und Sinnsuche ... 1993 (wie Anm. 45).

einer herrschenden Staats- und Wirtschaftsethik (Laurien) über RU als christlichem Moralunterricht (Volker Eid, Brune) sowie diakonischen Modellen (Herbert A. Zwergel, Ulrich Hemel, Stanislas Lalanne) bis zum konfessionell-kooperativen Profil (Simon).

Der Mitveranstalter Brune vertrat die katholischen Interessen außer als Leiter der skizzierten Veranstaltung, Herausgeber und Autor auch im Gesellschaftlichen Beirat und der Rahmenplankommission des Landes Brandenburg für LER. Brune war in den Gremien bemüht, LER so mitzugestalten, daß dem konfessionellen RU ein eigenständiger, gleichgewichtiger Raum in der Schule bleibt. Dazu gehöre zum einen ein konfessionell differenzierendes und kein allgemeines Religionsverständnis für LER. Auch müsse sich LER als Pflichtfach konfessioneller Zuschnitte enthalten. Die Lehrerbildung für den Bereich der Religion in LER sei in die Hände der Kirchen und nicht des Landes zu legen. Zum anderen wollte Brune das auf Lebensgestaltung abzielende Profil von LER zurückdrängen. Er warnte daher vor einer Verselbständigung der Psychologie in der LER-Lehrerbildung und wollte diese Ausbildungsaspekte von der Fachdidaktik wegnehmen und der Schulpädagogik zuordnen. Auch mit kritischen Rückfragen an die Paßfähigkeit von LER mit Richtlinien der Bonner Kultusministerkonferenz wollte Brune insgesamt LER dem westlichen Ethikunterricht angleichen.⁶⁷ Als Pressepublizist verschärfte Brune diese Kritik zur Polemik gegenüber LER, indem er das Fach als religiöse Einheitsmischung und Psychoexperiment disqualifizierte.⁶⁸ Insgesamt konnte die Kirchenleitung mit Oktober 1995 erst spät einen Wissenschaftsvertreter der katholischen Theologie finden, der ihre Positionen unter den religionspolitisch schwierigen Brandenburger Bedingungen politisch-gesellschaftlich vertreten hatte. Hier spiegelt sich eine gewisse Ferne zwischen wissenschaftlicher und kirchlicher Religionspädagogik.

5. Die Deutsche Bischofskonferenz und nahestehende Gremien

Nun erfolgt insofern ein Perspektivenwechsel, da im folgenden primär Bonner und nicht mehr Berliner und Potsdamer Vorgänge beschrieben werden. Es geht jetzt darum, wie die Bonner Kirchengremien die Wende und Wiedervereinigung religionspädagogisch verarbeiteten.

Die Deutsche Bischofskonferenz thematisierte Bildungsfragen bei ihrer ersten Begegnung mit den Berliner Bischöfen nach der Wende im März 1990 nicht. Der Vorsitzende des Bonner Gremiums Bischof Karl Lehmann plädierte allerdings für die Geltung des Grundgesetzes und insbesondere der dort eingegangenen Staats-Kirchenverhältnisse in Gesamtdeutschland.⁶⁹ Dies im-

⁶⁷ Gesellschaftlicher Beirat für LER: Protokoll der (6.) Sitzung ... am 20.4.1994, Berlin 1994, April 20 (Ms, 6 S.). – Ders.: Protokoll der (7.) Sitzung ... am 29.6.1994, Eberswalde 1994, August 23 (Ms, 5 S.).

⁶⁸ Vgl. Publikationen von Brune z. B. im Tagesspiegel, Jg. 1993 von August 10 und 18 sowie Oktober 3.

⁶⁹ KK, DB 1990, März 7 (wie Anm. 49).

plizierte RU an den öffentlichen Schulen der neuen Länder. Am Ende des Treffens sahen die Bonner gemeinsam mit den Berliner Bischöfen „in dem Aufbruch der letzten Monate eine Chance für die Gestaltung des ... Lebens“. ⁷⁰ Ein halbes Jahr später erklärte die gemeinsame Bischofskonferenz, dem konfessionellen RU als Fach der öffentlichen Schule wachse auch in den neuen Ländern die Aufgabe zu, bei Schülern persönliche Verantwortung für den Wertekonsens zu schaffen. Der Religionslehrer sei Vorbild. Das christliche Menschen- und Gesellschaftsbild sollte zum integrierenden Teil des Schulunterrichts werden. „Lebensgestaltende Kraft“ könnten katholische Schüler aus dem Glauben schöpfen. ⁷¹ Mit den Begriffen „integrativ“ und „lebensgestaltend“ wurden zwei Zentralkategorien der ostdeutschen Bildungsreformbewegung und der späteren Bildungspolitik Brandenburgs katholisch-pädagogisch eingeordnet.

Ab Oktober 1990 bestimmte die Bonner katholische Zentralstelle Bildung der Deutschen Bischofskonferenz die Debatte mit. Deren Leiter Rainer Ilgner hatte am Tag der deutschen Einheit 1990 mit der „religiöse(n) Entwicklung unseres Landes“ die Hoffnung auf Grundwerte des geistigen Lebens, ethische Orientierungen, Glaubensüberzeugungen, Traditionen, normative Ansprüche, Autoritäten, letzte Ziele und tieferen Sinn verbunden. Familien und Schulen trügen hier eine besondere Erziehungsverantwortung. ⁷² Im April 1991 referierte Ilgner auf einem europäischen Kirchenkongreß in Rom zur Begegnung religiöser Bildungskonzepte in Ost und West Europas. Ilgner thematisierte den entsprechenden innerdeutschen Vorgang nicht und brachte Deutschland lediglich mit seinen westlich tradierten Verhältnissen ein. ⁷³ Der Referent der Zentralstelle Bildung Hans-Willi Winden hatte mit einem Beitrag zum RU in den neuen Ländern nach September 1992 maßgeblich die Meinungsbildung zum RU im Bistum Berlin bestimmt. ⁷⁴ Hier wurden religiöse Bildung als fächerübergreifende Aufgabe und religionskundlicher Unterricht abgelehnt. Dies würde auf eine civil religion abzielen, bei der Religionsbegriff und Inhalte ungeklärt seien. Stattdessen sollte mit einem konfessionellen Fachangebot in das praktische Christsein eingeführt und eine dem Glauben gemäße Lebensgestaltung gefördert werden. Die Frage nach dem zum Leben Notwendigen sei der Kern des Unterrichts. Kurz nach dieser Veröffentlichung betonte

⁷⁰ KK, DB und Berliner Bischofskonferenz: Gemeinsame Erklärung ..., Augsburg 1990, März 8 (Ms, 3 S.).

⁷¹ KK, Gemeinsame DB: Christliche Verantwortung in veränderter Welt/ hg. v. Sekretariat der DB, Fulda 1990, September 27, S. 24. 33 f.

⁷² KK, Zentralstelle Bildung der DB (Leiter Rainer Ilgner): Rede beim Festakt zum Tag der deutschen Einheit ..., Mainz 1990, Oktober 3, in: engagement, Jg. 1991, 4-6.

⁷³ Ders.: Zur Situation des RUs an den öffentlichen Schulen in Europa, Rom 1991, April 13-15, in: RU an den öffentlichen Schulen in Europa .../ hg v. Sekretariat der DB, Bonn 1991, 15-40.

⁷⁴ Vgl. oben Anm. 5 und 8.

Winden erneut, Religion sei für die Lebensgestaltung wichtig, wobei der konfessionelle RU und nicht nivellierende Religionskunde angemessen sei.⁷⁵ Im März 1993 trat die Konferenz der Leiter diözesaner Schulabteilungen einschlägig hervor. Ihre Fachtagung zum RU war auf den Würzburger Synodenbeschluß von 1974 bezogen.⁷⁶ Diese Mittelpunktstellung eines westdeutschen Textes ließ ostdeutschen Erfahrungen wenig Raum. Mit der Leiterin des Referats für Schulfragen im Bischöflichen Amt Erfurt-Meiningen Ordinariatsrätin Helga Mondschein stammte bezeichnenderweise unter elf Beiträgern zur Dokumentation der Tagung nur eine Person aus Ostdeutschland. Sie markierte im Nachklang zu der Tagung, inwiefern der Synodenbeschluß sich gegenüber ostdeutschen Erfahrungen als sperrig bis hinderlich erweist.⁷⁷ Während der Konferenz vertrat sie einen gemeindezentrierten RU.⁷⁸ Ansonsten wurde auf der Tagung wahrgenommen, daß Vertreter der neuen Länder Interesse an westdeutscher Unterstützung in Sachen RU hätten.⁷⁹ Die Perspektive der neuen Länder war vor allem vom Vorsitzenden der Konferenz Hermann Wesseln aufgegriffen worden. Auch im Blick auf die demographischen Verhältnisse in den neuen Ländern sei die Dreiteilung der Schüler in gläubige, suchende bzw. angefochtene und sich als ungläubig betrachtende um religiös nicht sensibilisierte bzw. indifferente Menschen zu erweitern. In Konsequenz dieser grundlegend veränderten Bedingungsanalyse wollte Wesseln eine Verstärkung der Konfessionalität des RUs, z. B. durch dessen lediglich vorsichtige Öffnung für nicht katholische Schüler und durch verstärkte kirchliche Begleitung des Religionslehrers als Zeugen. Dieser nach innen kirchlich gefestigte RU könnte sich in der Hinwendung an Schüler, Schule und außerschulische Bereiche öffnen durch mehr Propädeutik, weniger theologische Sondersprache, schulintegrative Unterrichtsorganisationen oder ökumenisch offene Schulbücher.⁸⁰ Es verwundert nicht, daß der Vorstand der Konferenz im September 1995 LER ablehnte. Der Brandenburger Landtagsausschuß für Bildung wurde aufgefordert, mehr katholische Vertreter zu hören.⁸¹

⁷⁵ KK, Zentralstelle Bildung der DB (Referent Hans Willi Winden): ... wird der RU in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt ..., Bad Pyrmont 1992, November, in: *Katholische Bildung* 94 (1993) H. 2, 73. 75. 77.

⁷⁶ KK, Gemeinsame Synode der Bistümer in der BRD: Der RU in der Schule, Bonn 1974, November 20-24, in: *Offizielle Gesamtausgabe der Gemeinsamen Synode ... Beschlüsse der Vollversammlung*, Bd. 1, Freiburg 1976, 123-152.

⁷⁷ RU in den neuen Bundesländern, in: *rhs. RU an höheren Schulen* 37 (1994), 367-372.

⁷⁸ Dies.: Diskussionsschwerpunkte des Arbeitskreises ..., Bergisch-Gladbach/Bensberg 1993, März 23, in: *RU 20 Jahre nach dem Synodenbeschluß. Dokumentation des Symposiums vom 23. bis 25.3.1993 ...*/ hg. v. Sekretariat der DB, Bonn 1993, 101 f.

⁷⁹ RU 20 Jahre nach dem Synodenbeschluß ... 1993 (wie Anm. 78), 138.

⁸⁰ KK, Konferenz der Leiter der diözesanen Schulabteilungen (Vorsitzender Hermann Wesseln): Bestandsaufnahme zur aktuellen Situation des Rus in Deutschland, Bergisch-Gladbach/Bensberg 1993, März 23, in: *RU 20 Jahre nach dem Synodenbeschluß ... 1993* (wie Anm. 78), 29-33.

Der Vorsitzende der Bonner bischöflichen Kommission Erziehung und Schule Bischof Manfred Müller bezeichnete bei o. g. Tagung zum Würzburger Synodenbeschluß die Vertreter eines allgemeinen RUs allein in staatlicher Verantwortung geringschätzig als fundamentalistisch.⁸² Seine Kommission vertrat, daß das normative Menschenbild des Christentums die technisch-ökonomisch verzweckten Pädagogikkonzepte empirischer Provenienz zurückdrängen mußte. Ethikunterricht sollte auch die „Dimension von ... Religion“ erschließen.⁸³ Das mußte den integrativen Positionen unter Rezeption empirischer Jugendstudien in Brandenburg zuwiderlaufen.

Im März 1995 setzte die Deutsche Bischofskonferenz die aufgezeigten Bestrebungen zur Erstarkung des normativ-bekenntnisgebundenen RUs „gerade unter den Bedingungen einer nachlassenden kirchlichen Bindung“ fort. RU sei nicht nur Lebenshilfe, sondern öffentliches Bekenntnis. Besonders in Diasporasituationen, wozu die meisten Gebiete der neuen Länder zählen, sei „die missionarische Dimension des RUs“ zu steigern. Neuere Gestaltungsformen des RUs, wie sie insbesondere die Berliner Kirchenleitung für Brandenburg vorgesehen hatte, dürften die konfessionelle Erteilung des RUs nicht in Frage stellen.⁸⁴

Das Schrifttum der höchsten Bonner Kirchengremien zur religiösen Bildung in den neuen Ländern zeigt, wie die Kirchenleitung auch nach der Wende grundsätzlich am Synodenbeschluß von 1974 festgehalten hatte. Die von Säkularisation und Diaspora besonders gekennzeichneten neuen Länder bewegten die Gremien dazu, den normativ-bekenntnisgebundenen RU verstärken zu wollen und allenfalls in diesem Rahmen einzelne Bedingungsfaktoren des RUs vorsichtig lebensweltlich zu öffnen. Die Hochschätzung der Gemeindekatechese in Kirchenkreisen Ostdeutschlands konnte die Bonner Gremien darin unterstützen, die 1974 formulierte Abgrenzung zwischen RU und Gemeinde zum damaligen Schutz des RUs vor Ideologiekritik sowie die damit verbundene gewisse Wertschätzung empirischer Orientierungen der Religionspädagogik wieder rückgängig zu machen. Wo immer religiöse Bildung mit den Vorgängen der staatlichen Vereinigung, der Modifizierung des Grundgesetzes und der Neuformulierung von Länderverfassungen verbunden war,

⁸¹ Dies. (Resp.): Katholische Kirche gegen LER, Potsdam 1995, September 15, in: Potsdamer Neueste Nachrichten, Jg. 1995 von September 16.

⁸² KK, Kommission für Erziehung und Schule der DB (Vorsitzender Bischof Manfred Müller): Begrüßung und Einführung, Bergisch-Gladbach/Bensberg 1993, März 23, in: RU 20 Jahre nach dem Synodenbeschluß ... 1993 (wie Anm. 78), 9-11.

⁸³ Ders. 1993, September 21 (wie Anm. 59), 30 f.

⁸⁴ KK, DB (Sekretär Prälat Wilhelm Schätzler): Pressebericht der Frühjahrs-Vollversammlung der DB ..., Münster 1995, März 9, in: Arbeitshilfe für den evangelischen RU an Gymnasien. Aktuelle Information 31/ hg. v. der Gymnasialpädagogischen Materialstelle der Ev.-Luth. Kirche in Bayern, (Erlangen 1995), 40-43; vgl. KK, Kommission für Erziehung und Schule der DB (Vorsitzender Bischof Manfred Müller) an den Deutschen Katecheten Verein (Vorsitzender Professor Schmitt), Regensburg 1995, April 6, in: Katechetische Blätter 20 (1995), 444.

wurde ein staatsethisch orientierter RU vertreten. Ethikunterricht sollte in Zeiten weiter schwindender Akzeptanz des RUs gestärkt und gleichzeitig kirchlichen Bildungsinteressen dienstbar gemacht werden. Die in Brandenburg für die religionsbezogene Bildung wichtigen Kategorien Integration und Lebensgestaltung wurden katholisch eingeordnet bzw. besetzt. Als Teilnehmer an der europäischen Debatte um den RU wurden die ost-westdeutschen religionsbezogenen Bildungsentwicklungen als innere Angelegenheit behandelt und nach außen lediglich die westdeutsch tradierten Konzepte dargestellt. Insgesamt gab es eine Tendenz, mit zunehmendem zeitlichem Abstand vom Wendegeschehen die weiterhin bestehenden spezifisch ostdeutschen Bedingungen nicht mehr explizit zu würdigen und die Erstarkung vorkonziliarer westlicher Konzepte zu intensivieren.

6. Westdeutsch verwurzelte Laienverbände

Nicht nur ostdeutsch tradierte, sondern auch westdeutsch verwurzelte Laienverbände mit Bundeszentralen in Bonn nahmen zu den religionspolitischen Vorgängen in Brandenburg Stellung. Das Bonner Zentralkomitee der deutschen Katholiken (= ZdK) ist das westdeutsche Pendant zum Gemeinsamen Aktionsausschuß katholischer Christen in der DDR, was nach der Wende u. a. darin Ausdruck gefunden hatte, daß der Ausschußvorsitzende Meyer Vizepräsident des ZdK geworden war. Oben wurde bereits deutlich, wie das Mitglied des ZdK Laurien mit Verweis auf das Bonner Gremium ihre religionspädagogischen Standpunkte in Brandenburg und Berlin vertreten hatte. Die personelle Verbindung mit ostdeutsch orientierten Laien ist ein wesentlicher Faktor, um Ostperspektiven in Bonn zu rezipieren bzw. umgekehrt westdeutsch tradierte Interessen in Ostdeutschland zu vertreten. Meyer steht eher für den ersten Weg,⁸⁵ Laurien für den zweiten. Während in der ersten Schulschrift des ZdK nach der Wende die neuen Länder noch nicht berücksichtigt sind,⁸⁶ geschah dies 1994. Befürchtet wird, daß in den „jungen Ländern einer verordneten Erziehung ...eine 'tabula rasa' folgt“. Schule müsse aber „die These der Wertfreiheit als Ideologie entlarven“ und „Werthaltungen“ aufbauen. Zu Zeiten der DDR habe die christliche Minderheit in einer totalitären Gesellschaft als Feind, Schädling und Verräter gegolten.⁸⁷ Als Leser entnehme ich diesem Wortgebrauch einen Vergleich der Christen in der DDR mit der Lage der Juden im Nationalsozialismus.⁸⁸ RU in den neuen Ländern erscheint dann als entsprechende Wiedergutmachung. Insgesamt wurde in dem vorge-

⁸⁵ In ZdK 1993, Juni, Anfang (wie Anm. 50) kritisierte Meyer die Laienarbeit noch Mitte 1993 aus ostdeutscher Perspektive.

⁸⁶ ZdK: Schulischer RU in einer säkularen Gesellschaft/ hg. v. Generalsekretariat des ZdK, Bonn 1989, November 24.

⁸⁷ ZdK: Schule – ihr Auftrag in der sich verändernden Gesellschaft .../ hg. v. Generalsekretariat des ZdK, Bonn 1994, Juni 15, S. 5.

⁸⁸ Die Konsultation der 1996 vorliegenden Bücher zu Christen in der DDR zeigt, daß die zitierte Nomenklatur nicht auf die SED-Führung in der DDR zurückzuführen ist.

stellten Gremium auch im innerkirchlichen Vergleich besonders intensiv ein normativ bekennender RU mit besonderer Dringlichkeit für die neuen Länder gefordert.

Für das Thema wichtig ist außer dem ZdK auch die Katholische Elternschaft Deutschlands (= KED). Im Oktober 1992 wandte sich der Verband in Unterstützung der Berliner Kirchenleitung an die Brandenburger katholischen Eltern, um sie zum Engagement für RU und gegen LER aufzurufen.⁸⁹ Im April 1993 bekam die KED vom Verband Bildung und Erziehung (= VBE) Unterstützung. Deren Leiterin des Ressorts Schule und Kirchen Magdalena Musial organisierte in Potsdam eine Bundesversammlung mit dem Schwerpunktthema LER. Sie kritisierte das Fach „aus katholischer Sicht“⁹⁰ und publizierte dies hauptsächlich in der Verbandszeitschrift der KED.⁹¹ Wie im Oktober 1992 forderte die KED erneut in konzertanter Aktion mit der Berliner Kirchenleitung im September 1995 die Anhörung des Verbands vor dem Brandenburger Landtagsausschuß für Bildung,⁹² dem beide bei der Auswahl der für eine Anhörung zu LER vorgesehenen Gäste Einseitigkeit und undemokratisches Verhalten vorgeworfen hatten. Im selben Zusammenhang forderte der Berlin-Brandenburgische Landesvorstand der KED die Wahlpflichtfächer RU und LER.⁹³ Mit dem Verlauf der ersten Anhörung war der Verband sehr unzufrieden. Einen Tag danach warf er der Regierung vor, LER sei ideologisch begründet, wovon die Eltern (nach mehr als 40 Jahren DDR) genug hätten.⁹⁴ Schließlich wurde die KED zur zweiten Anhörung geladen und war durch den Berliner Erziehungswissenschaftler Rainer Winkel vertreten. Winkel trieb die oben skizzierte Strategie, LER zu karrikieren, in Richtung einer Dämonisierung des Faches weiter. Im Zusammenhang einer LER entsprechenden, religionsbezogenen Bildung sprach Winkler von verkrüppelten, da religionslosen Menschen, die sich schließlich in Fundamentalismus und Drogen flüchten würden. Die Anhänger wertneutraler Religionspädagogik seien Feinde der Gesellschaft. Schon früher ließ Winkel wissen, daß sein Ziel die Klerikalisierung der ganzen Schule sei, wie Martin Luther dies gewollt habe.⁹⁵ Nachdem die Bildungsministerin des Landes Angelika

⁸⁹ KED (Resp.): Elternverband fordert Religion als Schulfach, in: Berliner Morgenpost, Jg. 1992 von Oktober 9; vgl. oben Anm. 7.

⁹⁰ VBE (Leiterin des Referats Schule und Kirchen Magdalena Musial): Statement, Potsdam 1993, April 3 (Ms, 4 S.).

⁹¹ VBE (Magdalena Musial/Siegfried Pallmann): Den Dialog Suchen ..., in: Eltern Forum 46(1993)H. 6, 17 f.

⁹² Mit KK, KBB 1995, August 30 (wie Anm. 64) hatte die Kirchenleitung dies gefordert.

⁹³ KED, Landesverband Berlin-Brandenburg (Der Vorstand): Presseerklärung, Berlin 1995, September 12 (Ms, 1 S.); vgl. Eltern verärgert, in: Märkische Allgemeine, Jg. 1995 von September 13 sowie Katholiken beschuldigen Ministerium, in: Berliner Morgenpost, Jg. 1995 von September 13.

⁹⁴ KED (Stv. Bundesvorsitzende Doris Sennekamp [Resp.]/KED (Johannes Illguth [Int.]): Landesregierung entmündigt Eltern. Presse-Info, Bonn 1995, September 22 (Ms, 1 S.).

⁹⁵ Landtag Brandenburg 1995, Oktober 19 (wie Anm. 19), 11-15. 18-24. – Hochschule

Peter auf regierungsinternen Druck eine Freistellung von Schülern von LER erwogen hatte, kritisierte die KED insbesondere die regierende SPD-Fraktion, die Grünen und die „Altkommunisten der PDS“, die am Pflichtfach festhielten.⁹⁶ Während die Berliner Kirchenleitung mit ihrem Angebot eines curricular verzahnten RUs auf Kommunikationskurs gegangen war, setzte die KED weiter auf Konfrontation. Insgesamt gibt es in der KED ein primäres Interesse an der ganzen Schulbildung vor dem Interesse an RU. Entsprechend diesem weiten Horizont herrscht eine pädagogische gegenüber einer theologischen Begründung von religiöser Erziehung und RU vor. Christlicher Glaube wird im allgemeinbildenden Schulbereich vor allem in humanistischen Zielformulierungen verankert.⁹⁷ Die Verbandsführung und besonders ihr Sprecher Winkel haben die hinter dieser Pädagogisierung schlummernden Bekenntnisbedürfnisse im Konflikttraum Brandenburg in apologetischer Weise aktiviert, was zu intensiv normativ konfessionellen Erziehungshaltungen führte.

Schluß

Durch Wende und Vereinigung der deutschen Staaten stellte sich die Frage der Legitimation des konfessionellen RUs angesichts säkularer Gesellschaftsverhältnisse verschärft. Die Kirchenleitung im (Erz)Bistum Berlin war angesichts einer weitestgehend laizistischen Bildungspolitik in Brandenburg besonders stark gefordert. Sie war im Rahmen des konfessionellen Bildungsprinzips zu weitreichenden Arrangements bereit, von denen die verbindliche curriculare Verzahnung des RUs mit didaktisch verwandten Fächern am weitesten reichte. Dieser Ansatz wurde in Anlehnung an die EKD vertreten als die Deutsche Bischofskonferenz sich bereits von geringeren Neuerungen „meilenweit entfernt“ erklärt hatte. Die Berliner hatte im Gegensatz zur Bonner Kirchenleitung auch der Religionskunde ergänzt um den konfessionellen Ansatz eine gewisse Berechtigung zugesprochen. Manche Kirchenmitglieder in Brandenburg favorisierten, teilweise verbunden mit Kirchenkritik, einen integrativen und religionskundlichen Bildungsansatz im Sinn der Landespolitik. Dieser Ansatz stieß in der Kirchenleitung auf Ablehnung. Durch Laien in öffentlichen Ämtern wurde sowohl der konfessionelle (Meyer, Ducke, Laurien) als auch bekenntnisungebundene (Resch) Standpunkt besonders in die Öffentlichkeit getragen. Bildungsminister Resch stand in einer Linie mit dem kirchenoffenen Flügel im Berliner Diözesanrat. Auffallend war die untergeordnete Bedeutung von Wissenschaftsvertretern der katholischen Theologie, denen für die Meinung der Kirchenleitung keine orientierende, sondern lediglich eine nachträglich bestätigende Funktion zukam. Wichtiger waren der

der Künste Berlin, Institut für Schulpädagogik .. (Professor Rainer Winkel): LER bleibt leer, Berlin 1995, Juni, Anfang, in: Deutsche Lehrerzeitung 42 (1995) Nr. 23.

⁹⁶ KED (Bundesvorsitzender Walter Eykman): SPD in Brandenburg diskriminiert religiös gebundene Schüler und deren Eltern. Presse-Info, Bonn 1995, November 2 (Ms, 1 S.).

⁹⁷ Vgl. die Schriftenreihe der KED.

Kirchenleitung westdeutsche Stimmen der Politikberatung und die Bildungspolitik Hessens. Es wurde deutlich, wie dieses Interesse durch einen Stelleninhaber aus Hessen in die Kirchenleitung gekommen war. Während die ostdeutsch tradierten Kirchenvertreter auf den öffentlichen Pluralismusdruck eher dialogisch reagierten, veranlaßte er die Bonner Kirchenvertreter zunehmend, restaurative Positionen zu beziehen. Dies schlug sich im Konzept eines normativ bekenntnisgebundenen RUs nieder sowie in der Vereinnahmung eines erstarkten Ethikunterrichts für kirchliche Bildungsinteressen. Ähnlich wurde auch die Lebensgestaltungspädagogik aus Brandenburg kirchlich eingeordnet. Die westdeutsch angesiedelten Laienverbände unterstützten die Positionen der Bonner Kirchenleitung mit besonderer Heftigkeit.

Als *Schriftleiter* habe ich *Werner Simon* Gelegenheit gegeben, zu der ihn betreffenden Äußerung im Beitrag von *Dieter Fauth*, Die Bedeutung der neuen Bundesländer für den Religionsunterricht als Thema in der katholischen Kirche, in: RpB 36/1996 (dieses Heft), 17-36, hier 28, 1. Abs., Stellung zu nehmen; da es in Fauths Beitrag um Rekonstruktionen geht, scheint mir dies im Blick auf eventuell nicht zugängliche Informationen gerechtfertigt.

#200

#320

Werner Simon, Stellungnahme

Dieter Fauth zeichnet Abschnitt 4 („Vertreter der Religionspädagogik“) seines Beitrages ein Bild der Vorgeschichte meiner Stellungnahme im Rahmen der zweiten Anhörung des Bildungsausschusses vom 19.10.1995 und nimmt eine wertende Einordnung vor, die beide den Fakten nicht gerecht werden und einer ergänzenden Stellungnahme bedürfen.

Bereits im März 1994 wurde ich seitens des Bistums Berlin um eine gutachterliche Stellungnahme zur Entwurfsfassung der vom Bildungsministerium veröffentlichten „Hinweise für den Unterricht. Lernbereich ‚Lebensgestaltung – Ethik – Religion‘. Sekundarstufe I“ gebeten, die ich am 15.4.1994 vorlegte. Die in diesem Gutachten ausgesprochenen religionspädagogischen Probleme und offenen Fragen diskutiert der Beitrag „Lebensgestaltung – Ethik – Religion“. Ein Modellversuch und einige offene Fragen“, der im Sommer 1994 abgeschlossen und in Heft 1/1995 der „Katechetischen Blätter“ veröffentlicht wurde. Den weiteren religionspädagogischen Kontext beschreibt und diskutiert der Beitrag „Interkulturelles / Interreligiöses Lernen als Herausforderung. Zu einem religionspädagogischen Aufgabenfeld“ (veröffentlicht in: *Mariano Delgado/Andreas Lob-Hüdepohl [Hg.]*, Markierungen. Theologie in den Zeichen der Zeit, Berlin 1995, 337-361), der auf einen Vortrag am Seminar für Katholische Theologie der Freien Universität Berlin vom 9.5.1994 zurückgeht. Im Vorfeld der ersten Anhörung des Bildungsausschusses des Brandenburgischen Landtages am 21.9.1995 wurde ich angefragt, ob ich bereit wäre, als von der katholischen Kirche vorgeschlagener religionspädagogischer Fachvertreter an der Anhörung mitzuwirken, konnte aber damals aus Gründen terminlicher Überschneidung nicht zusagen.

Im Vorfeld der zweiten Anhörung wurde diese Einladung erneuert. Die in diesem Zusammenhang am 19.10.1995 vorgetragene Stellungnahme steht in inhaltlicher Kontinuität zu meinen früheren Ausführungen (vgl. auch den Beitrag „Mit wem sollen die Schüler denn streiten? Über die Schwierigkeit, einen eigenen religiösen Standpunkt zu gewinnen“ in: Publik-Forum Nr. 21/3.11.1995).

Die von Dieter Fauth formulierte Annahme einer erst nachträglich eingeholten und funktionalisierten religionspädagogischen Stellungnahme ist falsch. Sie findet weder in der Vorgeschichte noch im aktuellen Kontext der Anhörung Anhalt und Bestätigung und muß vor dem Hintergrund des oben Ausgeführten korrigiert werden.

Als Antwort habe ich weiter einen Gedanken geäußert, in der die katholischen Aufhebung der Frage von Dietrich. Die Bedeutung der katholischen Bundesländer für den Religionsunterricht als Thema in der katholischen Kirche, im April 1994 (Jahrbuch für Liturgik und Liturgiewissenschaften 32, 13) habe ich die Meinung, daß es in Punkt Bezug auf Konstantin von Gern, scheint auf die im Blick auf eventuell nicht zugehörige Informationen gerechtfertigt zu sein. Weiter, jedoch, Stellungnahme. Dieser Punkt scheint Absicht (Vorteil der Religionspädagogik) sein. Beträgt ein Bild der Vorzeichen meiner Stellungnahme im Rahmen der zweiten Anhörung des Bildungsausschusses vom 19. 10. 1995 und nimmt eine wertende Einordnung vor, die beide der Fakten nicht gerecht werden und einer ergänzenden Stellungnahme bedürfen.

Bereits im März 1994 wurde ich seitens des Bistums Berlin um eine Gutachten Stellungnahme zur Entwurfsfassung der vom Bildungsministerium veröffentlichten „Hinweise für den Unterricht. I. Einleitend. Lebensgestaltung – Ethik – Religion“, Sekundarstufe I“, gebeten, die ich am 13. 4. 1994 vorlegte. Die in diesem Gutachten ausgesprochen religionspädagogischen Probleme und offenen Fragen diskutiert der Beitrag „Lebensgestaltung – Ethik – Religion“. Ein Modellversuch und einige offene Fragen“, der im Sommer 1994 abgeschlossen und in Heft 1/1995 der „Katholischen Bildung“ veröffentlicht wurde. Den weiteren religionspädagogischen Kontext beschreibt und diskutiert der Beitrag „interkulturelle / interreligiöse Lernen als Herausforderung. Zu einem religionspädagogischen Aufgabenfeld“ (veröffentlicht in: Mariano Delgado/Adolfo/Job-Hilgendorf [Hg.], *Multikulturelle Theologie in den Zeiten der Zeit*, Berlin 1995, 337-361), der auf einen Vortrag am Seminar für Katholische Theologie der Freien Universität Berlin vom 9. 2. 1994 zurückgeht. Im Vorfeld der ersten Anhörung des Bildungsausschusses des Bundesrepublikanischen Landtages am 21. 9. 1995 wurde ich angefragt, ob ich bereit wäre, als von der katholischen Kirche vorgeschlagene religionspädagogische Fachvertreter an der Anhörung mitzuwirken. Komme aber damals aus Gründen terminlicher Überforderung nicht zuzugew.

Im Vorfeld der zweiten Anhörung wurde diese Einbindung erneuert. Die in diesem Zusammenhang am 19. 10. 1995 vorgenommene Stellungnahme steht im inhaltlichen Kontext zu meinen früheren Ausführungen (vgl. auch den Beitrag „Mit wem sollen die Schüler dann arbeiten? Über die Schwierigkeit, einen eigenen religiösen Standpunkt zu gewinnen“ in: *Publik-Forum Nr. 21/11. 1995*).

Die von Dietrich Farnth formulierte Annahme einer erst nachträglich eingebunden und funktionalisierten religionspädagogischen Stellungnahme ist falsch. Sie findet weder in der Vorgeschichte noch im aktuellen Kontext der Anhörung Akzeptanz und Bestätigung und muß vor dem Hintergrund der oben Ausgeführten korrigiert werden.

Friedrich Schweitzer/Werner Simon
Religionspädagogik im ökumenischen Vergleich.
#335 *Anstöße zu einer vergleichenden Betrachtung*¹

Die Religionspädagogik gilt als ein Bereich theologischer und kirchlicher Arbeit, in dem nicht nur die Kooperation der Konfessionen in der Praxis von Schule und Fortbildung weit fortgeschritten ist, sondern auch zunehmend gemeinsame Orientierungen in Wissenschaft bzw. Ausbildung und Forschung verfolgt werden. Für die letzten 30 Jahre kann in gewisser Hinsicht sogar, auch wenn dies im einzelnen noch nicht erforscht ist, von einer gemeinsamen Geschichte der katholischen und der evangelischen Religionspädagogik gesprochen werden: Hermeneutisch verantworteter Bibelunterricht, Problemorientierung, Erfahrungsbezug, Korrelation, Symboldidaktik, Elementarisierung, Religions- und Entwicklungspsychologie – solche Grundbegriffe aus der neueren Diskussion lassen sich kaum mehr eindeutig nur der einen oder der anderen Konfession zuordnen.

Gerade angesichts dieser Gemeinsamkeiten und mehr noch angesichts der in Theorie und Praxis vermehrt artikulierten Forderung nach christlich-ökumenischer² Kooperation und Vereinigung ist es um so erstaunlicher, wie wenig über die Gemeinsamkeiten und Unterschiede in früherer Zeit wirklich bekannt ist. Die Lehrbücher kommen auch dort, wo sie auf die Geschichte eingehen, weithin ohne Bezüge auf die jeweils andere Konfession aus. Selbst neueste Darstellungen sind nur aus der Perspektive der eigenen Konfession geschrieben.³ Vergleichsuntersuchungen zu einzelnen Epochen oder zu religionspädagogischen Autorinnen und Autoren liegen selbst dort nicht vor, wo sie zum Verständnis unbedingt erforderlich wären.⁴ Gelegentliche Seitenblicke sind die erfreuliche Ausnahme.

Den anderen achten setzt aber voraus, ihn kennenzulernen und ihn – wo möglich – zu verstehen. Weitergehend kann sogar die Auffassung vertreten werden, daß die eigene Selbstklärung von Religionspädagogik nur im zumindest ökumenischen Vergleich überhaupt erreicht werden kann.⁵ Denn häufig

¹ Dieser Beitrag ist aus zwei gemeinsamen Seminarveranstaltungen erwachsen, die in den Jahren 1994 und 1995 mit Studierenden der evangelischen und katholischen Theologie an der Universität Mainz abgehalten wurden.

² Im folgenden verwenden wir den Begriff „ökumenisch“ durchweg im Sinne der christlichen Ökumene, d.h. sehen ab von der sog. großen Ökumene zwischen den Religionen.

³ So etwa auch noch *Paul, E.*: Geschichte der christlichen Erziehung. Band 2: Barock und Aufklärung, Freiburg 1995.

⁴ Um nur ein Beispiel zu nennen: Über die Gemeinsamkeiten und Unterschiede oder gar über die Beziehungen zwischen F. Schleiermacher und J.M. Sailer ist trotz deren unbestrittener enormen Bedeutung für die Religionspädagogik der jeweiligen Konfession wissenschaftlich bislang u.W. nicht gearbeitet worden.

⁵ So die – selbstkritische – These bei *Schweitzer, F.*: Die Religion des Kindes. Zur Problemgeschichte einer religionspädagogischen Grundfrage, Gütersloh 1992, 444f.

läßt sich ohne einen solchen Vergleich gar nicht feststellen, was auf eine bestimmte – evangelische oder katholische – religiöse Tradition zurückgeht und was statt dessen allein einer allgemeinen geschichtlichen Situation geschuldet ist. Auch wenn der interkonfessionelle Vergleich ebenfalls nicht alle Fragen dieser Art wird klären können, verspricht er doch einen wichtigen Beitrag in dieser Hinsicht.

Wenn wir im folgenden – im Sinne einer noch zu etablierenden *ökumenisch-vergleichenden Religionspädagogik* – nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen der evangelischen und der katholischen Religionspädagogik in Deutschland fragen, so kann dies nach heutigem Verständnis nicht mehr allein *geistesgeschichtlich* geschehen.⁶ Ein reiner Theorienvergleich bliebe hinter den Ansprüchen einer *Real- und Sozialgeschichte* zurück. Den Horizont unserer Überlegungen bilden deshalb ebensosehr die sozial-, bildungs- und gesellschaftsgeschichtlichen Voraussetzungen wie die – in der Religionspädagogik bislang vertrauteren – theoretischen Entwürfe und Konzeptionen. Eigens zu bedenken sind auch die möglichen Abgrenzungen des *Gegenstands* „Religionspädagogik“. Die heutige Situation einer stark ausdifferenzierten Religionspädagogik ist eine vergleichsweise neue Erscheinung. In früherer Zeit werden entsprechende Fragen eher zwischen *Katechetik und Pädagogik* verhandelt, so daß sich der Blick auch auf diese erstrecken muß. (Der von uns im Titel wie auch im folgenden verwendete Begriff der „Religionspädagogik“ ist demnach in einem weiten, sogar als anachronistisch⁷ anzusehenden Sinne so zu verstehen, daß auch die historisch früheren Disziplinen von Katechetik und Pädagogik, soweit sie sich auf religiöse Fragen beziehen, mit eingeschlossen sind.)

In *zeitlicher Hinsicht* haben wir uns für eine Begrenzung auf die Zeit seit der Aufklärung entschieden. Diese Begrenzung bleibt ein Stück weit willkürlich. Der weitere Horizont der Christentumsgeschichte muß auch bei religionspädagogischen Vergleichen beachtet werden. Neben praktischen Erwägungen, die im vorliegenden begrenzten Zusammenhang eine wichtige Rolle spielen, können aber doch auch inhaltliche Gründe für eine solche Begrenzung angeführt werden. Zumindest in Deutschland markiert die Aufklärung im 18. Jahrhundert den Beginn einer neuen Epoche, die seitdem einen gemeinsamen Rahmen für beide Konfessionen darstellt.⁸

⁶ Vgl. etwa Böhme, G./Tenorth, H.-E.: Einführung in die Historische Pädagogik, Darmstadt 1990.

⁷ In der Regel wird heute mit G. Bockwoldt (Religionspädagogik. Eine Problemgeschichte, Stuttgart u. a. 1977, 9) davon ausgegangen, daß von „Religionspädagogik“ seit dem späten 19. Jahrhundert gesprochen wird. In der Sache, d. h. im Blick auf die inhaltlichen Merkmale, ist der Beginn der Religionspädagogik mit der Aufklärung des 18. Jahrhunderts verbunden; vgl. Schweitzer, F.: Religionspädagogik als Projekt von Theologie nach der Aufklärung – Eine Skizze, in: PThI 12 (1992), 211-222.

⁸ Stellvertretend verwiesen sei auf Nowak, K.: Geschichte des Christentums in Deutschland. Religion, Politik und Gesellschaft vom Ende der Aufklärung bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts, München 1995.

Trotz der zeitlichen Eingrenzung machen diese Vorüberlegungen deutlich, daß es im folgenden nur um erste – exemplarische – Perspektiven des Vergleichs gehen kann. Wir setzen ein mit einem Überblick zur Entwicklung der katholischen und evangelischen Religionspädagogik seit der Aufklärung. In einem zweiten Schritt soll die Frage nach der Situation von Religionspädagogik nach der Aufklärung aufgenommen werden. Der dritte Abschnitt befaßt sich mit der um die Mitte des 19. Jahrhunderts neu entstehenden bewußt konfessionellen (Religions-)Pädagogik, und zwar unter dem bis heute bedeutsamen Aspekt des Verhältnisses zwischen ausdrücklicher Standortbezogenheit (*Partikularität*) und allgemeinem Geltungsanspruch (*Universalität*). Ein vierter Fragenkreis betrifft das Verhältnis zwischen Religionspädagogik und Pädagogik, das besonders am Beispiel der Reformpädagogik des frühen 20. Jahrhunderts thematisiert werden soll. Im fünften Schritt werden bildungs- und schulpolitische Fragen aufgenommen, und zwar im Blick auf die Umbruchs-situationen nach 1918 und nach 1945. Den Abschluß bildet ein Ausblick auf weitere Forschungs- und Arbeitsaufgaben.

1. Entwicklung der katholischen und evangelischen Religionspädagogik seit der Aufklärung – ein Überblick

Zur leichteren Orientierung im folgenden und als erstes Ergebnis vergleichender Betrachtung stellen wir unseren Ausführungen eine parallele tabellarische Darstellung zur Entwicklung der Religionspädagogik seit der Aufklärung voraus. Diese Darstellung ist allerdings auf das bis heute weit verbreitete „Konzeptionsdenken“⁹ beschränkt und nimmt das auch im folgenden angestrebte, breiter ansetzende Verständnis von Religionspädagogik im geschichtlichen Kontext¹⁰ noch nicht auf.

Dennoch werden schon bei diesem Überblick als geradezu verblüffend zu bezeichnende, weil bislang weithin übersehene *Parallelen* in der Entwicklung von Religionspädagogik in beiden Konfessionen deutlich. In beiden Fällen folgt die Entwicklung dem Muster einer Öffnung für Impulse aus der Aufklärungspädagogik, einem eher als Sich-Verschließen zu beschreibenden Streben nach konfessioneller Identität in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts, einer erneuten Öffnung für Impulse aus der Reformpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts, die dann wieder von einer verstärkten Suche nach theologischer Identität abgelöst wird. – Die auffälligsten *Unterschiede* liegen zunächst und erwartbar bei den theologischen Strömungen, die wie Neuscholastik oder Neuluthertum nur für eine Konfession kennzeichnend sind, dann aber auch im Verhältnis zum Herbartianismus, der auf katholischer Seite deutlich später

⁹ Vgl. zuletzt G. Lämmermann: Religionspädagogik im 20. Jahrhundert. Prüfungswissen Theologie, Gütersloh 1994.

¹⁰ Vgl. dazu Nipkow, K.E./Schweitzer, F. (Hg.): Religionspädagogik. Texte zur evangelischen Erziehungs- und Bildungsverantwortung seit der Reformation. Bde. 1, 2/1, 2/2, München u. Gütersloh 1991/1994, Einleitungen.

Zur Entwicklung der katholischen und evangelischen Religionspädagogik seit der Aufklärung

katholisch

evangelisch

ab ca. 1750

Pädagogik/Katechetik
im Horizont der Aufklärung

Pädagogik/Katechetik
im Horizont der Aufklärung

ab ca. 1850

Konfessionelle
Pädagogik/Katechetik
Neuscholastik

Konfessionelle
Pädagogik/Katechetik
Neuluthertum
Herbartianismus

ab ca. 1900

Herbartianismus:
katechetische Methoden-
bewegung
Reformpädagogik/Wertpädagogik

Reformpädagogik (mit
diversen Ausprägungen)

ab ca. 1930

Materialkerygmantik

Evangelische Unterweisung

seit den 1960er Jahren

zunehmend gemeinsame Orientierungen: Hermeneutisch verantworteter Bibelunterricht, Problemorientierung, Erfahrungsbezug, Korrelation, Symboldidaktik, Elementarisierung, Religions- und Entwicklungspsychologie usw.

rezipiert wurde – u.a. mit der Folge, daß „Reformpädagogik“ für beide Konfessionen Unterschiedliches bedeutet.

2. Religionspädagogik nach der Aufklärung

Religionspädagogik gewinnt am Beginn des 19. Jahrhunderts ihre Gestalt und ihr Profil vor dem Hintergrund und in der Auseinandersetzung mit der Aufklärung. Sie ist „*Religionspädagogik nach der Aufklärung*“¹¹. Beide christlichen Konfessionen stehen vor der Aufgabe, den Sinn von (christlicher) Religion und von (christlicher) religiöser Erziehung neu zu begründen und verständlich zu machen im Horizont eines gewandelten neuzeitlichen Bewußtseins. Es gilt, die Tradition des christlichen Glaubens und seiner geschichtlichen Ausformungen zu vermitteln mit dem aufgeklärten Ethos mündiger Freiheit und subjektiver Selbstbestimmung.¹² Im Hinblick auf eine schöpfe-

¹¹ Vgl. Schweitzer, F.: Religionspädagogik als Projekt von Theologie nach der Aufklärung, a.a.O. (Anm. 7).

¹² Vgl. Heitger, M. / Wenger, A. (Hg.): Kanzel und Katheder. Zum Verhältnis von Religion

risch eigenständige und weiterführende Auseinandersetzung mit den Anliegen und Herausforderungen der Aufklärung kommt innerhalb der Praktischen Theologie und Religionspädagogik evangelischerseits *Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher*¹³, katholischerseits *Johann Michael Sailer*¹⁴ eine auch wirkungsgeschichtlich bedeutsame Schlüsselrolle zu. Entwickelt Sailer seine (religions-) pädagogischen Überlegungen im Zusammenhang einer christlichen Bildungs- und Erziehungslehre, so entfaltet *Johann Baptist Hirscher*¹⁵ als Vertreter der nachfolgenden Generation katholischer Pastoraltheologen das System einer religionspädagogisch fundierten Katechetik¹⁶. Wir konzentrieren uns im folgenden auf einen Vergleich der Ansätze Schleiermachers und Hirschers. Beide haben exemplarischen Charakter und kommen darin überein, daß sie einerseits Verkürzungen und Engführungen der Aufklärung kritisieren, andererseits aber gleichzeitig das positive Grundanliegen der Aufklärung aufnehmen, bewahren und weiterführen.

Es finden sich bezeichnende *Parallelen*. Sowohl Schleiermacher als auch Hirscher weisen in einer anthropologischen Argumentation Religion als ein mit dem Menschsein in ursprünglicher Weise gegebenes Existential auf.

und Pädagogik seit der Aufklärung, Paderborn 1994; *Rupp, H.F.*: Religion – Bildung – Schule. Studien zur Geschichte und Theorie einer komplexen Beziehung. (FPDR 7), Weinheim 1994.

¹³ Vgl. *Fischer, R.*: Religionspädagogik unter den Bedingungen der Aufklärung. Studien zum Verhältnisproblem von Theologie und Pädagogik bei Schleiermacher, Palmer und Diesterweg. (PF 54), Heidelberg 1973; *Frost, U.*: Religiöse und Allgemeine Bildung. Grundlinien der Bildungsgedanken Friedrich Schleiermachers, Paderborn 1991.

¹⁴ Vgl. *Schwaiger, G./Mai, P. (Hg.)*: Johann Michael Sailer und seine Zeit. (Beiträge zur Geschichte des Bistums Regensburg 16), Regensburg 1982. Aus der älteren Forschung: *Fischer, G.*: Johann Michael Sailer und Immanuel Kant. Eine moralpädagogische Untersuchung zu den geistigen Grundlagen der Erziehungslehre Sailers. (UTS 5), Freiburg 1953; *ders.*: Johann Michael Sailer und Johann Heinrich Pestalozzi. Der Einfluß der Pestalozzischen Bildungslehre auf Sailers Pädagogik und Katechetik unter Mitberücksichtigung des Verhältnisses Sailers zu Rousseau, Basedow, Kant. (UTS 7), Freiburg 1954; *ders.*: Johann Michael Sailer und Friedrich Heinrich Jacobi. Der Einfluß evangelischer Christen auf Sailers Erkenntnistheorie und Religionsphilosophie in Auseinandersetzung mit I. Kant (UTS 8), Freiburg 1955. Ferner: *Meier, U.F.*: Christoph von Schmid. Katechese zwischen Aufklärung und Biedermeier. Konzeption, Verwirklichung und Rezeption. Ein Beitrag zum Umsetzungen der katechetischen Theorie Johann Michael Sailers. (SPT [Z] 37), St. Ottilien 1991.

¹⁵ Vgl. *Frielingsdorf, K.*: Auf dem Weg zu einem neuen Gottesverhältnis. Die Gotteslehre des Johann Baptist Hirscher als Antwort auf das säkularisierte Denken der Aufklärungszeit, Frankfurt/M. 1970; *Fürst, G. (Hg.)*, Der Glaube als Lebensform. Der Beitrag Johann Baptist Hirschers zur Neugestaltung christlich-kirchlicher Lebenspraxis und lebensbezogener Theologie, Mainz 1989; *ders.*: Wahrheit im Interesse der Freiheit. Eine Untersuchung zur Theologie J.B. Hirschers (1788-1865), Mainz 1979. Aus der älteren Forschung: *A. Exeler.*: Die Frohbotschaft vom christlichen Leben. Die Eigenart der Moralthologie Johann Baptist Hirschers (1788-1865), Freiburg 1959; *Nastainczyk, W.*: Johann Baptist Hirschers Beitrag zur Heilspädagogik, Freiburg 1957.

¹⁶ Katechetik. Oder: der Beruf des Seelsorgers die ihm anvertraute Jugend im Christentum zu unterrichten und zu erziehen, nach seinem ganzen Umfange dargestellt von Dr. Johann Baptist Hirscher, Professor der Theologie zu Tübingen, Tübingen 1831.

Religion kann nicht auf Moral oder Metaphysik (Wissenschaft) zurückgeführt werden. Sie erschließt vielmehr als „Sinn und Geschmack fürs Unendliche“ (Schleiermacher) einen eigenen Zugang zum Ganzen der Wirklichkeit. Schleiermacher spricht von der „religiösen Anlage“, Hirscher von der ursprünglichen Bedürftigkeit des Menschen, den im „Gemüt“ des Menschen angesiedelten „religiösen Empfindungen“. Das anthropologische Argument begründet Möglichkeit und Notwendigkeit religiöser Erziehung. Sowohl Schleiermacher als auch Hirscher betonen darüber hinaus die Geschichtlichkeit menschlicher Existenz. Der einzelne ist eingebunden in den Zusammenhang und Austausch überindividueller Lebensgemeinschaften. Beide transzendieren darin das Modell einer übergeschichtlich oder geschichtslos gedachten Vernunft und gewinnen so einen neuen Zugang zur geschichtlich gewordenen und bestimmten Religion als einer „lebensvollen“ Wirklichkeit. Damit wächst zugleich die Aufmerksamkeit auf die individuelle Lebensgeschichte und die lebensgeschichtliche Entwicklung des religiösen Bewußtseins. Die lebensgeschichtlichen Entwicklungsphasen haben Eigenwert und Eigenrecht, denen die religiöse Erziehung Rechnung tragen soll. Ziel religiöser Erziehung ist „religiöse Mündigkeit“ (Schleiermacher) – nicht als Freiheit von der Religion, sondern als freie Selbstbestimmung zur Religion und in der Religion. Hirscher spricht vom Ziel der „christlichen Volljährigkeit“.

Neben den beschriebenen Parallelen finden sich jedoch auch bezeichnende *unterschiedliche Akzentsetzungen*, die ihrerseits auf unterschiedliche konfessionsspezifische Traditionen und Muster der Wahrnehmung verweisen, die in der Rezeption und in der Auseinandersetzung mit den Herausforderungen der zeitgeschichtlichen Situation zum Tragen kommen. Dies zeigt sich nicht zuletzt in dem mit den Begriffen „Mündigkeit“ und „Volljährigkeit“ verknüpften, unterschiedlich akzentuierten Freiheitsverständnis. Betont Schleiermacher in reformatorischer Tradition die bewußte und selbst urteilende Aneignung und Interpretation der biblischen Glaubensüberlieferung durch den im Glauben mündigen Christen, so lenkt Hirscher den Blick auf die in der Verbindlichkeit kirchlicher Glaubensgemeinschaft vermittelte Tradition, die sich der einzelne frei und bewußt zu eigen macht. Liegt der Akzent im ersten Fall auf dem individuellen Glaubensvollzug (der einzelne Glaubende als Subjekt des Glaubens), so liegt er im zweiten Fall mehr auf dem Gemeinschaftsbezug auch des personalen Glaubens (die kirchliche Glaubensgemeinschaft als „Subjekt“ des Glaubens). Dies wirkt sich aus im Profil des erzieherischen Handelns. Hirscher verweist wiederholt auf den hohen Stellenwert kirchlicher Gemeinschaftserfahrungen, insbesondere auch der gottesdienstlichen und sakramentalen Vollzüge, für die religiöse Erziehung. Es begegnet vielfach ein Denken im Modell einer religiösen Sozialisation, die in der Erziehung zu einer frei-bewußten persönlichen Haltung und Entscheidung weitergeführt werden soll. Schleiermacher betont demgegenüber die Aufgabe der Erziehung zu subjektiver Verantwortung und zu einer subjektiv verantworteten Aneignung der Glaubensüberlieferung, die ihrerseits dazu beitragen

soll, eine mündige kirchliche Gemeinschaft der Glaubenden zu verwirklichen. Die Momente der Glaubensvorlage und der selbst urteilenden Aneignung dieser Glaubensvorlage im Prozeß des bewußten Christwerdens erfahren in beiden Ansätzen eine unterschiedliche Gewichtung.

Im Kontext des neu ins Bewußtsein gehobenen Vermittlungsproblems stellt sich im Bereich sowohl der evangelischen als auch der katholischen Religionspädagogik mit neuer Dringlichkeit die Frage nach den *Dispositionen der Lernenden* in ihrer Bedeutung für den religiösen Erziehungs- und Bildungsprozeß.¹⁷ Die verstärkte Bezugnahme auf nicht-theologische, pädagogische, entwicklungs- und lernpsychologische Überlegungen verbindet die konfessionellen religionspädagogischen Ansätze und relativiert bestehende Grenzen. Hervorgehoben wird zum einen die Perspektive eines lebensgeschichtlich orientierten Lernens. Aneignungsprozesse sollen in ihren inhaltlichen und methodischen Akzentsetzungen entwicklungsbezogen geplant werden. Zum anderen kommt die Perspektive eines erfahrungsorientierten Lernens zum Tragen. Vermittlung soll in Formen einer lebensvollen Anschaulichkeit geschehen. Motive der Lernenden und Motive der Glaubenstradition sollen wechselseitig aufeinander bezogen werden. Schließlich wird die Perspektive eines ganzheitlichen Lernens entwickelt. Es sollen Verstand und Vernunft, aber auch Wille und Gemüt der Lernenden angesprochen werden.

Es bleiben *offene Fragen*: Handelt es sich bei den beschriebenen Differenzen um unterschiedliche Akzentsetzungen und Profilierungen, die sich aber letztlich doch im Bezug auf ein gemeinsames Grundmuster verstehen lassen, das beide Konfessionen verbindet? Oder begegnen in den beiden exemplarisch ausgewählten Ansätzen konfessionsspezifische Alternativen der Rezeption und Interpretation der gemeinsamen Herausforderung, in der unterschiedliche theologische Traditionen – etwa der Ekklesiologie –, aber auch unterschiedliche Verhältnisbestimmungen zur neuzeitlichen Kultur und Gesellschaft wirksam werden? Wie wirken sich darüber hinaus die verschiedenen sozialgeschichtlichen Kontexte aus, in denen beide Ansätze beheimatet sind: die Berliner Bürgergesellschaft des beginnenden 19. Jahrhunderts einerseits, die Wirkungsgeschichte der süd(west)deutschen katholischen Aufklärung andererseits?

Obwohl in den beiden besprochenen Ansätzen verwandte Motive erkennbar sind, ist es schwierig, direkte oder indirekte Zitationen und Verbindungslinien zu rekonstruieren. Es gibt noch keine durch eindeutige Definitionen präzierte religionspädagogische Fachterminologie in der sich gerade erst konstituierenden Disziplin. Gleiche Begriffe werden in verschiedenen Bedeutungen verwendet und erfahren kontextbezogen verschiedene Konnotationen. Indirekte Bezugnahmen werden nicht in jedem Fall als solche kenntlich gemacht. So bleibt etwa die differenzierte Rekonstruktion der Schleiermacher-Rezeption

¹⁷ Vgl. Schweitzer, F.: Die Religion des Kindes, a.a.O. (Anm. 5).

im Bereich der katholischen Religionspädagogik des 19. Jahrhunderts ein bisher uneingelöstes Desiderat.

Generell besteht ein Bedarf an personenbezogenen und regional gestreuten Einzeluntersuchungen, die der Frage der wechselseitigen Beeinflussung evangelischer und katholischer Religionspädagogen in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts gezielt nachgehen. Wie werden Veröffentlichungen bei den Vertretern der anderen Konfession rezipiert, rezensiert, zitiert? Lassen sich aus erhaltenen Bibliotheksbeständen Aufschlüsse über die Wahrnehmung von Entwicklungen im Bereich der anderen Konfession gewinnen? Wie gestaltet sich das Nebeneinander und Miteinander an den sowohl mit einer Evangelisch-Theologischen als auch mit einer Katholisch-Theologischen Fakultät ausgestatteten Universitäten? Wie war das Netz der persönlichen Beziehungen, Begegnungen und Bekanntschaften im außeruniversitären Bereich geknüpft? Die Forschungslage im Bereich der Historischen Religionspädagogik ist bis heute lückenhaft und kann die gestellten Fragen nur ungenügend beantworten.

3. Standortbezogene (Religions-)Pädagogik und universaler Geltungsanspruch

Pädagogische und religionspädagogische Veröffentlichungen der Jahrhundertmitte signalisieren den Neuansatz einer stärker *konfessionell und kirchlich gebundenen (Religions-)Pädagogik*, der sowohl im katholischen als auch im evangelischen Raum namhafte Vertreter findet. Dies soll wiederum an einem Beispiel verdeutlicht werden. Fast zeitgleich erscheinen *Georg Martin Durschs* „Pädagogik oder Wissenschaft der christlichen Erziehung auf dem Standpunkte des katholischen Glaubens“ (Tübingen 1851)¹⁸ und *Christian Palmers* „Evangelische Pädagogik“ (Stuttgart 1853)¹⁹. Beide Autoren wirken nicht nur in einer geographisch räumlichen Nachbarschaft. Dursch ist katholischer Stadtpfarrer in Rottweil, Palmer lehrt als ordentlicher Professor an der Evangelisch-Theologischen Fakultät der Tübinger Universität. Beide vertreten, wie es bereits im Titel ihrer Veröffentlichungen zum Ausdruck kommt, eine dezidiert standortbezogene (Religions-)Pädagogik und bezeugen darin beide ein neues kirchliches Bewußtsein, das sie mit Nachdruck gegenüber einem die konfessionell-dogmatischen Bindungen relativierenden allgemein-religiösen Standpunkt zur Geltung bringen. Es ist unserer Kenntnis nach zum

¹⁸ Vgl. zu Dursch: *Kahl, W.*: Einleitung. In: *Dursch, G. M.*: Pädagogik oder Wissenschaft der christlichen Erziehung auf dem Standpunkt des katholischen Glaubens. (Bibliothek der katholischen Pädagogik 18), Freiburg 1916, 1-30. Aus der älteren Forschung auch: *Brück, H.*: Gemüt und Gemütsbildung bei Georg Martin Dursch. Kritische Würdigung im Lichte seiner Zeit, Diss. Köln 1923.

¹⁹ Vgl. *Anselm, H.*: Religionspädagogik im System Spekulativer Theologie. Untersuchungen zum Werk Christian Palmers als Beitrag zur religionspädagogischen Theoriebildung der Gegenwart. (MUS 8), München 1982; *Fischer, R.*: Religionspädagogik unter den Bedingungen der Aufklärung, a.a.O. (Anm. 13). Aus der älteren Forschung: *Franzen, H.*: Palmer als Theoretiker der Erziehung, Düsseldorf 1937; *Thom, M.*: Palmers Stellung zu Religion und Religionsunterricht, Diss. Erlangen 1923.

ersten Mal, daß mit solcher Ausdrücklichkeit und programmatisch der konfessionelle „katholische“ bzw. „evangelische“ Standpunkt zum Ausgangspunkt für die Grundlegung und Entfaltung der als „Wissenschaft (von) der christlichen Erziehung“ (Dursch) konzipierten Pädagogik gewählt wird. In diesem Zusammenhang bleibt auch anzumerken, daß Palmer sich in einer Zwischenbemerkung ausdrücklich auf das zwei Jahre vorher veröffentlichte Werk Durschs bezieht und es lobt wegen seines Gehalts, „in dem auch der evangelische Pädagoge eine schöne Gabe christlicher Erziehungsweisheit zu finden sich freut“.

Die vergleichende Lektüre entdeckt auffallende *Gemeinsamkeiten*, in denen beide Autoren übereinkommen und die ihre Ansätze trotz und in ihrer konfessionellen Standortgebundenheit als strukturell verwandte (religions-)pädagogische Konzepte wahrnehmen läßt. Beide, Dursch und Palmer, gewinnen ihre axiomatischen Aussagen über Zweck und Ziel der Erziehung unter Bezugnahme auf die christliche Offenbarung und die in ihr gründende theologische Anthropologie. Sie allein, so wird betont, ermöglicht eine sichere und umfassende Erkenntnis des menschlichen Wesens und der menschlichen Bestimmung. Lebensziel und Erziehungsziel liegen auf einer Linie. Im Horizont der Offenbarung wird die „wahre Bestimmung“ des Menschen offenbar. Insofern schließen sich Erziehung zum christlichen Leben und Erziehung zur entfalteten Humanität nicht aus. Kirchliche Lehre steht dem Vernünftigen und Humanen nicht gegenüber, sondern nimmt dieses in sich auf. In „allem wahrhaft Humanen“ ist „auch etwas dem Evangelium conformes zu ehren und zu fördern“: das „echt Christliche“ ist das „echt Humane“, und das „echt Humane“ steht in einer inneren Entsprechung zum „echt Christlichen“ (Palmer). Andererseits kann aber nur „auf dem Standpunkte des Christentums“ die reale Idee einer wahren Humanität gewonnen werden (Dursch).

Dursch und Palmer *grenzen sich damit ab* gegenüber dem *Konzept einer säkularen, „auf allgemein-humanistischem Standpunkt“ gewonnenen (Religions-)Pädagogik*, wie sie zur gleichen Zeit vor allem von *Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg* entfaltet und vertreten wurde.²⁰ Nach Diesterweg zielt Bildung auf das „Allgemein-Menschliche“. In Gemeinschaft mit allen Menschen und ohne (konfessionelle) Sonderungen und Trennungen soll der junge Mensch erzogen werden zur allgemeinen Menschenliebe. Allgemein-menschliche Bildung impliziert eine allgemein-religiöse Bildung. Sie weckt den Sinn

²⁰ Vgl. *Bloth, H. G.*: Adolf Diesterweg. Sein Leben und Wirken für Pädagogik und Schule, Heidelberg 1966; *Fischer, R.*: Religionspädagogik unter den Bedingungen der Aufklärung, a.a.O. (Anm. 13); *Rupp, H. F.*: Religion und ihre Didaktik bei Fr. A. W. Diesterweg. Ein Kapitel der Geschichte der Religionspädagogik im 19. Jahrhundert, Weinheim-Basel 1987. Ferner: *Bolle, R.*: Religionspädagogik und Ethik in Preußen. Eine problemgeschichtliche Analyse der Religionspädagogik in Volksschule und Lehrerausbildung in Preußen von der Preussischen Reform bis zu den Stiehlschen Regulativen, Münster-New York 1988; *Fraund, H. M.*: Die Geschichte des Religionsunterrichts zwischen 1848 und 1933 am Beispiel ausgewählter Krisen- und Knotenpunkte und die Frage nach Freiheit, Konfessionalität und Wissenschaftlichkeit, Diss. Mainz 1980.

für das Wahre, Gute und Schöne als Kern der mit dem Menschsein gegebenen universalen Religion. Das „Konfessionell-Dogmatische“ gewinnt in diesem Kontext die negative Konnotation des Trennenden und des historisch Zufälligen. Diesterweg rekurriert auf einen rational gewonnenen Vernunftbegriff von Religion und relativiert von ihm her die geschichtliche Religion in ihren konfessionell bestimmten Ausformungen als sekundäre, individuelle Entfaltungen. Zugleich interpretiert er die christliche Religion von diesem „allgemein-menschlich wahren“ Kern einer übergeschichtlich gedachten natürlichen Religion her. Er knüpft damit, hinter das geschichtliche Vermittlungsmodell Schleiermachers zurückgehend, noch einmal an das Modell einer „natürlichen“ Vernunftreligion der Aufklärung an, um so den Sinn religiöser Bildung mit allgemeinem Geltungsanspruch zur Sprache zu bringen.

Gemeinsam stehen beide christliche Konfessionen vor der *Herausforderung, eine geschichtlich vermittelte positionelle Wahrheit als universal beanspruchende und universal gültige Wahrheit auszuweisen*. Die Wahrheit des christlichen Glaubens wird zunehmend als eine standortbezogene Wahrheit erfahren, als *eine* Position im Wettstreit pluraler Positionen. Begegnet bei Diesterweg noch einmal der Versuch, die geschichtliche Wahrheit des christlichen Glaubens in allgemein-menschlicher Vernunft-Wahrheit „aufzuheben“, so gehen sowohl Dursch als auch Palmer davon aus, daß die Frage nach Sinn und Zweck (christlicher) religiöser Erziehung nicht anders denn in einer standortbezogenen Gebundenheit entfaltet und beantwortet werden kann. Ein Reflexionsmodell, das übergreifend sowohl die notwendige Standortgebundenheit als auch den universalen Geltungsanspruch gleichermaßen bedenkt und zur Geltung bringt, stand ihnen offensichtlich nicht zur Verfügung. Es begegnen auch in der Folgezeit konfessionsspezifische Akzentsetzungen. So wird im Bereich der evangelischen Religionspädagogik häufig ein Vermittlungsmodell bevorzugt, das von einer inneren Entsprechung und einer grundsätzlichen Widerspruchsfreiheit von christlichem und modernem Bewußtsein ausgeht. Im Bereich der katholischen Religionspädagogik begegnet demgegenüber häufig ein Differenzmodell, das den Unterschied betont und Abgrenzung sucht. Es wäre eine lohnende Aufgabe, nicht nur die politischen, sondern auch die sozialgeschichtlichen Kontexte zu erforschen, die Ausprägungen beider Modelle förderten oder hemmten (die Ausbildung der Sozialform des „Katholizismus“ einerseits; die Ausbildung einer protestantischen national-liberalen Bürgerkultur andererseits).²¹ Gibt es wechselseitige Bezugnahmen über die Konfessionsgrenzen hinweg, vielleicht unausgesprochene „Koalitionen“, die sich aus der Abgrenzung gegenüber gemeinsam abgelehnten Positionen ergeben? Wie erklären sich die strukturellen Analogien zwischen

²¹ Vgl. Hübinger, G.: Kulturprotestantismus und Politik. Zum Verhältnis von Liberalismus und Protestantismus im wilhelminischen Deutschland, Tübingen 1994; Hürten, H.: Geschichte des deutschen Katholizismus 1800-1960, Mainz 1986; Nipperdey, Th.: Religion im Umbruch. Deutschland 1870-1918, München 1988; Nowak, K.: Geschichte des Christentums in Deutschland, a.a.O. (Anm. 8).

katechetischen Ansätzen im Bereich der evangelischen (von Zezschwitz) und der katholischen Religionspädagogik (neuscholastischer Prägung)?

4. Zum Verhältnis zwischen Pädagogik und Religionspädagogik: Das Beispiel der Rezeption von Herbartianismus und Reformpädagogik

Je stärker Katechetik oder Religionspädagogik die Gestalt einer eigenen Disziplin gewinnen und sich ausdifferenzieren, desto mehr stellt sich die Frage nach ihrem Verhältnis zur Pädagogik als einer von der Religionspädagogik unterschiedenen Disziplin. Aufs ganze gesehen kommt der Ausdifferenzierungsprozeß zwischen Religionspädagogik und Pädagogik im 19. Jahrhundert zur Wirkung, nämlich im Zuge der immer weitergehend durchgesetzten Schulpflicht einerseits und der sich jenseits von Kirche, wenn auch nicht außerhalb des Christentums etablierenden Pädagogik als Wissenschaft andererseits. Wie stellt sich dieser Ausdifferenzierungsprozeß hinsichtlich des Verhältnisses zur Pädagogik nun in konfessionsvergleichender Perspektive dar?

Für einen solchen Vergleich bietet das Verhältnis zu *Herbartianismus und Reformpädagogik* besonders interessante Möglichkeiten. Denn zum einen tritt hier das auch im 19. Jahrhundert noch enge Verhältnis zwischen Pädagogik und Religion auch im Sinne konfessioneller Traditionen klar hervor. Zum anderen wirft ein solcher Vergleich auch neues Licht auf das innerhalb und außerhalb der Religionspädagogik noch wenig geklärte, neuerdings sehr umstrittene Verhältnis zwischen Herbartianismus und Reformpädagogik.²²

Zunächst zum Verhältnis zwischen Herbartianismus und Religionspädagogik im allgemeinen. Bei Johann Friedrich Herbart, auf den sich die Herbartianer berufen, finden wir eine allgemeine Bildungs- und Erziehungstheorie, bei der religiöse Fragen eher im Hintergrund bleiben. Erst die sog. „religionspädagogische Wende im Herbartianismus“²³ führt im weiteren Verlauf des 19. Jahrhunderts dann zu dem engen Verhältnis zwischen Religion und Pädagogik, das es erlaubt, die Herbartianische Pädagogik insgesamt als *Religionspädagogik* anzusprechen. Entscheidend ist dafür die Annahme der letztlich religiösen Fundierung aller wahrhaften Bildung von Persönlichkeit, die schon in der Bezeichnung „*sittlich-religiös*“ zum Ausdruck kommt.

Als weitere Prinzipien im Bereich von Schulpädagogik und Didaktik kommen dazu die Idee der *Konzentration* und der *Kulturstufen*.²⁴ Demnach sollte aller Unterricht einen innerlichen Zusammenhang besitzen, durch den das bloße Nebeneinander der Einzelfächer überwunden würde. Entsprechend wurde mit

²² Vgl. *Oelkers, J.*: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte, Weinheim/München 1989 sowie die sich daran anschließende Diskussion in der *Zeitschr. für Pädagogik*.

²³ So die Untersuchung von *Jacobs, F.*: Die religionspädagogische Wende im Herbartianismus (PF 44), Heidelberg 1969.

²⁴ Im einzelnen s. *Schweitzer, F.*: Die Religion des Kindes, a.a.O. (Anm. 5), 232ff. (Lit.!).

dem Konzentrationsmodell versucht, jedem Schuljahr ein einigendes thematisches Zentrum zu geben, an das sich Stoffe aus allen Bereichen angliedern könnten. Angesichts der hohen Bedeutung sittlich-religiöser Bildung lag es nahe, diese Konzentrationsstoffe aus deren Bereich zu beziehen. Dabei wurde – gemäß der Überzeugung, daß die Individualentwicklung (Ontogenese) die Entwicklung der Menschheit (Phylogenese) wiederholen müsse – ein Lehrplan mit sog. Kulturstufen eingesetzt, der die sittlich-religiösen Bildungsinhalte in der Parallelisierung von Onto- und Phylogenese abbilden sollte.

Die für die konkrete Unterrichtsgestaltung bedeutsamen – ebenso berühmten wie später berüchtigten – *Formalstufen* besitzen demgegenüber keine eigene didaktische Bedeutung im Sinne einer Bestimmung von Bildungsinhalten. Sie erlauben keine Aussagen über die Stoffauswahl und nur sehr bedingt zur Lehrplangestaltung. Sie dienen vielmehr der unmittelbaren Anleitung des Lehrers bei der Unterrichtsplanung. Ihre – als methodisch zu bezeichnende – Bedeutung liegt aus heutiger Sicht vor allem darin, daß sie mit bis dahin ungewohnter Konsequenz die Psychologie – nämlich die damalige Assoziationspsychologie – zur Grundlage des (Religions-)Unterrichts machen.

Die Herbartianische Pädagogik oder Religionspädagogik, wie sie ab etwa der Mitte des 19. Jahrhunderts im Umkreis des „Vereins für wissenschaftliche Pädagogik“ (begründet durch Tuiskon Ziller [1817-1882] im Jahre 1868) zur Wirkung kam²⁵, war konfessionell gesehen eine protestantische Pädagogik. Die Verbindung des Erziehungs- und Bildungsgedankens mit einer christlich-religiös fundierten („sittlich-religiösen“) Ethik konvergierte mit den theologisch-liberalen Strömungen des Kulturprotestantismus²⁶. Damit war sie mit einer der theologischen und kulturellen Hauptströmungen des Protestantismus dieser Zeit verbunden, was verständlich macht, warum die Herbartianische Religionspädagogik zu einer der – vor allem im Bereich der Volksschule – beherrschenden Richtungen im letzten Drittel des Jahrhunderts werden konnte. Erst mit Otto Willmann (1839-1920) konnte auch die katholische Religionspädagogik einen führenden Vertreter des Herbartianismus zu den ihren zählen – ein Umstand, der sich wirkungsgeschichtlich erst um die Jahrhundertwende bemerkbar macht.²⁷ Bedenkt man zugleich die durch den Kulturkampf bedingte Abwehrposition des Katholizismus in Deutschland, so leuchtet ein, daß die mit Staat und Gesellschaft sich durchdringende kulturprotestantisch eingefärbte Herbartianische Religionspädagogik zunächst auf katholischer Seite kaum rezipiert wurde und wohl auch kaum rezipiert werden konnte.

²⁵ Für den Religionsunterricht war neben Ziller vor allem E. Thrändorf bedeutsam; vgl. Pfister, G.: *Vergessene Väter der modernen Religionspädagogik*. E. Thrändorf, A. Reukauf, R. Staude, Göttingen 1989.

²⁶ Preul, R.: *Aspekte eines kulturprotestantischen Bildungsbegriffs*, in: *ders. u.a. (Hg.): Bildung-Glaube-Aufklärung. Zur Wiedergewinnung des Bildungsbegriffs in Pädagogik und Theologie*, Gütersloh 1989, 101-115.

²⁷ Vgl. Gerner, B.: *Otto Willmann im Alter. Biographisch-systematische Untersuchungen über Leben, Wirken und pädagogisches Werk 1900-1920*, Ratingen 1968.

Aus dieser Konstellation als Erbschaft des 19. Jahrhunderts ergibt sich nun hinsichtlich der *Reformpädagogik* des frühen 20. Jahrhunderts eine bemerkenswerte Mischung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden im Vergleich zwischen den beiden Konfessionen im Blick auf die jeweilige Gestalt von Religionspädagogik. *Gemeinsam* ist auf beiden Seiten die Hinwendung zur Reformpädagogik im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts – *verschieden* jedoch ist die inhaltliche Bedeutung dessen, was jeweils als Reformbestrebung angesehen wird.

– Auf *katholischer Seite* ist an erster Stelle auf die Münchener Methode zu verweisen.²⁸ Im Kern bedeutete sie die Rezeption eines modifizierten Herbartianismus, wobei der Begriff „Methode“ bereits andeutet, daß diese Pädagogik als *Methodik*, nicht aber als *Didaktik* übernommen wird. Die Inhalte des Unterrichts, der jetzt nach den Prinzipien der Münchener Methode gestaltet werden sollte, blieben den im 19. Jahrhundert durch die sog. Neuscholastik bestimmten Leitlinien durchaus treu. Wir haben es mit einer methodischen Erneuerung von Religionsunterricht zu tun, während sich die Inhalte gleichbleiben sollten. Dies zeigt sich auch in der letztendlich methodisch halbierten Rezeption des Arbeitsschulgedankens, wie sie vor allem in den „Winken“ der Fuldaer Bischofskonferenz von 1924 zum Ausdruck kommt²⁹. – Hinzuweisen ist allerdings auch auf die vor allem auf den Einfluß der Wertpädagogik zurückzuführenden Erweiterungen des Religionsunterrichts im ganzen, die insofern über das eingeschränktere Programm der Münchener Methode hinausreichen und eine kulturell vermittelte wertorientierte Erziehung auch im konfessionell akzentuierten Religionsunterricht anstreben³⁰.

– Auch auf *evangelischer Seite* ist im Blick auf führende Religionspädagogen dieser Zeit, besonders in bezug auf Richard Kabisch,³¹ von einem „modifizierten Herbartianismus“ gesprochen worden. Zugleich ist aber nicht zu übersehen, daß die evangelische Religionspädagogik in dieser Zeit – ähnlich wie die Pädagogik auch sonst – ihre reformpädagogische Erneuerung als Abwendung vom überkommenen Herbartianismus verstand. Neue psycholo-

²⁸ Vgl. Paul, E.: Die Münchener Methode: Intention – Realisierung – Grenzen. In: KatBl 113 (1988), 186-192; Offele, H.-W.: Geschichte und Grundanliegen der sogenannten Münchener katechetischen Methode, München 1961. Von den zeitgenössischen Veröffentlichungen: Weber, A.: Die Münchener katechetische Methode, Kempten-München 1905; Grunwald, G.: Die Münchener katechetische Methode, J. Fr. Herbart und Fr. W. Foerster. Kritischer Beitrag zur Methodik des Religionsunterrichts, Münster 1910.

²⁹ Vgl. Ott, R.: Pädagogische Reformbewegung und Religionspädagogik. In: KatBl 112 (1987), 448-458; Hilger, G.: Lebendiges Lernen im Religionsunterricht. Zur religionspädagogischen Rezeption des Arbeitsschulprinzips in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts. In: KatBl 111 (1986), 28-37.

³⁰ Vgl. Göttler, J.: Religions- und Moralphädagogik. Grundriß einer zeitgemäßen Katechetik, Münster ¹1923, ²1931; Schrems, K. (Hg.): Zweiter Katechetischer Kongreß München 1928, Donauwörth 1928. Ferner: Sayler, W.: Josef Göttler und die christliche Pädagogik, München 1960.

³¹ Bockwoldt, G.: Religionspädagogik, a.a.O. (Anm. 7), 54.

gische und didaktische Richtungen im Anschluß an Wilhelm Wundt, aber auch an die sich in dieser Zeit in den USA und in Deutschland herausbildende empirische Kinder- und Jugendpsychologie führten zu einer Kritik der als intellektualistisch wahrgenommenen Assoziationspsychologie und zu einer bewußteren Würdigung von Werten und Gefühlen.³² (Eine eigene, noch zu wenig bearbeitete Frage ist dabei, in welchem Sinne auch die Reformpädagogik im evangelischen Bereich dem Herbartianismus stärker verpflichtet blieb, als dies ihren eigenen programmatischen Formulierungen zu entnehmen ist.³³) Für das weitere Verständnis von Reformpädagogik und deren Verhältnis zur Religionspädagogik erscheint eine detaillierte Vergleichsstudie besonders wünschenswert.

5. Bildungs- und schulpolitische Zusammenhänge

In diesem Abschnitt soll es darum gehen, wie sich die katholische und die evangelische Religionspädagogik in bildungs- und schulpolitischer Hinsicht zu einander verhalten haben. Welche Handlungsmuster lassen sich, besonders im Konfessionsvergleich, erkennen? Kommt es dabei zu Wechselwirkungen und vielleicht sogar zur Kooperation?

Der Begriff *Wechselwirkung* ist bewußt offen. Gewählt wird damit eine Kategorie und Vergleichsperspektive, die sowohl ungewollte und indirekte (funktionale) Wirkungen der Religionspädagogik bzw. Bildungs- und Schulpolitik der einen auf die jeweils andere Konfession einschließt als auch Verhältnisse, die sich als intentionale politische Bündnisse oder sogar als Kooperation bezeichnen lassen. Der Begriff *Kooperation* hebt denjenigen Bereich der Wechselwirkungen noch einmal besonders hervor, der aus heutiger ökumenischer Perspektive wünschenswert erscheint.

Von Wechselwirkungen in einem bildungs- und schulpolitischen Sinne kann schon seit der Reformation gesprochen werden (allgemein: Zusammenhang von Religions- und Schulpolitik, besonders: Gegenreformation, Religionskriege etc.). Wechselwirkungen in einem engeren Sinne sowie Kooperationsverhältnisse gewinnen aber zumindest in der deutschen Geschichte im 20. Jahrhundert neues Gewicht. Mit der Weimarer Republik kommt es zur Trennung von Staat und Kirche und damit zu einer Konstellation, bei der der

³² So besonders deutlich F. Niebergall in seinem programmatischen Aufsatz „Die Entwicklung der Katechetik zur Religionspädagogik“, teilw. abgedr. in: Nipkow/Schweitzer: Religionspädagogik, 2/1, a.a.O. (Anm. 10), 195f.

³³ Die in der Pädagogik breit geführte Kontroverse um Verständnis und Selbstverständnis von Reformpädagogik (vgl. oben) enthält in dieser Hinsicht auch Impulse für die Religionspädagogik, die bislang noch nicht angemessen aufgenommen sind; zum Diskussionsstand vgl. Wiater, W.: Religionspädagogische Reformbewegung 1900-1933. Ausgewählte Reformdokumente zur evangelischen und katholischen Religionspädagogik, Hildesheim u.a. 1984; Schweitzer, F.: Die Religion des Kindes, a.a.O. (Anm. 5), 252ff.; Koerrenz, R./Collmar, N. (Hg.): Die Religion der Reformpädagogen. Ein Arbeitsbuch, Weinheim 1994; Retter, H.: Theologie, Pädagogik und Religionspädagogik bei Peter Petersen, Weinheim 1995.

Staat nicht mehr, wie bislang weithin üblich, mit der einen oder mit der anderen Konfession eng verbunden war. Überhaupt stellten die Kirchen für den Staat nun keine mit unbestrittenem Vorrang ausgestattete Orientierungsgröße mehr dar. Abzulesen ist dies nicht zuletzt an der seither ebenfalls wirksam werden- den Trennung zwischen Kirche und staatlicher Schule, die durch das Wiederaufleben eines konfessionellen Schulwesens ja nur vorübergehend in Frage gestellt war.³⁴

Für die vergleichende Betrachtung, wie sie von uns hier angestrebt wird, ist eine Untersuchung von Wechselwirkung und Kooperation naturgemäß von großem Interesse. Hier kann sich zeigen, wie die konfessionelle Religionspädagogik ihr jeweiliges Gegenüber wahrgenommen und ob sich die kirchliche Schul- und Bildungspolitik auch auf die Chancen einer konfessionsübergreifenden Kooperation einzustellen vermocht hat. Dabei kann davon ausgegangen werden, daß sich der Bereich von Schule und schulischem Religionsunterricht aufgrund des hier stets mit zu klärenden Verhältnisses zwischen Staat und Kirchen als besonders aufschlußreich erweist. Für das Verhältnis zwischen Schule, Staat und Kirchen sind im 20. Jahrhundert besonders die Umbruchszeiten nach 1918 und nach 1945 von Bedeutung. In diesen Zeiten war das Verhältnis zwischen Kirche und Staat im Blick auf Schule (Frage der Konfessionschule) und Religionsunterricht (u.a. sein Verhältnis zu Kirche/Religionsgemeinschaften) neu zu bestimmen. Auf diese Umbruchszeiten wollen wir uns im folgenden konzentrieren.

(1) Für die Zeit *nach 1918* bieten sich zunächst aufgrund der Quellenlage günstige Möglichkeiten für eine Rekonstruktion von Wahrnehmungen der Umbruchssituation.

Eine solche Rekonstruktion ist allerdings eine weitreichende Aufgabe, die eine Prüfung umfangreichen Materials aus Praxis und Theorie, Kirche, Politik und Öffentlichkeit einschließt. Bislang sind dazu erst wenige Vorarbeiten verfügbar.³⁵ Stellvertretend wurden von uns – exemplarisch und ohne Anspruch auf Vollständigkeit – einflußreiche Fachzeitschriften herangezogen, vor allem die (katholischen) Katechetischen Blätter und die (evangelischen) Monatsblätter für den Evangelischen Religionsunterricht. In beiden Fällen werden die Jahre des Kriegsendes und der Neukonstitution der Weimarer Republik besonders in den Herausgeber- bzw. Schriftleiterworten, die jedem Jahrgang vorausgeschickt werden, eindrücklich kommentiert.

³⁴ Gemeint sind hier konfessionelle Schulen in staatlicher Trägerschaft, nicht die Kirchlichen (Freien) Schulen nach Art. 7 GG.

³⁵ Aus der Religionspädagogik vgl. vor allem *Helmreich, E.C.*: Religionsunterricht in Deutschland. Von den Klosterschulen bis heute, Düsseldorf 1966; *Bloth, P.C.*: Religion in den Schulen Preußens. Der Gegenstand des evangelischen Religionsunterrichts von der Reaktionszeit bis zum Nationalsozialismus, Heidelberg 1968. Aus der allgemeinen kirchen- und schulgeschichtlichen Forschung: *Scholder, K.*: Die Kirchen und das Dritte Reich. Bd. 1: Vorgeschichte und Zeit der Illusionen 1918-1934, Frankfurt/M./Berlin 1977; *Hürten, H.*: Deutsche Katholiken 1918 bis 1945, Paderborn 1992; *Führ, C.*: Zur Schulpolitik der Weimarer Republik, Weinheim u.a. 1970.

Die Anfänge der Weimarer Republik bedeuten für den Religionsunterricht vor allem durch die Trennung von Staat und Kirche eine erhebliche Herausforderung. Das bis dahin enge Verhältnis zwischen Kirche und Schule (nicht zuletzt die kirchliche Schulaufsicht) kommt an sein Ende. Diese neue Situation wird in der Religionspädagogik beider Konfessionen als grundstürzend empfunden. Überschriften wie „Zeitenwende“ und „Götterdämmerung“ legen davon beredtes Zeugnis ab. Die damals zum Teil diskutierten und politisch geforderten Formen von Religions- und Moralunterricht, die unabhängig von Konfession oder überhaupt von Religion organisiert sein sollten, werden ebenfalls auf beiden Seiten abgelehnt. Begrüßt wird allerdings die Freiwilligkeit, die künftig für die Beteiligung am Religionsunterricht von Schülern ebenso wie von Lehrern gelten sollte.

Gemeinsam ist beiden Konfessionen weiterhin der Versuch, die Herausforderung mit Selbstkritik im Blick auf die Versäumnisse der Vergangenheit zu beantworten. Der Ruf nach methodisch-didaktischer Erneuerung, vor allem im Geiste der Reformpädagogik, schließt sich an.

Die wichtigsten Unterschiede markieren die vor allem auf katholischer Seite erhobenen Forderungen nach der Konfessionsschule sowie nach konsequenter Durchführung der *Missio Canonica*³⁶, durch die auch unter den veränderten Bedingungen von Schule und Lehrerbildung eine deutlich kirchliche Bindung des Religionslehrers gesichert werden sollte. Dies darf wohl so gedeutet werden, daß sich die katholische Religionspädagogik schwerer tat, die Herausforderung einer Öffnung in der pluralen Gesellschaft positiv aufzunehmen. Auf evangelischer Seite sind Versuche der Neuorientierung von Religionspädagogik in der Demokratie zumindest in Ansätzen zu finden.³⁷ Nicht zu übersehen sind aber auch hier die einflußreichen Bemühungen um eine (Re-)Konfessionalisierung des Schulwesens etwa bei Otto Dibelius, die sich mit einer schroffen Ablehnung der Demokratie verbinden³⁸. Insofern kann in dieser Hinsicht nur von relativen Unterschieden zwischen den Konfessionen gesprochen werden.

Die unterschiedlichen, besonders in der Frühzeit der Weimarer Republik rasch wechselnden politischen Konstellationen bedeuten in dieser Zeit auch, jeden-

³⁶ Eingeführt wurde die *Missio Canonica* bereits früher. Sie wurde jedoch vor 1918 in den einzelnen Ländern unterschiedlich, bisweilen nur teilweise verwirklicht. Vgl. *Hellmuth, H.*: Die *missio canonica*. In: AfkKR 91 (1911), 448-476, 601-637; ferner: *Rees, W.*: Der Religionsunterricht und die katechetische Unterweisung in der kirchlichen und staatlichen Rechtsordnung, Regensburg 1986, 57 ff. – Das evangelische Gegenstück, die kirchliche *Vocatio*, besitzt rechtlich gesehen ähnliches Gewicht, spielte aber eine vergleichsweise geringere Rolle; vgl. *Weber, W.*: Art. Religionsunterricht, rechtlich, in: RGG³, Bd. 5, 1961, Sp. 1034-1037.

³⁷ Vgl. die o.g. Äußerungen in den Monatsblättern für den Ev. Religionsunterricht (H. Spanuth).

³⁸ *Dibelius, O. (Hg.)*: Die evangelische Erziehungsschule. Ideal und Praxis, Hamburg o.J. (1919), teilw. abgedr. in: *Nipkow/Schweitzer*: Religionspädagogik. 2/2, a.a.O. (Anm. 10), 57-60.

falls in bildungs- und schulpolitischer Hinsicht, eine direkte Abhängigkeit der Konfessionen von einander. Wenn ständig zerbrechliche Mehrheiten gesucht oder stabilisiert werden müssen und wenn die öffentliche Meinung eine auch populistische Bedeutung gewinnt, entsteht ein zumindest funktionales Wechselverhältnis im Bereich der bildungs- und schulpolitischen Handlungsperspektiven beider Konfessionen. Während dies aus den vorliegenden geschichtlichen Untersuchungen sowohl im Blick auf den Religionsunterricht als auch im Blick auf den konfessionellen Charakter von Schule deutlich hervorgeht,³⁹ sind ausdrückliche Koalitionsversuche nach dem bisherigen Stand der Forschung nicht erkennbar. Eine genauere Untersuchung der wechselseitigen Wahrnehmung der Kirchen, einschließlich der Kontakte auf verschiedenen Ebenen, steht noch aus.

Im Blick auf die religionspädagogischen Äußerungen aus dieser Zeit ist zusammenfassend festzuhalten, daß die neue politische Konstellation nach 1918 wie auch in der ganzen Weimarer Zeit keineswegs zu einer neuen Offenheit der katholischen und evangelischen Religionspädagogik für einander geführt hat. Die ausdrücklich formulierte Erkenntnis, daß es jetzt auf ökumenische Verständigung im Pluralismus ankäme, ist nicht zu finden. Offenbar wirkt hier das im 19. Jahrhundert entwickelte widersprüchliche Muster von Partikularität mit universellem Anspruch weiter! Zudem verliefen die Fronten gegen eine sich von der Kirche und – wie es vielfach wahrgenommen wurde – auch vom Christentum emanzipierende Schule und Gesellschaft. Die Möglichkeit, hier in der anderen christlichen Konfession einen Partner zu sehen, lag offenbar jenseits der Denkhorizonte nicht nur der Kirchenleitungen, sondern auch der Religionspädagogik.

(2) Für die Zeit nach 1945 ist es wesentlich schwieriger, die Situationswahrnehmungen in der Religionspädagogik zu erheben. Eine vergleichbar günstige Quellenlage wie für die Jahre nach 1918 besteht nicht.

Zu beachten sind in dieser Zeit weiterhin die Unterschiede nicht nur im Ost-West-Verhältnis, sondern auch zwischen den vier Besatzungszonen sowie zwischen den einzelnen Bundesländern.⁴⁰ Zugleich befinden wir uns an der

³⁹ Vgl. u.a. die gen. Darstellungen von *Helmreich, Bloth, Führ, Hürten* und *Scholder*.

⁴⁰ Hierzu liegen einige wichtige Untersuchungen vor: vgl. u.a. *Kaiser, J.-C./Doering-Man-teuffel, A. (Hg.): Christentum und politische Verantwortung. Kirchen im Nachkriegsdeutschland*, Stuttgart u.a. 1990; *Leschinsky, A.: Das Prinzip der Individualisierung. Zur Dialektik der Auseinandersetzungen um die Konfessionsschule nach 1945*, in: RdJB 38 (1990), 3-23; *Schewick, B.v.: Die katholische Kirche und die Entstehung der Verfassungen in Westdeutschland 1945-1950*, Mainz 1980; *Hars, R.: Die Bildungsreformpolitik der Christlich-Demokratischen Union in den Jahren 1945-1954*, Frankfurt/M./Bern 1981; *Möller, M.: Evangelische Kirche und SPD in den Jahren 1945-1950*, Göttingen 1984; *Noormann, H.: Protestantismus und politisches Mandat*. 2 Bde., Gütersloh 1985; *Ohlemacher, J. (Hg.): Religionspädagogik im Kontext kirchlicher Zeitgeschichte*, Göttingen 1993; *Braas, G.: Die Entstehung der Länderverfassungen in der Sowjetischen Besatzungszone Deutschlands 1946/47*, Köln 1987; *Lethiö, P.: Religionsunterricht ohne Schule. Die Entwicklung der Lage und des Inhaltes der Evangelischen Christenlehre in der DDR von 1945-1959*, Münster 1983; *Bloth, P. C. (Hg.): Christenlehre und Katechumenat in der DDR*,

Nahtstelle zwischen Geschichte und Zeitgeschichte mit ihren jeweils eigenen Herausforderungen und Gesetzmäßigkeiten, die für die Forschung zu berücksichtigen sind.

Angesichts dieser offenen Diskussionslage beschränken wir uns auf einige wichtige Aspekte, die sich aus dem Vergleich besonders wirksamer religionspädagogischer Schriften⁴¹ und kirchlicher Stellungnahmen⁴² ergeben:

– Das gemeinsame, beide Konfessionen übergreifende Denk- und Handlungsmuster kann in dem Ziel einer *Rechristianisierung* von Gesellschaft gesehen werden. Als größte Gefahr gilt die Hinwendung zu Materialismus und Sozialismus.⁴³ Teilweise kann dies erklären, warum eine konsequente und direkte Auseinandersetzung mit dem gerade erst überwundenen Nationalsozialismus in der Religionspädagogik unterblieb.⁴⁴ Zugleich ist damit eine bleibende Trennung der Wege in Ost und West vorbereitet: Im Osten wäre ein Rechristianisierungsprogramm wohl von Anfang an zum Scheitern verurteilt gewesen.

– Im Verhältnis zwischen Schule, Staat und Kirche wiederholen sich nicht nur die Konflikte aus der Weimarer Zeit, sondern auch die bereits damals erkennbaren Handlungsmuster: Umstritten ist in erster Linie die *konfessionelle Schule*, für die sich vor allem – unter Berufung auf das Elternrecht – die katholische Kirche, aber zum Teil auch die evangelische Kirche einsetzt. Die größere Bereitschaft, die Schule freizugeben, kommt dann am deutlichsten im Schulwort der EKD-Synode von 1958 („freier Dienst in einer freien Schule“) zum Ausdruck. – Der *Religionsunterricht* als solcher war im Westen kaum umstritten (im Osten mußte er bald aus der Schule weichen). Fraglich war jedoch die Art und Weise, wie seine Verbindung zur Kirche gewährleistet

Gütersloh 1975; Aldebert, H.: *Christenlehre in der DDR*, Hamburg 1990.

⁴¹ Bes. Kittel, H.: *Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung*, Hannover 1947; Zimmermann, W.: *Der Aufbau der Christenlehre in den ostdeutschen Kirchen* (1957), teilw. abgedr. in: Nipkow/Schweitzer: *Religionspädagogik*. 2/2, a.a.O. (Anm. 10), 202–205; Arnold, F.X.: *Der Gestaltwandel des katechetischen Problems seit der Mitte des 19. Jahrhunderts* (1952), in: ders.: *Seelsorge aus der Mitte der Heilsgeschichte*, Freiburg 1956, 217–223; ders.: *Dienst am Glauben als Ziel und Aufgabe religiöser Unterweisung und Erziehung* (1956/1959), in: ders.: *Wort des Heils als Wort in die Zeit*, Trier 1961, 63–83; Weber, G.: *Religionsunterricht als Verkündigung* (1961), in: Wegenast, K. (Hg.): *Religionspädagogik*. Bd. 2: *Der katholische Weg*, Darmstadt 1983, 140–148.

⁴² Bes. Erklärung der Deutschen Bischöfe zum Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland (1949), *Katholische Grundsätze für Schule und Erziehung* (erarbeitet von der Fuldaer Bischofskonferenz 1956), beide in: Läßle, A. (Hg.): *Der Religionsunterricht 1945–1975*, Aschaffenburg 1975, 39ff., 51ff.; *Bekennende Kirche: Memorandum zu Kirche und Schule* (1943), *Synode der Evangelischen Kirche in Deutschland 1958: Wort zur Schulfrage*, beide in: Nipkow/Schweitzer: *Religionspädagogik*. 2/2, a.a.O. (Anm. 10), 140ff., 157ff.

⁴³ S. dazu diverse Beiträge in Kaiser/Manteuffel, *Christentum und politische Verantwortung*, a.a.O. (Anm. 40).

⁴⁴ Zu weiteren (u.a. persönlichen) Gründen vgl. jetzt Rickers, F.: *Zwischen Kreuz und Hakenkreuz. Untersuchungen zur Religionspädagogik im „Dritten Reich“*, Neukirchen-Vluyn 1995.

werden sollte. Weiterreichende Ansprüche einer rechtlich garantierten Privilegierung der christlichen Kirchen, die von katholischer Seite im Zuge der Formulierung des Grundgesetzes erhoben wurden, konnten sich nicht durchsetzen. Die in Art. 7,3 GG angesprochenen „Religionsgemeinschaften“ bedeuten schon damals eine bewußte Öffnung in Richtung der freilich erst später wachzunehmenden Pluralität.⁴⁵

– Eine Würdigung der neuen Situation in der *pluralistischen* Demokratie sowie der *ökumenischen* Herausforderung ist in der Religionspädagogik wiederum nicht zu finden.

An dieser Stelle drängt sich natürlich auch die Frage nach der *Zeit nach 1989* als einer weiteren Umbruchszeit auf. Dabei handelt es sich aber um unsere eigene Gegenwart, die der geschichtlichen Analyse noch nicht zugänglich ist. So muß es zukünftigen Untersuchungen überlassen bleiben zu prüfen, ob sich nach 1989 Anzeichen für eine Lösung der in der bisherigen Geschichte der Religionspädagogik zwischen den Konfessionen offengebliebenen Fragen erkennen lassen.

6. Ausblick: Weitere Forschungsperspektiven

In unserer Sicht belegen die hier dargestellten, gewiß noch vorläufigen und exemplarischen Perspektiven und Befunde die *Notwendigkeit und Möglichkeit einer konfessionsvergleichenden religionspädagogischen Forschung*. Zahlreiche Fragen, die in diesem Sinne zu bearbeiten wären, sind oben bereits identifiziert worden. An dieser Stelle sollen, in zusammenfassender Weise, noch einige Typen von Untersuchungen benannt werden, deren Durchführung uns besonders dringlich scheint.

(1) *Vergleiche zwischen einzelnen religionspädagogischen Entwürfen*: Dabei ist besonders an wirkungsgeschichtlich zentrale Beispiele zu denken, also etwa an F.Schleiermacher, J.M.Sailer, J.B.Hirscher, C.Palmer, T.Ziller und O.Willmann im 19. Jahrhundert, F.Niebergall, J.Göttler, G.Bohne, J.A.Jungmann, H.Kittel und F.X.Arnold im 20. Jahrhundert.

(2) *Untersuchungen zur wechselseitigen Rezeption*: Auch hier ist an zentrale Aspekte zu denken, etwa religionspädagogische Grundlegung nach der Aufklärung, religionspädagogische Integration pädagogischer Modelle und Strömungen (Herbartianismus, Reformpädagogik, geisteswissenschaftliche Pädagogik und Bildungstheorie usw.), Bibeldidaktik, Curriculumtheorie etc.

(3) *Vergleichende Untersuchungen zu einzelnen Epochen, besonders unter schul- und bildungspolitischen Aspekt*: Kulturkampf, Weimarer Schulkämpfe, Religionspädagogik im Nationalsozialismus, Gründerzeit in der Bundesrepublik und in der DDR usw.

⁴⁵ Vgl. dazu u.a. Sörgel, W.: Konsensus und Interessen. Eine Studie zur Entstehung des Grundgesetzes für die Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart 1969, bes. 167ff. sowie die einschl. Kommentare zum GG.

(4) *Vergleichende Untersuchungen zu wichtigen Einzelfragen*: Sinnvoll wären sowohl stärker pädagogische Fragen (Anthropologie des Kindes, Didaktik, Schulverständnis, Elternrecht usw.) als auch eher theologische Problemstellungen (besonders zu Ekklesiologie, Ethik, Kulturtheorie) sowie Fragen im Schnittpunkt von Theologie und Pädagogik (Lehrbarkeit der Religion, Ziele und Inhalte des Unterrichts usw.).

Wenn die eingangs genannte These zutrifft, daß den anderen achten stets voraussetzt, ihn kennenzulernen und möglichst genau zu verstehen, dann käme solchen Untersuchungen nicht bloß ein akademisches Interesse zu. Sie wären gewiß auch ein Beitrag zu einer begründeten Einheit des Christentums, die sich mit den Mitteln der Wissenschaft allein freilich nicht wird erreichen lassen.

Robert Ebner

Das Schulgebet in der Sicht Friedrich Adolph Wilhelm Diesterwegs

Gebetsdidaktische Aspekte von bleibender Bedeutung

Zu den großen Pädagogen, die sich immer wieder mit religiösen Fragestellungen beschäftigten, zählt auch Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg. Er übte nicht nur Kritik, sondern wartete immer wieder mit konkreten Verbesserungsvorschlägen auf. Deutlich wird dies u.a. in seinen Stellungnahmen zum Schulgebet. Hier hat er didaktische Vorschläge unterbreitet, die auch heute noch aktuell sind. Da Diesterwegs Position nur aus seiner Zeit heraus verstanden werden kann, wird zunächst auf seine Biographie und religiöse Einstellung eingegangen. Anschließend werden seine Aussagen zur Gebetsdidaktik referiert und interpretiert.

1. Biographische Daten¹

Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg wurde am 29. Oktober 1790 in Siegen als Sohn des Justizamtmannes Carl Friedrich Diesterweg und seiner Frau Catharina Charlotte, geb. Dressler, als siebtes von insgesamt zehn Kindern geboren. Er hat in Herborn, Heidelberg und Tübingen studiert (1808-1811). Zunächst wollte er Ingenieur werden, aber bereits 1812 entschloß er sich für den Lehrerberuf. Er wirkte zuerst als Hauslehrer in Mannheim, kam dann nach Worms und 1813 an die damalige Musterschule nach Frankfurt a. Main, wo er durch de Laspée die erste Anregung zu einer tieferen Auffassung vom Lehrerberuf erhielt und für die Methode Pestalozzis gewonnen wurde. 1818 wurde Diesterweg zweiter Rektor der Lateinschule in Elberfeld, wo er den großen Pädagogen Wilberg kennenlernte. Im Jahre 1820 lehnte er den Ruf als Lehrer der Mathematik an das Gymnasium nach Hamm ab, um sich für immer dem Volksschuldienst zu widmen. Am 3. Juli 1820 übernahm er die Leitung des neuerrichteten Schullehrerseminars zu Mörs. Aus der Zeit in Mörs stammen seine Veröffentlichungen über das Schulgebet.² 1832 wurde er zum Direktor des neubegründeten Seminars für Stadtschulen nach Berlin berufen und blieb in dieser Stellung bis zum Jahre 1847. In diesem Jahr wurde er beurlaubt und schließlich im Jahre 1850 pensioniert. Zunächst widmete er sich

¹ Vgl. Bloth, H.G.: Adolph Diesterweg. Sein Leben und Wirken für Pädagogik und Schule, Heidelberg 1966, 26-41; Meinel, A.: Diesterwegs geistige Entwicklung bis zum Jahre 1820. Phil. Diss. masch., Leipzig 1927; vgl. Rupp, H.F.: Religion und ihre Didaktik bei Fr.A.W. Diesterweg, Weinheim 1987, 82, hier: Anm. 15; Dr. Schneider: Diesterweg. Die Stellung Diesterwegs und die Bedeutung seiner Persönlichkeit, in: Encyclopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens, hrsg. von K.A. Schmid, Bd. 2, Gotha ²1878, 81-82.

² Vgl. Diesterweg, Fr.A.W.: Sämtliche Werke. 1. Abteilung: Zeitschriftenbeiträge, 1. Bd. Aus den „Rheinischen Blättern für Erziehung und Unterricht“ von 1827 bis 1829, bearbeitet von R. Hohendorf, Berlin 1956, 18-25.

schriftstellerischer Tätigkeit, bis er 1858 in das preußische Abgeordnetenhaus gewählt wurde. Am 7. Juli 1866 starb er in Berlin an Cholera.

2. Religiöse Einstellung

In der Kindheit und Jugendzeit Diesterwegs erfaßt das aufklärerische Gedankengut breite Bevölkerungsschichten.³

Man versucht, die Autonomie des Menschen zu begründen und spricht ihm im Namen der Vernunft Freiheit und Würde zu. Das Vertrauen der Aufklärung zur Ratio ist zugleich ein Vertrauen zum Menschen selbst, und so bringt dieses Zeitalter neben der kritischen Einstellung und damit Erhöhung des „vernünftigen“ Individuums eine starke Verdiesseitigung des Lebens.

Für die Aufklärung ist eine im Jenseits zu erlangende Glückseligkeit von geringem Interesse; denn sie will ja eine irdische Glückseligkeit erreichen. Das Denken steht daher unter dem Gesichtspunkt des Nutzens. Die Wissenschaft soll die Menschen zur Glückseligkeit führen und erhält dadurch eine ungeheure Bedeutung.

Es kam in der Zeit der Aufklärung⁴ zu einer Abwendung von der supranaturalistischen Weltanschauung der Kirche mit ihrer konfessionalistischen dogmatischen Verengung. Man setzt nun sein ganzes Vertrauen auf die menschliche Vernunft und auf die moralischen Fähigkeiten des Individuums. Einen Bruch mit der Kirche gab es allerdings in Deutschland nicht. Man versuchte, das neue Denken mit dem christlichen Glauben in Form einer natürlichen Religion bzw. natürlichen Theologie zu harmonisieren, in der auch die Kirche als moralische und kultische Institution ihren Platz hatte.⁵

H.F. Rupp schreibt über die religiösen Faktoren, die in der Kindheit Diesterwegs zu finden sind, folgendes: „Sowohl in der Person des Vaters wie auch des Patenonkels scheint ihm eine Form des aufgeklärten Christentums begegnet zu sein, die intellektuell geradliniges, rationalistisches mit moralisch-utilitaristischem Denken verband und sich insbesondere in tätiger Nächstenliebe dem konkreten Mitmenschen gegenüber bewies.“⁶

Nach H.G. Bloth⁷ ist aber der junge Diesterweg noch in einem biblisch und reformatorisch bestimmten Erlösungs- und Schöpfungsglauben beheimatet. Erst in der Elberfelder Zeit (1818-1820) habe sich seine Einstellung geändert:

³ Vgl. zum Folgenden: *Reble, A.*: Geschichte der Pädagogik, Frankfurt/Berlin/Wien ¹²1975, 129-134.

⁴ Vgl. *Franzen, A.*: Kleine Kirchengeschichte, Freiburg, Basel, Wien ⁴1995, 329f.; vgl. *Heussi, K.*: Kompendium der Kirchengeschichte, Tübingen ¹²1960, 382-384.

⁵ Vgl. *Rupp, H.F.*: Zur religiösen Position Fr.A.W. Diesterwegs, in: Zeitschrift für Religions- und Geistesgeschichte, 43 (1991), 154f.

⁶ Ebd. 155.

⁷ Vgl. *Bloth, H.G.*: Diesterwegs religiöse Stellung in seinem Kampf um den Religionsunterricht. 1. Diesterweg und seine Biographien. 2. Der junge Diesterweg. 3. Der alte Diesterweg, in: Evangelische Unterweisung 10 (1955), 17-21; 33-46; 57-66; vgl. *Bloth, H.G.*: Aus Adolph Diesterwegs Tagebuch 1818 bis 1822. Neuherausgegeben von H.G. Bloth, Frankfurt a. Main/Berlin/Bonn 1956, 82-95.

er sei nun auf einen auf Pestalozzi zurückgehenden „Vernunftidealismus“ mit seiner stark ethischen Akzentuierung und seinem pädagogisch bestimmten Glauben an das das Böse überwiegende Gute im Menschen sowie auf Rousseaus „Naturalismus“ mit seiner „Vergötterung der Natur“ als direkter Offenbarung Gottes übergeschwenkt. Es ist sicherlich nicht immer leicht, die religiöse Einstellung herauszufinden. H.F. Rupp⁸ betont, daß der religiöse Standort Diesterwegs in der Moerser Zeit sich durch neue Dokumente bestimmen lasse. Anhand dieser Dokumente könne man erkennen, daß er die traditionellen dogmatischen Aussagen für unbedeutend erachtet und Wert auf Gott den Schöpfer, der sich in der Natur des Menschen offenbart, und auf Jesus als den Lehrer vollendeter Sittlichkeit gelegt habe. Der junge Diesterweg wollte zweifellos im Bereich des Christentums leben, aber die Mitte des Ganzen, Christus, der allein die eschatologische Paradoxie des Evangeliums nach beiden Seiten zusammenhält, verblaßt unter dem vernunft- und naturidealistischen Einfluß. Christus wird bei Diesterweg mehr und mehr zum Lehrer. Gottes Offenbarung ist auch ohne Christus möglich. In diese Richtung wies seit der Aufklärung das Gefälle des religiösen Lebens; und auch Diesterwegs Christentum steht in Gefahr zu versanden. Aber den Schritt zu Säkularisierung des Christentums, der im Geschichtsidealismus seines Jahrhunderts erfolgte, hat er nicht mitvollzogen. Es ist nicht ganz leicht, Diesterwegs religiöse Position zu bestimmen. Man kann bei ihm verschiedene Elemente, die sich mitunter überlagern, feststellen: Aufklärerisch-neuhumanistische, philanthropie und pietistische Gedanken finden sich immer wieder in seinen Ausführungen.⁹ In vielen Punkten ist er ein Kind seiner Zeit, insbesondere wenn es um religiöse und kirchliche Probleme geht. Hier macht er sich die Position der Aufklärer zu eigen, die gegen die kirchliche Orthodoxie revoltieren.¹⁰ Teilweise wird der Glaube verdünnt, durch Moral und einen bürgerlichen Fortschrittsglauben überdeckt.

3. Äußerungen Diesterwegs zum Schulgebet in den „Rheinischen Blättern für Erziehung und Unterricht“¹¹

3.1 Grundsätzliche Überlegungen zum Schulgebet¹²

Diesterweg weist auf den Unterschied zwischen öffentlichem und privatem Gebet hin. Das Schulgebet ist nach ihm in beschränktem Sinne ein öffentliches Gebet. Es darf deshalb anders sein als das Gebet, das der einzelne für sich

⁸ Vgl. Rupp, H.F.: Zur religiösen Position, a.a.O., 165.

⁹ Vgl. Rupp, H.F.: Zwischen allen Stühlen?, in: Fichtner, B./Menck, P. (Hrsg.): Pädagogik der modernen Schule, Weinheim/München 1992, 323f.

¹⁰ Vgl. Herrmann, U.: „Volksbildung ist Volksbefreiung“, in: Hohendorf, G./Rupp, H.F. (Hrsg.): Diesterweg: Pädagogik-Lehrerbildung-Bildungspolitik, Weinheim 1990, 133f.

¹¹ Zum Folgenden siehe: Diesterweg, Fr.A.W.: Sämtliche Werke. 1. Abteilung: Zeitschriftenbeiträge, 1. Bd. Aus den „Rheinischen Blättern für Erziehung und Unterricht“ von 1827 bis 1829, bearbeitet von R. Hohendorf, Berlin 1956, 18-22.

¹² Ebd. 18-22.

spricht. Er schreibt: „Das Privatgebet ist ein frommes Gespräch eines Herzens mit Gott. Das Schulgebet darf mehr einen allgemeinen Charakter annehmen und mehr eigentliche Gedanken enthalten als jenes.“¹³ Diesterweg aber präferiert das Herzensgebet auch in der Schule. Er weiß jedoch, daß dazu die Atmosphäre vorhanden sein muß: „Nicht immer ist der Lehrer in der rechten Stimmung, um aus dem Herzen zu beten. Nicht immer ist der Schüler in der rechten Stimmung, teilzunehmen an dem Herzensgebet.“¹⁴ In solchen Fällen ist ein Gebet angebracht, das zunächst den Verstand und durch diesen indirekt das Herz anspricht. Diesterweg schreibt: „Das Schulgebet braucht daher zwar nicht einen anderen Charakter zu haben als das Privatgebet, aber es hört dadurch, daß es einen anderen Charakter hat, noch nicht auf, ein zweckmäßiges, erhebendes Schulgebet zu sein.“¹⁵ Er begründet dann den Charakter des Schulgebetes von der Schule her: „Wenn die Ansicht, daß die Schule das häusliche und kirchliche Verhältnis in sich vereinigen soll, die richtige ist, so sollen ihre Gebete teils Haus- (Privat-), teils kirchliche (öffentliche) Gebete sein.“¹⁶ Nach Diesterweg soll deshalb in der Schule ein familiärer Geist herrschen. Wenn dies der Fall ist, wird auch das Gebet gelingen.

Er weiß aber, daß in vielen Schulen kein rechter Schulgeist herrscht und daß das Gebet sehr darunter leidet. Aufgabe des Lehrer sei es, die Schule wieder zu einer Anstalt der Erziehung und zu einer Stätte der Tugend und Religion zu machen. Die Religiosität der Schüler sei dabei der Hauptzweck. Diesterweg will aber nicht mißverstanden werden, als ginge es ihm nur um Religion etc., sondern er möchte nur die Arbeit in der Schule unter Gottes Schutz und Segen stellen. Er schreibt deshalb: „Beten und arbeiten; Gott muß die Arbeit segnen, sonst gedeiht nichts; aber der Mensch muß auch arbeiten, sonst segnet Gott nicht.“¹⁷ Er betont sodann, daß das Gebet zwar Zwiesprache des Herzens mit Gott sei, aber der Verstand dürfe dabei nicht ausgeschaltet werden. Die Lehrer könnten, wenn sie ihre Erfahrungen mit dem Gebet austauschten, viel voneinander lernen, denn es ginge ja beim Beten in der Schule um einen Zweck.

H.F. Rupp¹⁸, der sich eingehend mit Diesterwegs religiöser Einstellung und seiner Didaktik befaßt hat, bestätigt, daß dessen Äußerungen zum Schulgebet bedeutungsvoll waren. Manche Lehrer hatten keinen Zugang zum Beten und haben dadurch den Kindern Wesentliches vorenthalten, da sie das Religiöse nicht pflegten. Nach Rupp verfolgt Diesterweg mit dem Schulgebet einen bestimmten Zweck. Es gehe beim Schüler um die Verankerung der dankbaren Abhängigkeit zu Gott dem Schöpfer und Erhalter alles dessen, was der Mensch erfahre. Der Schüler wiederum solle dieser Haltung „mit Taten und Worten

¹³ Ebd. 21.

¹⁴ Ebd.

¹⁵ Ebd.

¹⁶ Ebd.

¹⁷ Vgl. ebd. 13.

¹⁸ Vgl. Rupp, H.F.: Religion und ihre Didaktik bei Fr.A.W.. Diesterweg, Weinheim/Basel 1987, 226-230.

Ausdruck“ verleihen. Da das Elternhaus oft bei der religiösen Erziehung versage, habe der Lehrer Hilfestellung zu leisten. Dieser müsse, um ein guter Lehrer zu sein, im Glauben Festigkeit haben. Das Gebet habe zudem Einfluß auf das Verhältnis von Lehrer und Schülern. Wenn Lehrer und Schüler im Gebet vereint vor Gott stünden, bekäme dieses Verhältnis eine neue Qualität.

3.2 „Der Zweck des Betens in der Schule“¹⁹

Nach Diesterweg fehlt der Schule ein wesentliches Stück, wenn in ihr nicht mehr gebetet wird. Den Zweck des Betens begründet er sodann. Er bezieht sich 1. auf den Schüler, 2. auf den Lehrer, 3. auf das Verhältnis des Lehrers zu den Schülern. Wenn, so fährt Diesterweg fort, der Mensch Gott als Schöpfer und Geber von allem anerkenne, dann folge daraus Dankbarkeit, Bitte und Fürbitte. Damit der Schüler das rechte Beten lerne, habe der Lehrer eine Vorbildfunktion. Mit emphatischen Worten stellt dies Diesterweg heraus: „Willst du darum, o Lehrer! deine Schüler zum Guten erziehen und den edelsten Antrieb zum Guten benutzen, so versäume ja nicht, für deine Schüler Erhebung im Gebet zu suchen. Das Gebet wirkt mächtig und tief auf das Herz deiner Schüler.“²⁰ Es wird deutlich, daß er das Gebet aus eigener Erfahrung schätzen gelernt hat und daß er an die Schüler diesen Schatz weitergeben möchte. So wie das Gebet für ihn eine Hilfe im Leben war, so könne es auch für die Schüler zu einer „Lebenswegbegleitung“ werden.

Diesterweg erläutert nun den 2. Zweck des Gebetes im Hinblick auf den Lehrer. Dieser könne seinen Schulalltag nur im rechten Sinne meistern, wenn er in Verbindung mit Gott stehe und aus dem Geist des Evangeliums lebe. Sowohl im Amt als auch privat sei das Gebet für den Lehrer eine unerschöpfliche Quelle des Trostes, der Ermutigung, der Belebung des Glaubens und der Liebe.

Im 3. Punkt erläutert er sodann den Zweck des Gebetes im Verhältnis des Lehrers zu den Schülern. Diesterweg schreibt: „Der Lehrer sei der Vater seiner Schüler, der geistige Vater, da er das Denkvermögen zu entwickeln und die sittliche Willenskraft zu stärken habe.“²¹ Er geht sodann auf das Verhältnis des Vaters zum Kind näher ein. Als geistig gereifter Mensch wirke der Vater auf das ungereifte Kind und erwecke in diesem tiefste und heiligste Gefühle. Einerseits sei er dem Kind überlegen, andererseits sei er ihm gleich, wenn er in Demut und Reue vor Gott im Gebete hintrete. In den Worten Diesterwegs lautet dies so: „Der demütig betende Lehrer will gar nichts vor dem Kinde, vor irgendeinem Menschen voraus haben; er will nur Gott loben und preisen, sich seiner Nähe freuen, sich stärken durch den Umgang mit ihm auf dem schweren Pfade der Pflicht und von dem Geiste Gottes gesegnet sein.“²² Hier wird noch einmal der Zweck des Gebetes herausgestellt. Diesterweg ist

¹⁹ Vgl. Diesterweg, Fr.A.W.: Sämtliche Werke, a.a.O., 14-18.

²⁰ Ebd. 16.

²¹ Ebd. 17.

²² Ebd. 18.

offensichtlich überzeugt davon, daß der Segen Gottes, im Gebet erlebt, sowohl dem Kind als auch dem Lehrer hilft, bei der täglichen Pflichterfüllung.

3.3 „Wer soll in der Schule beten, wie usw.“²³

Bei der Frage, wer in der Schule beten soll, fällt für Diesterweg die Antwort eindeutig aus: der Lehrer. Von ihm nimmt er an, daß er ein „geistlicher Mensch“ ist, der aufgrund seiner mannigfachen Erfahrungen, das, was in den Kinder schlummert, vor Gott im Gebete zur Sprache bringen kann. Diesterweg schreibt: „Er ist hier der Geistliche der Schulgemeinschaft, der Verwalter der Geheimnisse Gottes.“²⁴ Man ist erstaunt, wenn man ein paar Zeilen weiter liest, denn hier ist davon die Rede, daß auch manchmal die Kinder beten können, allerdings unter Anleitung des Lehrers. Er soll vorher oder nachher jedesmal ein Gebet sprechen. Diesterweg empfiehlt, wenn die Kinder beten, Gebetchen in Versform, weil diese leichter einprägsam sind. Er warnt beim Schulgebet vor Eintönigkeit und plädiert für Abwechslung in Form und Inhalt. Nach Möglichkeit biete sich hier auch der gute Gesang an. Diesterweg betont immer wieder, daß bei allen Handlungen die Andacht nicht gestört werden dürfe.

Beim Gebet solle sich der Lehrer von seinem Gefühl leiten lassen, aus dem Herzen beten, einfach und ungekünstelt, wie der Augenblick es ihm eingebe, würdevoll und innig, wie der Gedanke an Gottes Nähe es verlange. Das Gebet dürfe nicht zu lang sein, damit keine Ermüdung eintrete. Diesterweg äußert sich auch zum Inhalt des Schulgebetes. Er schreibt: „Der Inhalt des Gebetes sei entweder im allgemeinen Lob Gottes, Dank für genossene unzählige Wohltaten, besonders in geistiger Hinsicht, und Fürbitte für Eltern, Lehrer, die ganze Schule und alle Menschen.“²⁵ Dabei beläßt er es aber nicht. Nach seiner Ansicht können auch Ereignisse aus dem Schulleben Inhalt des Schulgebetes sein. In diesen Hinweisen zeigt sich deutlich der anthropologische Ansatz, den Diesterweg mit anderen Pädagogen und Theologen der Aufklärungszeit teilt. Aufgrund eigener Erfahrung mit dem Gebet verfällt er aber nicht in Euphorie, sondern macht auf ein sehr wichtiges Problem aufmerksam: auf das Problem der Leere. Da man als Lehrer nicht immer in der Lage ist, gut zu beten, empfiehlt er für einen solchen Fall gelungene Gebete zu sammeln, um sie den Kindern mit innerer Anteilnahme vorzutragen. Nicht nur hier, sondern schon vorher spricht Diesterweg die Vorbildfunktion des Lehrers an. Für ihn ist klar, daß die Schüler an dessen religiöser Haltung partizipieren.²⁶ Zum Schluß seiner Ausführungen kommt er auf Mißbräuche zu sprechen. Er faßt seine „Warnungen“ in sechs Punkten zusammen, die auch heute noch von Bedeutung sind. Wegen ihrer Aktualität sollen sie zusammengefaßt und hier und da kommentiert werden.

²³ Vgl. ebd. 18-22.

²⁴ Ebd. 18.

²⁵ Ebd. 19.

²⁶ Vgl. ebd. 19.

1. Der Lehrer solle das Gebet nicht von einem Schüler „herleiern oder herplappern“ lassen.
2. Während des Gebetes dürfe der Lehrer sich nicht mit anderen Dingen beschäftigen.
3. Man solle sich in Erinnerung rufen, daß man mit Gott dem „Allsehenden und Allwissenden“ spricht.
4. Ferner solle man Allgemeinplätze vermeiden.
5. Das Gebet solle eine Einheit darstellen und sich mit einem zentralen Gedanken beschäftigen. – Diesterweg geht es dabei nicht so sehr um die kognitive Ebene, sondern mehr um die affektive. Fromme Empfindungen und Gefühle sollen erweckt und belebt, gute Vorsätze hervorgerufen und gestärkt werden. Deutlich wird hier der moralpädagogische Ansatz.
6. Man könne und dürfe nicht ohne Verstand beten. Diese Aussage könnte zunächst als Widerspruch gegenüber dem Vorhergehenden aufgefaßt werden, aber dem ist nicht so. Ganz im Sinne seiner Zeit präferiert Diesterweg auch beim Beten den Verstand, der Wille und Gefühl steuern soll, damit es Tiefe erfahre.

4. Interpretation und Bewertung der Gebetsbeispiele²⁷

Diesterweg²⁸ betont, daß die Schulgebete von drei verschiedenen Verfassern stammen. Sie seien vom Inhalt her für die Schüler höherer Schulen bestimmt und seien keine vollendeten Muster. Nach seiner Ansicht fehle den Gebeten etwas, das zu erraten er aber den Lehrern überlasse. Er schreibt: „Wer aber das fehlende Etwas kennt und hat, der gebe uns und den Schulen Gebete mit diesem Etwas – dem Salz der Erde.“²⁹

Diesterweg kündigt ferner an, daß zu einem späteren Zeitpunkt Schulgebete für kleinere Kinder veröffentlicht werden und bittet die Leser der Zeitschrift um Beiträge.

Im Gebet I. „(Dank für das hohe Gut des Unterrichts)“³⁰ wird zunächst Gott angesprochen, der alles bewirkt und dem man zu Dank verpflichtet sein soll, weil nicht alle Menschen die Chance haben, sich im Unterricht zu vervollkommen. Es wird einerseits das Erstreben des Reiches Gottes herausgestellt, andererseits aber auch der wichtige Beitrag zur Mitarbeit in der menschlichen Gesellschaft. Legt man die Maßstäbe Diesterwegs bei diesem Gebet an, dann entspricht es ihnen nur teilweise. Die Sprache und die Länge des Gebetes erschweren einen inneren Mitvollzug.

Das Beispiel II. „(Betrachtung der Allmacht Gottes und der Pflicht zur Tätigkeit)“³¹ ist wiederum theozentrisch ausgerichtet. Gottes Wirksamkeit

²⁷ Vgl. ebd. 22-25.

²⁸ Vgl. ebd. 21f.

²⁹ Ebd. 22.

³⁰ Vgl. ebd. 22.

³¹ Vgl. ebd. 22.

wird mit verschiedenen Attributen, die dem Katechismus entstammen, umschrieben. Der Blick wird sodann auf die Natur, die ein Wunderwerk ist, und anschließend auf den Menschen gerichtet, der als Gottes Ebenbild, mit Vernunft, Gefühl und Willen begabt, mitwirken soll „in der Erstrebung edler Güter“. – Sowohl der Sprache, als auch der Länge nach, dürfte dies kaum den Vorstellungen Diesterwegs entsprechen. Als Schöpfer wird zunächst Gott in der Natur gepriesen, der in ihr wirkt und dessen „Winke“ wir vernehmen sollen. Mit dem Hinweis auf die Gott-Ebenbildlichkeit des Menschen wird die moralische Verpflichtung zum verantwortungsvollen Handeln verbunden. Auch dieses Gebet ist in seiner Konzeption kaum für Schüler geeignet, auch wenn es sich um Schüler höherer Lehranstalten handelt.

Anders ist es beim Beispiel III. „(Dankgefühl der Kinder gegen treue Eltern)“³². Gott wird mit einfachen Worten angesprochen. Es wird ihm gedankt für die Eltern, die für das Kind sorgen. Die Liebe der Eltern und Gottes Liebe fordern die Gegenliebe des Kindes. In Sprache und Inhalt ist das Gebet für Kinder nachvollziehbar. Bei dem Beispiel ist im Sinne Diesterwegs der Versuch unternommen worden, das Umfeld der Kinder auch im Gebet zu thematisieren.

Das Beispiel IV. „(Anregung der Liebe der Schüler zueinander)“³³ wendet sich zunächst an den Herrn und Schöpfer, der es veranlaßt hat, daß wir zusammenstehen sollen. Dies geschieht in einer abstrakten, distanzierten Sprache. Es erfolgt sodann die moralische Aufforderung zur Hilfsbereitschaft. Anschließend wird an Gottes Gebote von gegenseitiger Achtung und Liebe erinnert. Der Satz „Stärke in mir die Triebe wahrer Menschenliebe und belebe die zarten Keime der Freundschaft und Liebe in den Herzen dieser Kinder, meiner treuen Schüler und Schülerinnen!“ läßt erkennen, daß es das Gebet eines Lehrers ist. Der Schlußteil nimmt Bezug auf die Situation in der Schule, in der ein Geist gegenseitiger Liebe und Achtung herrschen soll. Wenngleich einige Passagen inhaltlich und sprachlich für Kinder nachvollziehbar sind, ist das Gebet insgesamt als Gebet zum Schulbeginn ungeeignet, da es zu sehr von „bedrängenden“ Abstrakta durchsetzt ist, z.B. wenn es heißt: „Dein Wort verbietet uns Unverträglichkeit, Zorn und Haß“ oder „Uns allen mache es, in dem Gedanken an deine Güte und Barmherzigkeit innige 'Freude', gegen andere gefällig und freundlich zu sein...“.

Im Beispiel V. „(Vor dem Unterricht über den menschlichen Körper)“³⁴ wird ein Thema aus dem Schulalltag aufgegriffen. Zunächst wird auf Gott den Schöpfer verwiesen, der den menschlichen Körper geschaffen hat. Der Primat des menschlichen Geistes wird sodann herausgestellt, wobei sein Wirken in den verschiedenen Bereichen des menschlichen Körpers mit Beispielen belegt wird. Der Schlußteil enthält die moralische Aufforderung des verantwortungs-

³² Vgl. ebd. 23.

³³ Vgl. ebd. 24.

³⁴ Vgl. ebd. 24-25.

vollen Umgangs mit dem Leib. – Ein Gebet, das vor allem wegen des Inhalts (konkrete Beispiele), aber auch wegen seiner sprachlichen Form, von den Schülern akzeptiert werden könnte. Die Länge ist auch hier ein Problem. Das Beispiel VI. „(Am Schluß der Woche)“³⁵ wirkt unecht, da die meisten Schüler kaum so denken, z.B. „Du erhieltest uns das kostbare Geschenk der Gesundheit...“, „Durch deine Güte traten wir an jedem Morgen und an jedem Nachmittage gesund und heiter hier in dieser Stätte der Erziehung und Bildung zusammen...“. In diesem Gebet ist erstmals die Rede vom Erlöser, dem die Schüler ähnlich werden sollen. Der Schlußteil ist eine Ermahnung, sich am „Tag des Herrn“ wohl zu verhalten. Dafür werden einige Beispiele genannt, die aber unrealistisch wirken, wenn es z.B. heißt: „Vergönne es uns morgen, in dem deiner Verehrung gewidmeten Tempel Belehrung und Erbauung zu finden!“ – Das Gebet, das offensichtlich vom Lehrer vorgebetet wurde, ist nicht nur wegen seiner Länge, sondern auch wegen seiner vereinnahmenden Weise (wir, uns) und wegen seines Inhaltes, dem wohl kaum adäquate Schülererfahrungen zugrunde liegen, ungeeignet.

Schlußbetrachtung

Diesterweg ging es bei all seinen Überlegungen um den Menschen. Im Sinne der Aufklärung, deren gemäßigter Vertreter er war, war er überzeugt, daß auch die Religion einen Beitrag zur „Menschwerdung des Menschen“ beitragen könne. Gerade in seinen Äußerungen über das Schulgebet wird das deutlich. Das Gespräch mit Gott schafft Tiefe und verbindet Lehrer und Schüler. Ihre Sorgen und Nöte dürfen vor ihm ausgesprochen werden. Damit es zu dieser tiefen Zwiesprache kommt, nennt Diesterweg auch die Voraussetzungen und weist auf Mißstände hin. – Das Schulgebet ist heute mit mannigfachen Problemen belastet und vielerorts wird berechtigterweise zum Schulbeginn nicht mehr gebetet, weil es an den Voraussetzungen fehlt. Es gibt aber Schulen, in denen Lehrer und ein Großteil der Schüler am Schulgebet festhalten. Für solche Lehrer und Schüler könnten Diesterwegs Überlegungen zum Schulgebet ein Gewinn sein.

³⁵ Vgl. ebd. 25.

Anhang: Gebetsbeispiele³⁶

Sechs Gebete

Morgengebet vor dem Anfange des Unterrichts

I.

(DANK FÜR DAS HOHE GUT DES UNTERRICHTS)

Beglückt vor Millionen unserer Brüder führest du, allliebender treuer Gott und Vater! uns wieder hier zusammen, hier in dieses Haus, dem Unterricht und der Erziehung gewidmet, wo wir uns zu geschickten und frommen Menschen ausbilden sollen. Deine Vaterhuld hat uns auch heute Kräfte und Gelegenheit geschenkt, uns nützliche Kenntnisse zu sammeln, uns in schönen Fertigkeiten zu üben und unseren Geist durch die Erkenntnis deines Wortes zu veredeln. Welch hohes Glück haben wir darin deiner Güte zu verdanken! Wir erkennen es, daß es keine höheren Güter gibt als geistige und daß du uns in deinem Worte gebietest, vor allen Dingen nach deinem Reiche zu trachten. Wie freuen wir uns, von dir in ein solches Land und in solche Umstände gesetzt zu sein, wo dein heiliges Wort gelehrt wird, wo wir dich und unsere große Bestimmung kennenlernen und uns zu nützlichen Mitgliedern der menschlichen Gesellschaft ausbilden können. Wir fühlen dankgerührt die Größe dieses Geschenkes und der treuen Fürsorge, mit welcher du über uns waltest. Noch ist nicht auf der ganze Erde die Erkenntnis deines Wortes zu finden; Tausenden unserer Brüder bleibt es ein verborgener Schatz. Aber uns hast du diese Quelle lebendiger Erkenntnis deines Namens und tätiger Verehrung deiner Liebe geöffnet, und uns hast du dieses Haus des Unterrichts und der Erziehung gebaut. Wir verehren darum deine großen unendliche Liebe. Wir fühlen uns durch dich beglückt vor Millionen unserer Brüder. Wir sind darum auch gesonnen, uns deiner Liebe durch Gehorsam und treuen Gebrauch deiner Geschenke würdig zu machen. Stärke uns in dem Entschlusse, diesen Tag in lebendiger und heiterer Tätigkeit zuzubringen, und segne in unseren Herzen die Erkenntnis deines Wortes. Treuer Gott und Vater, du wirst es tun! Amen!

II.

(BETRACHTUNG DER ALLMACHT GOTTES UND DER PFLICHT ZUR TÄTIGKEIT)

Allmächtiger, allwaltender Schöpfer! Beherrscher der Natur! Starker, gewaltiger Gott!

Wir beugen uns vor dir, dem die Erde und die Welt ihr Dasein verdanken, der du gesprochen hast, es werde, und es ward. Auf deinen Allmachtsruf treten in dem unbekannten Anfange der Zeiten die Himmel aus dem Nichts hervor

³⁶ Vgl. Fr.A.W. Diesterweg. Sämtliche Werke. 1. Abteilung: Zeitschriftenbeiträge, 1. Bd. Aus den „Rheinischen Blättern für Erziehung und Unterricht“ von 1827 bis 1829, bearbeitet von R. Hohendorf, Berlin 1956, 18-25.

mit ihren unzähligen Wundern, den Beweisen deiner unendlichen Macht; du bist es, in dem wir den allmächtigen Schöpfer des Himmels und der Erde und alles dessen, was darauf und darinnen ist, verehren. Wir beugen uns vor deiner nicht mit der kühnsten Phantasie zu umspannenden Allmachtsgröße.

Du, allmächtiger Schöpfer der Welt, bist auch der weise Lenker und Regierer der Natur! Wir bewundern deine Weisheit, die Ewigkeit deiner in jedem Zeitmomente stets neuen, nie ermüdenden wundervollen Wirksamkeit. Wie groß sind nicht die Dinge, die du tust an Myriaden Sonnen in dem unermeßlichen All, an dem großen Weltkörper, den wir unsere Sonne nennen, und an dem Planeten, den wir bewohnen. Du hast ihn gehängt an nichts, und er, die tote Masse, folgt dem Hauche deines Willens nach ewigen, unwandelbaren Gesetzen. Oh, du Allmächtiger! du bist unendlich groß in allen deinen Wundern, in aller Erscheinung deiner Natur, groß in der belebenden Kraft, welcher die Erde sich erfreut, groß in dem Leben, das du dem Lebenden mitteilst, groß in der Erregung der Pflanzen und Tiere. Alles bezeugt die Unendlichkeit deiner ewig wirkenden Schöpferkraft! Jeder Tag und jede Stunde versichert uns der hohen Wirksamkeit, die von dir ausgeht! – Wir, dein Ebenbild, sollen dir ähnlich werden, größer, erhabener Gott! dir ähnlich werden in der Lust zur Tätigkeit, zur Wirksamkeit in edlen Berufe. Wie unendlich ist die Entfernung zwischen dir, dem Allmächtigen, Unendlichen! und uns, den Endlichen. Aber du hast uns doch Kräfte verliehen, nicht ohne erhabenen, großen Zweck, hast einen jeden unter uns mit bewunderungswürdigen Sinnen, mit Verstand und Vernunft, mit Gefühl und Willen ausgerüstet! Wir fühlen uns berufen zur Tätigkeit, zur emsigen Wirksamkeit in der Erstrebung edler Güter. Wir sollen dir ähnlich werden, und drum wollen wir edlen Bestrebungen unsere Kräfte widmen. Die Winke der Natur sollen nicht ungehört an unserem Ohre vorbeirauschen; wir wollen der Aufforderung, die du durch sie an uns ergehen lässest, Gehör geben auch an diesem Tage und in dieser Woche. Berufen zur unermüdeten Tätigkeit, bitten wir um deinen Segen bei dem heutigen Anfange unserer Berufstätigkeit. Du lässest keinen endlichen Wunsch unerhört, du lässest keinen von uns ungesegnet. Wir beten deine Macht und Stärke an, allwaltender, über alles mächtiger Gott! Sei auch in uns stark und mächtig! Amen.

III.

(DANKGEFÜHL DER KINDER GEGEN TREUE ELTERN)

Allgütiger!

Du unser Vater im Himmel, du unser liebender Vater, der für uns gesorgt hat mit unendlicher Treue. Wir denken in diesem Augenblicke besonders an die Güte, die du über uns als Kinder durch unsere treuen Eltern ausgießest. Du gabst mir einen Vater, eine Mutter, die mich lieben, die für mich arbeiten, die mich kleiden und speisen, die über mir wachen und für mich beten. Noch habe ich keinen Tag erlebt, an dem ich nicht von ihnen Wohltaten mannigfaltiger Art genossen hätte. Noch ging in an keinem Abend hungrig zu Bette:

noch fehlte es mir nicht an Beweisen ihrer Sorgfalt und Liebe. Welch großes Geschenk hast du mir mit meinen treuen Eltern gemacht! Wie hast du mich geliebt, daß ich ihr Kind wurde! Oh, ich fühle in meinem Herzen die Größe deiner und ihrer Liebe. Wie könnte ich anders, als dich und sie mit Zärtlichkeit wieder lieben! Wie könnte ich anders, als mit gerührter Dankbarkeit zu dir aufblicken, da du meine lieben Eltern bis dahin mir erhalten hast! Wie könnte ich anders, als meiner Eltern Gebot mit willigem, freundlichem Gehorsam ausführen, als danach zu trachten, ihre großen Mühen und Sorgen ihnen zu erleichtern und ihnen Freude zu bereiten mein Leben lang. Oh, daß es mir unter deiner göttlichen Mitwirkung gelänge, jede, auch die kleinste Veranlassung zur Betrübniß meiner treuen Eltern zu vermeiden und jede Gelegenheit begierig zu ergreifen, wo ich ihre Liebe zu erwidern imstande bin. Laß das Gebot „Ehre Vater und Mutter!“ mir immerdar vor Augen schweben, und laß die Verheißung deines göttlichen Wortes. „Des Vaters Segen baut den Kindern Häuser“ an mir in gesegnete Erfüllung gehen. Oh, ich freue mich des Gefühls der Liebe gegen meine, mir über alles teuren Eltern. Segne sie, die treuen! Vergilt ihnen, was sie an mir tun! Segne sie durch mich, und stärke mich in der Vollbringung des Guten! U.V.

IV.

(ANREGUNG DER LIEBE DER SCHÜLER ZUEINANDER)

Ich trete vor dich, mein Herr und Schöpfer! durchdrungen von der Weisheit der Einrichtung unserer menschlichen Natur, die wir dir verdanken. In unser Herz pflanztest du aus den weisesten, verehrungswürdigsten Absichten den Trieb zum geselligen Umgange mit Wesen unsersgleichen, das Bedürfnis der gegenseitigen Mitteilung und Hilfsleistung unter den Menschen, unseren Brüdern und Schwestern. Wie Brüder und Schwestern in wohlgeordnetem Hauswesen einträchtig und liebevoll nebeneinander wohnen, so sollten nach deinen Absichten alle Menschen mit tätiger Liebe einander nahestehen, Freud und Leid miteinander teilen, sich gegenseitig betrachten wie Brüder und Schwestern und sich lieben wie Kinder eines Vaters, wie Geschöpfe deiner Liebe. So soll auch in diesem Kinderkreise gegenseitige Freundschaft und Liebe herrschen. Auch diese Kinder willst du durch so edle und schöne Eigenschaften des Herzens und des Gemütes verbunden sehen. Auch in dieser Schule sollen Knaben und Mädchen sich betrachten, wie durch ein Band vereinigte Brüder und Schwestern. Dein Wort – unter deinem göttlichen Beistand ein Licht auf unseren Wegen – gebeut uns „Liebet euch untereinander!“, und dein Wort verbietet uns Unverträglichkeit, Zorn und Haß. Oh, laß mich in meinem ganzen Leben eingedenk bleiben dieser wichtigen heiligen Gebote! Laß, heiliger Vater! auch diese Kinder eingedenk sein deiner Gesetze! Stärke in mir die Triebe wahrer Menschenliebe und belebe die zarten Keime der Freundschaft und Liebe in den Herzen dieser Kinder, meiner treuen Schüler und Schülerinnen! Keine Spur der Gleichgültigkeit oder gar des Hasses rege sich in meinem Herzen gegen meine Mitbrüder, selbst nicht bei Beleidigungen.

gungen, die mir zgedacht sein könnten, und unter diesen Kindern herrsche der friedliche Geist christlicher Liebe und brüderlicher Eintracht. Uns allen mache es, in dem Gedanken an deine Güte und Barmherzigkeit, innige Freude, gegen andere gefällig und freundlich zu sein, und in unserer Schule wurzele das dir wohlgefällige Streben, in christlicher Gemeinschaft mit- und füreinander zu wirken und zu leben. Belebe, stärke und befestige in unseren Herzen diese Gedanken und Vorsätze, und hier in unserem Kreise geschehe dein Wille, wie der in den Wohnungen der Seligen, in deinen Himmeln, geschieht. Wir wollen in der Liebe zu unseren Brüdern und Schwestern vereint bleiben immerdar. Amen.

V.

(VOR DEM UNTERRICHTE ÜBER DEN MENSCHLICHEN KÖRPER)

Wohin wir nur das Auge richten mögen, da erblicken wir deine Größe, deine unendliche, unmeßbare Größe; ob wir außer uns oder in uns, auf die Leiber der Tiere und anderes Leibliches oder auf unseren eigenen Körper schauen, überall die Fülle unendlicher Weisheit und Macht. Welch kunstvolles Werkzeug hast du uns in unserem Körper verliehen! Welcher Mensch würde ihn bauen und zimmern! Was der Geist denkt, dem folgen Hand und Fuß, und was des Geistes Gefühl und Empfindung regt und belebt, das wirkt durch alle Glieder und Nerven unseres Leibes. Wer kann den wundervollen Zusammenhang zwischen dem unsterblichen Geist und dem sterblichen Leibe begreifen? Wunder überall und überall Wunder. Was in weiter Ferne sich begibt, vernimmt der Geist durch den kunstvollen Bau des Ohres, und was in weitester Ferne sich zuträgt, das verkündigt das Licht deines Himmels dem Geiste durch das Wunder des Auges. Wie groß bist du, Unendlicher, wenn wir deine Eigenschaften an der Hand des Schlusses vom Sichtbaren zum Unsichtbaren ermessen! Wie unendlich, wie groß erscheinst du auch durch die wundervolle Einrichtung unseres Körpers! Gehoben von diesem Gedanken – denn er stellt den Menschen hin als deinen Liebling – vermögen wir es nicht, es über uns zu gewinnen, des Leibes Leben zu verkürzen durch geheime Untaten, die uns schänden, sondern wir fühlen uns aufgefordert, dahin zu trachten, daß er sei ein Tempel des Herrn; der Leib ein Haus, worin deine Größe gepriesen, deine Liebe geschmeckt wird. Verherrlicht werde dein Name auch durch die feste Haltung und edle Gestaltung, durch die ganze Ausbildung unseres Leibes, durch seine Geschmeidigkeit und Reinheit. Erhalte uns, o Gott! die geistige und leibliche Gesundheit und schmücke uns geistig und leiblich mit allen Tugenden! Auch heute preise dich Leib und Seele, heute und immer. Amen.

VI.

(AM SCHLUSS DER WOCHEN)

Kindlich nahen wir
Uns, o Vater! dir,
Der Gedank' an deine Liebe
Heiligt unsres Herzens Triebe;
Denn mit Vatersinn
Schaust du auf uns hin.

Ja, deine väterliche Liebe war auch groß gegen uns in der zu Ende gehenden Woche. Du hörst nicht auf, uns über Erwarten zu segnen. Wir sind nicht wert all der Treue, die du an uns tust. Groß, unendlich groß ist deine Liebe. Wir weihen dir unsere Gefühle. Laß dir wohlgefallen die Regungen unseres Herzens! Wir preisen vereint deine Güte. Nimm an das Stammeln unseres Mundes! Hier ist kein Kind, das deine Güte nicht zu preisen, dir nicht für Wohltaten zu danken hätte. An jedem Tage in der verflossenen Woche hast du unseren Leib genährt und gesättigt mit gesunder Speise, und in jeder Nacht sandtest du den Engel des Schlummers, daß er uns und unser Haus bewache und beschirme. Du erhieltest uns das kostbare Geschenk der Gesundheit. Wir danken dir. Durch deine Güte traten wir an jedem Morgen und an jedem Nachmittage gesund und heiter hier in dieser Stätte der Erziehung Bildung zusammen, und dein allmächtiger Wille hielt alle Störung von uns ab. Wir danken dir für das kostbare Geschenk deines göttlichen Wortes. Auch in dieser Woche hat es unseren Geist erhellt, unser Gemüt gestärkt, unseren Willen geheiligt. Durch die menschenliebende Gesinnung unseres Erlösers ist der Entschluß, uns ihm zu verähnlichen, fester geworden. Immer mehr erkennen wir es als Aufgabe, dir, dem Heiligen, ähnlich zu werden. Stärke unsere schwache Kraft durch deinen heiligen Geist! – Wir danken dir, daß du uns erkennen lässest und lieben lehrst, was gut und schön ist. Durchdringe uns mehr und mehr mit der Liebe zu dem Wahren und Guten, Heilige uns durch und durch, und verleihe in Gnaden, daß wir unsere Vorsätze in guten Handlungen ausprägen. – Der morgende Tag sei in Ruhe des Gemüts der stillen Betrachtung deines Wortes und anständiger Erholung gewidmet. Gib diesen Kindern den Sinn für Verehrung ihrer Eltern und für gefällige Dienstfertigkeit gegen andere! Vergönne es uns, morgen in dem deiner Verehrung gewidmeten Tempel Belehrung und Erbauung zu finden! Führe uns am Montag mit regem Sinne und guten Gedanken hier wieder zusammen! Wir übergeben dir, unserem Vater! Seele und Leib. Du wirst es wohl mit uns machen. Wir preisen deinen Namen. U.V.

Simone Weil - Christus - die katholische Kirche

1. Biographisches

Simone Weil entstammt einer elsässisch-jüdischen Familie, die jedoch bereits bei ihrer Geburt sich im Agnostizismus vom jüdischen Glauben gelöst hat. Simone Weil hatte als Vater einen aus einer elsässischen Familie stammenden Arzt. Ihre Mutter stammte aus einer jüdischen Familie, die von Wien nach Rußland ausgewandert war. Die beiden hatten sich in den Niederlanden kennengelernt. 1909 wurde Simone in Paris geboren. Aufgrund ihrer ungewöhnlichen Intelligenz galt sie als Überflieger. Nach dem ersten Abschnitt des Bakkalaureats studiert sie ab 1925 bei einem bemerkenswerten Philosophen, der unter dem Namen Alain lehrte, in Wirklichkeit aber Emile-Auguste Chartier hieß. Von ihm hat sie die Einsicht übernommen: „Macht ist Mißbrauch.“ Dazu den ebenfalls ethisch anmutenden Satz: „Was nicht menschenfreundlich ist, das ist falsch.“ Durchdrungen war sie auch stets von Platons Ansicht, daß philosophieren heißt, sterben zu lernen. Mit neunzehn Jahren kommt sie auf eine der bedeutendsten Bildungsinstitutionen Frankreichs, die „École normale supérieure“. Dort findet sie sich bereits auf der politischen Linken und wird vom Direktor als „la vierge rouge“ bezeichnet. Im letzten Jahr an der École normale supérieure beginnen ihre „ungeheuren“ Kopfschmerzen, die sie Tag und Nacht nicht loslassen.

Agnostisch erzogen, ist für sie die Gottesfrage unlösbar. Man sollte sie nicht stellen. „Von zwei Menschen, die ohne *Gotteserfahrung* sind, ist der, welcher ihn leugnet, vielleicht Gott am nächsten“ (Schwerkraft und Gnade). Der Agnostizismus hindert jedoch nicht daran, daß Simone Weil später erkennt, daß sie ihr ganzes Leben lang von Gott geführt wurde. Das ist eine Sache des Tuns und nicht der Vernunft. „Das Höchste ist nicht, das Höchste verstehen, sondern es zu tun.“ Nach Abschluß ihres Studiums wirkt sie als Philosophieprofessorin an verschiedenen Lyzeen. Stets ist sie auf Seiten der Arbeiter und der Gewerkschaften zu finden. 1934/35 läßt sie sich für Arbeit in der Fabrik, zum Schluß am Fließband von Renault von der Schule beurlauben. 1936 geht sie nach Spanien, um auf Seiten der Roten zu kämpfen. Die Fließbandarbeit hat sie als Sklaverei empfunden. Sie bekommt das, was die von ihr verhaßten Römer praktizierten: Ihr wird das Mal einer Sklavin auf die Stirn gebrannt. Die „körperliche Arbeit“ hat Weil jedoch zeitlebens geschätzt. Noch der letzte Satz ihres letzten Buches „Einwurzelung“ befaßt sich damit. Weil sie „vollen Gehorsam“ verlangt, ist sie allen andern Tätigkeiten vorzuziehen und sollte in der Mitte eines Gemeinwesens stehen.

Ursprünglich versuchte Weil sich an das Denken von Karl Marx anzuschließen, entdeckt jedoch bald, daß dieses System katastrophale Fehler hat. Falsch ist an Marx seine gesamte Theorie, insbesondere die Erwartung eines Paradieses der Arbeiter und der Gedanke, die Herrschaft des Proletariats

werde sich wie von selbst durchsetzen. Richtig an ihm ist nur, daß er stets, lebenslang auf der Seite der Armen gestanden ist. Ihren radikalen Pazifismus verliert sie im März 1939, als die Deutschen in Prag einmarschieren. Diesen Einmarsch bewertet sie übrigens gleich mit der Besetzung Straßburgs durch Ludwig XIV. In beiden Fällen waren endgültige Grenzen durch Verträge kurz vorher festgelegt worden, und die Bewohner der beiden Städte mußten aus den Fenstern weinend zusehen, wie ihnen unrecht geschah. Nach der Eroberung von Paris durch die Deutschen flieht sie über Vichy und Toulouse nach Marseille und gelangt dort 1941 in Kontakt mit dem Prior der Dominikaner, Pater Perrin. Zu jener Zeit sind ihre Studienschwerpunkte die Bhagavad-Gita und der Zen-Buddhismus. Für eine Zeitschrift arbeitet sie an der Geschichte der Katharer, Waldenser und Albigenzer, die im 13. Jahrhundert in Südfrankreich in, wie sie sagt, Okzitanien ausgerottet wurden. Für Weil war Okzitanien die große Chance, die einzige, die es gegeben hat, daß in Europa ein friedliches Gemeinwesen entstanden wäre. Allen Nationalstaaten gegenüber ist sie äußerst skeptisch. Sie bringen Unglück und führen notwendigerweise zum Krieg. Am 14. Mai 1942 wird sie nach Marokko eingeschifft, dort in einem Lager interniert und schließlich mit ihrer Familie weiter nach New York transportiert, wo sie am 6. Juli ankommt. Sie schreibt dort die „Cahiers de Amérique“, die auch unter dem Titel „La connaissance surnaturelle“ im Umlauf sind und demnächst als Band 4 der Cahiers = Aufzeichnungen in deutscher Sprache vorgelegt werden.

In Amerika angekommen, regt sich in Simone Weil alsbald das Bedürfnis, zu den „Forces de la France Libre“ nach London zu gelangen. Im November 1942 kommt sie in England an, wird interniert und nach einer Weile zur Tätigkeit bei den eben genannten gaullistischen Kräften entlassen. Ihre Vorschläge (Frontkrankenschwestern!) und ihre Absicht, über Frankreich abzuspringen und terroristische Akte zu verüben, werden von de Gaulle als Verrücktheit bezeichnet. Er stellt ihr die Aufgabe, Vorschläge für die Erneuerung Frankreichs nach dem Krieg zu erarbeiten (das Buch „Die Einwurzelung“). Sie hat Tbc und ernährt sich völlig unzureichend. Ihr Buch wird nicht vollendet. In ihrer letzten Lebenswoche findet sie sich in einem Sanatorium in Ashford, wo sie am 24.8.1943 verstirbt.

2. Die Religion von Simone Weil

Die religiöse Grundkonzeption von Simone Weil zeigt sich in drei Begriffen, die besonders häufig auftreten: *attention* (von Friedhelm Kemp übersetzt mit „Aufmerksamkeit“; vielleicht ist es besser, „Achtsamkeit“ zu sagen). Wer achtsam ist, zerstört eine Menge von Bösem in sich und nähert sich der Gottesliebe und der Anbetung; hinzu kommen *Gehorsam* und das entschiedene Ja zur *Wahrheit*.

Angesichts der harten „Notwendigkeit“, in der uns die Welt begegnet, ist vollkommener „Gehorsam“ gefordert. Schließlich gilt mehr als alles, was es

gibt, für Simone Weil die „Wahrheit“. Hätte sie zwischen Christus und der Wahrheit zu wählen, so würde sie die Wahrheit vorziehen, in der Gewißheit allerdings, auf diesem Weg alsbald in seine Arme zu fallen. Sie stellt fest: „Der Geist der Wahrheit ist heute in Religion und Wissenschaft, ja auf allen geistigen Gebieten kaum mehr anzutreffen.“ Als letztes bleibt den Menschen die Schönheit. S.W. ist als Platonikerin von der Identität von Wahrheit und Schönheit überzeugt. In den Cahiers 2 schreibt sie Anfang 1941: „Das Schöne ist der einzige Wertmaßstab im menschlichen Leben. Der einzige, den man auf alle Menschen anwenden kann, sonst bliebe nur noch das Wohlbefinden.“ Weil ist keine Ästhetizistin; das Schöne ist vielmehr für sie die Realpräsenz Gottes in der Welt. Am schönsten ist das durch Notwendigkeit Erzwungene, fast Leidvolle der Brechung der Brandung im Ozean, der Faltung der Gebirge. In der Musik empfindet sie es als das Schönste, wenn gregorianischer Choral gesungen wird. Sie glaubt, daß dessen Ausführung höhere Ansprüche stellt als selbst das Musizieren von Bach oder Mozart.

Die „Achtsamkeit“ hat für Simone Weil weltverändernde Kraft. Mit ihr ist es möglich, die Schale des Universums zu durchbrechen. Mit der äußersten Achtsamkeit geht das Ich verloren. Dem Unglücklichen, der achtsam bleibt und die Liebe nicht verliert, zeigt sich zum Schluß die wunderbare Perle des Schweigens Gottes. Von Gott innerhalb der Notwendigkeit des Unglücks dieser Welt meint Weil, er habe eine „*abrogation*“ (eine Amtsniederlegung) vorgenommen, als er diese Welt schuf und in die Freiheit entließ. Nun kann er sie nur noch als Bettler betreten und darauf warten, daß ihm einer ein Stück Brot schenkt.

Wie kommt eine Agnostikerin zu solchen Aussagen über Gott. Ihre religiöse Biographie wird sich uns alsbald in einem Brief an Pater Perrin darstellen. Vorher zitieren wir vielleicht noch, wie bei Weil die Weigerung, Gott zu erkennen, mit der Sicherheit, ihn zu lieben, zusammen existiert: „Ich bin ganz und gar (tout à fait) sicher, daß es einen Gott gibt, in dem Sinne, wie ich ganz und gar sicher bin, daß meine Liebe keine Illusion ist. Ich bin ganz und gar sicher, daß es keinen Gott gibt, in dem Sinn, wie ich ganz und gar sicher bin, daß nichts Reales dem gleicht (rassemble), was ich begrifflich erfassen kann (concevoir), wenn ich diesen (Gottes) Namen ausspreche, denn ich kann Gott nicht begreifen“ (Oeuvres, I, 19). Am besten sollte man die Gottesfrage als Frage des intellektuellen Erkennens gar nicht stellen.

Die Kugel des Universums ist wie die Schale für ein Kücken; sie ist mit dem Schnabel durchzupicken. Ist man draußen, so befindet man sich auch außerhalb des Raums in der uns bekannten Dimensionalität und außerhalb von Zeit.

„Der Raum ist bewegungslos... von einem dichten Schweigen erfüllt, das nicht Trostlosigkeit ist, sondern etwas positiv Empfundenes, positiver als ein Ton; das das heimliche Wort ist, das Wort der Liebe, die uns von allem Anfang in ihren Armen hält“ (Brief an J.B., 117). Wer sich anschickt, Simone Weil auf französisch zu lesen, begegnet einer außerordentlich einfachen Sprache. Bis

zum Schluß ihres Lebens hat sie auch eine einfache, fast kindliche Schrift. Das ist ein Ausdruck ihrer Demut. Das griechische Wort *hypomone* hat sie sehr geliebt; es ist ein schönes Wort.

Wir wenden uns nun der Frage zu, wie Simone Weil außerhalb der Kirche zu einer Christin geworden ist.

Die zahlreiche Lektüre von religiösen Schriften der Antike führt sie auch zu den Evangelien. Sie erkennt, daß der Geist dieser Evangelien sie schon immer erfüllt hat. Sie hat schon immer gelebt den „Geist der Armut“, der „Reinheit“, der „Nächstenliebe“, der „Liebe zum Kreuz“ und der „Verehrung des Kreuzes“. Da sie an das Evangelium glaubt, möchte sie gern auch der Kirche glauben. Aber derjenige, der sie führt, verbietet ihr die Taufe, durch die sie der Kirche beigetreten wäre, und ihr kritischer Verstand zeigt ihr: Die Kirche ist katholisch *de iure*, nicht *de facto*. So ist es auch mit Simone Weil. (*Gegen* sie wird man wohl richtiger sagen müssen: S. W. war *de facto* katholisch, *de iure* war sie es nicht.)

Was trennt sie von der katholischen Kirche? Die katholische Kirche müßte alle Wahrheit in sich aufnehmen, um katholisch zu sein. Sie hat aber in der schrecklichen Verfolgung von Häretikern, besonders der des 13. und des 14. Jahrhunderts, ihre Katholizität verraten. Auch ist sie nicht bereit, die Wahrheiten, die außerhalb der Kirche zu finden und die von großer Bedeutung sind, anzuerkennen und aufzunehmen, so die Wahrheit der Lehre des Hinduismus über Atman, den Gott, der sich tief im Innern findet und der identisch ist mit Brahman, dem Gott, der sich im Universum repräsentiert. Weils Denken ist insbesondere durch das Unglück, ihr Unglück bestimmt (Kopfschmerzen, das Bewußtsein der eigenen Unfähigkeit und Schuld, die Akzeptanz ihres äußeren Aussehens, das sie durch besonders häßliche Kleidung noch abstoßender zu machen weiß). In der Kommunikation ist sie gelegentlich von unerträglicher Intransigenz. Im Unglück erlangt sie, was sie als Schönstes anstrebt: Mit Christus mitgekreuzigt zu sein als der gute Schächer, der durch diesen Tod erlöst wird.

Zwischen der gehorsamen Annahme der Notwendigkeit, die der Tyrannei ähnlich ist, und dem Durchhalten der Liebe, die den Gehorsamen zum „Sohn seines Herrn“ macht, liegt die Dialektik der Simone Weil. Aus der Sicht des Unglücks stellt sich die Situation des Menschen so dar, als ob ein Nagel auf das Innerste der Seele gesetzt und mit kräftigen Hammerschlägen durchgetrieben wäre. Von Gott her erscheint das Ganze als Liebe. Gottes Liebe kommt über die Unendlichkeit hinweg, „uns zu ergreifen“: „Es kommt der Tag, wo die Seele Gott gehört...“. Sie kann ihn nur mit einer „unerschaffenen Liebe lieben“. Nur Gott ist fähig, Gott zu lieben. In all das muß der Mensch einwilligen. Solche Einwilligung „das heißt, sich selbst verneinen. Nur dieser Einwilligung wegen sind wir erschaffen.“

Das Konzept einer Amtsniederlegung Gottes nach Erschaffung der Welt, die er nun wie ein Bettler betritt, entbindet Weil von der Konsequenz, die andere

Philosophen gezogen haben, wie z. B. Max Scheler oder Hans Jonas. Niemals hat sie Gott die Anerkennung verweigert (ohne an ihn im intellektuellen Sinn des Wortes zu glauben!). Das Rätsel der Welt löst sich für Weil nicht, indem auf die Qual des Kreuzes die Herrlichkeit der Auferstehung und der Herrschaft folgt. An solcher Herrschaft möchte sie nicht teilhaben.

In ihren amerikanischen Aufzeichnungen, die mit dem Titel „La connaissance surnaturelle“, Paris 1950, publiziert wurden, heißt es auf Seite 13: „elle est la joie qui plane (schwebt) au-dessus de la douleur et l'achève (beendet)...la douleur et la joie sont en équilibre parfait – befinden sich in einem vollkommenen Gleichgewicht.“

Eine ihrer letzten Schriften, der „Lettre à un religieux“, publiziert Paris 1951, beginnt „...Quand je lis le catechisme du concile de Trente, il ne semble n'avoir rien de commun avec la religion que y est exposée.“ „Wenn ich den Katechismus des Konzils von Trient lese, habe ich den Eindruck, er habe nichts gemein mit der Religion, die er entfaltet.“ Die Wahrheit findet Weil im Evangelium. Innerhalb der Evangelien sind die Leidensgeschichten das Eindruckvollste, das Wahrste und das Schönste. Ihnen hängt Weil ganz besonders an. – Die Evangelien, besonders das Kreuz, hätten niemals zu Dogmen gemacht werden dürfen, denn Dogmen grenzen aus; sie grenzen sich aus gegenüber der Wahrheit der anderen Religionen und stempeln andere zu Häretikern. Die katholische Kirche gebraucht die beiden furchtbaren Worte „anathema sit“ = „gebannt sei er“ oder „verflucht sei er“. Das ist der stärkste einzelne Grund, daß sich Simone Weil nicht taufen läßt. Pater Perrin fleht sie an, die Stunde der Gnade nicht verstreichen zu lassen; in den USA wird sie, unter anderem von Dietrich von Hildebrand, zuerst als Antisemitin, dann als Gnostikerin bezeichnet. Ihr Standpunkt wird von niemandem verstanden.

Der Gott, an den Simone glaubt, der Christus, den sie liebt, ist nicht von ihr *erkannt* worden, aber er hat sich *gezeigt*; sie hat ihn *erfahren* und dies völlig unerwartet.

3. Brief IV an Pater Perrin¹

Dieser überlange Brief hat ähnliche Prinzipien und Fakten wie der Brief an einen Religiösen, den sie in den USA verfaßt hat. Im Brief an Pater Perrin ist aber alles erfüllt von Verstanden-werden-Wollen, von Zuneigung, ja von Liebe, und von der Absicht, das Äußerste auszusprechen. Wir befassen uns darum mit dem Brief an Pater Perrin, in dessen Mitte die Gründe genannt werden, die sie zu einem gläubigen Menschen gemacht haben. Nach ihrer Arbeit am Fließband bei Renault machen ihre Eltern mit ihr Urlaub in Portugal. Ohne sie weilt sie an einem Sonntagabend in einem kleinen Fischerdorf (Porvoa do Varzim) (Zeugnis, 92). Es ist Abend, der Vollmond scheint, offenbar wird das Patronatsfest gefeiert. Frauen machen eine Kerzenprozes-

¹ In der Übersetzung von Friedhelm Kemp „Zeugnis für das Gute“, Taschenbuchausgabe, Seite 87-104.

sion. Ihr Gesang ist „von einer herzerreißenden Traurigkeit“. Weil erkennt: Das Christentum ist eine Sklavenreligion. Sklaven hängen ihm an; „und ich unter ihnen“.

Die zweite für sie entscheidende Erfahrung macht sie auf einer Italienreise von 1937. Zwei Tage weilt sie in Assisi. In Santa Maria degli Angeli „in der kleinen romanischen Kapelle (Porziuncula)... diesem unvergleichlichen Wunder an Reinheit, wo der heilige Franziskus so oft gebetet hat, ... zwang mich etwas, das stärker war als ich selbst, mich zum erstenmal in meinem Leben niederzuknien (mettre à genoux; nicht mit Kemp zu übersetzen: auf die Knie zu werfen)“. Für die sensible Simone Weil geschieht in diesem Symbol zum erstenmal in ihrem Leben ein Akt der „Anbetung“. (Zeugnis, 92)

Im Jahre 1938 verbringt sie die Karwoche und das Osterfest in der Abtei von Solesmes (zwischen Paris und Le Mans). Bekanntlich wird in Solesmes ein besonders guter gregorianischer Choral gesungen. Weil hat „ungeheure Kopfschmerzen“. Sie zwingt sich zur „Achtsamkeit“; da gelingt es ihr „in der unerhörten Schönheit der Worte und Gesänge eine reine und vollkommene Freude zu finden“ (92). Weil macht die Erfahrung, daß es möglich ist, „die göttliche Liebe durch das Unglück hindurch zu lieben“.

In Solesmes begegnet sie einem jungen Engländer, der sie auf die metaphysischen Dichter der englischen Sprache im 17. Jahrhundert verweist. Bei der Durchsicht solcher Gedichte begegnet sie dem Gedicht „Love“ von George Herbert. „Ich habe es auswendig gelernt. Oft, wenn meine heftigen Anfälle von Kopfschmerzen auf ihrem Höhepunkt waren, habe ich mich geübt, es herzusagen, indem ich meine ganze Aufmerksamkeit darauf versammelte und von ganzer Seele der Zärtlichkeit zustimmte, die es in sich schließt. Ich glaubte, nur ein schönes Gedicht zu sprechen, aber dieses Sprechen hatte, ohne daß ich es wußte, die Kraft eines Gebetes. Einmal, während ich es sprach, ist, wie ich ihnen schon geschrieben habe, Christus selbst herniedergestiegen und hat mich ergriffen.“

Der französische Text in der Übersetzung von Weil findet sich in „Attente de Dieu“, Paris 1950 (als Taschenbuch nach wie vor beziehbar, eventuell über den Dokumente Verlag, Offenburg). Den englischen Text und eine eigene Übersetzung hat Friedhelm Kemp in „Zeugnis für das Gute“, 234 f. nebeneinander gestellt. An dieser Stelle sei es gestattet, eine eigene Übersetzung abzudrucken, die dem Rhythmus des Originals treu zu bleiben sucht.

Liebe

Die Liebe grüßt' mich, doch mein Herz wich weg,
voll Schuld' und Sünd' und Schmutz.

Doch flinke Liebe, die mein Zögern sah,
als ich am Eingang stand,
trat näher, stellte zart die Frage,
ob irgend etwas fehlt'.

Ein Gast, erwidert' ich, der wert ist, hier zu sein.

Sie sprach: Du sollst es sein.

Bin ich nicht lieblos, undankbar? Geliebter, ach,
wie könnt ich dich anschauen!

Die Hand nahm Liebe, lächelnd wandt' sie ein:

Wer schuf das Aug' als ich?

Wahr, Herr! Doch ich verdarb es; meine Schmach
sei, wo sie hingehört.

Weißt du denn nicht, sprach Liebe, wer die Schande trug?

Laß dienen, Liebster, dir.

Du setz' dich hin, sprach Liebe, kost' mein Mahl!

So setzt' ich mich und aß.

„... and so I sit and eat!“ – das spricht sie immer wieder und hat auf diese Weise das „Wiederkäuen“ der Wüstenväter für sich selbst entdeckt. Von diesem Sprechen sagt sie, es habe die „Kraft eines Gebets“. Die nicht für möglich gehaltene Erfahrung gegen die „Überlegungen über die Unlösbarkeit des Gottesproblems“ tritt ein. „Einmal, während ich es sprach (das Gedicht), ist, wie ich ihnen schon geschrieben habe, Christus selbst herniedergestiegen und hat mich ergriffen.“ Eine solche „wirkliche Berührung, von Person zu Person, hienieden, zwischen dem menschlichen Wesen und Gott, hatte Weil nicht vorausgesehen. Sie hatte dergleichen gelesen, aber es nie geglaubt. Jetzt ist sie dankbar dafür, daß sie „nie irgendwelche Mystiker gelesen“ hat, „weil ich niemals etwas gespürt hatte, das mir sie zu lesen befahl.“ Auch in ihrer Lektüre übt Weil nämlich den Gehorsam und liest nichts, das ihr zu lesen nicht geboten wird, und wenn sie liest „in dem Augenblick, wo mich hungert, ... dann lese ich nicht, ich esse.“ Hätte sie vorher mystische Autoren gelesen, so wäre der Verdacht geblieben, sie habe sich da etwas auf Grund solcher Lektüre erdichtet. Die Christuserfahrung, die sie macht, ist keineswegs ekstatisch oder visionär, sondern fast normal: Es war, wie wenn man von einem liebenden Angesicht angeblickt wird. Diese schlichte Erfahrung hat sie tief geprägt. Sie findet bald danach ihre Fortsetzung.

Dennoch empfindet sie ihre Rezitationsübung nicht als Gebet. „Während dieses ganzen geistlichen Fortschreitens (dem Studium Platons, der Lektüre der Bhagavad-Gita) habe ich niemals gebetet. Ich fürchtete die Macht der Suggestion des Gebetes, deretwegen Pascal es empfiehlt. Die Methode Pascals scheint mir eine der allerschlechtesten, um zum Glauben zu gelangen.“ Pater Perrin bewegt sie weder zur Taufe, noch zum Beten. „Bis zum vergangenen September (1941) war es mir in meinem ganzen Leben niemals geschehen, daß ich auch nur ein einziges Mal gebetet hätte, zumindest nicht im buchstäblichen Sinne des Wortes. Niemals hatte ich mich laut oder in Gedanken oder mit Worten an Gott gewandt. Niemals hatte ich ein liturgisches Gebet gesprochen.“

Der Aufenthalt im Sommer 1941 bei Gustave Thibon, auf dessen Gut in den Weinbergen (wohl der Provence) führt zu einer neuen wichtigen Erfahrung. Sie liest mit ihm griechische Texte, unter anderem das Vaterunser in der Fassung des Matthäus. Beide versprechen einander, dieses Gebet auswendig zu lernen. Einige Wochen später tut sie das.

„Da hat die unendliche Süßigkeit dieses griechischen Textes mich derart ergriffen, daß ich einige Tage lang nicht umhin konnte, ihn mir unaufhörlich zu wiederholen. Eine Woche später begann ich mit der Weinlese. Ich sprach das Vaterunser auf griechisch jeden Tag vor der Arbeit. Und im Weinberg habe ich es dann noch oftmals wiederholt.

Seitdem habe ich mir als einzige Übung die Verpflichtung auferlegt, es jeden Morgen ein Mal mit unbedingter Aufmerksamkeit zu sprechen. Wenn meine Aufmerksamkeit unter dem Sprechen abirrt oder einschläft, und sei es auch nur im allergeringsten Grade, so fange ich wieder von vorne an, bis ich ein Mal eine völlig reine Aufmerksamkeit erreicht habe. Dann kommt es wohl mitunter vor, daß ich es aus reinem Vergnügen noch ein Mal von vorne aufsaue, aber nur, wenn das Verlangen mich treibt.

Die Kraft dieser Übung ist außerordentlich und überrascht mich jedesmal, denn obgleich ich sie jeden Tag erfahre, übertrifft sie jedes Mal meine Erwartung.

Mitunter reißen schon die ersten Worte meinen Geist aus meinem Leibe und versetzen ihn an einen Ort außerhalb des Raumes, wo es weder eine Perspektive, noch einen Blickpunkt gibt. Der Raum tut sich auf. Die Unendlichkeit des gewöhnlichen Raumes unserer Wahrnehmung weicht einer Unendlichkeit zweiten oder manchmal auch dritten Grades. Gleichzeitig erfüllt diese Unendlichkeit der Unendlichkeit sich allenthalben mit Schweigen, mit einem Schweigen, das nicht die Abwesenheit des Klages ist, sondern das der Gegenstand einer positiven Empfindung ist, sehr viel positiver als die eines Klages. Die Geräusche, wenn deren da sind, erreichen mich erst, nachdem sie durch dieses Schweigen hindurchgegangen sind.

Mitunter auch ist während dieses Sprechens oder zu anderen Augenblicken Christus in Person anwesend, jedoch mit einer unendlich viel wirklicheren, durchdringenderen, klareren und liebevolleren Gegenwart als wie das erste Mal, da er mich ergriffen hat.“

Simone Weil läßt Pater Perrin wissen, daß sie es niemals über sich gebracht hätte, ihm dies alles mitzuteilen, wenn nicht ihre Abreise bevorstünde und sie an eine Rückkehr nicht glauben kann.

Wenn man unter Mystik die reale Erfahrung Gottes versteht, das Sich-Zeigen Gottes, die Einheit oder das Einswerden mit ihm, so ist dieser Text als im hohen Maße mystisch zu bezeichnen.

Ein weiteres Element von Mystik findet sich bei Weil ebenfalls: die Demut: „Wenn man in Gott die Möglichkeit eines Irrtums annehmen könnte, so würde ich denken, dies alles sei mir versehentlich zugefallen. Vielleicht aber gefällt

es Gott, die Abfälle, die mißratenen Stücke, die Ausschußware zu benützen“ (96).

Fast dieselbe Aussage hat Simone Weil kurz vor ihrem Tod einer anwesenden Freundin gemacht: Gott gefällt es manchmal, mißratene Stücke zu schaffen. Ich bin ein solches mißratenes Stück. Aber jetzt kehre ich zurück zu Gott und werde wieder in ihn eingefügt.

Das Schweigen, die vollkommene Achtsamkeit, hat Simone Weil schon lange geübt. Nur wußte sie nicht, daß gerade solches Schweigen Gebet im vollkommenen Sinn des Wortes ist. Jetzt weiß sie, daß sie Christus anreden kann und Gott Vater nennen darf. In den „Notes écrites à Londres“ (333) sagt sie: „Der Name 'Vater im Himmel' gewährt uns allein, daß wir in den Himmeln, von denen wir nichts wissen, einen Vater haben.“ Das Gebet des Vaterunsers intensiviert und erneuert ihre Christuserfahrung.

4. Keine Kirchenzugehörigkeit

Als ersten Grund dafür, daß Weil der Kirche nicht beigetreten ist und sich nicht hat taufen lassen (es wird überliefert, daß sie kurz vor ihrem Tod von einer französischen Freundin getauft worden sei), steht an erster Stelle der Hinweis auf Gottes Führung: Ich habe „niemals auch nur eine Sekunde lang das Gefühl gehabt, daß Gott mich in der Kirche will“ (Zeugnis, 98).

Vernunftgründe treten nachträglich hinzu:

- die vorexilische, alttestamentliche Brutalität hält sie für eine der schlimmsten, die sich in der Welt je zugetragen habe; ebenso abstoßend findet sie die römische Herrschaft (als Beispiele werden aufgeführt: die Zerstörung von Karthago, die Vernichtung von Bourges). Der römische Gott ist ein Gott, der die Welt wie ein riesiger Gutsbesitzer beherrscht: alle Arbeitenden sind seine Sklaven; leider hat das Christentum nach dem Toleranzedikt diese römische Gottesvorstellung alsbald übernommen;
- die Dogmatisierung hat das Christentum verfälscht; durch sie sind Inkarnationen und Wahrheiten ausgegrenzt worden, die es vor Christus und um das Christentum herum gibt (z.B. die Veden, die Bhagavad-Gita, das Tao, das Zen, die Religion Ägyptens, der Inkas, der Indianer);
- das „anathema sit“ und seine totalitaristischen Konsequenzen: bereits die Zerstörung Okzitaniens, noch mehr die Kriege des 20. Jahrhunderts (speziell der Bolschewismus und der Faschismus) haben seine grauenhafte Furchtbarkeit gezeigt; in scharfer, teilweise aggressiver Form hat sie solche Argumente Ende 1942 in dem bereits erwähnten „Lettre à un religieux“ niedergeschrieben. Friedhelm Kemps Übersetzung „Entscheidung zur Distanz. Fragen an die Kirche“ ist beim Kösel-Verlag noch lieferbar. Die dort vorgetragenen Argumente sollen hier nicht im einzelnen vorgelegt werden, weil dies zu viel Raum beanspruchen würde.

1942 postuliert sie: „Die Kirche sollte offen aussprechen, daß sie sich geändert hat“, daß sie „die römische Vorstellung der Knechtung des Geistes“ aufgegeben hat. – Christus ist nicht die Orthodoxie; er ist *die Wahrheit!*„ In „La connaissance surnaturelle“ (Paris 1950) macht Simone Weil letztverbindliche Aussagen über ihr Verhältnis zur Kirche. Zunächst spricht sie (221f.) über den Kult im Tempel und die Verborgenheit der Anbetung, die sie für unerläßlich hält. Wiederholt zitiert sie das Wort Jesu „Wo zwei oder drei in meinem Namen versammelt sind, da bin ich mitten unter ihnen.“ Sie macht, gewiß exegetisch unzulässig, aber aus ihrer Ablehnung der Kollektive und der Gefährdung durch Kollektive hervorgegangen, den Zusatz, also nicht zweihundert oder dreihundert, auch nicht zwanzig oder dreißig. Vom Tempel sagt sie: „Als sie das Monopol des Tempels errichteten, wollten die hebräischen Priester aus der Religion eine reine gesellschaftliche Angelegenheit machen. Israel handelt mit Gott und nicht dieser und dieser Israelit.

Deshalb hat allein das Exil, welches das Volk gänzlich zerstörte, ihnen gewährt, Gott zu finden, den Gott der einsamen Seele, den Vater, der im Verborgenen gegenwärtig ist.“

„...es ist gut, daß Israel in die Sklaverei geriet, selbst in die Roms.

Deshalb hat Christus ja die Steuer bezahlt...

Es ist gut, daß der Tempel zerstört worden ist.“

Genauso herb wie ihre Kritik an Israel ist die Kritik an einer machtausübenden Kirche. Die Kirche zeigt ihre Machtausübung vor allem darin, daß sie die Austeilung von Sakramenten an Bedingungen knüpft, durch die mancher, der sie empfangen möchte, diskriminiert wird. Eine solche Auswahl durch die Kirche, bei der die Kirche ein Machtwort sprechen darf, anerkennt sie nur für die Priesterweihe. Ansonsten gilt:

„Die Kirche müht sich, das Paradies zu einem Mittel der Erpressung zu machen und jeden zu verurteilen, der sie nicht für unfehlbar hält. Sie wird sich nicht heiligen, außer sie legt die Macht nieder, mit der sie die Sakramente verweigert!

Auch die Absolution ist jedem zu gewähren, der um sie nachsucht... Alles gewähren, was verlangt wird. Gerade diese Leichtigkeit wäre das geeignetste Mittel, die Seelen zu einer heiligen Scheu zurückkehren zu lassen.

Keine geistliche Gewalt ausüben, außer es werde um geistliche Führung nachgesucht; dann soll sie allerdings streng ausgeübt werden. Den Leuten Mut machen, um Führung nachzusuchen. Aber, daß es dann niemals auch nur das geringste Element von gesellschaftlichem Zwang gäbe! Daß jedem Gehorsam frei zugestimmt werde! Christus hat den Seinen ausdrücklich verboten, nach Herrschaft und Macht zu streben. Seine Gemeinde, die Kirche, darf deshalb nicht zu einer Gesellschaft, einer Institution, werden. Ist man allein, im verschlossenen Zimmer, dann wird man vom Vater erhört, der im Verborgenen wohnt. Wenn zwei oder drei im Namen Christi versammelt sind, ist er da. Offensichtlich sollen es nicht mehr als drei sein.“ (265)

Bei dem von mir Übersetzten handelt es sich um Gedanken, die nicht bis zur vollständigen Reife ausformuliert worden sind. Dennoch wird man sich der Bedeutung des Ausgesagten für uns (und für unsere Schüler!), dem Anspruch, der hier an uns gestellt wird, kaum entziehen können.

Am Ende des Gedankenganges kehrt sie noch einmal dorthin zurück, daß die Kirche die Kommunion nicht jedem spendet, der danach begehrt: „Knüpft man die Austeilung der Kommunion an Bedingungen, dann treibt man den Schrecken und die Majestät aus, die dieses Geheimnis umgeben sollen. Moses richtete die eherne Schlange auf; jeder, der gebissen worden war, konnte zu ihr aufblicken (und wurde geheilt). Aus Mangel an Glauben hat man die Sakramente mit Bedingungen umzäunt. – Das muß sich ändern, soll nicht das Christentum zu Grunde gehen. Auf jeden Fall braucht es eine neue Religion. Entweder ein Christentum, das sich so sehr verändert hat, daß es anders geworden ist; oder eine andere Sache“ (266). Das alles klingt kämpferisch, ja fast politisch. Dennoch war Simone Weil ein Mensch der Sehnsucht und der Stille. Als Belege dafür zitieren wir abschließend zwei Texte: Unter dem Titel Prolog notiert sie (*Cahiers – Aufzeichnungen*, I, München 1991, 53f.): „Er trat in mein Zimmer und sagte: 'Elende, die du nichts verstehst, nichts weißt. Komme mit mir, und ich werde dich Dinge lehren, von denen du dir keinen Begriff machst.' Ich folgte ihm.

Er geleitete mich in eine Kirche. Sie war neu und häßlich. Er geleitete mich vor den Altar und sagte zu mir: 'Knie nieder.' Ich sagte zu ihm: 'Ich bin nicht getauft.' Er sagte zu mir: 'Sinke in Liebe vor diesem Ort auf die Knie, als vor dem Orte, an dem die Wahrheit lebt.' Ich gehorchte.

Er brachte mich hinaus und führte mich hinauf zu einer Mansarde, von der aus man durch das geöffnete Fenster die ganze Stadt sah, einige Holzgerüste, den Fluß, auf dem Schiffe entladen wurden. In der Mansarde standen nur ein Tisch und zwei Stühle. Er hieß mich Platz nehmen.

Wir waren allein. Er sprach. Zuweilen kam jemand herein, mischte sich ins Gespräch, ging wieder.

Es war nicht mehr Winter. Es war noch nicht Frühling. Die Äste der Bäume waren kahl, ohne Knospen, in kalter und sonniger Luft.

Das Licht wurde stärker, erstrahlte, wurde schwächer, dann schienen der Mond und die Sterne durchs Fenster. Dann brach von neuem der Morgen an. Manchmal schwieg er, nahm ein Brot aus einem Schrank, und wir teilten es. Dieses Brot schmeckte wirklich wie Brot. Ich habe diesen Geschmack nie wiedergefunden.

Er gab mir und gab sich selber Wein, der den Geschmack der Sonne hatte und der Erde, auf der diese Stadt errichtet war.

Manchmal legten wir uns auf den Boden der Mansarde, und die Süße des Schlafes senkte sich auf mich. Dann erwachte ich, und ich trank das Licht der Sonne.

Er hatte mir eine Lehre versprochen, aber er lehrte mich nichts. Wir sprachen über alles mögliche, kamen vom Hundertsten ins Tausendste, wie alte Freunde.

Eines Tages sagte er zu mir: 'Jetzt geh.' Ich fiel auf die Knie, ich umfaßte seine Beine, ich flehte ihn an, mich nicht wegzujagen. Doch er stieß mich auf die Treppe. Ich stieg sie hinab und wußte von nichts mehr, das Herz wie in Stücke gerissen. Ich ging durch die Straßen. Dann fiel mir ein, daß ich gar nicht wußte, wo dieses Haus war.

Ich habe nie versucht, es wiederzufinden. Ich begriff, es war nur ein Irrtum, daß er mich geholt hatte. Mein Platz ist nicht in dieser Mansarde. Er ist irgendwo, in einem Kerkerloch, in einem dieser bürgerlichen Wohnzimmer voller Nippes und rotem Plüsch, im Wartesaal eines Bahnhofs, irgendwo, aber nicht in dieser Mansarde.

Manchmal kann ich nicht anders, als mir, mit Furcht und Schuldgefühlen, etwas von dem zu wiederholen, was er mir gesagt hat. Wie kann ich wissen, ob ich mich genau erinnere? Er ist nicht da, es mir zu sagen.

Ich weiß wohl, daß er mich nicht liebt. Wie könnte er mich auch lieben? Und doch, in meinem Innersten ist etwas, ein Punkt meines Ich, das, zitternd vor Angst, nicht aufhören kann zu denken, daß er mich vielleicht, trotz allem, liebt. "

Aus diesem Text läßt sich entnehmen, welch tiefe Sehnsucht Simone Weil danach hatte, der Kirche angehören zu dürfen. Daß dies nicht der Fall war, hat sie ausführlich begründet. Letzlich aber macht sie ihr eigenes Versagen dafür verantwortlich. Sie war dessen nicht würdig!

Im vorletzten Brief an ihre Eltern (18. Juli 1943; veröffentlicht in „*Écrits de Londres et dernières lettres*, Paris 1957) widerspricht sie der Mutter, die meint, ihre Tochter habe etwas zu geben. Sie fährt fort:

„Mais j'ai moi aussi une espèce de certitude intérieure croissante qu'il se trouve en moi un dépôt d'or pur qui est à transmettre. Seulement l'expérience et l'observation de mes contemporains me persuade de plus en plus qu'il n'y a personne pour le recevoir.

C'est un bloc massif. Ce qui s'y ajoute fait bloc avec le reste. A mesure que le bloc croît, il devient plus compact. Je ne peux pas le distribuer par petits morceaux.

Pour le recevoir, il faudrait un effort. Et un effort, c'est tellement fatigant...! Quant à la postérité, d'ici qu'il y ait une génération avec muscle et pensée, les imprimés et manuscrits de notre époque auront sans doute matériellement disparu.

Cela ne me fait aucune peine. La mine d'or est inépuisable. "

Zu diesem Text gebe ich eine Roh-Übersetzung: „Aber auch ich habe ein Maß an innerer Sicherheit, das wächst, daß sich in mir ein Depot aus reinem Gold findet, das weiterzugeben ist. Allein die Erfahrung und die Beobachtung meiner Zeitgenossen überzeugt mich mehr und mehr davon, daß es niemanden gibt, der es in Empfang nehmen wird. Es ist ein massiver Block. Das, was

sich anfügt, verbindet sich mit dem Block, der schon vorhanden ist. In dem Maße wie der Block wächst, wird er immer kompakter. Ich kann ihn nicht in kleinen Stücken austeilen. Um ihn zu empfangen bedarf es einer Anstrengung. Und eine Anstrengung, das ist so ermüdend!...

Was die Nachwelt angeht, wenn es eine Generation mit Muskeln und (wahrem) Denken wäre, dann werden ohne Zweifel die Drucke und Manuskripte unserer Epoche rein materiell verschwunden sein.

Das bereitet mir nicht den geringsten Schmerz. Die Goldmine ist unausschöpfbar.“

Von anderen Stellen ihres Werks wissen wir, daß reines Gold nur dadurch entsteht, daß Gott das unreine Gold des Menschen reinigt. Dies geschieht im Schweigen, in der Kontemplation, im Gehorsam vollständiger Hingabe. Die Christen, selbst die glühendsten unter ihnen, so heißt es im gleichen Brief, wenden wenig Anstrengung auf, um mit Achtsamkeit zu beten oder das Evangelium zu lesen.

Verliert man durch vollständige Aufmerksamkeit sein „Ich“, so wird man zu Glas, durch das die göttlichen Lichtstrahlen ungehindert durchdringen. Davon war Simone Weil erfüllt.

In den „*Écrits de Londres*“ (228 f.) heißt es: „Man muß über ewige Dinge schreiben, um mit Sicherheit aktuell zu sein.“ Die Aktualität ewiger Dinge erreichte Simone Weil über die schweigende Achtsamkeit. Das, worüber hier nicht mehr geschrieben werden kann, ist der zweite Aspekt ihres Wegs: das Leiden. Weil hat Unendliches gelitten. Dabei ist es ihr zur Gewißheit geworden, daß die Ohnmacht des Gekreuzigten die Ohnmacht Gottes ist. Dieser ohnmächtige Gott ist zugleich derjenige, dessen Liebe die größte Macht ist, die das Universum umfängt. Dies in einem Aufsatz von begrenztem Umfang noch aufzuzeigen, ist nicht möglich. Ein Hinweis darauf muß dennoch gegeben werden, denn ihr Tod, der ja im wesentlichen wohl eine Folge von Verhungern ist, wird nur dadurch verständlich, daß man um ihre Einheit mit dem Gekreuzigten weiß. Das Interpretament für die Vollzüge, die ihr Leben geprägt und letztlich zu einem so frühen Tod geführt haben, ist nicht Masochismus, sondern eine ungeheure Liebe zur Wahrheit, die sie in der Zeit, in der sie gelebt hat, und unter den persönlichen Umständen ihres Lebens dazu zwang, das Leben als gehorsame Hinnahme von Unglück zu verstehen. Diese Hinnahme allerdings führt zurück zu dem, von dem man, unvollkommen wie man ist, ausgegangen ist.

Literatur (Editionen):

Oeuvres complètes, Vol 1 – 4, Paris 1988ff.

Cahiers de Amérique, auch unter dem Titel: La connaissance surnaturelle, Paris 1950; dt.: als Band IV der Cahiers – Aufzeichnungen.

Cahiers – Aufzeichnungen, I – IV, München 1991ff

- Lettre à un religieux, Paris 1951; dt. „Entscheidung zur Distanz“, in der Übersetzung von Friedhelm Kemp, München 1988
- Attente de Dieu, Paris 1950
- Écrits de Londres et dernières lettres, Paris 1957
- Schwerkraft und Gnade, übersetzt von Fr. Kemp, München 1952
- Die Einwurzelung, übersetzt von Fr. Kemp, München 1956
- Zeugnis für das Gute, Übersetzung von Friedhelm Kemp, (dtv) 1990
- Brief an J.B., in: Zeugnis für das Gute, 116-123
- Besonders empfehlenswert: Angelica Krogmann, Simone Weil, rororo bildmonographien, Reinbeck bei Hamburg 1970 (noch lieferbar)

Die neuen Religionen in Italien

*Pädagogische und katechetische Konsequenzen*¹

1986 veröffentlichten das Sekretariat für die Einheit der Christen, das Sekretariat für die Nichtchristen, das Sekretariat für die Nichtgläubigen und der Päpstl. Rat für Kultur gemeinsam eine Erklärung zum Thema „Das Phänomen der Sekten oder neue religiöse Bewegungen: eine pastorale Herausforderung“. Damit griff man die Sorgen verschiedener Bischofskonferenzen auf.

Von vielen Seiten kamen Signale über die Unsicherheit anlässlich des massiven, intoleranten und werbenden Auftretens neuer religiöser Gruppen, die sich von den legitimen gesamtkirchlichen oder teilkirchlichen Bewegungen unterschieden.

Die Sorge war umso größer, als die hauptsächlich betroffene Gruppe die Jugendlichen zu sein schien, vor allem Jugendliche „ohne Bindungen, arbeitslos, nicht in der Pfarrei aktiv, aus schwierigen Familienverhältnissen, aus ethnischen Minderheiten, ohne Einfluß der Kirche“.

Auf einen Fragebogen mit 8 Fragen antworteten 75 Bischofskonferenzen; sie sahen im beschriebenen Phänomen nicht so sehr eine Gefahr für die Kirche, sondern eine pastorale Herausforderung.

Vier Punkte schienen von besonderem Interesse:

1. „Jede religiöse Gruppe hat das Recht, den eigenen Glauben zu bekennen und nach dem eigenen Gewissen zu leben.“
2. Der Umgang mit den Gruppen hat die Grundsätze des Dialogs, wie sie das II. Vat. formuliert hat, zu beachten.
3. „Jeder Person ist Respekt zu zollen.“
4. Den wirklich Gäubigen gegenüber ist „Verständnis und Offenheit, nicht Verurteilung am Platze“.

1. Der Mensch als Problem für sich selbst und als Appell an die Religion

Das Dokument analysiert die Motive der Ausbreitung der neuen religiösen Bewegungen angesichts der Erwartungen der Zeitgenossen; darin ist es höchst interessant, weil es bemerkenswerte Übereinstimmung zeigt mit den Erkenntnissen der Religionspsychologen. Immer mehr entdeckt sich der Mensch als Problem für sich selbst und als Appell an die Religion, weil in ihm angesichts des heutigen Lebens Fragen sich stellen an die Adresse der Religion; er erwartet befriedigende Antworten, die ihm Ausgeglichenheit und psychophysisches Wohlergehen vermitteln.

¹ Die Übersetzung wurde besorgt von Alfred Gleißner, München.

1.1 Der Wunsch nach Gemeinschaft

Die heutige Welt ist nicht gemeinschaftsfördernd, die menschlichen Beziehungen sind immer fragmentarischer und oberflächlicher; demgegenüber wünscht sich der Mensch Gemeinschaft, Liebe, Anteilnahme, Annahme; er sucht ein Klima der Sicherheit, der Aufmerksamkeit und Brüderlichkeit, der Solidarität, – vor allem diejenigen, die an den Rand gedrängt sind.

1.2 Die Suche nach Antworten.

Das 20. Jhrh. qualifiziert sich durch Probleme und Komplexität; demgegenüber sucht der Mensch einfache Antworten, einfache Wiedergaben der traditionellen Wahrheiten und Werte, klare Anweisungen, Beweise für „Übernatürliches“, damit man sicher ist, auf der richtigen Seite zu sein.

1.3 Der Wunsch nach Integrität (holism)

Die Gesellschaft diskriminiert und drängt ab, bedrängt die Originalität des Einzelnen. Demgegenüber sucht der Mensch ein Umfeld, das Spontanität ermöglicht, das ihn starke Eindrücke erleben läßt, das ihm physische und geistliche Heilung erlaubt, das ihm eine neue Beziehung zum Leben ermöglicht.

1.4 Der Wunsch nach kultureller Identität

Wo sich die Gesellschaft von den traditionellen kulturellen, sozialen und religiösen Werten entfernt hat, bedarf es vieler Anstrengungen, um das religiös-kulturelle Erbe wiederzugewinnen, und eines Gebets- und Predigtstils, der die Erwartungen der Menschen berücksichtigt.

1.5 Das Bedürfnis, als unverwechselbare Person anerkannt zu werden

Eingebunden in die anonyme und unpersönliche Menge, möchte der Mensch sich selbst entwickeln und bestätigen und zu einer Gruppe gehören, die ihn ernst nimmt.

1.6 Die Suche nach Transzendenz

Während sich die Kirche einseitig mit Fragen der Moral und institutionellen Problem beschäftigt und sich auf die Ebene des Kontrollierbaren und Verifizierbaren beschränkt, nimmt der Mensch in sich letzte Fragen wahr, entdeckt einen Sinn für das Mysterium, für den Messianismus.

1.7 Die Suche nach geistlicher Führung

Das Ausbleiben von Hilfe durch Eltern, Verantwortliche, Erzieher provoziert die Rolle charismatischer Führer und die – oft hysterische – Unterwerfung unter diesen Führer.

1.8 Die Suche nach einer neuen Sicht der Welt

Die Konflikte in der Welt und die Unsicherheit bezüglich der Zukunft lassen den Wunsch nach einer Verbesserung der Welt aufkommen und den Beginn einer neuen Weltära ersehnen.

1.9 Das Bedürfnis nach Teilnahme

Der Ausschluß von Entscheidungen zur Gestaltung der Zukunft lassen die Entdeckung des persönlichen, einzigartigen und unwiederholbaren Auftrages für die Konstruktion einer besseren Welt ersehnen.

2. Die Antwort der neuen religiösen Bewegungen auf die Bedürfnisse eines verängstigten und „kranken“ Menschen

Den Enttäuschungen des heutigen Menschen, wie sie die Vatikanischen Stellen beschreiben, setzen die neuen religiösen Bewegungen das Angebot theoretischer Antworten entgegen, Vorschläge zu gemeinschaftlichem Leben, zu geistlicher Führung, zur persönlichen Reifung und zur Selbsterkenntnis. Darin liegt ihr therapeutisches Potential, das sie mit den antiken Religionen verbindet und zu den institutionalisierten Religionen in Gegensatz bringt.

2.1 Gefühl der Zugehörigkeit

Jeder Mensch hat das Bedürfnis, lebendiges Glied in einer Gemeinschaft zu sein. Die Oberflächlichkeit der zwischenmenschlichen Kontakte machen es immer notwendiger, mit jemandem zu reden und in einer Gemeinschaft etwas menschliche Wärme zu finden.

Die Neugeworbenen finden Aufnahme, Wärme, Freundschaft, materielle und psychologische Unterstützung. Die Gemeinschaft ist wie eine Mutter, bei der der Einzelne Hilfe und Antwort findet. Für den Einzelnen hat die Gruppe so maieutische und therapeutische Funktion für ein neues Leben.

Viele Gemeinschaften sind auf dem Lande, versorgen sich selbst. Die Kontakte nach außen sind wenige. In der Gemeinschaft finden sich Werkstätten, Küche, Druckereien, Schulen, Radio...

Das Gemeinschaftsgefühl schafft starke Verbindung unter den Mitgliedern; sie werden angehalten, Bindungen nur untereinander einzugehen.

Die Gemeinschaft hat eine wichtige Funktion bei der von allen gesuchten geistlichen Selbstfindung der Neumitglieder; nicht vorhanden ist die Dimension eines sozialen und politischen Kollektivs.

2.2 Neue Identität

Viele leiden unter einer schweren Krise persönlicher und kultureller Identität. Besonders betroffen sind diejenigen, die sich in der eher anonymen christlichen Religiosität, wie sie sie seit Kindheitstagen erfahren haben, nicht wiederfinden. Sie ersehnen eine starke, genaue und alternative individuelle und soziale Identität.

Einer Bewegung östlicher Prägung anzugehören, bedeutet mit den hellenistisch-christlichen Koordinaten zu brechen, aber auch durch den Einfluß hinduistischer Kultur und Lebensstils eine breitere Identität zu gewinnen, alternativ und ungewöhnlich, und gerade deshalb selbstbestätigend. Es genügt, an die häufigen Fälle, sich anders zu kleiden, zu beten, zu essen, anderen zu begegnen, zu denken.

2.3 Eine echte religiöse Erfahrung, die Sicherheit gibt

Die neuen östlichen Bewegungen suchen im allgemeinen religiöse Erfahrung und religiöses Leben ohne die Vermittlung von vorgeprägten Ideen und Begriffen. Oft finden die Jugendlichen keine Antworten auf ihre tiefsten Fragen und halten ein Leben auf der Grundlage bloßen ökonomischen Erfolgs, ein „bürgerliches“ Leben, für unzureichend und platt. Sie halten die Gesellschaft mit ihren gegenwärtigen Erziehungsagenturen (Schule, politisches und kulturelles Leben, christliche Kirchen usw.) für unfähig, überzeugende Antworten zu geben angesichts ihres drängenden Bedürfnisses nach Sicherheit und Wahrheit.

Im Gegensatz dazu bieten die östlichen Bewegungen einfache Lösungen an, die auf der anerkannten Grundlage der Veda – wie im Falle Hare Krishna – beruhen, den „ältesten“ Schriften der Welt, und die verwickelten Situationen und Fragen die absolute Wahrheit, nicht zu diskutieren und nicht zu kritisieren, leicht verständlich konfrontieren.

Außerdem ist die Beziehung zur Gottheit direkt: einzige Vermittlung ist der Meister, der den Schüler zu einer immer echteren Beziehung mit dem Absoluten führt.

Ein weiteres wichtiges Element der östlichen religiösen Bewegungen ist die Befriedigung des Bedürfnisses nach Teilnahme und nach einer Aufgabe; denn jedes Neumitglied wird mit einer konkreten Mission betraut, vor allem: er predigt auf der Straße und in den Häusern.

2.4 Die Bewertung seiner selbst auf dem Weg zum Glück

Sicher ist der Wunsch, sich selbst zu bewerten und der Wunsch nach Glück, den jeder Mensch hat, ein starkes Motiv, sich neuen Arten von Spiritualität und von Leben zu öffnen. Jedes Neumitglied findet Dankbarkeit, Respekt und Aufmerksamkeit. Jeder wird bewertet wie er ist. Es gibt kein Klima von Eifersüchteleien. Jeder weiß, daß er in der Gemeinschaft seine Wichtigkeit, sein Gewicht, seinen Reichtum hat. Es herrscht ein Klima der Achtung und gegenseitiger Hilfe, dem sich auch der auswärtige Beobachter nicht entziehen kann.

Wichtig sind die Erfahrung von Freude, Tanz, Gesang. Die Riten sind voller Freude und zufriedener Euphorie, – ein wichtiges Element bei der Suche nach Glück. Die direkte Beziehung mit der Gottheit ist selbst Quelle von Freude und Glück.

2.5 Die Befriedigung des Durstes nach Wahrheit im Konflikt zwischen Wissen und Glaube

Beim Kontakt mit Mitgliedern der neuen religiösen Bewegungen fällt ihr Bedürfnis nach der ersten, absoluten Wahrheit auf und ihr vom westlichen sehr unterschiedenes Verständnis von „Wissen“. Jede menschliche Erkenntnis ist nutzlos, unvollständig, sogar schädlich, wenn sie nicht zur Erkenntnis der Gottheit führt. Nur von der Gotteserkenntnis („geistliches Wissen“) her können die Grundprobleme wie Geburt, Krankheit, Alter, Tod gelöst werden.

Jede Anstrengung ist gut, die zu solchem „Wissen“ führt, hier finden sich deutlich Züge von Unfehlbarkeit, Vollkommenheit, Glaube.

2.6 Die Garantie einer geistlichen Führung

Eine zentrale Rolle spielt der geistliche Führer; er kommt einem tiefen Bedürfnis des Menschen entgegen: sich an einen sicheren Führer anlehnen zu können, der den Weg durch das Leben erleichtert. Seine Hilfe ist zu geistlichem Fortschritt unabdingbar. Darum ist jedes Mitglied gehalten, einen Führer zu haben, ihm zu folgen und ihn zu respektieren. Zwischen den beiden entwickelt sich eine Beziehung der Unterwerfung, des Gehorsams und blinden Vertrauens. Der Meister ist ein sicherer und unfehlbarer Führer.

Es fehlt aber nicht die Gefahr, den persönlichen Willen des Schülers und seine Eigenverantwortung auszuschalten, bis dahin, daß sich ein Verhältnis gegenseitigen Ausnützens ergibt: der Schüler benützt den Meister als Vorwand, seine eigene Verantwortung aufzugeben, und der Meister mißbraucht den Schüler zu seiner persönlichen Machtentfaltung.

3. Die neuen religiösen Bewegungen als Alternativen zur Psychotherapie

Aus dem Gesagten geht hervor, daß an der Wurzel der neuen religiösen Bewegungen sich ein Synkretismus zwischen Humanpsychologie, transpersöner Psychologie und Religiosität findet. Auch in manchen Bewegungen christlicher Herkunft werden psychologische Techniken und Begriffe gebraucht, aber noch viel mehr in den östlichen esoterischen, magischen, gnostischen Bewegungen und vor allem jenen, die die Entwicklung des Ich und des Bewußtseins fördern wollen, z. B. New Age. Es ist also legitim zu fragen, bis zu welchem Punkt die neuen religiösen Bewegungen eine authentische religiöse Erfahrung ermöglichen, oder sich in echte Alternativen zu psychotherapeutischen Prozessen verwandeln, deren Ziel die psychische Heilung und die dadurch mögliche bessere Haltung gegenüber der Umwelt ist. Diese Frage zielt ein Zweifaches an: Die Suche nach Selbstverwirklichung und die Überführung der Figur des Hirten in diejenige des Therapeuten.

3.1 „Erfahrungen machen“, um Erleichterung zu erreichen

Die Teilnehmer von Studienseminaren, Workshops und Gruppentreffen erhoffen die Verbesserung ihrer körperlichen und geistigen Gesundheit; sie gehen dabei von der Erfahrung allgemeinen Mißvergnügens aus. Es gibt überaus viele geistliche, esoterische und therapeutische Organisationen, die vorgeben, Menschen zu höherem Bewußtsein, besserem Allgemeinbefinden (einschließlich geistlichen Zuwachses) zu führen.

Nicht selten trifft man Gruppen, in denen die Animatoren (oder Gurus) in wirkliche Kultobjekte verwandelt werden und die Meditationstechniken als magische Initiationsriten fungieren, die den Schüler zu einem neuen kosmischen Bewußtsein gelangen lassen, sich als eine einfache Welle im kosmischen

Ozean begreifen lassen, Teil eines viel größeren Ganzen, selbst göttlichen Wesens mit noch unverbrauchten Kräften und ohne Bedürfnis nach Heil.

Darum gibt es keine Glaubensinhalte; es geht nur um das „Erfahrungen machen“, um zu einem innerlichen Freiheitsbegriff zu kommen, der sehr verschieden ist von dem auf Vernunft und persönliches Gewissen begründeten; man sucht Emotionen, Gefühle, Liebe; wichtig sind Umarmungen, Freudenschreie, oder außersinnliche Phänomene wie Glossolalie, Trance, Prophetie, Heilungen.

Diese Religiosität betont den psychologischen Aspekt des Subjektivismus; wo Institutionen in Mißkredit geraten und dem öffentlichen Leben mißtraut wird, erhält die Selbstverwirklichung neue Bedeutung; Begriffe wie Sein, Wesen, Einheit, reines Bewußtsein, göttliches Bewußtsein, Transzendenz, persönliche Identität werden wichtig; so gelangt das Subjekt zu sich selbst und bestätigt das eigene Ich narzistisch als alleinige Einigungsinstanz.

So gesehen, berücksichtigen die neuen religiösen Bewegungen die Befriedigung des Bedürfnisses nach Identität, nach Einheit, nach Harmonie, Liebe, Schutz, Sicherheit, Teilnahme, Anerkennung, Annahme, Verständnis. Das *love bombing* kommt dem Bedürfnis nach menschlicher Wärme entgegen, dem Wunsch, sich frei auszudrücken, einen verständnisvollen Führer zu finden, einen Meister; sich selbst, die Menschheit, die Geschichte, den Kosmos neu zu sehen.

3.2 Neue Figuren und Stile

So übernehmen sie im Grunde die Aufgaben einer psychotherapeutischen Intervention, indem sie Bedeutungen und Werte in psychologischer Sprache formulieren: Selbstentdeckung, Selbstverwirklichung, persönliches Gefühl und individuelle Erfahrung, Subjektivität, Primat der Ausdrucksfähigkeit und der Spontanität, das Heil hier und jetzt, Trennung zwischen individuellem und öffentlichem Interesse.

So stellt sich wieder die Frage nach dem Psychologen als einer Art von „Laien-Beichtvater“ und dem Geistlichen als Allesheiler jedweder Problematik, auch der psychologischen. Die Folge ist die Überlagerung der beiden Figuren unter vier Faktoren.

3.2.1 Zunächst: Unser sozial-kultureller Kontext mit seinen Veränderungen, Industrialisierung, Urbanisierung, Säkularisierung und Bürokratisierung begünstigt die Entwicklung wahrer menschlicher Potentiale nicht. Daraus folgt das wachsende Bedürfnis nach verschiedenen Dienstleistungen (in der Psychotherapie und in den religiösen Gruppierungen), durch die das Selbstwertgefühl gestärkt wird und die existentiellen Fragen Antworten finden.

3.2.2 Als dann: In gewisser Weise verbinden die neuen religiösen Bewegungen und die Psychotherapie die Zugehörigkeit ihrer Anhänger zur mittleren bis höheren Klasse. Diese scheinen zu jeder ökonomischen Ausgabe bereit zu sein: sie triffen von Erfahrung zu Erfahrung, von Gruppe zu Gruppe, von Therapeut zu Therapeut, einfach um etwas Aufregendes und Neues zu erleben.

3.2.3 Die nächste Gemeinsamkeit dürfte die gleiche Art und Weise sein, wie die eigene Vergangenheit legitimiert wird und wie die eigenen Wandlungen verstehbar gemacht werden; Sprache und Gedanken ändern sich je nach der Zugehörigkeit zu einer Gruppe oder entsprechend der Anthropologie des Therapeuten, den man besucht.

Bedeutsam in diesem Zusammenhang ist die Wichtigkeit, die dem Ausdruck *hello-goodbye-effect* zugewiesen wird.

Es könnte sein, daß sowohl die Anhänger der neuen religiösen Bewegungen als auch die Klienten der Psychotherapeuten einerseits ihren Zustand der Unglücklichkeit vor dem Eintritt in die Gruppe übertreiben, andererseits die Besserung ihres Zustandes und ihre Dankbarkeit nach der einen oder anderen Erfahrung übertreiben.

3.2.4 Schließlich gibt es Parallelitäten im Interaktionsstil

Wenn wir bemerken, daß die Mitglieder der neuen religiösen Bewegungen verschiedene Erfahrungen machen müssen, bevor sie zur definitiven Bekehrung kommen, so gilt dasselbe in der Psychotherapie, zu der der Klient kommt, wenn er die Wege der esoterischen Erfahrungen und der östlichen Philosophie versucht hat.

4. Einige internationale Initiativen

Nach dem Bericht der vatikanischen Stellen sind zahlreiche einschlägige Veröffentlichungen erschienen.

4.1 Brief der Glaubenskongregation

Als erstes erschien am 15.10.1989 der Brief über einige Aspekte der christlichen Meditation, in dem die Glaubenskongregation die katholischen Bischöfe einlädt, mit Aufmerksamkeit und Besorgnis die Ausbreitung der „Irrigen Gebetsweisen“ – vor allem unter dem Einfluß der Pseudognosis und des Messalianismus – zu beobachten.

4.2 Das außerordentliche Konsistorium

1991 trat ein außerordentliches Konsistorium zusammen, das sich mit der pastoralen Strategie gegenüber den neuen religiösen Bewegungen beschäftigte, Kard. Francis Arinze schilderte die Situation und regte neue Studien an; er informierte auch über verschiedene Versuche, eine pastorale Antwort zu geben.

Nachdem er die Aufgabe der Bischöfe, „den Glauben und seine Bedeutung für die Lebenspraxis“ zu bewahren, beschrieben hatte, nannte er folgende Gesichtspunkte:

- eine angemessene Katechese, gestützt auf die Kenntnis und die Vertiefung des Wortes Gottes;
- Die Veröffentlichung katechetischer Bücher, um die Katholiken zur Wiederlegung der Sektenpropaganda zu befähigen;

- Die gediegene Vorbereitung der Liturgie, die die Beteiligung der Gemeinschaft ermöglicht und in hohem Maße inkulturiert sein muß;
- Das persönliche und gemeinsame Gebet auf biblischem und liturgischem Fundament, gestützt durch das persönliche Beispiel des Priesters;
- Die Darstellung des Christentums als einer frohen Botschaft, der göttlichen Weisheit, der Einheit und der Harmonie mit Gott und der ganzen Schöpfung, des Glückes als einer irdischen Vorbereitung auf die himmlische Glückseligkeit, des Friedens, den die Welt nicht geben kann;
- Gebührende Aufmerksamkeit auf Körperhaltung, Gesten und materielle Elemente der Liturgie und der Volksfrömmigkeit;
- Bildung einer Gemeinschaft der Liebe und des gegenseitigen Dienstes, in der man sich angenommen fühlt und in der den schwächsten Gruppen besondere Aufmerksamkeit gewidmet wird: Jugendlichen, Menschen in familiärer oder sonstiger Krise, Drogenabhängigen, Armen, Ausgegrenzten;
- Dynamische Beteiligung von Laien mit der Übernahme von Verantwortlichkeit und einer breiteren Zusammenarbeit zwischen Laien und Priestern.

4.3 Katholische Universitäten

Gleichzeitig hat die Internationale Vereinigung der Katholischen Universitäten (F.I.U.C.) auf Weltebene ein Forschungsprojekt gestartet, bei dem Forscher die nationale Situation beobachten und Hinweise auf Unterschiede und konstruktiven Dialog liefern sollten. Als Ergebnis entstanden das Dokumentationszentrum in Rom bei der Päpstl. Gregorianischen Universität, und zwei Seminare im Mai 1991 in Omaha (Nebraska USA) für die Experten aus den USA und aus Kanada, und im Oktober 1991 in Wien für die Europäer. Leider blieb es dabei.

4.4 Das Beispiel der Erzdiözese Wien

Das Seelsorgeamt der Erzdiözese Wien sammelt seit 3 Jahren alles, was in Zeitungen, Zeitschriften, Flugblättern usw. über Sekten in deutscher Sprache erscheint.

Das anfallende Material gibt Aufschluß nicht nur über die immer schnellere Verbreitung der neuen religiösen Bewegungen, sondern auch über die Resonanz in den Kommunikationsmitteln und über die Klagen – oft bis vor das Gericht getragen – über die Anschuldigungen von Manipulation und Betrugereien.

5. Die Situation der neuen religiösen Bewegungen in Italien.

Hier läßt sich unter drei Gesichtspunkten folgendes sagen:

5.1 G.R.I.S. und GESNUR

Mit Mons. Giuseppe Casale, Erzbischof von Foggia-Bovino als Präsident, und Massimo Introvigne als Direktor, versammelt das Centro Studi sulle Nuove Religioni (CESNUR) Gelehrte von internationaler Reputation, auch außerhalb

der katholischen Kirche, die sich in Kongressen und Publikationen mit den verschiedenen Aktivitäten der neuen religiösen Bewegungen befassen. Dank einer umfangreichen Dokumentation vor allem aus den USA stellt das CESNUR derzeit die wichtigste Erkenntnisquelle für die Geschichte und die bedeutendsten Personen der neuen religiösen Bewegungen dar. Das CESNUR betreute viele Veröffentlichungen bei Elle Di Ci, la SugarCo, Cristianità, Lebreria Editrice Vaticana, Gribaudo.

Offiziell anerkannt von der italienischen Bischofskonferenz und vertreten in vielen Diözesen, beschäftigt sich die Forschungs- und Informationsgruppe über die Sekten (G.R.I.S.) mit Sitz in Bologna damit, in der Kirche genaue und dokumentierte Informationen über die verschiedenen neuen religiösen Gruppierungen, die in Italien präsent sind, zu verbreiten. Eher apologetisch und defensiv, veröffentlicht der G.R.I.S. seit 4 Jahren eine wertvolle Drei-Monats-Zeitschrift (früher: *Sette e religioni*, heute: *Religioni e sette nel mondo*) und einen Beitrag über die neuen religiösen Bewegungen in der Monatsschrift *Presenza cristiana*.

Außerdem besorgt er bei Elle Di Ci eine Reihe, die die Materialien der Nationalkongresse zum Teil wiedergibt.

5.2 Ein Projekt für die Überwachung der Situation

Auf Initiative des G.R.I.S. wird die Glaubenshaltung und das Verhalten der Italiener untersucht, um nicht nur die tatsächliche Bedeutung des Phänomens der neuen religiösen Bewegungen zu ergründen, sondern vor allem das breite Spektrum von Praktiken und Aktivitäten, die damit zusammenhängen, zu beleuchten.

Zum soziologischen Aspekt hat der G.R.I.S. die Zusammenarbeit mit der Abteilung Erziehungswissenschaften der Universität Bologna gesucht; für die psychologische Interpretation ist das Psychologische Institut der Fakultät für Erziehungswissenschaften der Päpstl. Salesianischen Universität zuständig. Der Fragebogen für die soziologische Erhebung ist schon vorbereitet und wird anfangs Oktober verteilt werden. Für den psychologischen Aspekt bereitet eine Gruppe von Fachleuten (Psychologen, Psychiater und Kriminologen) ein Verfahren vor, um mit Menschen, die aus Sekten ausgetreten sind, in Kontakt zu kommen und sie in zwei verschiedenen Verfahren zu befragen nach ihrem Motivationsspektrum während ihrer Sektenmitgliedschaft und nach den psychologischen und psychiatrischen Defiziten vor oder während ihrer Mitgliedschaft. Daraufhin wird eine empirische Untersuchung mit einigen Mitgliedern der neuen religiösen Bewegungen durchgeführt, die ihre Bereitschaft dazu erklären haben.

5.3 Die „Nota pastorale“ der italienischen Bischofskonferenz

Am 30.5.1993 – Pfingstsonntag – hat der Sekretär für Ökumene und Dialog der italienischen Bischofskonferenz eine „Nota pastorale“ veröffentlicht mit dem Titel: Die pastorale Aufgabe der Kirche angesichts der neuen religiösen Bewegungen und der Sekten.

Darin werden Orientierungsdaten, Kriterien und Linien pastoraler Aktionen angegeben, die den lokalen Gemeinschaften anempfohlen werden und die in einer Haltung des Respekts und des Verständnisses durchgeführt werden sollen; einfacher Irenismus und gefährliche Ausgrenzung seien zu vermeiden. Es werden die Bedeutung des Phänomens in Italien mit der Individualisierung, der synkretistischen und gnostischen Tendenzen und der emotionalen, kulturellen, politischen, ökonomischen und strukturellen Faktoren, die die Verbreitung begünstigen, beschrieben.

Unter den pastoralen Anweisungen sind zu nennen:

- Die kraftvolle und mutige Verkündigung Jesu Christi als des einzigen Erlösers wiederaufnehmen;
- Das Glaubensleben darstellen als persönliche Begegnung mit dem auferstandenen Herren und als Erfahrung tiefer Gemeinschaft mit ihm;
- Alle zu einer vertieften Bibelkenntnis zu führen;
- Gelegenheiten anbieten, in denen die Fundamente des christlichen Glaubens möglichst breiten Schichten dargelegt werden;
- Die Katechese als permanente kirchliche Handlung betrachten; sie wendet sich an alle Gläubigen jeden Alters und jeglichen sozio-kulturellen Standorts;
- Beachten, daß Verkündigung und Glaubensvertiefung sich verläßlich auf die Wahrheit beziehen in angemessener Form von Inkulturation und pädagogischer Wegweisung;
- Den Gläubigen verhelfen zu einer erwachsenen und reifen christlichen Persönlichkeit;
- Die Liturgie als Erfahrung leben, die in das gefeierte Mysterium einführt und Quelle göttlicher Kraft wird;
- Die Gläubigen neben dem liturgischen und gemeinschaftlichen zum persönlichen Gebet befähigen;
- In den Pfarreien für die Aufnahme der einzelnen Personen sorgen;
- Sich einsetzen, daß die Pfarreien keine anonymen Gemeinschaften sind;
- Die katholischen kirchlichen Gemeinschaften und Bewegungen würdigen;
- Schwächeren Personen besondere Aufmerksamkeit widmen, Hilfe anbieten;
- In jedem Bistum Gruppen bilden, die sich auf Sekten und neue religiöse Bewegungen spezialisieren;
- Den Gläubigen einfache, aber wirksame Hinweise geben, wie dem Werben der neuen religiösen Bewegungen und der Sekten begegnet werden kann;
- Aufnahmebereitschaft und Hilfe für diejenigen, die aus Sekten und neuen religiösen Bewegungen aussteigen und zur katholischen Gemeinde zurückkehren wollen;
- Das Problem lebendig halten, um ihm nicht unvorbereitet zu begegnen.

Es sei angefügt, daß zwei Regionalbischofskonferenzen fast gleichzeitig eine Pastorale Erklärung bezgl. der Verbreitung der Magie und der Götzen- und Satanskulte abgegeben haben.

6. Die neuen Religionen als Herausforderung für den Christen

6.1 Theologische Fragestellungen

Es kann nicht verschwiegen werden, daß unter theologischem Blickwinkel die neuen Religionen zahlreiche Fragen aufgeworfen haben bezüglich der Katechese und der Pastoral.

- Die Christen sehen Gott als ein personales Wesen, mit dem der Mensch in eine Liebesbeziehung treten kann. Für viele der neuen Religionen jedoch ist Gott ein unpersönliches kosmisches Bewußtsein, er ist ein Gott ohne Gesicht;
- Die Christen glauben, daß Gott in der Schöpfung seinen Anstoß zur Entwicklung gegeben hat, die dann weitergeht. Die Anhänger der neuen Religionen sprechen von einer zeitlosen Entwicklung, ohne Anfang und ohne Ende;
- In den neuen religiösen Bewegungen wird dem Menschen die Fähigkeit eingeräumt, sich selbst durch Meditation und magische Praktiken voll zu verwirklichen, so daß er aus sich das eigene Heil erlangt. Die Christen glauben, daß das Heil nur in den Händen Gottes liegt und nicht nur Frucht menschlichen Bemühens ist;
- Nach der Auffassung der neuen Religionen wird der Beginn einer besseren Zukunft nur möglich, wenn viele Menschen ihr Bewußtsein ändern. Die Christen denken, daß zur Verbesserung der Welt politische und soziale Veränderung nicht ausreichen;
- Innerhalb der neuen religiösen Bewegungen gibt es die Meinung, daß die Menschen unter bestimmten Bedingungen in anderen Körpern reinkarniert werden können. Die Christen sind überzeugt, daß jeder Mensch einzigartig ist vor Gott und seine Existenz nur einmal lebt;
- Die neuen Religionen interpretieren das Böse als ein Stadium, in dem die Menschen nicht erleuchtet sind, als eine Verarmung des privaten und des sozialen Bewußtseins. Der Christ erkennt angesichts von Schuld seine eigene Verantwortung an und sucht seine Reinigung durch die Vertiefung seines Bewußtseins;
- Wer einem Guru, Meister oder Astrologen folgt, läuft Gefahr, seine eigene Autonomie und die Kontrolle über sein eigenes Leben zu verlieren. Wer Jesus folgt, handelt frei, vor allem wenn er sich in den Dienst Gottes und der Menschen stellt.

6.2 Die neuen Religionen als Herausforderung für die Kirche

Bevor genauer dargestellt wird, welche Herausforderungen die neuen Religionen der Kirche und den Gemeinden stellen, soll daran erinnert werden, daß

der gegenwärtige sozio-kulturelle Kontext eine vierfache Unterscheidung nahelegt:

- Diejenigen, die sich von jeder religiösen Dynamik befreit haben; viele von ihnen haben sich nicht ausdrücklich für den Atheismus entschieden, aber sie führen praktisch eine atheistische Existenz;
- Diejenigen, die die Religion außerhalb der Kirche und der kirchlichen Gemeinschaft suchen; darin beweisen sie, wie viele den Sekten anhängen oder anderen religiösen Bewegungen verschiedener Natur;
- Diejenigen, die nur gelegentlich die religiösen Angebote der Kirche und der Gemeinde in Anspruch nehmen; sie haben eine Art von Verbrauchermentalität gegenüber der Liturgie und den Sakramenten;
- Diejenigen, die in unterschiedlicher Weise sich im kirchlichen Leben engagieren, eingebunden in die pastoralen Strukturen, in den Verbänden, in Hilfsorganisationen.

Tatsächlich zeigen die neuen Religionen Fragen und Wünsche, die in den Herzen der Menschen sind und die sorgsam beachtet werden müssen. Sie betreffen die Sehnsucht nach Einheit unter den Menschen, nach Frieden mit der Umwelt, nach Versöhnung mit der Natur, nach Harmonie mit sich selbst. Die Tatsache, daß viele Menschen heute außerhalb der Kirche und der kirchlichen Gemeinschaft Antwort auf solche tiefen Fragen suchen, legitimiert nicht die Verweigerung des Dialogs. Im Gegenteil; die Christen müssen diese Situation ernst nehmen als eine Gelegenheit, diejenigen zu erreichen, die in der Entfernung oder am Rande der Gemeinde leben.

Darüber hinaus bedeutet die Bereitschaft, sich in eine Diskussion einzulassen, nicht abzulehnen, was aus dem Herzen des Menschen kommt, alle gerechten Anstrengungen zu würdigen, für die Kirche ein Weg des Nachdenkens und der Bekehrung. Auch die kirchliche Gemeinschaft ist aufgerufen, das menschliche Bewußtsein auszuweiten und zu vertiefen, das Verständnis der sichtbaren und der unsichtbaren Wirklichkeit zu verinnerlichen, Initiativen zu entwickeln, die eine weltweite Katastrophe verhindern und die Verwirklichung einer besseren Welt begünstigen. Mit einem Wort: Erfahrung und Mystik, Aktion und Kontemplation, Einheit und Ganzheit miteinander zu verbinden.

6.3 Über die neuen Religionen hinaus

Im Zusammenhang mit dem Gesagten sei daran erinnert, daß die neuen Religionen direkt eine katechetische Pastoral herausfordern, die einige gefährliche Extremismen überwinden möchte.

6.3.1 Den Konsumismus und den religiösen Fundamentalismus überwinden

Nach A. Grab müssen zwei gefährliche Extremismen um jeden Preis bekämpft und ausgeschaltet werden. Einerseits „die Privatisierung der Religion, die Konsumhaltung vieler Gläubiger, die Schwächung der Kraft kirchlichen Zusammenhalts und der Verlust einer erkennbaren geistlichen Identität und des Glaubens mit der kirchlichen Gemeinschaft“; andererseits der Rückzug „in eine befestigte Stellung, wo man versucht, zu konservieren und zu

verteidigen, was vom Glauben bleibt. Die Sehnsucht nach einem geschlossenen System, das allen Veränderungen widersteht, wäre eine Kapitulation vor der Komplexität der modernen Welt, die immer wieder neue Probleme hervorbringt und sich fortlaufend verändert.“

In der Tat insistieren die neuen Religionen auf der Identität ihrer Mitglieder, auf die Kraft des Zeugnisses und des Zusammenhalts, auf die Möglichkeit einer oft anachronistischen und alternativen Lebensweise. Außerdem suchen sie die Beziehung mit der Umwelt, auch wenn sie sie oft als Quelle allen Übels bewerten, um zu ihrer radikalen Umwandlung zu kommen.

6.3.2 Die Skepsis gegenüber den geschichtlichen Möglichkeiten der Menschheit überwinden

Der christliche Glaube hat im Lauf der Geschichte oft die Weltflucht und die Abwertung der von ihr gehegten Erwartungen betont. Dies bewirkte bei nicht wenigen Gläubigen eine Haltung, die die Rettung aus dieser unerträglichen Welt erflachte und um ihre Besserung bat. Die Folge ist die von den neuen religiösen Bewegungen unterstützte Wiederentdeckung der Innerlichkeit, der unbegrenzten Mächtigkeiten der zeitlichen Wirklichkeit, der Energien der psychischen Struktur, der Aussicht auf Heil und Heilung, die sich einstellen durch eine neue und kreative Beziehung zur Natur und ihren außerordentlichen Möglichkeiten.

6.3.3 Die Entfremdung und das Delegieren überwinden

Das Christentum hat – vielleicht ohne es zu wollen – eine Haltung der Wegnahme von Verantwortlichkeit und der Delegation begünstigt, vor allem weil es die Feier der Sakramente mit fast magischen und automatischen Zügen beladen hat; die Folge ist der Verzicht auf selbständiges eigenes Denken und kritische Reflexion, und die passive Annahme von Entscheidungen, die andere gefällt haben (Geistliche Väter, Beichtväter, Lehrer, Katecheten, höhere Autoritäten, Gemeinschaften). Im Gegensatz dazu scheinen die neuen Religionen die persönliche Teilnahme, die Übernahme von Pflichten, die Teilnahme an Entscheidungen, den freien Ausdruck der eigenen Gefühle und der inneren Befindlichkeit gegenüber anerkannten *leadern* zu begünstigen.

6.3.4 Den Rückzug in die einfachen Prophezeiungen überwinden

Eine bestimmte Auffassung des christlichen Lebens hat die Erlangung leichter Erfolge durch Ritualien und regelmässige Praktiken, auch durch die formale Teilnahme an Gruppenaktivitäten – nicht immer im Gemeindekontext eingebunden – hervorgehoben. So entstand eine Mentalität, die Illusionen fördert und die unvermeidlichen Unsicherheiten, das Risiko eines echten Bekehrungsweges, den Verzicht auf langsames Reifen bis zum Erreichen eines persönlichen Glaubens, vernachlässigt. In den neuen religiösen Bewegungen erscheint – bei allen Unterschieden unter ihnen – ein festes System von Überzeugungen, das auch extremes Scheitern der Hoffnungen erträgt und dank häufig manipu-

lativer Einflüsse das Eintreffen des jetzt Möglichen vom „neuen Himmel und der neuen Erde“ akzeptiert.

6.4 Für eine neue pastorale Anstrengung

Jetzt ist es notwendig, daß die Katechese alle Kräfte zusammennimmt und neue Strategien entwickelt, die die Kirche und alle Christen befähigen, den Herausforderungen der neuen Religionen zu begegnen.

6.4.1 Qualifizierte pastorale Animatoren sind notwendig

Es ist kein Zweifel, daß die Suche nach sich selbst und nach dem Sinn der eigenen Existenz heute schwieriger ist als sie es je war. Die Biographien der Zeitgenossen und die Nachrichten, die uns täglich erreichen, sind eher durch Krisensignale gekennzeichnet als durch die Befriedigung, den Weg zur Verwirklichung einer selbsttranszendenten Aufgabe durchlaufen zu haben. Es wächst bei Vielen die Nostalgie gegenüber ihrer Individualisierung über die Befriedigung der unmittelbaren Bedürfnisse hinaus: die erschreckende Zunahme von Suiziden vor allem junger Menschen unterstreicht den Appell für einen Stil der menschlichen Beziehungen voller Respekt, Aufmerksamkeit, Kommunikation, gegenseitiger Achtung. Hier fühlt der heutige Mensch sich allein, weiß nicht, wohin er sich wenden soll, findet niemanden, dem er begegnen kann, der ihn bestätigen oder beraten könnte.

Qualifizierte pastorale Animatoren sind unbedingt notwendig; sie müssen in der Lage sein, den inneren Weg zur Entdeckung des Sinns zu begleiten, denn ihnen ist die führende Rolle anvertraut, die die Unterwerfungen und die fast hysterische Verehrung vermeidet, aber das Wachsen und das Reifen der Person fördert.

6.4.2 Intensive Bildung der Gemeinschaft

Die Beobachtung durch viele kompetente Personen aus den Bereichen von Kultur und Wissenschaft, aber auch durch den einfachen Mann von der Straße, zeigt den Bruch des menschlichen Beziehungsnetzes als ein gefährliches Symptom unserer Tage. Die neuen Bewegungen gebrauchen Werte wie Zugehörigkeit, Liebe, Gemeinschaft, Kommunikation, Wärme, Beziehung, Sorge, Unterstützung, Freundschaft, Zuneigung, Brüderlichkeit, Hilfe, Solidarität, Begegnung, Dialog, Trost, Annahme, Verständnis, Teilhaftigkeit, Nachbarschaft, Wechselseitigkeit, Zusammenstehen (*togetherness*), Versöhnung, Toleranz, Wurzeln, Sicherheit, Unterschluß, Schutz, Heil, Wiederherstellung, Fokolare; dies zeigt die Notwendigkeit, das Beziehungsnetz wiederherzustellen und in angemessener Weise dem Bedürfnis nach Zugehörigkeit entgegenzukommen.

Davon sind auch die kirchlichen Gemeinschaften betroffen; sie sollen ihre einseitig bürokratischen und finanziellen Anstrengungen aufgeben; sie sollen sich bekehren vom exklusiven Individualismus zum Pluralismus der Meinungen wie der Angebote und sich in Orte wirklicher Annahme verwandeln, wo Wachstum, Entwicklung und Reifung der Person fruchtbaren Boden finden.

6.4.3 Mystagogische Veränderung der Gemeindepastoral

Es erscheint immer notwendiger, daß die geheimnisvolle Wirklichkeit Gottes in der kirchlichen Praxis befreit wird von der Bürde der Bürokratie und eines inflationären Funktionalismus, die ihr den Atem nehmen. Man könnte geradezu von „Kirchlichem Atheismus“ sprechen, von einer Lähmung des Wirkens des Hl. Geistes in der Praxis der Gemeinde.

Die Personen wollen aus der Anonymität herauskommen, um sich ihre Identität zu bauen, um zu fühlen, daß sie – so oder so – einzigartig sind, und nicht eine Ziffer oder ein Glied in der Menge ohne Gesicht. Die großen Pfarreien, die Beziehungen auf administrativer Ebene und der Klerikalismus lassen wenig Spielraum, um jedem Menschen individuell und in seiner persönlichen Situation nahezukommen.

6.4.4 Mehr diakonales und politisches Engagement

Noch zu häufig wird den kirchlichen Gemeinde vorgeworfen, sie hätten ein zu enges und für die drängenden und zentralen Fragen unserer Tage wenig sensibles Gewissen für die Einheit, Friede und Gerechtigkeit, Versöhnung mit der Natur, Ausgegrenzte, Minderheiten, Ausländer; dem steht nicht entgegen, daß es viele Beispiele von Einzelnen und von Gruppen gibt, die sich in diesen Bereichen massiv engagieren. Man beklagt des weiteren die dürftige Anteilnahme am alltäglichen Leid und die Lustlosigkeit der evangelischen Verkündigung.

Vielleicht sind dies Zeichen eines ungenügenden Bewußtseins über die eigene revolutionäre Rolle innerhalb der Realität, aber auch besorgniserregende Indikatoren für die ungenügende Vertiefung der mystischen Dimension. Je mystischer die kirchlichen Gemeinden sind, indem sie die geheimnisvolle und mitteilbare Wirklichkeit Gottes tief leben, um so mehr werden sie Wege für einen erneuerten und durchschlagenden sozio-politischen Einsatz finden.

Lino Prenna

Die Begegnung zwischen dem Christentum und den (anderen) Religionen unter pastoralem und katechetischem Blickwinkel¹

0. Eine Voraussetzung, einige Präzisierungen, eine Hypothese

0.1 Dieses Referat ist erklärtermaßen pädagogisch gefärbt, nicht nur deshalb, weil das Thema mit Blick auf die institutionellen Seiten der Religionspädagogik entwickelt werden soll, sondern auch, weil das pädagogische Potential der Religion herausgearbeitet werden soll.

0.2 Als geeignete „Orte“ religiöser Erziehung werde ich vor allem die schulische Erziehung betrachten, auch wenn ich mich ab und zu auf die kirchliche Gemeinde beziehen werde.

Die Voraussetzung, unter der beide „Orte“ betrachtet werden, ist die Überzeugung (jedenfalls m.E.), daß jeder der beiden Orte von Ziel und Methode her spezifische Merkmale aufweist – auch wenn sie sich auf dasselbe Subjekt beziehen und ein gemeinsames Objekt annehmen können. Deshalb halte ich es für nötig, die unterschiedliche Zuständigkeit beider „Orte“ zu unterstreichen, allerdings unter dem Gesichtspunkt einer komplementären Beziehung zwischen beiden (Prenna 1989).

0.3 Die religiöse Erziehung nimmt in der Schule die pädagogische Gestalt des Religionsunterrichts an, in der Kirche die der Glaubensunterweisung.

0.4 Gemäß allgemeiner Übereinkunft können beide „Orte“ dem Gebiet pastoraler Zuständigkeit der Kirche zugeordnet werden. So gesehen, kann ich es akzeptieren, das Thema „unter pastoralem Blickwinkel“ zu behandeln. Diese Begrifflichkeit ist aber mehrdeutig, besonders deshalb, weil seit einigen Jahren in Italien der Religionsunterricht von der kirchlichen Autorität tendenziell als „pastorale Tätigkeit“ bezeichnet wird.

0.5 Auch auf die Gefahr hin, von unseren deutschen Freunden mißverstanden zu werden; – denn sie haben ja in ihrem Land die Entwicklung der Katechese hin zur Religionspädagogik registriert – werde ich den Religionsunterricht auf die „Religionspädagogik“ beziehen und die Katechese auf die „Glaubenspädagogik“. Mit dieser Unterscheidung möchte ich einerseits den Primat des Objekts in der schulischen Erziehung hervorheben (denn Religion ist das objektive Moment des Glaubens) andererseits den Primat des Subjekts in der kirchlichen Erziehung (denn der Glaube ist das subjektive Moment der Religion).

0.6 Die Überschrift des Referats spricht von der Begegnung des Christentums mit den anderen Religionen. Es ist wohl so, daß die Rede vom „Christentum“ die verschiedenen Konfessionen der einzigen christlichen Religion betrifft. Ich

¹ Die Übersetzung wurde besorgt von Horst Herion, Würzburg.

betrachte als Subjekt der „Begegnung“ das katholische Christentum, um festzustellen, welche institutionellen und sozialen Begegnungsmöglichkeiten es mit den anderen christlichen Konfessionen und mit den anderen Religionen gibt.

0.7 Selbstverständlich wird das Thema im italienischen Umfeld behandelt, mit Blick auf die Tendenzen, die Italien heute als bürgerliche und religiöse Gesellschaft ausmachen.

0.8 Die Hypothese, die ich bewahrheiten möchte ist die, daß die Begegnung des katholischen Christentums mit den anderen Religionen in der Schule sich im spezifischen Rahmen der interkulturellen Erziehung abspielt, in der kirchlichen Gemeinde hingegen sich darstellt als ökumenischer und interreligiöser Dialog.

1. Eine Gesellschaft im Plural: polizentrisch und horizontal

Betrachten wir zunächst einmal mit einem flüchtigen und notwendigerweise panoramischen Blick die italienische Gesellschaft. Damit sollen einige ihrer Entwicklungsperspektiven erfaßt werden.

1.1 Gemäß einer weit verbreiteten Überzeugung, die durch zahlreiche Forschungen gestützt wird, teilt Italien mit den anderen westlichen Gesellschaften einige soziale, ökonomische, politische und kulturelle Merkmale. Auch Italien ist seit einigen Jahren einem beschleunigten Prozeß der Komplifizierung unterworfen. Das bedeutet: Die italienische Gesellschaft, die sowieso dem Pluralismus zuneigt, strebt fortgeschritteneren Formen des Pluralismus entgegen und tendiert zu einer weiteren sozialen Fragmentierung (Censis, 1991). Wie schon Studien erwiesen haben (Bocchi-Ceruti, 1994; Melucci, 1994), lassen sich die Parameter der Komplexität einerseits auf die Differenzierung der Subjekte mit entsprechender extremer Mobilität der sozialen Ordnung zurückführen, andererseits die Prozesse der Eingemeindung und der Herauslösung mit entsprechender Unsicherheit hinsichtlich der Zugehörigkeit. In den letzten Jahren hat sich eine Vielfalt einzelner [sozialer] Subjekte gezeigt, die tendenziell nach Autonomie streben, als Inhaber neuer Rechte und als Träger differenzierter Bedürfnisse auftreten.

1.2 Zudem ist eine neue soziale Geographie der „Orte“ aufgetaucht; sie ist polizentrisch und nicht mehr monozentrisch, eher horizontal als vertikal. Die Gesellschaft strebt nicht mehr danach, sich an einem zentralen Entwurf zu orientieren – gemäß einer vertikalen und pyramidalen Verteilung, sondern sie verteilt sich in eine Vielfalt von Entscheidungs-, Führungs- und Kulturzentren. Der „Verlust der Mitte“ bringt den Untergang des Prinzips der Einheit der Gesellschaft mit sich, einhergehend damit, daß Interessen und Macht in Ränder verlagert werden.

1.3 Auch die Schule hat eine Verlagerung in der neuen Geographie der „Orte“ mitgemacht. In der auf ein einziges Zentrum ausgerichteten Gesellschaft

bildete die Schule die bildungsmäßige Achse dieser Gesellschaft. Der „Verlust der Mitte“ hat auch den Verlust der Mittelfunktion der Schule mit sich gebracht. Dieser Absturz wurde von den sozialen Veränderungen vorweggenommen. Im Hinblick darauf ist die Legislative mit ihrer zentralistischen Ausrichtung rückständig.

Die genannte Tendenz bringt es mit sich, daß die Institution Schule in ein breiteres Bildungssystem einzuordnen ist in der Überzeugung, daß das schulische Curriculum nur *einem* Zweig der menschlichen Bildung entspricht.

Die Änderungen am gegenwärtigen schulischen Modell Italiens werden durch den neuen Typ von Gesellschaft gefordert. Wenn einer kulturell homogenen Gesellschaft ein einförmiges Schulsystem entspricht, so verlangt eine fortschrittene pluralistische Gesellschaft eine Schule „vielfältiger Optionen“ gemäß der Landkarte der sozialen Subjekte der existierenden Autonomien (Ribolzi, 1989).

1.4 Der Komplizierungsprozeß hat auch die Wertetafel berührt. Der Verlust jener „Mitte“, die Quelle für legitime Normen und legitimes Verhalten war, hat die Legitimationsinstanzen vervielfacht; es sind andere und alternative Bezugspunkte entstanden.

Als Folge davon lassen sich Bestätigung und Relativierung der Bedeutungssysteme feststellen (ein System ist so gut wie das andere, keines weist eine höhere Wahrheit auf). Konsequenz ist aber auch die Schwierigkeit, das kulturell-wertemäßige Gemälde in den Sozialisationsprozessen zu übermitteln und zu reproduzieren.

1.5 Die Relativierung der Bedeutungssysteme vervollständigt den Prozeß der Säkularisierung, der irreversibel die italienische Gesellschaft erfaßt hat. Dies läßt sich nicht so sehr als theoretisches Modell verstehen, sondern vielmehr als wirklichen Prozeß, der von evidenten und verborgenen Faktoren geleitet ist. In diesem Prozeß ist die Gesellschaft zu einer Praxis der „Laizität“ gelangt, allerdings einerseits mit Rückfällen in den Klerikalismus und andererseits mit solchen in den Laizismus. Auch für die Italiener bedeutet die Ankunft der „Stadt ohne Gott“, daß sich eine Welt installiert, in der die „Götter geflohen sind“ und in der einzig der Mensch verantwortlich ist für die Welt und das Leben.

1.6 In dieser revolutionierten Geographie ist es schwierig, den Platz zu bestimmen, den die italienische Gesellschaft der Religion zuweist. Sicher hat der Komplexitätsprozeß die traditionelle Mittelpunktrolle zu Fall gebracht, besonders mit Blick auf die monokulturelle Gesellschaft. Insofern auch die Religion ein „Wertesystem“ ist, hat sie die Relativierung des gesamten Bedeutungsuniversums mitgemacht.

Betrachtet man außerdem die andauernde Identifikation von Religion und Kirche, so verfestigen sich die normativen und doktrinalen Elemente, während sich die Verhaltenselemente auseinanderbewegen. So gesehen bleibt die

Religiosität der Italiener (subjektiv) eine hohe, ihre Religion[szugehörigkeit] aber (objektiv) verringert sich.

1.7 Eine neuere Untersuchung über die „Tendenzen der Religiosität in Italien“ (Garelli, 1995) bestätigt dieses Auseinanderklaffen. Die große Mehrheit der Italiener bezeichnet sich auch weiterhin als katholisch und gehört auch der katholischen Religion an. Zwischen den Anweisungen der Kirche aber und dem Verhalten der Bevölkerung klappt ein Spalt, der sich besonders im Bereich der individuellen und familiären Ethik zeigt.

Die Ebenen des Ausdrucks von Glauben und von katholischer Identität zeigen sich demnach in einer vielfältigen und differenzierten Weise; außerdem ist die „religiöse Mobilität“ im Lauf des Lebens der einzelnen und der Gruppen gewachsen.

Diese und andere Ergebnisse der Untersuchung erlauben uns die Behauptung, daß auch das Phänomen des Religiösen einer Diversifizierung und Neubestimmung unterliegt, wie es insgesamt mit den komplexen Gesellschaften der Fall ist.

2. Der religiöse Pluralismus der multikulturellen Gesellschaft:

Seine sozialen und institutionellen Bedingungen

Pluralistische Gesellschaft, polizentrische, flexible und tendenziell horizontale Gesellschaft: Italien ist bereits eine multiethnische, multirassische und insofern – eine multikulturelle Gesellschaft.

2.1 Die Multikulturalität (mit diesem Begriff bezeichnen wir das Faktum, daß auf *einem* Territorium, in *einer* Gesellschaft, mehrere Kulturen präsent sind) ist auch ein italienisches Phänomen, das durch die wachsende Einwanderung beschleunigt wird. Italien – durch mindestens ein Jahrhundert hindurch – Auswanderungsland, ist ein Einwanderungsland geworden. Z.Z. beträgt die Zahl der Einwanderer mit Aufenthaltserlaubnis etwa eine Million (Garatto-Oliviero, 1995).

2.2 In der Geschichte hat es immer mehr oder weniger intensive Wanderungsbewegungen gegeben. Insofern stellt dieses Phänomen nichts Neues dar. Allerdings gibt es einige neue Begleitumstände. Außer der Tatsache, daß diese Bewegungen beständiger sind als in der Vergangenheit, sind sie heute auch dadurch charakterisiert, daß es sich nicht mehr um Einzelne handelt, die aus ihrer Heimat auswandern, in der neuen Gesellschaft sich möglichst schnell integrieren und Erfolg suchen, dabei darauf bedacht, die Spuren der Verschiedenheit zu beseitigen. Heute hingegen wollen sich die Einwanderer treffen; sie wollen in der Fremde eine Gemeinschaft bilden und eine eigene Volksgruppe. Sie streben danach, ihre Verschiedenheit zu behalten, nicht sie zu löschen.

Ihre Anwesenheit ist nicht individuell, sondern kollektiv und von ihren eigenen kulturellen Wurzeln bestimmt. Deshalb sprechen wir von verschiedenen

Kulturen (nicht von individuellen Verhaltensweisen), die im selben Land präsent sind.²

2.3 In diesen Kulturen spielt auch die Glaubenszugehörigkeit eine Rolle, wie sie sich in verschiedenen Religionen artikuliert. Ende 1992 gab es ca. eine Million Ausländer in Italien. Davon waren die Christen die stärkste Gruppe: 483.000, das sind 53,4%. Davon wiederum waren 31,6% Katholiken, 21,8% Orthodoxe und Protestanten.³ Es folgen die Muslime mit 304.000, gleich 33,6% der Gesamtzahl. Schließlich folgen die Angehörigen anderer Religionen, nämlich Juden, Buddhisten, Hindus, Konfuzianer und Taoisten mit insgesamt 118.318, gleich 13% der Gesamtzahl (Salvarani-Stefani, 1995; Caritas di Roma, 1994).

Diese Zahlen zeigen zur Genüge den multireligiösen Charakter der italienischen Gesellschaft, korrespondierend mit ihrem multikulturellen Profil.

Interessant wäre es, herauszufinden, welches Bewußtsein die Italiener davon haben, in einem nicht nur multikulturellen, sondern auch multireligiösen Land zu leben. Wir können jedenfalls den Bewußtseinsgrad auf institutioneller Ebene aufdecken, nämlich in der staatlichen Gesetzgebung hinsichtlich der religiösen Bekenntnisse und darüber hinaus auch mit Blick auf die Auswirkung dieser Gesetzgebung auf den Religionsunterricht.

2.4 Im letzten Jahrzehnt, seit der Revision des Konkordats zwischen dem Heiligen Stuhl und der Republik Italien (18.02.1984) bis heute wurde auch das Vorhaben der italienischen Verfassung im Bereich des Religiösen aktualisiert. Bekanntlich sagt zwar unsere Verfassung in Artikel 7, „der Staat und die katholische Kirche sind, in ihrem jeweiligen Bereich unabhängig und souverän“ und „ihre Beziehungen sind geregelt durch die Lateranverträge“ (11.02.1929), sie fügt aber im folgenden Artikel sofort hinzu: „Alle religiösen Bekenntnisse sind in gleicher Weise frei vor dem Gesetz“ und: „Ihre Beziehungen mit dem Staat sind durch Gesetze auf der Grundlage der Übereinstimmung mit den betreffenden Repräsentanten“ geregelt.

Die Revision des Konkordats, die mit o.g. Übereinkunft abgeschlossen wurde, hat den Weg für die Aktualisierung des Artikels 8 geöffnet. Von 1986 bis 1993 hat der italienische Staat Vereinbarungen mit den wichtigsten in Italien vorhandenen religiösen Bekenntnissen abgeschlossen.⁴

² So läßt sich auch die Bedeutung des „Kommunalen Rates der ausländischen und staatenlosen Mitbürger“ verstehen, der Mitte Juni des vergangenen Jahres in Turin gewählt wurde, und zwar von den amtlich dort wohnenden Ausländern. Dieses Organ, vorgesehen von der Gemeindegatzung Turins, ist das erste dieser Art in Italien und hat die Aufgabe, dem Stadtrat zur Seite zu stehen, wenn es um die Politik für die Einwanderer geht.

³ Die orthodoxe Kirche in Italien hat eine altherwürdige, aber diskrete Präsenz. Offizielle Statistiken gibt es nicht, die Kirche dürfte aber etwa 100.000 Gläubige umfassen. Sie gliedert sich in über 30 Pfarreien mit einer entsprechenden Anzahl von Pfarrern und in fünf Jurisdiktionsbezirke (Salvarani-Stefani, 1995).

⁴ Die Übereinkunft mit den Waldenserkirchen datiert von 1986 (sie modifiziert eine frühere Übereinkunft von 1984), modifiziert 1993. 1989 gab es die Vereinbarung mit der

2.5 Der Abschluß dieser Vereinbarungen hat den italienischen Staat auf den Weg einer deutlicheren Laizität gebracht, auch weil mit der Konkordatsrevision rechtlich die konfessionelle Natur des italienischen Staates gefallen ist (de facto war sie schon geraume Zeit gefallen). Sie war gebunden an die Behauptung (enthalten im albertinischen Statut und wiedervorgelegt in den Lateranverträgen), die katholische Religion sei die einzige Staatsreligion. Insgesamt bleibt jedoch der Verfassungskomplex des Kirchlichen unausgegoren und unvollständig (Cardia, 1995).

Außerdem zeigt sich das System der Beziehungen zwischen den religiösen Bekenntnissen und dem Staat auf zwei verschiedenen Ebenen konstruiert, nämlich auf derjenigen der Katholischen Kirche mit dem „starken“ Instrument des Konkordats und derjenigen der anderen Konfessionen, auf der Ebene der Vereinbarungen. So gesehen, handelt es sich bei der Beziehung zwischen Katholizismus und den anderen Konfessionen und Religionen um eine proportionale Gleichheit, nämlich um diejenige der Mehrheit zu den Minderheiten. Ich möchte außerdem zeigen, daß die Vielfalt der Vereinbarungen (alle nach demselben Muster und denselben Bereichen abgefaßt) nicht die kulturelle Verbreiterung des religiösen Diskurses gefördert hat. Im Gegenteil, hinsichtlich der Schule (wie ich im folgenden noch zeigen werde) hat dieser Zustand dazu geführt, daß der religiöse Diskurs in das Ghetto des Konfessionellen abgedrängt wurde.

Es wurde auch deutlich, daß die Periode der Vereinbarungen, eröffnet mit z.T. scharfen Polemiken, besonders wegen der verwickelten Frage des Religionsunterrichts, allmählich verblaßt ist bis hin zur politischen Bedeutungslosigkeit und bis hin zur kollektiven Amnesie. Der Prozeß der Verfassungsreform in kirchlichen Dingen ist aber unvollendet geblieben (Cardia, 1995).

Schließlich ist daran zu erinnern, daß in den letzten Jahren in der religiösen Geographie der italienischen Gesellschaft neue religiöse Gruppierungen auf den Plan getreten sind – mit sozialer Relevanz und ohne Grundlage in der nationalen Geschichte –, deren Beziehungen mit dem Staat (noch) nicht durch Vereinbarungen geregelt sind. Unter diesen sind besonders die Zeugen Jehovas und die Muslime zu beachten.

2.6 Die Präsenz der Muslime in Italien, vor Ende der siebziger Jahre unbedeutend, ist eines der auffälligsten Ergebnisse der neuen Wanderungsbewegung. In dieser Präsenz überwiegen vier nationale Komponenten: die marokkanische, die tunesische, die senegalesische und die ägyptische (Schmidt di Friedberg, 1995).

italienischen Union der Siebentagsadventisten und die Vereinbarung mit den Assemblee di Dio in Italia. 1989 wurde die Übereinkunft mit der Vereinigung der jüdischen Gemeinden abgeschlossen und 1993 schließlich mit der Union der Baptisten und mit der evangelisch-lutherischen Kirche.

Die Muslime haben sich in vielfältigen kulturellen und religiösen Vereinigungen zusammengetan. Unter diesen haben zwei ein bedeutenderes Niveau; sie spielen auch national eine Rolle: das Centro Islamico Culturale d'Italia (CICI) in Rom und das Centro Islamico di Milano e Lombardia (CIML).

Zwischen dem italienischen Staat und dem Islam gibt es keine Vereinbarung (Schritte sind in die Wege geleitet). Das römische Zentrum hat die juridische „Anerkennung“ 1974 erlangt (also lange vor der Periode der Vereinbarungen im Gefolge des Konkordats); es repräsentiert offiziell den Islam. Dieses Zentrum hat, nach Polemiken und beachtlichen technischen und politischen Schwierigkeiten, eine große Moschee errichten können (die größte in Europa), die offiziell am 21. Juni dieses Jahres unter Anwesenheit des Präsidenten der Italienischen Republik, des Bürgermeisters von Rom und einer vatikanischen Bischofsdelegation eingeweiht wurde. Von einigen traditionalistischen katholischen Kreisen (Centro culturale Lepanto) wurde sie als eine „Bedrohung des Christentums und der westlichen Welt“ bezeichnet, vom katholischen Rat der Lega Nord als „Bauwerk der Ignoranz“. In Wirklichkeit stimmt die Moschee mit Rom darin überein, wie vom Direktor des islamischen Zentrums formuliert, daß „der religiöse Weg, begonnen mit Sankt Peter und der Synagoge, vervollständigt wird und daß es (Rom) immer mehr Hauptstadt des Dialogs zwischen den verschiedenen Religionen und Kulturen wird in der Suche nach dem Frieden“⁵.

2.7 Hinsichtlich der anderen auf italienischen Boden präsenten Religionen beschränke ich mich auf Hinweise zum Buddhismus. Gemäß der einzigen verfügbaren wissenschaftlichen Studie, erstellt 1993 vom römischen Istituto di Ricerche economiche e sociali (RES), sollen die praktizierenden Buddhisten etwas mehr als 30.000 sein, davon 11.000 Einwanderer, vor allem aus asiatischen Staaten (Salvarani, 1995; Comolli, 1995).

Um die bunte buddhistische Welt Italiens in einen einheitlichen Organismus zusammenzuführen, entstand 1985 die Buddhistische Union Italiens (UBI), die offiziell vom Staat 1991 anerkannt wurde. Seit einigen Jahren hat die Union das Verfahren für eine Vereinbarung mit dem Staat in die Wege geleitet.

Z.Z. stellen die Beziehungen zwischen Katholiken und Buddhisten keine Idylle dar. Ein jüngst in der „Civiltà Cattolica“ erschienener Artikel hat den Dialog zwischen Katholizismus und Buddhismus zusätzlich abgekühlt und einige Stellungnahmen seitens der UBI provoziert.⁶

⁵ Bei dieser Gelegenheit hat der Apostolische Nuntius in Italien behauptet, die Einweihung sei ein Zeichen des Dialogs und der Toleranz: „Jetzt jedoch“, fügte er hinzu, „erwarten wir auch konkrete Zeichen von Ihnen“. Auf diese Wechselseitigkeit hat auch der Papst in der Generalaudienz desselben Tages Bezug genommen mit dem Wunsch, in den muslimischen Ländern solle es auch den Christen erlaubt sein, in öffentlichen Kultstätten ihren Glauben auszuüben.

⁶ „Il buddismo in Italia“ lautet der Titel des Artikels aus der Feder des Jesuiten Giuseppe De Rosa (La Civiltà Cattolica, 1994, III, 3459-3460, 293-301).

3. Der Religionsunterricht bzw. der Unterricht der Religionen in der interkulturellen schulischen Erziehung

Ich habe schon dargelegt, daß die italienische Gesetzgebung hauptsächlich einer zentralistischen Konzeption von Schule verhaftet ist und deshalb dem sozialen Wandel nachhinkt. Man muß aber präzisierend hinzufügen, daß die Schule selbst mit einer selbstschöpferischen Kraft daran gegangen ist, sich von innen her umzuwandeln, indem sie tatsächlich ihre Strukturen und ihre Aktivitäten reformiert. Deshalb ist die Schule, obwohl in formaler und gesetzgeberischer Hinsicht rigid und vertikal orientiert, in Wirklichkeit genügend flexibel für die Lebendigkeit der internen Prozesse.

Die zentrale Schulbehörde selbst, das Ministerium für die öffentliche Bildung, hat mehr über den administrativen Weg als über die Gesetzgebung Innovationen durchgeführt. So erklärt sich die Sensibilität des Ministeriums für die interkulturelle Erziehung, mit der es sich in einer Reihe von Rundschreiben seit dem Ende der 80er Jahre befaßt.

3.1 Aus dem breiten Material, das vom Ministerium über die interkulturelle Thematik verfaßt wurde, greife ich drei Dokumente unterschiedlicher Natur heraus: (1) das ministerielle Schreiben vom 26.07.1990, Nr. 205, überschrieben: „Die Pflichtschule und die ausländischen Schüler. Die interkulturelle Erziehung“; (2) die Akten des „seminario nazionale di studio e aggiornamento“ durchgeführt in Punta Ala Anfang Dezember 1991 mit dem Thema „Wanderungsbewegung und multikulturelle Gesellschaft: die Rolle der Schule“; (3) den Erlaß (pronuncia) des nationalen Rates der öffentlichen Bildung vom April 1992. Aus der Lektüre dieser Dokumente stelle ich – in freier Weise – einige Linien des ministeriellen Projekts einer interkulturellen Erziehung heraus.

3.2 Vor allem muß hervorgehoben werden, daß die Stellungnahmen des Ministeriums – auch wenn sie durch die Präsenz eingewanderter Schüler hervorgerufen wurden – sich an alle Klassen richten, auch an jene, in denen es keine ausländischen Schüler gibt.⁷ Dennoch ist die interkulturelle Erziehung keine Lösung aus rein didaktischen Zielsetzungen heraus, um nämlich die internen schulischen Beziehungen zu optimieren, sie ist vielmehr konzipiert als pädagogische Antwort auf die multikulturelle Gesellschaft. Unabhängig davon, ob Schüler fremder Kulturen in den Klassen physisch präsent sind, kann sich eine Erziehung, die auf der Höhe der Probleme einer komplexen und mobilen Gesellschaft sein will – wie es die unsere ist –, nur in einer multikulturellen Perspektive entwickeln.

⁷ Die Präsenz ausländischer Schüler in der italienischen Schule ist nicht bedeutend. Gemäß den Daten des ISTAT (Istituto Nazionale di Statistica) aus den Jahren 1991-1992 übersteigt die Zahl kaum 28.000 Einheiten, was einem prozentualen Anteil von 3% der gesamten schulischen Population entspricht; aufgeteilt: Kindergarten 3,6%, Grundschulen 4,4%, mittlere Schulen 2,4%, höhere Schulen 1,6%.

Außerdem ist herauszustellen, daß die interkulturelle Erziehung kein neuer Stoff ist, oder daß sie im Umfeld nur eines schulischen Faches oder einer spezialisierten Lehrkraft gesehen werden darf. Sie ist eine Dimension der gesamten schulischen Erziehung, alle Fächer betreffend und die Unterstützung aller Lehrkräfte voraussetzend.

3.3 Wenn die interkulturelle Erziehung sich mit der Beziehung zwischen den verschiedenen Kulturen beschäftigt, welches Beziehungsmodell schlägt sie dann vor?

Zurückzuweisen als unangemessen und diskriminierend sind die Modelle der Separation (ein Modell, das schwache Kulturen an den Rand drängt) und das Modell der Assimilation (das die Minderheitenkulturen dazu drängt, sich aufzulösen und sich mit den Majoritätskulturen zu identifizieren).

Trügerisch und Quelle von Konflikten ist auch das Modell der Integration (dem die Vorstellung des Schmelztiegels oder der Amalgamierung entspricht); dieses Modell neigt dazu, die Verschiedenheit der Kulturen in eine homogene Einheit zu vermischen.

Verglichen mit diesem Modell der kulturellen Synthese scheint es, das Modell des konstruktiven Zusammenlebens sei fähiger zum Austausch und es respektiere die Differenzen. Dieses Modell tendiert zu einer dynamischen Beziehung zwischen Identität und Differenz, zwischen Gleichheit und Verschiedenheit, Autonomie und Interdependenz. Es neigt dazu, die kulturellen Verschiedenheiten zu bewahren als positive und potentielle Ressource für das Wachsen des persönlichen und sozialen Austauschs.

Wendet man dieses Modell an, setzt sich die interkulturelle Erziehung zum Ziel, dazu beizutragen, daß die verschiedenen Individuen und Kulturen unter der Perspektive einer solidarischen Gesellschaft zusammenleben können.

Im Bereich der Schule bildet sich die interkulturelle Erziehung so aus, daß sie zwischen den verschiedenen Kulturen, deren Träger die Schüler sind, vermittelt. Diese Vermittlung ist nicht als Einebnung der verschiedenen kulturellen Beiträge zu verstehen, sondern als Belebung einer konstruktiven Begegnung zwischen den kulturellen Verschiedenheiten.

3.4 Mit diesem Modell ist auch die hierarchische Sicht von Kulturen überwunden. Indem es die Ursprünglichkeit und Eigenständigkeit einer jeden Kultur betont, erbringt es auch die Voraussetzungen, um die Grenzen der Kulturen zu erkennen: Die Kultur eines jeden Volkes ist „eine“ der möglichen Lebensformen und der Beziehungen zur Welt.

Von dieser Setzung aus ist die interkulturelle Erziehung eingeladen, jeder Kultur ihren eigenen Wert beizumessen und nicht der Versuchung zu erliegen, die Werteordnung der westlichen Welt im Hinblick auf Normen und Verhalten als beispielhaft anzusehen. Dies führt zu einer Relativierung der Kulturen oder zu einem „kulturellen Relativismus“. Dies besagt, daß die Kulturen eine je spezifische, historisch bedingte und bestimmte Antwort auf das Geflecht von vorhandenen Bedürfnissen in einer Gesellschaft sind und es bedeutet, daß die

wichtigen Werte des Lebens weder in einer einzigen noch in den anderen Kulturen alle erfaßt sind – sie sind weder in einer einzigen Epoche zu finden noch nur in der Vergangenheit. Versteht man die Kulturen als Lebensformen und als Bedeutungswelten, so offenbaren sie die Unvollkommenheit menschlichen Bemühens und die Unruhe, die dem entspricht.

3.5 Das schulische Profil der interkulturellen Erziehung, wie es hier in seinen Grundzügen wiedergegeben wird,⁸ bietet uns auch einige begriffliche Kategorien, mit deren Hilfe das dienstliche Vorgehen in der Schule zusammengestellt werden kann. Die Dokumente heben hervor, daß im Rahmen des Profils die einzelnen Fächer neu bedacht werden müssen; sie legen auch entsprechende Hinweise vor.

3.6 Für den Religionsunterricht gibt es keine speziellen Hinweise. Ein ausdrücklicher Bezug findet sich im „Bericht der Arbeitsgruppe über die Eingliederung der ausländischen Schüler in die Pflichtschule“ des nationalen Seminars von Punta Ala, s.o. Der Bericht unterstützt die Meinung, eine interkulturelle religiöse Erziehung sei nur möglich auf der Grundlage der Religionsfreiheit, verstanden sowohl als Gewissensfreiheit als auch als Freiheit kultischer Ausübung gemäß den Art. 8 und 19 unserer Verfassung. Der Bericht behauptet auch, der Religionsunterricht widerspreche nicht dem Prinzip der religiösen Freiheit, da er ja auch den Minderheitskonfessionen zugebilligt werde und nicht obligatorisch sei.

3.7 Tatsächlich ist in Italien der einzige in den Schulen etablierte Religionsunterricht der katholische – auf der Grundlage der Konkordatsrevision, die den Religionsunterricht als fakultativ eingerichtet hat. Keine der anderen Konfessionen hat in den Vereinbarungen mit dem italienischen Staat danach verlangt, einen eigenen systematischen Unterricht an den öffentlichen Schulen einzurichten.

Diese Wahl hat sich, nicht nur aufgrund streitbarer Äußerungen in der katholischen Kirche, aus der Identifikation von Religion und Glaube, von religiöser Unterweisung und religiöser Praxis herausgebildet. Von daher rührt auch das gewisse Abseitsstehen der Schule und die spezifische Kompetenz der Familie und der Kirchen im Bereich der religiösen Erziehung von Kindern und Jugendlichen. Um außerdem den Schülern die Gewissensfreiheit und das Recht zu garantieren, sich nicht religiös unterrichten lassen zu müssen, verlangen die Vereinbarungen von der schulischen Ordnung, daß es keine

⁸ Ich habe nicht die inzwischen breite Literatur über interkulturelle Erziehung einbezogen, denn meine Absicht war es, die „offizielle“ Orientierung der zentralen Schulbehörden zur Sache darzulegen und das schulische Normengebäude zu skizzieren und innerhalb dessen den Religionsunterricht zu platzieren. Ich gebe aber drei einschlägige Veröffentlichungen an: F. Rizzi, *Educazione e società interculturale*, La Scuola, Brescia, 1992; *Aa. Vv.*, *La scuola nella società multiculturale. Lineamenti di pedagogia interculturale*, La Scuola, Brescia, 1994; S.S. Macchietti – G. Ianni (a cura di), *Interculturalità. Un itinerario possibile*, IRRSAE – Toscana, 1993.

Formen religiöser Unterweisung in den Lehrplänen anderer Fächer geben darf.

Diese Haltung, die von den verschiedenen Minoritätskonfessionen geteilt wird und die besagt, daß die Schule keine Kompetenz hat, in religiöser Erziehung aktiv zu werden, hat auch keine andere religiöse Unterweisung [außer dem o.g. katholischen Religionsunterricht] zugelassen, und sie hat jeden möglichen Spielraum für einen schulischen religiösen Dialog versperrt. Insofern ist heute – auch angesichts der politischen und pädagogischen Gegebenheiten hinsichtlich der sog. „kulturellen Aktivität für die, die keinen Gebrauch machen [von der religiösen Unterweisung]“ – der einzige Ort für den religiösen Diskurs durch den vom Konkordat eingerichteten katholischen Religionsunterricht gegeben.

3.8 Es ist hier nicht der Ort, das vielfältige Geflecht von Gründen zu referieren, das zu dieser Situation geführt hat; darüber wurde an anderer Stelle berichtet. Hier, wo das Ungenügen der Konkordatslösung und entsprechend die aktuelle Möglichkeit einer schulischen religiösen Erziehung bekräftigt wird, zeige ich auch an, daß eine interkulturelle religiöse Erziehung unmöglich ist. Folglich ist z.Z. auf der Grundlage der aktuellen Schulgesetzgebung eine Begegnung zwischen dem Christentum und den anderen Religionen im Schulhaus nicht möglich. Dem religiösen Pluralismus der italienischen Gesellschaft entspricht noch nicht eine pluralistische religiöse Erziehung.

3.9 Es bleibt noch die Möglichkeit zu prüfen, ob der katholische Religionsunterricht sich am Profil der schulischen interkulturellen Erziehung ausrichten soll und ob er sich dann als „Ort“ interreligiöser Begegnung entwickelt.

3.10 Diesbezügliche nützliche Hinweise finden sich in den Lehrplänen. In den „Neuen Richtlinien“ für die erzieherische Tätigkeit in den staatlichen Kindergärten (vom 03.06.91) ist der Religionsunterricht in den Bereich der Erziehung zum Zusammenleben eingegliedert. Dabei wird in den Zielsetzungen der Respekt vor der Verschiedenheit, die Fähigkeit einander zu verstehen und zusammenzuarbeiten und die Fähigkeit zum Dialog vorgelegt. In der Dynamik der Beziehung zwischen dem „Selbst und dem Anderen“ schlagen die Richtlinien besonders vor, die Erziehung zur Multikulturalität zu entwickeln, die das Kind zum Bewußtsein, zur Anerkennung und Wertschätzung der vorhandenen Unterschiede in der Schule und in der gesellschaftlichen Wirklichkeit führen soll. Zu diesem Zweck wird es als „nützlich für den Unterrichtenden“ erachtet, sich mit den ähnlichen Elementen zu befassen, die die Bedürfnisse eines jeden Menschen verbinden und die unterschiedlichen Elemente der verschiedenen kulturellen Antworten miteinander zu vergleichen.

In einer solchen Erziehung spielt die Entwicklung einer „richtigen Einstellung“ eine Rolle – im Hinblick auf die Religiosität, auf die Religionen und auf die Entscheidung der Nichtglaubenden. Diese Haltung sollte gegenseitig sein und sie sollte Ausdruck der Einheit des Menschengeschlechtes sein „in einer Zeit der wachsenden Anstöße zum multikulturellen und auch multikon-

fessionellen Austausch“. Der Erziehende wird die Inhalte einer solchen Erziehung in den vielfältigen Manifestationen und in den symbolisch-kulturellen Strukturen der Religiosität und der Religionen finden.

3.11 Aus den anderen Lehrplänen der katholischen Religionslehre greife ich nur einen Bezug heraus, der im Lehrplan für die Höheren Schulen enthalten ist (vom 15.07.87).

Unter den verschiedenen Zielsetzungen wird auch angegeben, den jungen Menschen dieser Schulart Momente und spezielle Mittel in die Hand zu geben, damit sie die historisch-kulturelle Realität erfassen können, in der sie leben. Was die Lehrgegenstände angeht, behauptet der Lehrplan, die Schüler könnten durch den Erwerb einer „objektiven und systematischen Kenntnis“ der wesentlichen Inhalte des Katholizismus zur Fähigkeit der Begegnung zwischen dem Katholizismus, den anderen christlichen Konfessionen, den anderen Religionen und den verschiedenen Sinnsystemen heranreifen, um die verschiedenen Positionen zu begreifen und zu respektieren, die die Menschen in ethischer und religiöser Hinsicht einnehmen.

3.12 Die Lehrpläne sehen also Elemente der Begegnung zwischen dem Katholizismus, den anderen christlichen Konfessionen und den anderen Religionen vor. Es fällt dabei allerdings schwer zu sagen, welche Auswirkung diese Hinweise in der didaktischen Praxis haben. Sicher kann man nicht von interkulturellem Unterricht reden, wenn die katholische Religion Unterrichtsgegenstand ist. Die Unterrichtskonzeption – so wie sie sich in den Lehrplänen zeigt – ist voll und ganz konzentriert auf die sachliche und systematische Kenntnis des Katholizismus.

3.13 Wenigstens zwei Bedingungen verlangen m.E., daß dieser Unterricht ein Profil der interkulturellen Erziehung annimmt. Die erste betrifft den Begriff von Religion allgemein und denjenigen der katholischen Religion als Kultur. Ich neige dazu zu sagen, daß in der Schule es gerade die kulturelle Dimension der Religion ist – als bedeutender Bestandteil der Identität eines Volkes –, die eine objektive und systematische Kenntnis der Lehren und Fakten erlaubt. Als System von Fakten, von Werten und als Sinnwelt begriffen, interessiert der katholische Glaube die Schule als eine kulturelle Antwort auf die wesentlichen Bedürfnisse und Lebenserwartungen des Menschen. Obwohl hoch bedeutsam, ist sie für die Schule „eine“ kulturelle Antwort, aber weder die „einzige“, noch die „ausschließliche“. Gerade die Konkordatsrevision verankert den (Religions-)Unterricht aus kulturellen und historischen Motiven, nicht aus Gründen der inneren Wahrheit.

Als eine derartige Einrichtung kann der Unterricht der katholischen Religion in die Dynamik der Relativierung der Kulturen eintreten. Dabei vermeidet er es, die kulturellen Ausdrucksweisen [der katholischen Religion] absolut zu setzen und andererseits das höchste Transzendente zu relativieren.

3.14 Die andere Bedingung besteht darin, daß dieser Unterricht durchgeführt wird, indem er die Methode vergleichender Phänomenologie bevorzugt. Die Anwendung dieser Methode erlaubt es, die religiösen Fakten miteinander in Beziehung zu setzen, um Identität und Differenz, Gleichheit und Verschiedenheit herauszuschälen. Wenn die schulische interkulturelle Erziehung aus der Begegnung der Kulturen resultiert, betrachtet unter dem Gesichtspunkt ihrer jeweiligen Originalität und ihrer gemeinsamen Übereinstimmung, so ist die Methode des Vergleichs das geeignetste Instrument, um Analogien und Verschiedenheiten herauszustellen.

Die phänomenologische Analyse geht so vor, daß sie das Spezifische (die Species) im Innern des Generellen (Genus) zeigt. Gemäß diesem Vorgehen resultiert die Identität der katholischen Religion, ihre spezifische Unterschiedenheit, aus dem Genus des Religiösen und dem Genus des Kulturellen (der Katholizismus ist „eine“ Religion; die Religion ist „eine“ Kultur).

3.15 Zum Schluß [dieses Punktes] ein Vorschlag. Nachdem festgestellt wurde, daß in der italienischen Schule ein Unterricht interkultureller, d.h. interreligiöser Ausrichtung nicht existiert, halte ich es für notwendig und vielleicht auch für möglich, einen solchen Unterricht zu aktivieren. Daß er notwendig ist, zeigen die bisherigen Ausführungen. Daß er möglich ist – nach meiner Sicht der Dinge – zeigt die Konkordatsvereinbarung.

3.16 Bereits in der Vergangenheit haben einige von uns (Pajer, Pazzaglia, Scoppola...), die mit der Zeitschrift „Religione e Scuola“ verbunden sind, es als pädagogische Notwendigkeit herausgestellt, die sog. „Alternativstunde“ für diejenigen, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen, für Unterricht in Religion bereitzustellen. Dieser Vorschlag – in mehrfachen Lösungen vorgelegt (vgl. „Religione e Scuola“, XIV, 8) und unter einigen Gesichtspunkten zurückzuführen auf die Hypothese der „Doppelgleisigkeit“ – gewinnt jetzt unter dem Gesichtspunkt der interkulturellen Erziehung eine große Dringlichkeit; die Verwirklichung ist aber unwahrscheinlich.

Die Konkordatsrevision scheint im Art. 9.2 (wo die italienische Republik den Wert der religiösen Kultur anerkennt) auch einen anderen Religionsunterricht neben dem katholischen Religionsunterricht zu autorisieren. Dieser andere Unterricht, von schulischer Seite aus aktiviert, könnte interreligiösen Charakter haben. Er würde so auf die neue Geographie der italienischen Gesellschaft und auf die multikulturelle Berufung der Schule antworten.

4. Christliche Verkündigung und interreligiöser Dialog: ein „Weg“ für die Katechese

Seit Beginn der siebziger Jahr hat die italienische katholische Kirche ihre Aufmerksamkeit auf das Einwanderungsproblem gerichtet. In den vielen in diesem Zeitraum erstellten pastoralen Dokumenten haben die italienischen Bischöfe zur Genüge ihr Bewußtsein für die Spannungen und aufgetretenen Konflikte im sozialen Netz gezeigt, was ja verursacht ist durch den Prozeß

der Komplizierung, der zu einer extrem mobilen Gesellschaft geführt hat, ausgespannt zwischen Einheit und Fragmentierung. In diesem veränderten Szenario besteht das Projekt der katholischen Kirche – angelegt auf die gesamte Gemeinschaft und auf den einzelnen – darin, Menschen verschiedener Kulturen „vom Konflikt zur Solidarität“ zu führen (Kommission „Gerechtigkeit und Frieden“ der italienischen Bischofskonferenz [CEI], 1990).

4.1 Ein umfangreiches Dokument vom Oktober 1993 legt die aktuellen pastoralen Richtlinien der Kirche für die Einwanderung fest (Kommission der Bischofskonferenz für die Einwanderung, 1993).

Aus diesem Dokument möchte ich in Kürze einige für unser Thema wichtige Passagen vorlegen. Vor allem geht es um das „Engagement des Bewußtseins“. Um angesichts der alltäglichen Konfrontation mit dem Problem der Einwanderer zu vermeiden, daß die emotionalen Reaktionen, die Vorurteile und voreiligen Urteile überwiegen, muß man umfassend und gründlich das Phänomen der Wanderungsbewegung kennen. Zu diesem Zweck befürworten die Bischöfe die Einrichtung einer „Beobachtungsstelle für die Wanderungsbewegungen“ auf nationaler Ebene und nach Möglichkeit auch auf lokaler Ebene. Dieses Bewußtseinsmoment zielt darauf ab, sich mit Vertrauen und Klugheit der Verschiedenheit der kulturellen Bemühungen zu nähern – im Bewußtsein, daß der Kontakt mit anderen Kulturen außer einer gegenseitigen Bereicherung auch die Risiken einer Disorientierung bei oft unvorbereiteten Bürgern und Gläubigen mit sich bringen kann, sowie die Haltung eines billigen, gefährlichen moralischen und religiösen Synkretismus oder auch die Haltung, alles, was von anderen Kulturen und Religionen herrührt, als schädlich für die eigene Identität anzusehen.

Das Dokument fordert die Gläubigen zu einem vertrauensvollen und lauterem Dialog mit den Anhängern der verschiedenen religiösen Traditionen auf.

4.2 Die Bischöfe versichern, daß die Methode des Dialogs nicht fakultativ ist und auch keine rein strategische Funktion hat, sondern in der Logik der Heilsgeschichte selbst begründet ist und in der Art und Weise der Kommunikation Gottes mit den Menschen zu allen Zeiten. Deshalb sind die Katholiken aufgerufen, einen Stil des Dialogs zu pflegen und dabei der Dynamik der „konzentrischen Kreise“ zu folgen, die schon Paul VI. aufgezeigt hat. Diese dialogische Haltung betrifft nicht nur die einzelnen Christen in ihren individuellen Begegnungen mit den „anderen“, sie muß Sache der gesamten Gemeinschaft sein und die Art und Weise betreffen, wie die Verkündigung und die Katechese konzipiert wird. „Das gegenwärtige soziale und kulturelle Umfeld der Wanderungsbewegungen“, schreiben die Bischöfe, „verlangt, daß die Verkündigung des Evangeliums – in der ordentlichen Verkündigung selbst und in der Katechese – ihren Blick richte auf die menschlichen und christlichen Werte des Respekts vor dem Verschiedenen, der Andersartigkeit und Nähe, der Gleichheit aller Personen, und sich beschäftige mit der Bedeutung des

Universalismus und der Katholizität, des ökumenischen und interreligiösen Dialogs“ (Nr. 21 b).

Das Dokument widmet ein Kapitel der religiösen Zugehörigkeit der Einwanderer und gibt Hinweise für den Dialog mit den anderen christlichen Konfessionen, mit dem Islam und der Welt der „Sieben“.

4.3 Aus der Lektüre dieses und anderer Dokumente gewinnt man den Eindruck, der ökumenische und interreligiöse Dialog kehre – obwohl stark gewünscht – mehr zur Rolle der sozialen Präsenz der katholischen Kirche zurück (zumindest seit der Zusammenkunft von Loreto 1985) als in einen Horizont lehrhaften Bedenkens und pastoraler Neubesinnung. Ich will damit sagen, daß das Ziel, auf welches das offensichtliche Empfinden der Kirche hinauszulaufen scheint, eher darin besteht, in den Gläubigen und in der Gemeinschaft eine Kultur der Gastfreundlichkeit und der Solidarität angesichts so vieler Einwanderer zu erreichen, als ein religiöses Subjekt mit „katholischer Identität“ zu stiften, das imstande ist, den Dialog als das eigentliche Modell der christlichen Verkündigung darzustellen.

Im übrigen hat auf pastoralem Feld die Beziehung zwischen Verkündigung und Dialog genau so wenig kontextuelle Beachtung gefunden wie auf theologischem Feld das Thema des „einzigen und universalen“ Heils, gegeben von Christus in der historischen Vermittlung durch die Kirche (was ja Kernthemen sind für die Erarbeitung einer „Lehre“ des ökumenischen und interreligiösen Dialogs).

4.4 Auch der Erwachsenenkatechismus („La verità vi farà liberi“ – „Die Wahrheit wird euch frei machen“), der von der Bischofskonferenz im vergangenen Frühjahr herausgegeben wurde, widmet dem interreligiösen Dialog einige Seiten, und zwar innerhalb des Kapitels über die Sendung der Kirche. Hier wird in wenigen Linien präzisiert, daß sich die Verkündigung in einem Klima des Dialogs entfalten muß, und daß Verkündigung und Dialog zwei unterschiedene und komplementäre Aspekte der evangelisatorischen Sendung der Kirche sind.

Die Behandlung des interreligiösen Dialogs beschränkt sich darauf, einige Informationen zu liefern über „außerbiblische Weltreligionen“. Es sind nur sieben von 601 Seiten des Bandes. Dies ist zu wenig als Antwort auf den religiösen Pluralismus unserer Gesellschaft.

Literatur

Aa. Vv., *L'ora alternativa: che fare?* in „Religione e Scuola“, XIV, 8 (15. apr. 1986), 386-403.

Bocchi, G. – Ceruti, M. (a cura di), *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano 1994.

Cardia, C., „Il decennio concordatario: dal conflitto all'amnesia“, in: *Chiesa in Italia*, Annale de „Il Regno“, Ed. 1995, EDB, Bologna 1995, 89-93.

- Caritas di Roma, Immigrazione. Dossier statistico '94, Anterem Edizioni Ricerca, Roma 1994.
- CENSIS, Ripensare il sociale agli inizi degli anni '90. Società italiana e comunità ecclesiale in dialogo, AVE, Roma 1991.
- Commissione ecclesiale CEI „Giustizia e pace“, Uomini di culture diverse: dal conflitto alla solidarietà. Nota pastorale, Roma 1990.
- Commissione ecclesiale CEI per le migrazioni, Ero forestiero e mi avete ospitato. Orientamenti pastorali per l'immigrazione, Roma 1993.
- Comolli, G., Buddisti d'Italia. Viaggio tra i nuovi movimenti spirituali, Theoria, Roma - Napoli 1995.
- Garatto, G. - Olivero, F. (a cura di), Immigrati. La sfida di una società multietnica, Piemme, Casale Monferrato 1995.
- Garelli, F., Tendenze della religiosità in Italia (p. m.). E' un'indagine condotta e realizzata dall'Università Cattolica di Milano, sotto la responsabilità dei proff. R. Cipriani, F. Garelli, C. Lanzetti e G. Rovati, della quale Garelli ha dato una „lettura“ ai vescovi italiani nel corso della loro ultima Assemblea (maggio 1995).
- Melucci, A., Passaggio d'epoca. Il futuro è adesso, Feltrinelli, Milano 1994.
- Ministero della Pubblica Istruzione, Migrazioni e società multiculturale: il ruolo della scuola, Seminario nazionale di studio e aggiornamento (Punta Ala, 5-6-7 dic. 1991), Atti e documenti 1991 - 1993, Roma 1993.
- Prenna, L., Insegnamento della religione e catechesi: distinzione e complementarità, in „Rassegna di Teologia“, XXX (1989), 2, 177-188.
- Ribolzi, L., „Sistema formativo e società flessibile“, in: F.E. Drema - G. Pollini (a cura di), Scuola, autonomia, mutamento sociale, Armando, Roma 1989, 83-91.
- Salvarani, B. - Stefani, P., „Il diritto e le emozioni“, in: Chiesa in Italia, cit., 171-184.
- Salvarani, B., Buddismo in Italia. Scenario, attori e questioni. Le virtù e l'eterno, in „Il Regno-attualità“, 1995/6, 173-176.
- Schmidt di Friedberg, O., Presenza dei musulmani in Italia, in: „Aggiornamenti sociali“, 1995/4, 289-306.

Die Wiedereinführung der Katechese in die polnische Schule im sozial-politischen Kontext

1. Vorbemerkung

Gleich am Anfang dieses Aufsatzes soll unterstrichen werden, daß die katechetische Unterweisung in den polnischen Schulen vom 15. Juli 1961 bis zum 1. September 1990 verboten war.

Während dieser Zeit hat die polnische Kirche das neue Modell der Katechisierung ausgearbeitet. Dieses Modell war als Gemeindekatechese bekannt und hat als solche in den schwierigen Zeiten unter kommunistischer Herrschaft seine Aufgabe gut erfüllt. Die polnische Kirche konnte sich in diesen Jahren nicht vorstellen, daß sich die Bedingungen ändern könnten. Doch unerwartet und zur Erleichterung der Mehrheit des Volkes wurde durch die Wende der Jahre 1989/90 das totalitäre System aufgelöst.

Im Zuge dessen wurde die mit Gewalt aus den Schulen entfernte und lange Zeit im sozialen Leben als wertlos erachtete Katechese durch die Entscheidung der Regierungskommission und der Bischofskonferenz vom Juni 1990 wieder gesetzlich in die Schulen eingeführt. Der 1. September 1990 bedeutete dann das Ende des Diktats der kommunistischen Ideologie im Bildungssystem und den Anfang der Normalisierung der Verhältnisse. So ist auch die Wiedereinführung der Katechese in die Schule als Wiedergutmachung eines Unrechts anzusehen, das die polnische Gesellschaft in den Zeiten des totalitären Systems erfahren hat. Das kommunistische System hatte zur pädagogischen Desintegration von Familie, Schule und Kirche geführt. In dem Aufruf der polnischen Bischofskonferenz (24.6.1990), der der Wiedereinführung der Katechese in die Schulen gewidmet war, wurde entschieden betont: „Die schulische Katechese muß auch als Gut angesehen werden, das der Vertiefung der nationalen und der kulturellen Selbstbestimmung dient. (...)“¹

In diesem Aufsatz, der die neueste Entwicklung, d.h. die Wiedereinführung der Katechese in die Schule beschreibt, werden nun folgende Sachverhalte besprochen:

- Allgemeiner Abriß der Wiedereinführung der Katechese in die Schule und die Motive dafür
- Die Diskussion über die Katechese an den Schulen
- Der rechtliche Aspekt der schulischen Katechese
- Der integrale Gesichtspunkt der schulischen Katechese.

¹ J. Doppke, *Przemiany katechizacji w Polsce* (Veränderungen der Katechisierung in Polen), in: M. Majewski (Hg.), *Katecheza w szkole* (Katechese in der Schule), Lublin 1992, 13-29; ders., *Srodowiska i struktury katechizacji w Kosciole polskim po II wojnie swiatowej* (Milieus und Strukturen der Katechisierung in der polnischen Kirche nach dem II. Weltkrieg), Lublin 1989 (Manuskript).

2. Allgemeiner Abriß der Wiedereinführung der Katechese in die Schule und die Motive dafür

Nach dem 2. Weltkrieg hat sich in Europa auf der politischen Ebene vieles geändert. Auf Grund dessen befand sich Polen in einer radikal veränderten sozial-politischen Situation. Polen wurde dem Ostblock der sozialistischen Länder angeschlossen und unterstand der Kontrolle der UdSSR. Alle Ostblockländer hatten die marxistisch-leninistische Philosophie mit ihrem „atheistischen Humanismus, ihrem internationalistischem Patriotismus, ihrer sozialistischen Demokratie und ihrem kommunistisch sozial-politischen System“² als ideologische Basis ihrer Existenz übernommen. Dieses System trennte sich sehr deutlich von der gesamten Tradition des Volkes und der Kirche mit dem Ziel, eine neue soziale und existentielle Ordnung zu schaffen. Diese Fakten hatten einen prinzipiellen Einfluß auf das Verhältnis des Staates zur Religion und vor allem zur Katechese in der Schule. Die sozialistische Gesetzgebung hat sich von Anfang an konsequent bemüht, die katechetische Unterweisung zu verdrängen. Dabei beabsichtigte der Staat, auch den Einfluß der Kirche und der christlichen Ethik auf die Erziehung der Kinder und Jugendlichen stark zu begrenzen. Die sozialistische Ideologie beeinflusste die Schulen vor allem, wenn es um die Einhaltung fundamentaler Prinzipien ging, so daß das Recht auf Freiheit, insbesondere auf religiöse Freiheit, und Schülerrechte verletzt wurden.³

Die Verfassung vom 22.7.1952 hatte eigentlich die Freiheit des Gewissens und des Bekenntnisses garantiert.⁴ Doch sie meinte hier eine sozialistische Konzeption der Freiheit, die mit der authentischen Freiheit in Wirklichkeit nichts gemein hatte und die auf spezifische Weise von der marxistisch-leninistischen Ideologie geprägt war. Dazu gehörte, daß die freie Mitarbeit in der antireligiösen Propaganda, die von atheistischen Organisationen durchgeführt wurde, garantiert wurde.⁵ Es steht außer Zweifel, daß – wie bereits erwähnt – die kommunistische Ideologie zum Ziel hatte, die Religion aus dem gesellschaftlichen Leben zu verdrängen. Daher wurde auch die katechetische Unterweisung aus den polnischen Schulen entfernt.

Erst im Jahre 1988 begann eine neue Epoche der Regelung der katechetischen Unterweisung durch die Herausgabe zweier Gesetze: „Über das Verhältnis

² M. Dawidowska, *Przywrocenie katechizacji do szkół w Rzeczypospolitej w roku 1990 w kontekście społeczno-politycznym* (Die Wiedereinführung der Katechisierung in die Schule in Polen im Jahre 1990 im sozial-politischen Kontext), Lublin 1992 (Manuskript); vgl. dazu M. Majewski, *Polska katecheza powojenna w poszukiwaniu swego miejsca* (Die polnische Nachkriegskatechese auf der Suche nach ihrem Ort), Lublin 1983; W. Myslek/M. Staszewski, *Polityka wyznaniowa* (Konfessionspolitik), Warszawa 1975, 226-229.

³ Vgl. Luczak, *Katecheza młodzieży w Polsce* (Jugendkatechese in Polen), Krakow 1988, 23-24.

⁴ Vgl. Konstituacja PRL, Nr. 82 (Verfassung PRL).

⁵ Vgl. Wiecha, *Kosciol a wychowanie* (Kirche und Erziehung), Warszawa, 220.

des Staates zur Kirche“ und „Über die Garantierung der Freiheit des Gewissens und des Bekenntnisses“⁶.

Obwohl diese Gesetze noch von der kommunistischen Regierung unterzeichnet worden waren, initiierte man auf dieser Grundlage schon während der Wende von 1989/90 den Prozeß der Wiedereinführung der Katechese in die polnischen Schulen. Zunächst geschah dies lediglich vereinzelt durch Vereinbarungen zwischen dem jeweiligen Schuldirektor und dem Gemeindepfarrer.⁷ Später, als das kommunistische System aufgelöst war, wurde die breitere Öffnung der polnischen Schulen für die Katechese möglich.⁸ Die polnischen Bischöfe betonten auf der gemeinsamen Konferenz, daß es im Prozeß der Normalisierung des Verhältnisses zwischen Kirche und Staat unverzichtbar sei, selbst die letzten Reste des kommunistischen Regimes zu entfernen, hier vor allem die Zweispurigkeit der schulischen und katechetischen Bildung. Dies kam in dem Aufruf vom 2.5.1990 zum Ausdruck, in der sich die polnische Bischofskonferenz für die Wiedereinführung der Katechese in die Schule ausgesprochen hat.⁹

Die polnische Bischofskonferenz begründete in ihrer Stellungnahme zur Wiedereinführung der Katechese in die Schule ihre Forderung von der historischen und moralischen Seite her.¹⁰

Außer dieser Begründung gibt es noch eine weitere, die in dem Menschenrecht der Freiheit gründet. Dieses prinzipielle Recht des Menschen leitet sich direkt aus der Definition des Menschen ab. Es umfaßt das Recht der Freiheit des Denkens, des Gewissens und des Bekenntnisses eigener Weltanschauungen, wobei letzteres von einzelnen oder in Gruppen, privat oder öffentlich, durch Lehre, Kulthandlungen und religiöse Praktiken erfolgen darf.¹¹ Es schließt auch das Recht auf freie Teilnahme am sozialen Leben, auf Bekleidung von Ämtern und auf Beteiligung an der öffentlichen Meinungsbildung ein.¹² Diese Rechte sind für jeden Menschen gleich, unantastbar und unveräußerlich. Sie gehören zum Menschen als Person und resultieren nicht aus bestimmten sozialen Ordnungen.¹³

⁶ Dziennik Ustaw 1989, Nr. 29 (Amtsblatt 1989); vgl. auch J. Krukowski, Nauczanie religii w szkole w państwie demokratycznym (Religionsunterricht in der Schule in einem demokratischen Staat), Lublin 1991, 18.

⁷ Vgl. ebd., 18.

⁸ Vgl. Krukowski, Drzwi dla religii jeszcze zamknięte (Die Tür ist für die Religion noch geschlossen), in: Lad vom 11.3.1989.

⁹ Vgl. ders., Nauczanie religii w szkole, a.a.O., 19; weiter vgl. Pismo ogólne Biura Prasowego Episkopatu Polski 7.-13.05.1990, 2 (Rundschreiben des Pressebüros des polnischen Episkopats).

¹⁰ Vgl. Pismo ogólne Biura Prasowego Episkopatu Polski 25.06.-01.08.1990, 3-5.

¹¹ Vgl. Art. 18. Powsz. Deklaracji Praw Człowieka (Allgemeine Deklaration der Menschenrechte); Art. 18 Międzynar. Pakty Praw Obywatelskich i Politycznych; Art. 7 Aktu Koncowego ZBWE oraz ustawy konstytucyjne poszczególnych państw.

¹² Vgl. M. Muszyński, Ideal i cele wychowawcze (Ideal und erzieherische Ziele), Warszawa 1974, 143.

Für die Kirche gilt Vergleichbares. Denn sie ist nicht nur eine Institution, sondern besteht aus lebendigen Christen, die sich der Menschlichkeit bewußt sind, aus der sich die Würde und das Recht ableiten. So hat die Kirche das Recht zur Verkündigung des Evangeliums, der katholischen Soziallehre und zur Beurteilung der politisch-sozialen Ereignisse.¹⁴

Mit dem Recht zur Verkündigung des Evangeliums verbindet sich untrennbar das Recht zur Katechisierung,¹⁵ da sie eine der Formen der Verkündigung der Frohen Botschaft ist. Die Katechisierung basiert zudem auf dem Recht der Eltern, über die religiöse Erziehung ihrer Kinder zu entscheiden, das ihnen deshalb zusteht, weil sie den Kindern das Leben schenken und zu ihren ersten und prinzipiellen Erziehern gehören.¹⁶ Die Aufgabe des Staates wiederum ist es, die Pflichten und Rechte der Eltern und anderer zu schützen.¹⁷

Desweiteren sind die erzieherischen Gründe für die Wiedereinführung der Katechese in die Schule zu nennen. Das polnische Volk ist überwiegend katholisch, und so ist die Ermöglichung der Katechese in den Schulen eine Antwort auf das Bedürfnis, daß die Erziehung in Polen mit der christlichen Lehre verbunden bleibe. So wird zudem die Schizophrenie in der Erziehung, die durch die „wissenschaftlich“ weltanschaulich geprägte Erziehung der Schule und die christliche Erziehung der Familie verursacht wird, überwunden.¹⁸ Für die Wiedereinführung der Katechese in die Schule spricht letztlich auch das Argument, daß die Kirche ohnehin ein hohes Maß an Akzeptanz im Volk hat.¹⁹

Wie vor vielen Jahren die Entfernung der Katechese aus der Schule als Zeichen des Bruchs mit der Tradition galt und die Verletzung der Rechte der Eltern und der Kirche als Teil der atheistischen Kampagne unter der jungen Generation gesehen wurde, so stellt heute die Wiedereinführung der Katechese in die Schule ein Zeichen der veränderten Situation und des Bruchs mit dem totalitären System dar.²⁰ Deshalb lesen wir in der Instruktion des Bildungsministeriums vom 3.8.1990: „Ihre Stellungnahme begründend, behauptet die gemeinsame Kommission, daß die Katechese fundamentalen Wert für den erzieherischen Prozeß hat, was bedeutet, daß die Öffnung für die Katechese und die christlichen Werte diesen Prozeß wesentlich bereichern kann und zur richtigen Erziehung der jungen Generation Polens beiträgt. Auf Grund dessen

¹³ Vgl. A. Mlotek, Prawa człowieka a prawa osoby ludzkiej (Menschenrechte und Rechte der menschlichen Person), in: Colloquium Salutis 14 (1984), 92 f.

¹⁴ Vgl. Luczak, Katecheza młodzieży w Polsce, a.a.O., 24.

¹⁵ Erklärung über die christliche Erziehung, Nr. 3.

¹⁶ Vgl. ebd.; auch M. Pietrzak, Prawo wyznaniowe (Konfessionsrecht), Warszawa 1982.

¹⁷ Vgl. Erklärung über die christliche Erziehung, Nr. 3.

¹⁸ Vgl. E. Majcher, Wokół nauki religii w polskiej szkole (Rund um das Fach Religion in der Schule), Warszawa 1992, 69-71.

¹⁹ Vgl. Slowo Powszechne 08.08.1990 (polnische Zeitung).

²⁰ Vgl. Majcher, Wokół nauki religii w polskiej szkole, a.a.O., 70.

erkennt man an, daß der erzieherische Plan der Schule die fundamentalen christlichen Werte akzeptieren wird.“

Darüberhinaus kann man den patriotisch-nationalen Grund für die Wiedereinführung der Katechese in die Schule anführen. Durch viele Jahrzehnte hindurch war die Jugend im internationalistischen Sinn erzogen worden, wobei die tausendjährige Tradition des polnischen Volkes vernachlässigt wurde. Stattdessen erweckte man den Anschein, daß Polens eigene Geschichte erst im Jahr 1945 begonnen hätte.²¹ Die negativen Auswirkungen dieser Erziehung soll jetzt die Schule aufarbeiten. Dies ist jedoch ohne Kenntnisse über das Christentum nicht möglich. Das betonte auch Papst Johannes Paul II: „Es ist unmöglich, die Geschichte des polnischen Volkes ohne Christus zu verstehen.“

Das Christentum kann zum richtigen Verständnis der polnischen Geschichte und Kultur und zur Bildung der religiösen Haltungen im Leben beitragen. Dazu ist die Katechese in der Schule nötig.²²

Eine weitere Motivation ist die Sorge um das Wohl der Kinder und Eltern. Gemäß der weltweit anerkannten Menschenrechte sollte die Schule der verlängerte Arm der Familie sein. Die Schule übernimmt dabei die erzieherischen Aufgaben, die ihr von der Familie anvertraut werden. Die Eltern haben das Recht und die Pflicht, den Charakter der Schule zu gestalten. Diese Aufgabe ist das Fundament für das Leben der Familie und des Volkes. In einer Gesellschaft, die überwiegend aus getauften Menschen besteht, ist es selbstverständlich, daß auch die Kirche an der Erziehung mitwirken muß.²³ Für das Wohl der Kinder sollen Familie, Schule und Kirche zusammenarbeiten.

Das oben Gesagte zusammenfassend, ist es verständlich, daß die polnische Regierung in der neuen, veränderten sozial-politischen Situation gegenüber der Katechese in der Schule eine positive und dynamische Haltung angenommen hat.

Man kann zwar zweifellos feststellen, daß die Wiedereinführung der Katechese in die polnischen Schulen eine große Bedeutung für die Erneuerung des Bildungssystems und für die moralische Erziehung der jungen Menschen haben kann. Sie hat jedoch auch verschiedene Kontroversen, Zweifel, Proteste und damit auch Diskussion ausgelöst, um die es im nächsten Abschnitt gehen soll.

3. Die Diskussion über die Katechese an den Schulen

Wie bereits oben betont wurde, hat die Wiedereinführung der Katechese in die Schule im September 1990 verschiedene Meinungsstreite in den Massen-

²¹ Vgl. ebd., 71.

²² Vgl. ebd., 72; vgl. auch C. Rogowski, Uzasadnienie uczenia religii w szkole (Begründung des Religionsunterrichts in der Schule), in: M. Majewski (Hg.), Katecheza w szkole, Lublin 1992, 125-134.

²³ Vgl. Majcher, Wokół nauki religii, a.a.O., 72.

medien ausgelöst.²⁴ Die öffentliche Diskussion zu dieser Problematik fand insbesondere in den ersten Monaten des Schuljahres 1990/91 statt. Im folgenden werden die verschiedenen Meinungen der polnischen Gesellschaft zur schulischen Katechese gemäß den publizierten Diskussionen aufgezeigt. Zudem ist es wichtig, auf den sozial-kulturellen Kontext, in dem diese Diskussion entstand, hinzuweisen, da kein Ereignis unabhängig von seinem politischen, kulturellen und sozialen Hintergrund entsteht. Dieser hilft wiederum, die Diskussionen über die schulische Katechese besser zu verstehen.

Der Mensch entwickelt und verwirklicht sich als ein soziales Wesen, das lebt und wirkt, in einer konkreten sozialen Gruppe. Als Individuum hat der Mensch einen bestimmten Einfluß auf die Gesellschaft und untersteht gleichzeitig deren Einwirkung. Im Resultat sind also das Individuum und die Gesellschaft zwei Seiten derselben Wirklichkeit.²⁵ Wie die Soziologen behaupten, werden daher individuelle Entscheidungen des Menschen nicht völlig autonom getroffen, weil „unsere Haltungen sowohl unsere Persönlichkeit als auch die Umgebung und die Kultur, mit denen sie sich identifiziert, widerspiegeln“.²⁶ Der sozial-kulturelle Kontext der Wiedereinführung der Katechese in der Schule darf deshalb nicht außer acht bleiben, will man die Diskussionen darüber richtig verstehen.

3.1 Der sozial-kulturelle Kontext der Diskussionen

In Bezug auf das oben Gesagte sollen hier vor allem die wichtigsten Aspekte dieses Kontextes genannt werden. Dies sind die religiösen Bedingungen, Zivilisationswandlungen und kulturelle Veränderungen.²⁷ Diese Faktoren sind in jeder Gesellschaft bestimmend und haben einen entscheidenden Einfluß auf die Gestaltung der Gesellschaft und infolgedessen auch auf die Individuen und deren Verhalten.

Die religiösen Bedingungen in Polen werden weltweit als ein Phänomen betrachtet. Aus soziologischer Sicht ist die polnische Religiosität als kulturelle Religiosität zu bezeichnen.²⁸ Dahinter steht eine volkstümliche Religiosität, die sich durch eine tiefe und emotionale Bindung an den „Glauben der Väter“ auszeichnet.

In der sozio-religiösen Beurteilung hat der polnische Katholizismus eine zweifache Ebene: die allgemein-nationale und die Ebene des täglichen Lebens.

²⁴ Vgl. E. Ciupak, Socjologiczne problemy powrotu nauczania religii w polskiej szkole (Soziologische Probleme der Wiedereinführung des Religionsunterrichts in die polnische Schule), in: J. Krukowski (Hg.), Nauczanie religii w szkole w panstwie demokratycznym, Lublin 1991, 53.

²⁵ Vgl. J. Szczepanski, Elementarne pojecia socjologii (Elementare Begriffe der Soziologie), Warszawa 1972, 152.

²⁶ A. Houtart/J. Remy, Aktualny stan socjologii w zastosowaniu do duszpasterstwa (Aktueller Zustand der Soziologie in der Anwendung für die Seelsorge), in: Concilium 6 (1965), 190.

²⁷ Vgl. Luczak, Katecheza mlodziezy w Polsce, a.a.O., 27.

²⁸ Vgl. ebd.

Die allgemein-nationale Ebene beinhaltet nichts anderes als eine historische Verbindung der Kirche mit dem Volk, durch die die Religion nahezu patriotische Züge aufweist.²⁹ Dagegen unterliegt die Ebene des täglichen Lebens der gegenwärtigen Religiosität der polnischen Gesellschaft tiefen Wandlungen, die nicht immer den Erwartungen der Kirche entsprechen.³⁰ Dabei handelt es sich in der polnischen Wirklichkeit unter anderem um religiöse Gleichgültigkeit, die mit einer spontanen Laizisierung einhergeht. Die spontane Laizisierung ist in Polen ein Prozeß, der die Befreiung der verschiedenen Bereiche des Lebens von der kirchlichen oder religiösen Leitung zum Ziel hat und die autonome Entwicklung dieser Bereiche mit eigenen Gesetzen lanciert.³¹ Die spontane Laizisierung ist zudem mit der fortschreitenden Industrialisierung und Urbanisierung des Landes verbunden. Diese Faktoren verstärken die spontane Säkularisierung der polnischen Gesellschaft wesentlich: Die Industrialisierung als Prozeß hat einen entscheidenden Einfluß auf die Veränderung der Haltungen und Präferenzen des Menschen.³² Die Urbanisierung wiederum hängt eng mit der Industrialisierung zusammen und bringt als sozial-kultureller Prozeß die Entwicklung der Städte mit sich. Dies hat einen großen Einfluß auf die zwischenmenschlichen Verhältnisse auf der politischen, wissenschaftlichen, sozialen, moralischen, psychologischen und kulturellen Ebene.³³ Durch die Urbanisierung wurde der sog. städtische Lebensstil herausgebildet, der sich vor allem durch Anonymität auszeichnet. Dies alles führt ohne Zweifel zu religiöser Gleichgültigkeit und in der Konsequenz zur Desakralisierung, was allgemein eine Abkehr von der institutionellen Ordnung der Religion in der Gesellschaft und über der Gesellschaft bedeutet.³⁴ Auf Grund aller Zivilisationswandlungen entsteht eine pluralistische Gesellschaft, in der die Religion immer mehr in die Privatsphäre verdrängt wird.

Dieser Prozeß lockert die Bindung der Gläubigen an die religiöse Institution und schwächt die Bildung der individuellen Haltungen und religiösen Verhaltensweisen.³⁵

²⁹ Vgl. ebd. 29.

³⁰ Vgl. *Dawidowska*, *Przywrocenie katechizacji do szkol*, a.a.O., 26. Vgl. dazu auch *W. Piwowarski*, *Kosciol ludowy a duszpasterstwo* (Volkstümliche Kirche und Seelsorge), in: *Religijosc ludowa* (Volkstümliche Religiosität), Wrocław 1983, 353.

³¹ Vgl. *W. Piwowarski*, *Idealy wspolczesnej mlodziezy polskiej* (Ideale der gegenwärtigen polnischen Jugend), in: *Collectanea Theologica* 51 (1981), 65-77.

³² Vgl. *J. Ozdowski*, *Zmiany spoleczne pod wplywem industrializacji* (Gesellschaftliche Veränderungen unter dem Einfluß der Industrialisierung), in: *Ateneum Kaplanskie* (1970), 54.

³³ Vgl. *C. Dougouc*, *Niejasnosc teologii sekularyzacji* (Unklarheiten der Theologie der Säkularisierung), Warszawa 1975, 18 ff.

³⁴ Vgl. *Luczak*, *Katecheza mlodziezy w Polsce*, a.a.O., 32; *W. Piwowarski*, *Religijosc miejska w regionie uprzemyslowionym* (Städtische Religiosität in einer industrialisierten Region), Warszawa 1977, 51.

³⁵ Vgl. *J. Laskowski*, *Religijosc w srodowisku uprzemyslowionym* (Religiosität in einem

Auf Grund dessen verstärkt sich die Tendenz zu außerkirchlichen, außerinstitutionellen Formen der Religion, was eine Art selektiver Religiosität darstellt.³⁶

In der Religionssoziologie wird die Säkularisierung mit der Laizisierung gleichgesetzt. Sie kann einen spontanen oder einen inspirierten und geplanten Charakter haben.³⁷ Die erste Form wurde bereits angesprochen; mit der zweiten hat Polen während der Zeit des kommunistischen Systems zu tun gehabt. Die laizisierende Politik war spezifisch für die sozial-politische Wirklichkeit Polens. Die totalitäre Regierung sah den Kampf gegen die Religion als eine prinzipielle Aufgabe ihrer politischen Tätigkeit an.³⁸

Obwohl die Kirche in Polen in der Konfrontation mit der kommunistischen Ideologie nicht unterlag, haben sich dennoch im sozialen Bewußtsein die Denkschemata des realen Sozialismus in gewisser Weise eingepägt.³⁹ Als Beispiel dafür lassen sich die Proteste gegen die Wiedereinführung der Katechese in die Schule anführen.

Diese kurze Darstellung der soziologischen Zusammenhänge, die einen wesentlichen Einfluß auf die Mentalität des einzelnen Menschen ausüben, ermöglicht es, die in den nächsten Abschnitten dargestellten Diskussionen besser zu verstehen.

3.2 Die Ansichten der Gegner der schulischen Katechese

Kein Ereignis der menschlichen Gesellschaft bleibt ohne Echo. Dies zeigt sich meistens in familiären Diskussionen, in Gesprächen in der Nachbarschaft oder auf breiterer Basis in öffentlichen Diskussionen der Massenmedien u.dgl. Ein sehr wichtiges Ereignis in der polnischen Gesellschaft ist eben die Wiedereinführung der Katechese in die Schule, die sich in der Zeit der großen politischen Wende in Polen vollzog. Eine öffentliche Diskussion über dieses Faktum entstand nach der Veröffentlichung der oben erwähnten Instruktion vom 3.8.1990 und später in den ersten Monaten des Jahres 1991 nach der Erklärung des Verfassungsgerichtes.⁴⁰ Es zeichneten sich in den Diskussionen sehr deutlich zwei extreme Stellungnahmen ab: auf der einen Seite eine „revindizierende“ Position, die die Rückkehr aller Dinge fordert, derer das Volk durch die Kommunisten beraubt wurde, wie z.B. des RU in der Schule, und auf der anderen Seite ein antiklerikaler, zuweilen sogar fast atheistischer Stand-

industrialisierten Umfeld), in: *Collectanea Theologica* 49 (1979), 24 f.

³⁶ Vgl. J. *Marianski*, *Kościół w społeczeństwie uprzemysłowionym* (Kirche in einer industrialisierten Gesellschaft), Warszawa 1983, 47-135.

³⁷ Vgl. J. *Makrocki*, *Zagadnienie sekularyzacji* (Das Problem der Säkularisierung), Lublin 1976, 18.

³⁸ Vgl. *Luczak*, *Katecheza młodzieży w Polsce*, a.a.O., 34 f.

³⁹ Vgl. *Ciupak*, *Socjologiczne problemy powrotu nauczania religii w polskiej szkole*, a.a.O., 55-56.

⁴⁰ Vgl. ebd., 56.

punkt.⁴¹ Zwischen diesen extremen Positionen lassen sich auch gemäßigte herauskristallisieren. Im weiteren werden diese Positionen kurz geschildert. In den entstandenen Diskussionen sind die Positionen am deutlichsten, die auf eine starke Verbindung zwischen Kirche und Staat hinweisen und eine eventuelle sozial-politische Klerikalisierung betonen. Nach Meinung mancher Gegner kann die Wiedereinführung der Katechese in die polnischen Schulen ein Zeichen der Klerikalisierung des öffentlichen Lebens sein und bei den Intellektuellen eine antiklerikale Reaktion auslösen, die wiederum eine Laizierung zur Folge hätte.

Das Engagement der jetzigen Regierung für die Wiedereinführung der Katechese in die Schule wird historisch interpretiert: „Cuius regio, eius religio.“ Hier klingen zwei historische Fakten an, nämlich die Entfernung der Religion aus der Schule zur Zeit des Bolschewismus und ihre Wiedereinführung in der Zeit der „Solidarität“.

In diesem Zusammenhang sei ein weiterer, wichtiger Vorbehalt gegen die schulische Katechese erwähnt: Die Kirche hat als autonome Institution positive Effekte erzielt, doch als mit dem Staat verbundene Institution verliert sie den Gläubigen. Diese Ansicht basiert auf der Tatsache, daß die Entfernung der Religion aus der Schule die Religiosität verstärkte, während die Wiedereinführung der Katechese in die Schule vielfach den Verlust der Religiosität besonders bei der jungen Generation verursacht.

Desweiteren wird darauf hingewiesen, daß die Katechese in der Schule als einem Ort der Erziehung selbstverständlich intellektuellen Charakter haben wird. Die Gegner der schulischen Katechese unterstreichen daher die Gefahr der Intellektualisierung dessen, was eigentlich zur Beteiligung am religiösen Leben der Gemeinschaft führen sollte. Sie betonen, daß die Katechese primär eine religiöse, keine bildende Funktion habe.

3.3 Die Ansichten der Anhänger der schulischen Katechese

Nach der Darstellung der gegnerischen Argumente soll nun die Position der Anhänger der Wiedereinführung der Katechese in die polnischen Schulen aufgezeigt werden.

Es muß betont werden, daß in den Massenmedien, die die Gegner der schulischen Katechese vertraten, sehr oft Argumente erschienen, die an die Menschenrechte anknüpfen. Diese Behauptungen enthielten jedoch keinen konkreten Bezug zu den Menschenrechten, sondern dachten nur allgemein an sie. Ihre Argumentation beweist zudem, daß sie noch die Konzeption der

⁴¹ Vgl. ebd.

⁴² Vgl. ebd., 58 f.

⁴³ Vgl. J. Janicki, Religia w szkole (Religion in der Schule), in: Niedziela 23 (1990), 2.

⁴⁴ Vgl. ebd.

⁴⁵ Vgl. J. Korwin-Mikke, Lucyfer, in: Niedziela 27 (1990), 7.

⁴⁶ Vgl. A. Potocki, Religii uczyc religijnie (Religion religiös lehren), in: Tygodnik Powszechny 28 (1990), 2.

Menschenrechte aufrechterhielten, nach der der Staat die Rechte als Privileg erteilt.⁴⁷ Da dieses Problem die gesamte Diskussion betrifft, ist es hier wichtig, die Thematik der schulischen Katechese im Kontext der internationalen Menschenrechte zu beleuchten.

Als Ausgangspunkt dieser Problematik sind drei fundamentale Menschenrechte zu benennen, nämlich das Recht der Religionsfreiheit, das Recht auf Ausbildung sowie das Recht der Eltern auf Erziehung und Bildung ihrer Kinder gemäß ihrer religiösen Weltanschauung.⁴⁸ Das Recht der Religionsfreiheit wurde schon in der Deklaration der Menschenrechte von 1948 im Art. 18 garantiert. Polen hat diesen Artikel im Jahre 1977 auch ratifiziert.⁴⁹

Das Recht auf Ausbildung umfaßt die Bildung und Erziehung und wird jeder Person im Art. 26 der Allgemeinen Deklaration der Menschenrechte zugebilligt.

Das dritte Recht, das bei der Analyse des Rechtes zum Unterrichten der Religion berücksichtigt werden sollte, hat seinen Platz in dem Vertrag der wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Rechte gefunden. Mit dem Recht der Eltern auf Erziehung ihrer Kinder verbindet sich untrennbar die Rolle des Staates. Die Regierung des Staates ist verpflichtet zur Einführung der Religion in das gesamte Programm des Unterrichts und der Erziehung, wobei jedoch ein Zwang zum Unterrichten nur einer Religion ausgeschlossen ist.⁵⁰

Aufgrund dieser Überlegungen muß die Wiedereinführung der Katechese in die polnischen Schulen als Akt der Anerkennung und des Respektierens der fundamentalen Rechte des Menschen gesehen werden. Von einer Verletzung dieser Rechte – wie Gegner der schulischen Katechese anführen – kann hier keine Rede sein. Vielmehr löst die Wiedereinführung der Katechese in die Schule – was ihre Anhänger unterstreichen – die Dichotomie der Erziehung des Menschen auf⁵¹ die darin bestand, daß das offizielle Programm der Schule, das fast keine christlichen Themen berücksichtigte, andere Inhalte vermittelte als die Familie und der Katechet.⁵² Heute, in der postkommunistischen Gesellschaft, kann die Katechese in der Schule eine wesentliche Rolle in der Erziehung der Kinder und Jugendlichen erfüllen. Warum also, so fragen einige, sollte die Katechese nicht in der Schule stattfinden, wo doch früher so viele Stunden vergeblich verwandt wurden, „auf die Vorbereitung auf das

⁴⁷ Vgl. A. Grzeskowiak, *Religia w szkole a prawa człowieka* (Religion in der Schule und Menschenrechte), in: J. Krukowski (Hg.), *Nauczanie religii w szkole w państwie demokratycznym*, a.a.O., 41.

⁴⁸ Vgl. ebd.

⁴⁹ Vgl. ebd., 42.

⁵⁰ Vgl. H. Suchocka, *Nauczanie religii w szkole w świetle konstytucji i ustawodawstwa wybranych państw europejskich* (RU in der Schule im Licht der Verfassungen und Gesetzgebungen ausgewählter europäischer Staaten), in: Krukowski (Hg.), *Nauczanie religii w szkole w państwie demokratycznym*, a.a.O., 85-99.

⁵¹ Vgl. J. Bagrowicz, *Bronie katechezy. Odrabianie strat* (Ich schütze die Katechese. Aufholen der Verluste), in: *Gosc Niedzielny*, Nr. 39, 1990.

⁵² Vgl. ebd.

sozialistische Leben in der Familie, auf Religionswissenschaft, auf die Organisation von Pflichtvorträgen oder auf andere verschiedene und entbehrliche Aufgaben“.⁵³

Das Problem des Mangels an Toleranz bei der Wiedereinführung der Katechese in die Schule wurde am lautesten diskutiert. Doch ein vom Bildungsministerium in Warschau speziell für die Katechisierung Bevollmächtigter – A. Jackowska – stellte bei der Visitation der Schulen in Gesprächen mit Direktoren und Katecheten keine Hinweise auf Intoleranz fest.⁵⁴

In der Frage der Verbindung der Kirche mit dem Staat betont man, daß sich die Kirche – insbesondere die katholische – vom Staat unterscheidet: sie hat andere Ziele und andere Mittel des Wirkens; sie ist eine über dem Staat stehende Organisation. Die Kirche wird auch in der Demokratie nicht aufhören, die politischen Ereignisse zu beurteilen. Sie hat zudem die Aufgabe, sich darum zu bemühen, daß die rechtliche Ordnung des Staates mit den Normen der moralischen Ordnung übereinstimmt.⁵⁵ Dabei ist es natürlich, daß das Prinzip der Trennung von Kirche und Staat immer aktuell bleibt. Das bedeutet jedoch nicht, daß die Gläubigen wieder zu Bürgern zweiter Klasse werden. Die echte Trennung bedeutet eine volle Unabhängigkeit vom Staat, eine volle Autonomie und eine gesunde Zusammenarbeit.⁵⁶

Auch die Ängste vor dem Klerikalismus sind – wie der Abgeordnete J. Lopuszanski erklärt – unbegründet. Solch eine Gefahr existiert überhaupt nicht. Denn das Wesen des Klerikalismus besteht in dem Bemühen, das politische Leben den Einflüssen des Klerus unterzuordnen. Dies ist aber gar nicht das Anliegen der Kirche im öffentlichen Leben. Deshalb ist die Katechese in der Schule ein Recht der Kirche, wobei für die Teilnahme an der Katechese das Prinzip der Freiwilligkeit gilt.⁵⁷

Auch das Problem der angeblich illegalen Einführung der Katechese in die Schule, das Anlaß zu verschiedenen Diskussionen gab, hat heute schon historischen Charakter, denn die Deklaration des Verfassungsgerichtes hat die ministerialen Instruktionen zur Wiedereinführung der Katechese in die Schule legalisiert.⁵⁸ Dieser Sachverhalt wird im nächsten Abschnitt näher beleuchtet.

⁵³ B. Gruszka-Zych, *Przed czym nas tak bronia* (Warum verteidigen sie uns so), in: *Gosc Niedzielny*, Nr. 36, 1991; M. Malinski, *Szkola naturalnym miejscem dla religii* (Schule als natürlicher Platz für die Religion), in: *Tygodnik Powszechny* 24 (1990), 8.

⁵⁴ Vgl. Z. Nosowski, *Jaka katechizacja?* (Welche Katechisierung?), in: *Spotkania* 15 (1991), 35.

⁵⁵ Vgl. A. Orszulik, *Wspolpraca czy separacja* (Kooperation oder Separation), in: *Spotkania* 20 (1991), 22.

⁵⁶ Vgl. ebd., 23.

⁵⁷ Vgl. Kosciol i polityka (Kirche und Politik), in: *Spotkania* 19 (1991), 14.

⁵⁸ Vgl. W. Laczowski, *Stanowisko Trybunalu Konstytucyjnego w sprawie legalnosci instrukcji MEN dotyczacych powrotu nauczania religii do szkoly w roku szkolnym 1990/91* (Stellung des Verfassungsgerichts zur Legalisierung der Instruktion des Bildungsministeriums zur Wiedereinführung des RU in die Schule 1990/91), in: *Krukowski (Hg.)*, *Nauczanie religii w szkole w panstwie demokratycznym*, a. a. O., 69-83. Vgl. auch Wracac

4. Der rechtliche Aspekt der schulischen Katechese

Bei der bisherigen Betrachtung der Wiedereinführung der Katechese in die polnischen Schulen wurden bereits rechtliche Aspekte dieses Sachverhalts angedeutet. Hier soll nun dieser Thematik ein wenig mehr Aufmerksamkeit gewidmet werden.

Über den Zeitpunkt und die Art und Weise der Wiedereinführung der Katechese in die Schule gab es – wie erwähnt – Diskussionen auf der rechtlichen Ebene, da dieses Problem eben auch eine rechtliche Seite hat. Als erste hat sich E. Letowska – Sachwalterin der Bürgerrechte – zu dieser Problematik geäußert. Bald nach der Instruktion des Bildungsministeriums hat sie beim Verfassungsgericht wegen der Illegalität dieser Entscheidung Klage eingereicht.⁵⁹

Es sollte sich hierbei um eine mehrfache Illegalität handeln, wobei die Instruktion das Gesetz vom Jahre 1964 „Über die Entwicklung des Bildungssystems und der Erziehung“ und Gesetze von 1989 „Über das Verhältnis des Staates zur katholischen Kirche“ und „Über die Garantierungen der Gewissensfreiheit und des Bekenntnisses“ sowie Art. 82 der Verfassung PRL verletzt habe.⁶⁰

Vorbehalte gegen die Instruktion des Bildungsministeriums haben auch manche nichtkatholische Kirchen geäußert. Diese Kirchen übersandten dem Ministerium ihre Kritik an der Art und Weise, am Zeitpunkt der Wiedereinführung der Katechese, an der Regelung über Rekolektionen (Einkehrtage), an der Katechese in den Vorschulen, an verschiedenen organisatorischen Dingen u.dgl. Dabei wurde auch Kritik an der Forderung nach einer Abmeldeerklärung vom RU in der Schule laut, weil dabei die Privatsphäre des einzelnen verletzt werden könnte.⁶¹

In diesem Zusammenhang muß man erwähnen, daß die Wiedereinführung der Katechese in die polnischen Schulen, auch wenn sie sehr schnell geschehen ist, rechtlich begründet war und das polnische Parlament die oben genannten Vorbehalte als unbegründet erkannt hat.

In diesem Kontext der Initiativen in der Gesetzgebung des Senates RP sei die Aussage des Senators A. Fenrych über die Wiedereinführung der Katechese in die Schule angeführt: „Wir wollen, daß Polen ein Staat des Rechts ist. Sobald sich aktuelles Recht als schlecht erweist und nicht den Bedürfnissen der Zeit entspricht, sollte man es dringend ändern. In der Wahlkampagne

do korzeni. List Episkopatu Polski w sprawie powrotu katechezy do szkół polskich (Zurückkehren zu den Wurzeln. Schreiben des polnischen Episkopats zur Wiedereinführung der Katechese in die polnischen Schulen), in: *Gosc Niedzielny*, Nr. 26, 1991.

⁵⁹ Vgl. Informacja Biura Praw Obywatelskich za okres od 1 do 31.8.1990 (Information des Büros für bürgerliche Rechte für die Zeit vom 1. bis 31.8.1990). Teil 1, 13-16.

⁶⁰ Vgl. ebd.

⁶¹ Vgl. Z. Lyko, Stanowisko Kościoła w sprawie nauczania religii w szkołach (Stellung der nichtkatholischen Kirchen zum RU in der Schule), in: *Krukowski (Hg.)*, *Nauczanie religii w szkole w państwie demokratycznym*, a.a.O., 29.

sowie nach ihrer Beendigung haben wir deutlich der Forderung der Wähler entsprochen, daß die Katechese in die Schule wieder eingeführt werden sollte. (...) Solche Werte wie Freiheit, Demokratie, Toleranz schätzen wir sehr hoch. Dennoch können sie nicht als uneingeschränkte Werte verstanden werden. Man kann nicht verlangen, daß im Namen einer faktisch benötigten Toleranz für die Gesellschaft '99 Gerechte' auf das eigene Recht verzichten für einen einzelnen, dem etwas nicht gefällt.⁶² Den rechtlichen Aspekt der schulischen Katechese zu schildern, ist es nun wichtig, auf das neueste Dokument des Ministeriums für das Bildungswesen hinzuweisen. Am 14.4.1992 trat das Gesetz über die Bedingungen und die Organisation des Faches Religion an den öffentlichen Schulen⁶³ in Kraft.

Die Paragraphen dieses Gesetzes benennen verschiedene Sachverhalte deutlich. Im § 1 Abs. 1 lesen wir: „An den öffentlichen Grund- und Mittelschulen ist Religionsunterricht und Ethikunterricht zu organisieren für die Schüler, deren Eltern dies wünschen, sowie an Mittelschulen für die Schüler, deren Eltern oder sie selbst dies wünschen. Mündige Schüler entscheiden selbst über die Teilnahme am Religions- bzw. Ethikunterricht.“⁶⁴

§ 3 Abs. 3 besagt, daß „vom Religions- bzw. Ethikunterricht solche Schüler befreit sind, die nach ihrer eigenen Erklärung oder der Erklärung ihrer Eltern am Religionsunterricht außerhalb des Bildungssystems teilnehmen oder bewußt darauf verzichten. Für ihre Beaufsichtigung und erzieherische Betreuung ist aber zu sorgen.“⁶⁵

§ 4 schreibt vor, daß „der Religionsunterricht gemäß der Programme stattfinden soll, die dem Bildungsministerium durch die zuständigen Behörden der katholischen Kirche, der orthodoxen Kirche und anderer Kirchen und Religionsgemeinschaften vorgelegt werden. Gleiches gilt für die Materialien für den Religionsunterricht.“⁶⁶

Desweiteren besagt das Dokument in § 5 Abs. 1 Satz 2: „Die Schule kann den Katecheten ausschließlich aufgrund eines namentlichen Schreibens als Religionslehrer beschäftigen, das für die bestimmte Schule ausgestellt wurde durch:

- a) den zuständigen Diözesanbischof, falls die katholische Kirche zuständig ist

⁶² A. Fenrych, Glos w dyskusji na temat inicjatywy ustawodawczej Senatu RP w sprawie powrotu nauczania religii do szkoły (Das Wort in der Diskussion zum Thema legislativer Initiative des Senats der RP zur Wiedereinführung des RU in die Schule), in: *Krukowski (Hg.), Nauczanie religii w szkole w państwie demokratycznym*, a.a.O., 101-103.

⁶³ Vgl. Rozporządzenie ministra edukacji narodowej z dnia 14 kwietnia 1992r. w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w szkołach publicznych (Erlaß des Bildungsministeriums vom 14.4.1992 über die Bedingungen und die Organisation des RU in den öffentlichen Schulen).

⁶⁴ Ebd.

⁶⁵ Ebd.

⁶⁶ Ebd.

b) die Bischöfe oder Behörden der jeweiligen Kirche oder Religionsgemeinschaft, falls eine andere Kirche zuständig ist. Diese Genehmigung kann durch den, der sie erteilt hat, auch wieder entzogen werden.⁶⁷

§ 8 bestimmt, daß „der Religionsunterricht an allen Schulen mit zwei Wochenstunden erteilt wird. Die wöchentliche Stundenzahl für den Ethikunterricht bestimmt der Direktor der Schule.“⁶⁸

In § 9 wird angegeben, daß „die Note für den Religions- bzw. Ethikunterricht gleich nach der Betragensnote auf dem Zeugnis erscheint. Sie ist nicht versetzungsrelevant.“⁶⁹

§ 10 besagt: „Die Schüler, die am Religionsunterricht teilnehmen, werden drei Tage lang für Rekolektionen (Einkehrtage, Anm. d. Verf.) in der Fastenzeit vom Schulunterricht befreit. (...) Über den Termin der Rekolektionen sollte der Direktor der Schule mindestens einen Monat vorher informiert werden.“⁷⁰

§ 11 bestimmt, daß „die durch die Behörden der Kirchen bestimmten Visitatoren das Recht zur Visitation des Religionsunterrichts haben.“⁷¹

In § 12 lesen wir, daß „sich in den schulischen Räumen ein Kreuz befinden kann. Auch ein Gebet kann vor und nach dem Unterricht gesprochen werden. Das Beten in der Schule sollte jedoch ein Ausdruck des gemeinsamen Strebens der Schüler sein und sollte mit Takt und Einfühlungsvermögen von seiten der Lehrer und Erzieher eingebracht werden.“⁷²

§ 13 dieses Dokumentes erklärt die bisherigen Instruktionen des Ministeriums für das Bildungswesen vom 3.8.1990 zur Wiedereinführung der Katechese in die Schule im Jahr 1990/91 sowie die Instruktion vom 31.08.1991 für aufgehoben.

Man kann also sagen, daß mit diesem Dokument alle rechtlichen Fragen zur Wiedereinführung der Katechese in die polnischen Schulen geklärt wurden. Die Unzufriedenheit, insbesondere bei den linken Kritikern der Kirche im Parlament, ist jedoch geblieben.⁷³

Im folgenden soll nun der integrale Gesichtspunkt der schulischen Katechese berücksichtigt werden, wie er sich in der neuesten katechetischen Literatur darstellt.

5. Der integrale Gesichtspunkt der schulischen Katechese

Nach langer Zeit gemeinsamer Bestrebungen und Kämpfe wurde das totalitäre System unerwartet beseitigt, und es bildet sich in der polnischen Gesellschaft

⁶⁷ Ebd.

⁶⁸ Ebd.

⁶⁹ Ebd.

⁷⁰ Ebd.

⁷¹ Ebd.

⁷² Ebd.

⁷³ Vgl. Katecheza w Sejmie (Katechese im Parlament), in: Gosc Niedzielny vom 17.5.1992.

ein neues System der Demokratie. Jedes System hat so große Entwicklungschancen, wie aus der menschlichen Spiritualität heraus erwachsen.

Mit der menschlichen Spiritualität und deren Entwicklung befaßt sich wiederum die Katechese. Wenn die Katechese unter den neuen Bedingungen ihre Aufgaben erfüllen soll, dann muß man – wie M. Majewski zu Recht bemerkt – die Fragen stellen: Wie soll sie weiter gestaltet werden? Soll man auf das bisherige Modell verzichten und ein ganz neues entwickeln? Oder soll man bei den prinzipiellen Entwicklungslinien der Katechese bleiben und sie auf gegenwärtige Probleme ausrichten oder eine ganz neue, die neuentstehende Situation aufgreifende Katechese ausarbeiten, die vor allem der Schule entspricht, in der sie einen festen Platz hat und wo sie auf breitere gesellschaftliche Gruppen einwirken kann?⁷⁴

Ohne Zweifel sind in der neuen Situation diese Fragen besonders wichtig, und es wird deshalb viel darüber diskutiert. Unter den neuen Bedingungen der Katechisierung in Polen gehört vor allem die Frage der Identität der Katechese zu den fundamentalen Problemen. Ihre Identität aufrechterhaltend, sollte die Katechese gleichzeitig mit der gesamten Lehre, Erziehung und pastoralen Tätigkeit zusammenwirken:

Der Mensch wird in die Familie hineingeboren und findet dort das richtige Umfeld für seine Entwicklung. Der Katechisierte macht zudem in der Familie religiöse Erfahrungen und wird mit der Transzendenz bekannt gemacht. Allgemein kann man sagen, daß die Katechisierung nur eine Erweiterung und Vertiefung der religiösen Sozialisation ist, die sich in der Familie vollzieht. Die Lehre und die familiäre Erziehung sind zwar sehr nötig, sind aber nicht die einzigen Faktoren der Entwicklung. Das Kind wird mit der Zeit in das schulische Umfeld eingeführt, wo es durch systematischen Unterricht die Wirklichkeit der Welt und des Menschen kennenlernen wird. Die Katechese, die in der Schule stattfindet, kann dabei nicht in der Isolation bleiben, sondern soll sich vielmehr am Leben der Schule beteiligen, d.h. an deren Freuden, Erfolgen und Mißerfolgen.

Obwohl gegenwärtig in Polen viel für die katechetische Unterweisung getan wird, bemerken die Katecheten doch immer mehr Schwierigkeiten. Die Jugend interessiert sich immer weniger für religiöse Probleme und nimmt eine kritische Haltung gegenüber der Katechese, ihren Inhalten und deren Übermittlung an.⁷⁵

Hatten sich in der polnischen Situation sowohl die unter kommunistischem Regime ideologisch geprägte Schule nach außen abgegrenzt als auch die ohne Beziehung zur Schule erteilte Pfarrkatechese mit sich selbst zufrieden gegeben,⁷⁶ so werden nun, seit die Katechese wieder in der Schule ihren Platz hat,

⁷⁴ Vgl. M. Majewski, Die Identität der Katechese unter den sich verändernden sozialkulturellen Bedingungen in Polen, in: A.F. Angel/U. Hemel (Hg.), *Basiskurse im Christsein*, Frankfurt a.M. 1992, 406-416; poln. Text in: *Katecheza w szkole*, a.a.O., 157-169.

⁷⁵ Vgl. Luczak, *Katecheza młodzieży w Polsce*, a.a.O., 157.

kritische Stimmen gegen die Pfarrkatechese laut, die ihr mit oben erwähnten Vorwürfen vorhalten, sie würde den Zeichen der Zeit nicht mehr entsprechen. M. Majewski, der sich für einen katechetischen Pluralismus und für einen integralen Ansatz der katechetischen Unterweisung ausspricht, betont aber die große Bedeutung sowohl der Schul- als auch der Pfarrkatechese für die Katechisierung und will die Katechese nicht nur an einem Ort angesiedelt sehen. Die Pfarrkatechese war eher eine „kirchlich-schulische“ Katechese, die mit wenigen Ausnahmen schulisch durchgeführt wurde. Die Werte der bisherigen Katechese in den Pfarreien, die um biblisch liturgische Formen bemüht war, müssen auch jetzt aufrechterhalten werden. Es besteht darüber hinaus das Bedürfnis, die didaktische Entwicklung zu verstärken.⁷⁷

Im Unterricht in der gegenwärtigen Schule wird vor allem die Erfahrung betont. In der religiösen Unterweisung besteht jedoch die Gefahr bzw. die Tendenz, vom Leben abzuweichen, naive Argumentationen zu benutzen und leicht in die Moralisierung zu geraten. Die schulische Katechese wird sich nun sicherlich auf die Vermittlung von Wissen konzentrieren, sie kann aber dennoch nicht als reine, religiöse Wissensvermittlung betrachtet werden.

Die Katechese soll generell zur Reifung der Glaubenshaltung führen. Deshalb sollte parallel zum katechetischen Unterricht in der Schule die christliche Unterweisung in kleinen Gruppen in den Pfarreien stattfinden.

Alle, die in der Schule an der Katechese teilnehmen, sollte man in die Liturgie einführen, und die Klassengruppen sollten zu solchen Gemeinschaften umgeformt werden, die Verantwortung für die Zukunft der Kirche tragen. In der konkreten Situation, so behauptet M. Majewski mit Recht, besteht also das Bedürfnis nach einer Katechese, die in der religiösen Erfahrung des familiären Milieus, in der schulischen Katechese und in der Katechese, die zu den Gemeinschaften in den Pfarreien führt, verankert ist.⁷⁸

Ein anderer, für die Katechese sehr wichtiger Aspekt ist, daß sie evolutionär bleiben und sich ständig für Neues öffnen muß. In diesem katechetischen Prozeß spielen Unterricht, Erziehung und ekklesiale Verkündigung eine wesentliche Rolle.⁷⁹ Diese Faktoren sind innerlich so mit der Katechese verbunden, daß es ohne sie schwierig wäre, überhaupt über die Katechese zu sprechen, geschweige denn über die ganzheitliche Katechese. Alle diese Aspekte führen in der Konsequenz zur Entwicklung einer multilateralen und

⁷⁶ Vgl. M. Majewski, Die Identität der Katechese unter den sich verändernden sozialkulturellen Bedingungen in Polen, a.a.O., 406-416.

⁷⁷ Vgl. ebd.; vgl. auch J. Tarnowski, Od katechezy szkolnej do katechezy integralno-egzystencjalnej (Von der schulischen Katechese zur integral-existentialen Katechese), in: Chrzescijanin w swiecie 59/60 (1977), 103-114. Zur integralen Richtung der Katechese von M. Majewski vgl. seine Ausführungen in: ders., Propozycja katechezy integralnej (Vorschlag einer integralen Katechese), Lodz 1978.

⁷⁸ Vgl. Majewski, Identität der Katechese unter den sich verändernden sozialkulturellen Bedingungen in Polen, a.a.O., 406-416.

⁷⁹ Vgl. ebd.

integralen Katechese. Natürlich werden die Bedingungen der Zeit und des Milieus jeweils eher den Unterricht, die Erziehung oder die ekklesiale Verkündigung verlangen, der katechetische Prozeß als solcher sollte aber bei seiner Entwicklung gleichzeitig alle drei Aspekte berücksichtigen. Die familiäre Erziehung sollte also den Unterricht und die Verkündigung des Evangeliums beinhalten, die schulische Bildung sollte durch familiäre Erziehung und ekklesiale Verkündigung ergänzt werden, und die ekklesiale Verkündigung wiederum verlangt den schulischen Unterricht und die familiäre Erziehung.⁸⁰

Betrachten wir die Wiedereinführung der Katechese in die polnische Schule und die damit entstandene neue Situation, können wir hier mit den polnischen Katechetikern und Katecheten bemerken, daß die Wiedereinführung der Katechese in die Schule eine stärkere Motivation zum Studium verursacht und dazu herausfordert, die didaktischen Prinzipien verstärkt anzuwenden.⁸¹

Erkennbar ist dabei allgemein auch die Suche nach geeigneten Büchern und anderen Hilfsmaterialien, wobei gleichzeitig deren Mangel beklagt wird. Bücher und andere katechetische Hilfsmittel sind unentbehrlich für die Katechisierung, und die nachkonziliare Katechese wäre ohne die Anpassung der Materialien an neue Situationen und neue sozio-kulturelle Bedingungen nicht vorstellbar. In diesem Zusammenhang wird diskutiert, daß die Schule nach ihrer Erneuerung immer noch zu wenig ein erzieherisches Milieu darstellt, in dem die menschlichen Werte ihren Platz finden. Deshalb muß sie weiter von innen her erneuert werden, wozu auch die Katechese beitragen kann und soll.⁸²

Diese Ausführungen zur Katechese in der Schule und zu ihrer neuen Rolle zusammenfassend, können wir festhalten, daß die Katechese im schulischen Milieu mehr als bisher den Schwerpunkt auf Wissensvermittlung setzen sollte. Sie sollte sich dabei aber ständig öffnen für das familiäre und das kirchliche Umfeld und in der Verbindung zu Erziehung und Verkündigung stehen. Nur so, indem die Katechese die unersetzbaren Werte dieser Milieus erhält, kann sie ihre eigene Identität bewahren und eine steigende pädagogisch-didaktische Effektivität sichern.⁸³

⁸⁰ Vgl. ebd.; vgl. auch *ders.*, *Katecheza permanentna* (Die permanente Katechese), Krakow 1989. Vgl. dazu auch *Y. Congar*, *Grupy nieformalne w Kosciole z katolickiego punktu widzenia* (Nichtformale Gruppen in der Kirche aus katholischer Sicht), in: *Collectanea Theologica* 4 (1972), 20 ff.

⁸¹ Vgl. *Majewski*, *Identität der Katechese unter den sich verändernden sozialkulturellen Bedingungen in Polen*, a.a.O., 406-416.

⁸² Vgl. ebd.; vgl. auch *ders.*, *Teoretyczne podstawy i proba realizacji podrecznika katechetycznego* (Theoretische Grundlagen und Versuch der Realisierung des katechetischen Lehrbuchs), in: *Roczniki Teologiczne Kanoniczne KUL* 6 (1984), 153-163.

⁸³ Vgl. *Majewski*, *Identität der Katechese unter den sich verändernden sozialkulturellen Bedingungen in Polen*, a.a.O., 406-416. Vgl. auch *W. Kubik*, *Proces dydaktyczny w katechezie* (Der didaktische Prozeß in der Katechese), in: *Majewski* (Hg.), *Katecheza w szkole*, a.a.O., 67-81. Vgl. *M. Majewski*, *Podstawowe wymiary katechezy* (Fundamentale Dimensionen der Katechese), Krakow 1991.

Schließlich muß hier noch betont werden, daß die Katechetiker und Katecheten offenbar zu Recht den Standpunkt vertreten, daß die Domination der bisherigen Pfarrkatechese und das völlige Fehlen der Katechese in den neuen schulischen Bedingungen nicht akzeptabel wäre. Vielmehr besteht ein dringendes Bedürfnis, eine neue Katechese auszuarbeiten, die auf dem Wort Gottes, der Liturgie der Kirche und den konkreten sozio-kulturellen Bedingungen beruht.

6. Zusammenfassung

Fassen wir die Betrachtungen zur neuesten Entwicklung der polnischen Katechese zusammen, müssen wir feststellen, daß in den Diskussionen nicht über die Einführung, sondern über die Wiedereinführung der Katechese in die öffentlichen Schulen gesprochen wird. Dieser charakteristische Aspekt hat seine Grundlage in historischen Gegebenheiten.

In den Nachkriegsjahren bis zum 15.7.1961 war der RU, obwohl schon mit gewissen Schwierigkeiten durch das totalitäre System verbunden, an der Schule obligatorisch. Dies ist die Basis für die Diskussionen über eine Wiedereinführung der Katechese in die Schule. Es steht außer Zweifel, daß der Sturz des totalitären Systems neue Hoffnung und neue Perspektiven auch für die Katechese mit sich bringt. Eine Umfrage unter der Bevölkerung ergab eine fast ungeteilte Zustimmung zu der Entscheidung für die Wiedereinführung der Katechese in die polnischen Schulen. Nach der Umfrage der GUS (= Hauptamt für die Statistik in Polen) vom 12.11.1990 haben 95,8 % aller Schüler am katholischen RU teilgenommen, dabei waren es in den Grundschulen 98 %, in den Berufsschulen 89 % und in den Mittelschulen 90 %.⁸⁴ Als ein positives Zeichen kann man auch die aktive Mitarbeit der Laien bei der katechetischen Unterweisung nennen. Natürlich wird diese Unterstützung nicht auf Dauer gegeben sein, was wiederum viele mit Recht in den Diskussionen betonen. Deshalb steht die polnische Kirche vor der ernststen und herausfordernden Aufgabe, der ganzen Gesellschaft zu zeigen, daß die Wiedereinführung der Katechese in die Schule positive, vor allem erzieherische und moralische Werte mit sich bringt.

⁸⁴ J. Doppke, *Przemiany katechizacji w Polsce*, a.a.O., 13-29; vgl. auch K. Nycz, *Ocena i prognozy katechezy polskiej* (Wertung und Prognosen der polnischen Katechese), in: Majewski (Hg.), *Katecheza w szkole*, a.a.O., 171-184.

Einleitung

Mit vorliegendem Beitrag wird dargestellt, wie um Bildungsinteressen der katholischen Kirche im Land Brandenburg in verschiedenen Verfassungs- und Rechtsbereichen gerungen wurde. Mit der Wende 1989 war vor allem im Land Brandenburg grundlegender Regelungsbedarf bezogen auf Religion als schulischer Bildung auf den verschiedenen Rechtsebenen erwachsen. Im Gegensatz zu allen anderen neuen Bundesländern hat das Land Brandenburg nicht Religionsunterricht (= RU) als ordentliches Schulfach nach Art 7,3 GG eingeführt, sondern nach vierjährigem Modell- und Schulversuch ein Fach Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde (= LER). Die Staatlichen Schulämter „können“ einen Schüler auf Antrag freistellen, „wenn ein wichtiger Grund dies rechtfertigt“. Diese Klausel wird (vom Landtag Brandenburg ?) nach fünf Jahren „überprüft“. Die Freistellung ist zur Verblüffung der Kirchen nicht etwa per Landesgesetz an die Teilnahme an einem RU gebunden, wie dies seit Oktober 1995 vorgesehen war. Teilnahme an einem RU wird aber laut einer Verwaltungsvorschrift als „wichtiger Grund“ anerkannt. RU der Kirchen und Religionsgemeinschaften wird als Anmeldefach im nicht öffentlichen Schulbereich in Räumen der Schule gewährt. Bedingungen wie Eingliederung in die Unterrichtszeit, Anrechnung der Religionsstunden von staatlichen Lehrern auf deren Deputat, erforderliche Gruppengröße und staatliche Zuschüsse sind vom Landtagsausschuß für Bildung noch zu treffen.¹ Aufgrund der skizzierten Vorgänge kann das Thema der vorliegenden Studie gemessen am gesamtdeutschen Diskussionsstand besonders komplex erfaßt werden.

Die Abfolge der Darstellung ist durch die Hierarchie der jeweils diskutierten Rechtsebene bestimmt. Bildungsjuristische Debatten wurden um eine deutsche Verfassung geführt, um Verfassungen der neuen Länder insgesamt und des Landes Brandenburg (Abschnitt 1). Weiterhin gab es Bildungsdebatten im Rahmen von Verhandlungen um die Konkordate und einen Staatskirchenvertrag zwischen dem Land Brandenburg und dem Heiligen Stuhl (Abschnitt 2) sowie im Kontext eines Schulgesetzes für Brandenburg (Abschnitt 3). Am aufwendigsten führten Vertreter der katholischen Jurisdiktionsbezirke im Land bildungspolitische Rechtsdebatten schließlich mit Blick auf Vereinbarungser-

¹ Landtag Brandenburg: Gesetz über die Schulen im Land Brandenburg, Potsdam 1996, (März 28), in: Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Brandenburg, Teil 1 7 (1996), 110 f., § 9. 11; 157, § 141. Mit der beschlossenen Form einer Freistellungsklausel ohne Bezug auf RU wurde an die „Variante 1“ eines Entwurfes zum Landesschulgesetz vom 16.10.1995 angeknüpft, die in der letzten Entwurfsfassung vom 24.10.1995 zugunsten der Koppelung von LER an RU nicht zum Zug gekommen war; vgl. Land Brandenburg, Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (= LB, MBJS): Gesetz über die Schulen im Land Brandenburg. Entwurf, Kabinettdorlage 1202/95, Potsdam 1995, Oktober 16, § 11, Variante 1.

klärungen bzw. Gemeinsame Protokolle zwischen Kirche und Landesregierung (Abschnitt 4). Mit dem Beitrag wird sowohl ein bildungsrechtliches als auch ein religionspädagogisches Hauptinteresse verfolgt. Bildungsrechtlich soll deutlich werden, wie Vertreter der katholischen Kirche ihre religionspädagogischen Standpunkte auf verschiedenen Rechtsebenen vertreten hatten. Religionspädagogisch gesehen wird das katholisch-pädagogische Profil im Spiegel von Rechtsdebatten zu sehen sein. Die Aufmerksamkeit gilt aber auch den Regierungsstellen, bei denen die in wesentlichen Bildungsaspekten kompromißlose Kirche manche internen Spannungen erzeugte.

1. Verfassungsdebatten

Einleitung

Die Katholische Kirche verfolgte nach dem Wendegeschehen 1989 bildungspolitische Verfassungsinteressen vor dem Hintergrund einer künftigen deutschen Verfassung und mit Blick auf künftige Länderverfassungen. Zuerst sei die Sicht auf die deutschen Verfassungstexte beleuchtet. Hier geht es zum einen um mögliche Verfassungstexte einer künftigen, erneuerten DDR. Zum anderen sind gelegentlich Verfassungstexte der BRD bzw. eines künftigen vereinigten Deutschlands im Blick. Danach werden die bildungspolitischen Bemühungen der katholischen Kirche um Verfassungen der Länder dargestellt. Analog zur Bundesebene geht es auch hier gelegentlich um Länder einer erneuerten DDR und gelegentlich um neue Länder eines vereinigten Deutschland. Für die Zeit nach der Wiedervereinigung im Oktober 1990 konzentriert sich die Darstellung auf das Land Brandenburg.

1.1 Zur deutschen Verfassung

Die Ostberliner Bischofskonferenz forderte am 19. Dezember 1989 nach zwei Jahrzehnten des Schweigens zu bildungspolitischen Fragen,² daß das Verfassungsrecht der Eltern auf die Erziehung ihrer Kinder gewährleistet werden müsse. Dieses Elternrecht wurde als Voraussetzung für ein Schulwesen frei von ideologischer Bevormundung gesehen.³ Ohne genaueren Verweis bemühten die Bischöfe damit ein Recht, das sowohl in der Verfassung der DDR von 1949, Art 44 als auch in Art 6,2 bzw. 7,2 GG verankert war. Noch wurde aus dem zitierten Verfassungsgrundsatz kein Recht auf konfessionelle Bildung in der Schule abgeleitet.

Die Bischöfe äußerten sich in der Übergangszeit nicht detaillierter zu bildungspolitischen Verfassungsfragen. Mehr Engagement zeigte der Gemeinsame

² Zuletzt Die Katholische Kirche (= KK), Berliner Ordinarienkonferenz (Vorsitzender Erzbischof Alfred Kardinal Bengsch) an den Vorsitzenden des Staatsrats der DDR Walter Ulbricht in Berlin, Berlin 1968, Februar 5, in: Katholische Kirche – Sozialistischer Staat DDR .../ hg. v. Gerhard Lange u. a., Leipzig 1993, 227-230.

³ KK, Berliner Bischofskonferenz (Vorsitzender Bischof Georg Cardinal Sterzinsky – Stv. Vorsitzender Bischof Joachim Wanke): Der Wandel in Staat und Gesellschaft ... Hirtenbrief ..., Berlin 1989, Dezember 19, in: KK 1993 (wie Anm. 2), 393-395.

Aktionsausschuß katholischer Christen in der DDR. Angesichts bevorstehender Wahlen zur Volkskammer der DDR am 18. März 1990 vertrat der Ausschuß analog zur Berliner Bischofskonferenz, daß im künftigen Bildungswesen „das Ersterziehungsrecht der Eltern ein unverrückbarer Grundsatz“ sein müsse.⁴ Mit Interesse an einer künftigen deutschen Verfassung wandte sich der Vorsitzende des Aktionsausschusses Hans-Joachim Meyer an den Zentralen Runden Tisch der DDR. Dieses Gremium war aus Repräsentanten verschiedener Parteien und Vereinigungen gebildet, die das Wendegeschehen maßgeblich gestalteten. Seit ihrer ersten Sitzung am 7. Dezember 1989 lag die Gesprächsleitung des Gremiums u. a. bei dem Direktor des Sekretariats der Berliner Bischofskonferenz Monsignore Karl-Heinz Dücke.⁵ Allerdings war die Kirche in der Arbeitsgruppe des Runden Tisches „Neue Verfassung der DDR“ nicht vertreten.⁶ Meyer forderte vor Anfang März 1990 vor dem Zentralen Runden Tisch, daß eine künftige Verfassung in der DDR den Kirchen das Recht auf Erteilung von RU in den Schulen einräumen und auch Schulen in Trägerschaft der katholischen Kirche zulassen müsse.⁷ Er orientierte seine Rechtsauffassungen nicht am GG und dessen Vorstellung vom RU als ordentlichem Lehrfach, sondern an der einschlägigen Regelung, wie sie die Verfassung der DDR von 1949 kannte. Danach hatten die Kirchen das Recht auf Erteilung von RU in Schulräumen. Meyer sah sich mit seiner Forderung in Einklang mit „seinen katholischen Freunden“ sowie der Mehrheit der katholischen und evangelischen Christen.⁸ Die Anregungen des Aktionsausschusses wurden vom Zentralen Runden Tisch nicht berücksichtigt. Die religionsbezogene Schulbildung begegnet im Verfassungsentwurf dieses Gremiums nicht.⁹ Meyer vertrat seine Auffassungen im Bewußtsein, daß die praktische Ausgestaltung dieser Verfassungsverhältnisse den künftigen Ländern obliege. Daher ordnete er kurz nach seinen Darlegungen vor dem Zentralen Runden Tisch als neuer Minister für Bildung und Wissenschaft der DDR auch keinen RU an.¹⁰

⁴ Gemeinsamer Aktionsausschuß katholischer Christen in der DDR: Erklärung zur Wahl ... am 18.3.1990, Berlin 1990, Februar 17, in: KK 1993 (wie Anm. 2), 398 f.

⁵ KK, Berliner Bischofskonferenz (Direktor des Sekretariats Monsignore Karl-Heinz Dücke): Was hat der „Runde Tisch“ gebracht? (Berlin) 1990 (März, vor 18), in: *Renovatio* 46 (1990), 74-76. – *Ders. (Resp.)/Ewald Rose (Int.)*: Telefonisches Interview ..., Berlin 1990, April 4, in: Vom Runden Tisch zum Parlament/ hg. v. Helmut Herles und Ewald Rose, Bonn 1990, 325-329.

⁶ Vgl. eine Mitgliederliste in: In Freier Selbstbestimmung .../ hg. v. Kuratorium für einen demokratisch verfaßten Bund deutscher Länder ..., Berlin u. a. 1990, 174 f.

⁷ KNA – Presseerklärung 1990, März, Anfang, in: Elternforum 22 (1990), 34.

⁸ DDR, Ministerium für Bildung und Wissenschaft (= MfBW) (Minister Hans-Joachim Meyer [Resp.]/Franz Jussen [Int.]): „Ich sehe mich nicht als Konkursverwalter“, in: Petrusblatt 46 (1990) Nr. 18 von Mai 6, S. 13.

⁹ Zentraler Runder Tisch der DDR: Verfassung der DDR. Entwurf, Berlin 1990, April, in: In Freier Selbstbestimmung (wie Anm. 6), 125-175, bes. Art. 18. 38.

¹⁰ Vgl. Anm. 8.

Die wenigen Quellen belegen, daß die Verfassungsaufgaben in der katholischen Kirche während der frühen Übergangszeit vor dem Hintergrund der Verfassungsgeschichte der DDR und nicht des Grundgesetzes reflektiert wurden. Vor diesem Hintergrund waren der Kirche die weltanschauliche Neutralität der Schule, das primäre Recht der Eltern auf die religiöse Erziehung ihrer Kinder und das Recht auf kirchlichen RU in den Räumen der Schule wichtig. Ein RU als *res mixta* von Staat und Kirche im Sinn eines „ordentlichen Lehrfaches“ nach Art 7,3 GG strebten die Kirchenvertreter nicht an.

In der späten Übergangszeit bezog die katholische Kirche im Horizont einer angestrebten Wiedervereinigung der beiden deutschen Staaten Standpunkt zu Fragen des RUs. Trendsetzend war ein Grundsatzgespräch zwischen Vertretern des Ministeriums für Bildung und Wissenschaft der DDR und den Kirchen am 31. August 1990. Für das Ministerium sprach Bildungsminister Meyer sowie Staatssekretär Dieter Reiher, der zuvor Leiter der Kommission für kirchliche Arbeit mit Kindern und Konfirmanden im Bund der Evangelischen Kirchen der DDR war. Das Bildungsministerium war insofern eine verfassungsrelevante Stelle, da es den Auftrag hatte, Grundsätze und Rahmenrichtlinien als Vorarbeiten zur Realisierung der Bildungshoheit der künftigen Länder zu entwickeln.¹¹ Außer den evangelischen Kirchen und Freikirchen war die katholische Kirche durch den Berliner Bischof Georg Cardinal Sterzinsky am Gespräch beteiligt. Ein Gesprächspartner ohne amtskirchlichen Hintergrund saß nicht am Tisch. Die Teilnehmer einigten sich darauf, „daß nach dem Beitritt der DDR zum Geltungsbereich des Grundgesetzes das Recht auf Religionsunterricht an öffentlichen Schulen gemäß Artikel 7,3 gewährleistet ist.“ Verfassungsrelevant war auch die Position der Gesprächsrunde, die Befähigung zur Erteilung des RUs den theologischen Fakultäten und kirchlichen Hochschulen zu übertragen sowie die Betonung des Rechts der Eltern bzw. religionsmündigen Schüler auf Bekenntnisfreiheit.¹² Diese Orientierung an Verfassungsverhältnissen der BRD wurde auch vom Stv. Bildungsminister und ehemaligen Leiter der einzigen katholischen Privatschule in der DDR (1985 – 89) Volker Abend mit getragen.¹³

1.2 Zur Vorbereitung künftiger Länderverfassungen

Die Gesprächsteilnehmer wollten sich nicht nur über die Zukunft bestimmter gesamtdeutscher Verfassungsverhältnisse verständigen, sondern auch eine Richtung für die Entwicklung künftiger Länderverfassungen geben. Das Gespräch sollte auf Länderebene fortgeführt werden.¹⁴ Zur Vorbereitung

¹¹ DDR, MfBW (Staatssekretär Dieter Reiher) an KK, Berliner Bischofskonferenz (Direktor des Sekretariats Monsignore Karl-Heinz Ducke) in Berlin, (Berlin) 1990, Juli 18 (Ms, 1 S.) (Potsdam, Bundesarchiv: DR 4, 721).

¹² DDR, MfBW (Staatssekretär [Dieter] Reiher): Pressemitteilung ..., Berlin 1990, September 5, in: Die Christenlehre 43 (1990), 378 f.

¹³ DDR, MfBW (Stv. Minister Volker Abend (Resp.)): ... RU ... als ordentliches Lehrfach anerkennen, Wiesbaden 1990, November 28, in: Schule und Kirche. Informationen für die katholischen Lehrer in Hessen 27 (1990) Nr. 2, S. 5.

ethischer Bildungsstrukturen künftiger Länder wurde im Bildungsministerium der DDR Ende August 1990 eine Kommission Ethische Bildung eingerichtet. Sie sollte ihr Thema konzeptionell soweit entwickeln, daß die künftigen Länder einerseits in ihrer Bildungshoheit nicht beschnitten würden und andererseits auf Vorarbeiten bei anstehenden Aufgaben zurückgreifen könnten.¹⁵ Auch Vertreter der katholischen Kirche waren zur Mitarbeit gebeten worden.¹⁶ Im folgenden werden die Beiträge von Vertretern der katholischen Kirche in diesem Gremium dargestellt, insofern sie verfassungsrechtlich bedeutsame Aussagen enthalten.

Die Kommission arbeitete in drei Gruppen. In allen Gruppen saßen Vertreter der katholischen Kirche.¹⁷ Die Gruppe 1 wollte Dimensionen ethischer Bildung in den Unterrichtsfächern unter der Prämisse aufzeigen, daß es ein Wahl(pflicht)fach „Ethische Bildung“ in Verbindung mit RU geben wird. Dieser Ethikunterricht sollte die Art 4, 7 und 141 GG nicht berühren. Eine religionsbezogene Bildungsdimension wurde bei den Fächern Geographie, Geschichte, Gesellschaftskunde, Literatur, Kunst und Musik aufgezeigt. Fast ausnahmslos geschah dies religionskundlich-historisierend, annähernd ohne aktual-ethische oder konfessorische Bezüge. Damit sollte eine Kollision des vertretenen religionsbezogenen Bildungsanspruchs mit Art 4 und 7 GG gemieden werden. Gruppe 2 entwickelte Prinzipien und Themen zur ethischen Bildung ohne Fachzuordnung. Alle ethischen Inhalte sollten existentiell erschlossen werden. Das jeweilige Verständnis von Weltreligionen und Konfessionen sollte in eine ethische Bildung einbezogen sein. Als ethisch besonders bedeutsam wurden u. a. die christlich beladenen Kategorien Sinn, Leid, Tod, Schuld, Hoffnung, Erlösung herausgestellt. Die verfassungsrechtliche Relevanz dieser und anderer Standpunkte, etwa die Verträglichkeit mit Art 4 und 7 GG, wurde in der Gruppe nicht reflektiert. Die bildungsrechtlichen Einstellungen der katholischen Vertreterin in dieser Gruppe werden sich an Art 7,3 GG orientiert haben.¹⁸ Gruppe 3 entwickelte Vorüberlegungen zu einem

¹⁴ Vgl. Anm. 12.

¹⁵ DDR, MfBW ((Referatsleiter) Schösser): Kommission Ethische Bildung + Anlage, (Berlin 1990, nach August 28) (Ms, 3 S.). – Dies. (Kommission Ethische Bildung): Ergebnisse ..., (Berlin 1990, nach Oktober 2) (Ms) (Potsdam, Bundesarchiv: DR 4, 721).

¹⁶ Außer den in der folgenden Anmerkung genannten Kommissionsmitgliedern sind folgende Persönlichkeiten aus der katholischen Kirche zur Mitarbeit eingeladen worden: Monsignore Karl-Heinz Ducke, der oben Anm. 4 als Gesprächsleiter des Zentralen Runden Tisches erwähnt ist; vgl. Anm. 11. – Konrad Feiereis, Professor an der Katholisch-Theologischen Hochschule Erfurt, Leiter des Runden Tisches Erfurt; vgl. DDR, MfBW (Staatssekretär Dieter Reiher) an Professor Konrad Feiereis in Erfurt, (Berlin) 1990, Juli 31 (Ms, 1 S.) (Potsdam, Bundesarchiv: DR 4, 721).

¹⁷ Gruppe 1: U. Berger, Katholisches Büro Magdeburg; T. Steinhoff, Katholisches Schulamts Magdeburg (insgesamt 5 Mitglieder). – Gruppe 2: H. Mondschein, Referentin für Schulfragen im Bischöflichen Amt Erfurt-Meiningen (4 Mitglieder). – Gruppe 3: R. Barein, Leiterin des Berliner Dezernats Schule, Hochschule und Erziehung; H. Hermanski, Beauftragter Theologe des Bischöflichen Ordinariats Berlin (10 Mitglieder).

¹⁸ So jedenfalls 1994; vgl. Helga Mondschein: RU in den neuen Bundesländern, in: rhs 37

Unterrichtsfach Lebensgestaltung/Ethik. In dieser Gruppe wurde besonders an Bildungsreformideen der Wendezeit angeknüpft, die insbesondere von der Volksinitiative Bildung vertreten worden waren.¹⁹ Strittig blieb in der Gruppe 3, ob das Fach L/E sozialisationsbegleitend oder ethisch-philosophisch ausgerichtet sein sollte. Jedenfalls sollte es Gedankengut verschiedener Religionen erschließen. Es wurde auch verfassungsrechtlich in die Nähe des RUs gerückt. So sollte das Fach in der Grundschule eingeführt werden, falls Art 7,3 GG in den neuen Bundesländern wirksam werde. Vor allem mit RU wurde dann Kooperation gewünscht. Gerade die katholischen Vertreter in der Gruppe befaßten sich mit der schulorganisatorischen Seite des Faches, in der verfassungsrelevante Standpunkte besonders zum Ausdruck kommen. Das Fach Ethik/Lebensgestaltung, auch lediglich Ethikunterricht genannt, sollte gemäß deren Vorstellungen Ersatzfach zum RU nach Art 7,3 GG sein. Die Orientierung an westdeutschen Verhältnissen wurde besonders hervorgehoben.²⁰ Hier liegt ein frühes Beispiel vor, wie ostdeutsche Bildungsreformbestrebungen der Wendezeit mithilfe der westdeutschen Verfassungskultur domestiziert werden sollten. Insgesamt gesehen ging die Kommission teils von einem integrativen (Gruppe 2), teils von einem differenzierenden (Gruppen 1 und 3) Umgang mit religionsbezogener Schulbildung aus. Der integrative Ansatz wurde recht pauschal bearbeitet. Vorherrschend waren die Arbeitsergebnisse davon bestimmt, bei religionsbezogenen Aufgaben im allgemeinbildenden Bereich mit einem RU nach Art 7,3 GG kooperieren zu können. An einer Stelle, an der Standpunkte von Vertretern der katholischen Kirche für sich und nicht lediglich als Teil eines Gruppenergebnisses erfaßt werden können, ist die Orientierung an westdeutschen Verfassungsverhältnissen in Reinform erkennbar.

Zur Orientierung der religionsbezogenen Bildung in den künftigen neuen Ländern an Art 7,3 GG im Spitzengespräch von Ende August 1990 und der allerdings zurückhaltenderen Beachtung dieses Verfassungskontextes in der Ethischen Kommission traten entsprechend ausgerichtete Voten der Arbeitsgemeinschaft der Deutschen Bischöfe-Region Ost. Sie konstituierte sich am 24. November 1990 als Folgeeinrichtung der Berliner Bischofskonferenz, die in die Deutsche Bischofskonferenz eingegangen war. Die Arbeitsgemeinschaft wollte darauf drängen, Art 7,3 GG in den Verfassungen der fünf neuen Länder festzumachen. Gleichzeitig seien mehrere Modelle des RUs denkbar. Doch sollte die im GG festgeschriebene Stellung des RUs als ordentlichem Lehrfach unabhängig von den Umsetzungsmöglichkeiten im Einzelfall auch in den Länderverfassungen grundsätzlich gewahrt bleiben. Gleichzeitig wurden Frei-

(1994), 367-372.

¹⁹ Vgl. Lebensgestaltung als Bildungsaufgabe und Unterrichtsfach, Berlin: Humboldt-Universitätsdruck 1993.

²⁰ Barein/Hermanski: Verankerung des Faches Ethik/Lebensgestaltung in der Schulorganisation der Länder, (Berlin) 1990, September (Ms, 2 S.) (Potsdam, Bundesarchiv: DR 4, 721).

denkerverbänden entsprechende Bildungsrechte an Schulen abgesprochen.²¹ Dieses Votum wurde im März 1991 bekräftigt. Art. 141 GG treffe für die neuen Länder nicht zu. Die Ausgestaltung von Art 7,3 GG ging an einer Stelle insofern über den traditionell-kirchlichen Rahmen hinaus, als aus dem Verfassungsartikel eine aktive Teilnahme des Religionslehrers am kirchlichen Leben ausdrücklich abgeleitet worden war.²²

1.3 Zur Landesverfassung Brandenburg

Bereits seit Anfang 1990 gab es Regierungsgremien, die noch vor Bildung eines Landes Brandenburg im Mai und September 1990 je einen Verfassungsentwurf für ein künftiges Land Brandenburg vorgelegt hatten. Vertreter der katholischen Kirche waren nicht direkt an den Gremienarbeiten beteiligt, die insgesamt von wenigen Experten erbracht worden waren.²³ Es korrespondiert allerdings dem Gesinnungswandel der maßgeblichen katholischen Kirchenleitungen, daß im Entwurf vom Mai 1990 RU von der öffentlichen Schule getrennt und das Bildungswesen auf eine humanistische Grundlage gestellt war,²⁴ im September 1990 dagegen eine Wahlpflichtfächlösung mit Ethik und RU in Verantwortung der Kirchen verfassungsrechtlich vorgesehen wurde.²⁵ Nach Gründung des Landes Brandenburg nahmen Vertreter und Mitglieder der katholischen Kirche gegenüber dem neu gegründeten Verfassungsausschuß verschiedene Möglichkeiten wahr, auf die Regelung religionsbezogener Bildungsbelange in der Landesverfassung Einfluß zu nehmen. Die Kirchenleitungen versuchten dies durch entsprechende Schreiben an den Verfassungsausschuß. Auch legten sie dem Ausschuß in Auftrag gegebene juristische Gutachten zu einschlägigen Verfassungsfragen vor. Im Ausschuß selbst saßen außer Landtagsabgeordneten zur Hälfte Menschen des öffentlichen Lebens. Auch die katholische Kirche stellte einen Vertreter. Schließlich beteiligten sich verschiedene Mitglieder der katholischen Kirche durch Zuschriften an den

²¹ KK, Arbeitsgemeinschaft der Bischöfe der Deutschen Bischofskonferenz – Region Ost (= ABDB) (Leiter Bischof Georg Cardinal Sterzinsky): Pressemitteilung Nr. 1/1990, Berlin 1990, Dezember 4 (Ms, 2 S.); vgl. Frankfurter Allgemeine, Jg. 1990, Nr. 284 von Dezember 6, S. 4.

²² KK, ABDB: Zur religiösen und ethischen Erziehung in der Schule, Berlin 1991, März 5 (Ms, 2 S.).

²³ Vgl. zur Entstehungsgeschichte der Verfassungsentwürfe die Arbeitsgruppe des Koordinierungsausschusses zur Bildung des Landes Brandenburg (i. A. Lutz Niebel): Vorschläge und Ideen aller sind gefragt, in: Märkische Volksstimme, Jg. 1990 von Mai 16 sowie das Vorwort zum zweiten Entwurf, in: Märkische Oderzeitung, Jg. 1990 von September 13.

²⁴ DDR, Koordinierungsausschuß der Regierung zur Bildung des Landes Brandenburg: Entwurf einer Verfassung für das künftige Land Brandenburg, (Potsdam 1990, Mai, vor 16) in: Märkische Volksstimme Jg. 1990 von Mai 16, S. (7)-(10), Art. 24.

²⁵ DDR, Die Regierungsbevollmächtigten der Bezirke Cottbus Kretschmer, Frankfurt/Oder Schelling, Potsdam Wolf: Zweiter Entwurf einer Verfassung für das künftige Land Brandenburg, (Potsdam 1990, September, vor 13), in: ebd. von September 13, S. 11-13, Art. 29.

Ausschuß am Geschehen. Im folgenden werden die Quellen in der genannten Reihenfolge unter Verfassungsperspektiven reflektiert.

Inzwischen lag ein Verfassungsentwurf vom 31. Mai 1991 vor, der RU in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Kirchen und Religionsgemeinschaften vorsah.²⁶ In ihrer Stellungnahme zum gesamten Entwurf äußerte die Kirchenleitung vier bildungsrechtliche Forderungen.²⁷ Als Grundsatz der Erziehung und Bildung solle auch die Förderung einer religiösen Grundbildung in der Verfassung (Art 30) niedergelegt werden, da die religiöse Identität zur Ganzheit des Menschen gehöre. Der RU solle im Sinn von Art 7,3 GG als ordentliches Lehrfach bezeichnet werden. Andernfalls sei eine Auslegung möglich, die hinter dem Grundgesetz zurückbleibe. Weiterhin genüge es nicht, wenn Lehrstühle an staatlichen theologischen Fakultäten im Benehmen anstatt im Einvernehmen mit den Kirchen besetzt würden, da künftige kirchliche Amtsträger lediglich von Hochschullehrern auszubilden seien, die über das „nihil obstat“ der Kirche verfügen. Schließlich solle auch die Gültigkeit der Konkordate verfassungsrechtlich gesichert werden.²⁸ Die Kirchenleitung folgte mit ihren Forderungen dem Inhalt nach den o. g. Beschlüssen der Arbeitsgemeinschaft der Bischöfe der Deutschen Bischofskonferenz-Region Ost.

Auf die Frage der Gültigkeit von Art 141 GG wurde mit der Stellungnahme besonders eingegangen. In knapper Form wurde wiederholt, was sich in beigelegten Kurzgutachten von Wolfgang Rüfner (Köln) und Alexander Hollerbach (Freiburg) fand, die im Auftrag der katholischen Kirche erstellt und dem Verfassungsausschuß zugestellt worden waren.²⁹ Beide Gutachter argumentierten annähernd gleich gegen eine Anwendung von Art. 141 GG auf Brandenburg. Rüfner meinte, die Regelungen während der sowjetischen Besatzungszeit³⁰ seien undemokratisch und nicht in freier Selbstbestimmung zustande gekommen. Es seien nicht nach eigener Tradition gewählte Regelungen. Auch hätte es keinen ununterbrochenen Bestand von (zudem freien, nach eigener Tradition gewählten) Regelungen gegeben. Damit seien drei Umstän-

²⁶ Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Brandenburg (= GVBl.BB) 2 (1991), 96-114; Art. 32.

²⁷ KK, Kirchenleitung des Bistums Berlin (= KBB) (Leiter des Katholischen Büros Prälat Johannes Tobei): Stellungnahme zum Entwurf einer Verfassung des Landes Brandenburg ..., Berlin 1991, September 12 (Ms, 9 S.) (Potsdam, Registratur des Landtags (= RdL): VA 26-3, III/328a).

²⁸ Ebd., S. 8.

²⁹ Universität Köln, Institut für Kirchenrecht und Rheinische Kirchengeschichte (Professor Wolfgang Rüfner): Kurzgutachten zur Verbindlichkeit des Reichskonkordats und des Preußenkonkordats sowie der Vorschriften des GGes über den RU in der ehemaligen DDR, Köln 1991, Juli 22 (Ms, 15 S.) (Potsdam, Registratur des Landtags: VA A 25). – Universität Freiburg, Seminar für Rechtsphilosophie und Kirchenrecht (Professor Alexander Hollerbach): Kurzgutachten ... zu der Frage, ob das Land Brandenburg Art. 141 GG für sich in Anspruch nehmen kann ..., Freiburg 1991, September 9 (Ms, 4 S.) (Potsdam, RdL: VA 26-3, III/328b).

³⁰ Die Verfassung der Mark Brandenburg 1947 sieht in Art 44 das Recht der Kirchen vor, in den Räumen der Schulen RU halten zu können.

de, die Art 141 GG schützen wollte, nicht erfüllt. Hollerbach meinte ähnliches, wenn er vertritt, Brandenburg hätte für einen Rückgriff auf Art 141 GG ununterbrochen als Rechtssubjekt (und nicht lediglich als Territorium) existiert haben müssen. Beide Gutachter folgten hier dem Kommentator des Grundgesetzes und Rechtsberater der EKD Axel von Campenhausen³¹ sowie Hollerbach dem Repräsentanten der BRD bei den Verhandlungen zum Einigungsvertrag Innenminister Wolfgang Schäuble.³² Weiterhin vertraten beide Gutachter, Art 141 GG müßte als Ausnahmenvorschrift eng ausgelegt werden. Hätte man derart grundlegende Änderungen gewollt, wie sie Art 141 GG ermögliche, hätte man sie im Einigungsvertrag verhandelt. Beide Verhandlungsparteien hätten dies 1990 nicht gewünscht. Nachdem die beiden Kurzgutachten sowie ein im Ergebnis gegenteilig urteilendes Gutachten zur Sache im Auftrag der Landesregierung³³ im Verfassungsausschuß zur Kenntnis genommen worden waren, wurde das Thema RU ab 19. September 1991 im Gesamtausschuß und nicht mehr im Unterausschuß behandelt.³⁴ Das war allerdings weitgehend die einzige Wirkung des skizzierten Vorgangs. Weder im darauf folgenden Verfassungsentwurf vom Dezember 1991 noch in der Endfassung vom August 1992 war eine der vier genannten bildungsrechtlichen Beanstandungen berücksichtigt worden. Im Dezemberentwurf³⁵ waren die Grundsätze der Bildung und Erziehung nicht auf religiöse Grundeinstellungen bezogen. Das Recht auf RU wurde nicht auf ein ordentliches Lehrfach ausgeweitet, sondern gegen das Votum der Kirche um das Recht Konfessionsfreier auf Weltanschauungsunterricht ergänzt. Lehrstühle an staatlichen theologischen Fakultäten sollten weiter lediglich im Benehmen und nicht im Einvernehmen mit der Kirche besetzt werden. Schließlich war auch die Berechtigung der Konkordate nicht erwähnt. Daher kam es im Februar 1992 zu einem schärferen Protest der katholischen Kirche als im September des Vorjahres,³⁶ der ebenfalls ohne Wirkung bleiben sollte. In der endgültigen

³¹ In: Das Bonner Grundgesetz. Kommentar, Bd. 14/ begr. von Hermann v. Mangoldt – Friedrich Klein, München ³1991, S. 304 f.

³² Bundesrepublik Deutschland, Ministerium des Innern (Minister Wolfgang Schäuble) an den Erzbischof von Paderborn Johannes Joachim Degenhardt, Bonn 1990, August, Ende (Ms, 3 S.), am 6.11.1990 vom Innenministerium u. a. dem Katholischen Büro Bonn übermittelt.

³³ Universität Bonn (Professor für Öffentliches Recht Bernhard Schlink): Gutachten zur Frage, ob das Land Brandenburg unter Art. 141 GG fällt, Bonn 1991, September, in: Dokumentation Verfassung des Landes Brandenburg vom 20.8.1992 (= DV), Bd. 5/ hg. v. der Verwaltung des Landtages, Potsdam (1995), 85-101 (Potsdam, RdL: 1994-1360); vgl. Ders.: RU in den neuen Ländern, in: Neue Juristische Wochenschrift, Jg. 1992, 1008-13.

³⁴ Landtag Brandenburg, Verfassungsausschuß: Protokoll der 8. Sitzung vom 18.9.1991, in: DV (wie Anm. 33), Bd. 2, Potsdam 1993, 331. 333.

³⁵ SPD-, PDS/LL-, FDP- und Bü 90-Fraktionen im Landtag Brandenburg: Verfassung ... Entwurf, (Potsdam) 1990, Dezember 10 = Ds. 1/625 (Potsdam, RdL: VA A 11); strittige Passagen sind gedruckt in: Bürgerinformation. Eine Verfassung für unser Land/ hg. v. der Brandenburgischen Landeszentrale für politische Bildung, Potsdam 1992, 23-30.

Verfassung³⁷ gab es keinen Artikel zum RU mehr. Die Grundsätze der Bildung waren in anderer Weise auf Religion bezogen als von der Kirche angeregt. Es soll der Glaube anderer geachtet werden. Bezüglich der weiteren zwei Forderungen blieben die kritisierten Verfassungstexte gegen die Absicht der Kirche unverändert.

Die dargelegten Auffassungen der katholischen Kirchenleitung wurden im Verfassungsausschuß vom Stv. Leiter des Katholischen Büros Berlin Achim Faber vertreten. Er arbeitete außer im Gesamtausschuß auch im Unterausschuß 1.³⁸ Dort wurden u. a. die Artikel zur Gewissens-, Glaubens- und Bekenntnisfreiheit, zum Staatskirchenverhältnis und zur Bildung behandelt. Mehrfach votierte Faber im Ausschuß dafür, Art 7,3 GG in die Landesverfassung zu übernehmen und kündigte als erster Vertreter seiner Kirche öffentlich an, daß die katholische Kirche im Fall einer abweichenden Regelung Verfassungsklage erwäge. Auch als der Ausschuß im November 1991 das Recht auf Schulunterricht auch Weltanschauungsgemeinschaften zusprechen wollte, wurde Fabers Gegenvotum ignoriert. Grundsätzlich wollte der Ausschuß einen Artikel zum RU, der Regelungen nach Art 7,3 GG oder nach Art 141 GG eröffnete. Faber sprach gegen den Gutachter der Landesregierung Bernhard Schlink (Bonn) dem Land das Recht auf Anwendung von Art 141 GG ab. Insbesondere stamme eine vom Gutachter zitierte Bemerkung im damaligen Parlamentarischen Rat über die Bedeutung von Art 141 GG für die Ostzone aus der Zeit nach der Abstimmung des Gremiums über Art 141 GG. Außerdem sei die Auffassung des Gutachters falsch, Art 141 GG beziehe sich nicht auf das Land als Rechtskörper, sondern als Gebiet. Dagegen spreche der Begriff der landesrechtlichen Regelung in Art 141 GG. Faber votierte übereinstimmend mit den oben referierten Gutachten im Auftrag seiner Kirche dafür, das Land im Sinn eines Rechtssubjekts zu begreifen.³⁹ Die Vorgänge machen deutlich, daß außer den schriftlichen Stellungnahmen der Kirchenleitung auch die persönlichen Interventionen Fabers im Verfassungsausschuß keine Wirkungen erzielen konnten. Möglicherweise angesichts dieser Erfolglosigkeit hat die Kirche im Gegensatz zur Evangelischen Kirche in Berlin-Brandenburg (= EKBB) mit dem Bildungsausschuß des Landtags, der die Entwicklung einer Landesverfassung offiziell begleitete, vor Verabschiedung der Landesverfassung erst gar nicht das Gespräch gesucht.⁴⁰

³⁶ KK, KBB (Leiter des Katholischen Büros Generalvikar Johannes Tobei) an den Landtag Brandenburg (Präsident Herbert Knoblich) in Potsdam + Anlage, Berlin 1992, Februar 21 (Ms, 5 S.) (Potsdam, RdL: VA A 19 sowie VA 26-4, ohne Nr.).

³⁷ GVBl.BB 3 (1992), 298-311 = 3 (1992), 122-135.

³⁸ Landtag Brandenburg, Verfassungsausschuß: Protokoll zur 2. Sitzung am 18.3.1991, Potsdam 1991, März 18, in: DV (wie Anm. 33), Bd. 2, 228.

³⁹ Landtag Brandenburg, Verfassungsausschuß: Protokoll der 6. Sitzungen am 24.5.1991, in: DV (wie Anm. 30), Bd. 2, 291-93. – Ders. Unterausschuß 1: Protokoll der 18. Sitzung vom 18.11.1991, in: ebd., 749-51. – Ders. Verfassungsausschuß: Protokoll der 11. Sitzung vom 9.12.1991, in: ebd., 385.

Außer den genannten Voten der Kirchenleitung gab es unter 476 Zuschriften an den Verfassungsausschuß, unter denen 183 (38,4 %) die religionsbezogene Bildung reflektierten, fünf (2,7 %) Zuschriften aus der katholischen Kirche. Diese Beteiligung entspricht in etwa den demographischen Verhältnissen mit 3,4 % Katholiken im Land Brandenburg. Diese keineswegs irgendwie repräsentativen Zuschriften werfen ein Licht auf die einschlägigen bildungsrechtlichen Meinungen, die unterhalb der obersten Leitungsämtel in der Kirche vertreten wurden. Der Berliner Diözesanrat äußerte mit Blick auf die Artikel zum RU und zur Lehrstuhlbesetzung zwei der vier o. g. Beanstandungen der Kirchenleitung. Zugleich bestärkte er den Ausschuß, Schulen in freier Trägerschaft verfassungsrechtlich absichern zu wollen.⁴¹ Der Dekan von Eberswalde und Pfarrer von Bernau zielte mit seiner Kritik am Artikel zum RU nicht auf Angleichung an Art 7,3 GG, sondern wollte statt RU in Übereinstimmung mit den Kirchen RU, erteilt von den Kirchen.⁴² Unter zwei Kirchengemeinden und einem Pastoralreferenten wollten zwei Voten Übernahme von Art 7,3 GG und ein Votum hatte nichts am Artikel zum RU zu kritisieren.⁴³ Insgesamt war das Meinungsspektrum unterhalb der Kirchenleitungsebene etwas breiter, wobei ein RU in Übereinstimmung mit der Kirche die Minimalerwartung war.

Fazit zum Abschnitt 1

Bisher wurde im Spiegel von Debatten um Verfassungstexte deutlich, wie die katholische Kirche vor dem Hintergrund einer möglichen Neubildung der DDR ab Ende 1989 ein Recht auf RU forderte, das zunächst an der Verfassungsgeschichte der DDR und nicht der BRD orientiert war. Beteiligungsrechte gemäß Art 7,3 GG waren nicht im Blick. Dies änderte sich spätestens Ende August 1990, als bereits eine Wiedervereinigung beider deutscher Staaten politisch favorisiert war. Es fällt auf, wie sehr jedenfalls vor der Ländergründung im Oktober 1990 die Bildungsbemühungen der Kirche von der katholischen Laienbewegung mit getragen wurden. Danach nahm die Bedeutung dieser Gruppe als rechtspolitischer Faktor ab und die Angelegenheit wurde mehr als zuvor zur Sache von leitenden Vertretern der Amtskirche. Bundesrepublikanische Verhältnisse boten weitgehend das Leitmodell für deren Forderungen. Trotz der überschaubaren verfassungsgebenden Gremien wirkte die Überzeugungsarbeit der amtskirchlichen Vertreter annähernd nicht. Zu einer wechselseitig fruchtbaren Kommunikation zwischen Kirche und Vertre-

⁴⁰ Die Akten des Ausschusses für Bildung, Jugend und Sport finden sich in Potsdam, RdL. A-308 ff (ab November 1990).

⁴¹ Diözesanrat der Katholiken im Bistum Berlin, Der Vorstand (Bernd Streich – Jürgen Meyer-Wilmes) an den Verfassungsausschuß des Landes Brandenburg in Potsdam, Berlin 1991, September 3 (Ms, 4 S.) (Potsdam, RdL: VA 26-2, III/163).

⁴² KK, Dekanat Eberswalde (Dekan und Pfarrer von Bernau Peter Beier): Stellungnahme zum Entwurf der Verfassung des Landes Brandenburg, Bernau (1991, vor August 12) (Ms, 2 S.) (Potsdam, RdL: VA 26-1, III/61).

⁴³ Potsdam, RdL: VA 26-3, III/300. 309. 323.

tern der politischen und öffentlichen Meinungen ist es auch nicht ansatzweise gekommen, wenn man von den hier nicht thematisierten teilweisen Übereinstimmungen der katholischen Kirchenvertreter mit der EKBB absieht. Vielmehr blieb die katholische Kirche im Gesamtprozeß der bildungsrechtlichen Verfassungsgeschichte ein Fremdkörper.

2. Zu Konkordaten und einem Staatskirchenvertrag

Einleitung

In vorliegendem Abschnitt soll die bildungsrechtliche Bedeutung von Verhandlungen der katholischen Kirche um die Anerkennung des Reichs- und des Preußenkonkordats⁴⁴ im Land Brandenburg thematisiert werden sowie das Bestreben um einen Staatskirchenvertrag zwischen dem Land Brandenburg und dem Heiligen Stuhl. Beide Verhandlungsfelder gehören eng zusammen, da die Anerkennung der Konkordate Gegenstand der Verhandlungen zum Staatskirchenvertrag ist bzw. bei negativer Entscheidung Themen der ggf. abgewiesenen Konkordate evtl. in den Staatskirchenvertrag aufzunehmen wären.

Die Konkordate betreffen auch den RU.⁴⁵ Das Reichskonkordat (1933) enthält in Art. 21 eine Garantie des katholischen RUs, die allerdings gemäß BVerfGE vom Bund gegenüber den Ländern aufgrund deren Bildungshoheit nicht durchgesetzt werden kann.⁴⁶ Im Preußischen Konkordat (1929) sind Schulfragen nicht thematisiert. Im Briefwechsel zu diesem Konkordat hatte der damalige Ministerpräsident Preußens katholischen RU allerdings zugesichert, zugleich aber gesagt, daß diese Zusicherung keine parlamentarische Mehrheit finde.⁴⁷ Die Konkordatslage vermag also den RU keinesfalls zu sichern und konnte daher Debatten um Verfassung oder Landesschulgesetz nicht ersetzen. Doch konnte ihr eine gewichtige flankierende Bedeutung in der Sache zukommen. Ob Fragen des RUs Gegenstand eines Staatskirchenvertrags sein sollten, war zwischen dem Land Brandenburg und dem Heiligen Stuhl strittig. Im positiven Fall hätte der Vertrag für die katholische Schulbildung hohe Autorität gehabt, so daß wohl ein Landesschulgesetz auf diesen Vertrag abzustimmen gewesen wäre. Soviel zum bildungsrechtlichen Stellenwert des vorliegenden Abschnitts, in dem lediglich auf die Bildung bezogene Konkordats- und Staatskirchenvertragsfragen erörtert werden.

⁴⁴ Reichskonkordat ... vom 20.7.1933, in: Die Konkordate und Kirchenverträge in der BRD. Textausgabe für Wissenschaft und Praxis, Bd. 1/ hg. v. Joseph Listl, Berlin 1987, 34-60; bes. Art. 21-25. – Preußisches Konkordat vom 14.6.1929, in: ebd., Bd. 2, 707-24; vgl. 724-58 und bes. 735-39.

⁴⁵ Im folgenden Abschnitt ist RUFner (wie Anm. 29), 1 f referiert.

⁴⁶ BVerfGE 6, 309-367; bes. 309 f. 336 f. 361 f; vgl. Listl, in: Die Konkordate ..., Bd. 1, 1987 (wie Anm. 44), 27-31.

⁴⁷ Land Preußen, Der Ministerpräsident an den Apostolischen Nuntius Erzbischof von Sardes Mgr. Pacelli in Berlin, Berlin 1929, August 6, in: Die Konkordate ... (wie Anm. 44), Bd. 2, 738. RUFner berücksichtigt in seinem Gutachten den genannten Zusatz nicht.

Erste Debatten um den skizzierten Komplex ergaben sich vor Juni 1992 im Zusammenhang von Entwürfen einer Landesverfassung Brandenburgs. Danach ebte die Debatte ab, ohne ganz zu verstummen. Im Vorfeld der Errichtungsverträge für die Bistümer Magdeburg und Görlitz vor April/Mai 1994 kam die Konkordatslage erneut zur Sprache. Die eigentliche Verhandlung des Komplexes begann jedoch ab August 1994 mit dem Ziel eines Staatskirchenvertrags zwischen dem Land Brandenburg und dem Heiligen Stuhl, als die Debatten um Vereinbarungserklärungen zu LER und zum RU zwischen Regierungsstellen und Kirche festgefahren waren.

2.1 Die Konkordatsfragen in Verfassungsdebatten

Das Interesse der katholischen Kirchenvertreter war es, die Geltung der Konkordate für Brandenburg in der Landesverfassung festzuschreiben. Mit zwei o. g. Kurzgutachten von Rübner und Hollerbach wollte die Kirche dies befördern. Gegen das Votum Fabers wurde das Anliegen im Verfassungsausschuß im April 1991 abgelehnt. Meinungsbildend war der Berater des Ausschusses Bundesverfassungsrichter a. D. Helmut Simon mit dem Argument, Staats- und Vertragsrechtsebene nicht zu vermischen, wie es die Regelung von Konkordatsrechten in Verfassungstexten erfordert hätte. Faber führte die befürwortende Gruppe mit 4 von 15 Ausschußmitgliedern mit den Argumenten an, es diene der Klarstellung, wenn die Verträge per Verfassung anerkannt und unanfechtbar seien. Andernfalls sei nicht mehr gewährt, daß kirchliche Funktionsstellen von Vertretern der Kirche besetzt würden, was nicht im Interesse des Staates sein könne.⁴⁸ Dies ist auch für die Lehrstuhlbesetzung in eventuellen Ausbildungsgängen für Religionspädagogen evident. Faber konnte sich allerdings mit einem Alternativvorschlag behaupten. Danach ist es in Brandenburg Verfassungsrecht, daß den Kirchen per Gesetz, etc. zustehende Leistungen des Staates nur durch Landesgesetz abgelöst werden können.⁴⁹ Die Staatskanzlei hat später die präjudizierende Bedeutung dieses Art 37,2 LV.B für künftige Verhandlungen über einen Staatskirchenvertrag betont.⁵⁰

Die katholische Kirche wollte sich mit dem im Verfassungsentwurf vom Mai 1991 erreichten, referierten Verhandlungsstand nicht zufrieden geben. In der oben bereits zitierten Stellungnahme vom September 1991 betonte sie, daß die Gültigkeit der Konkordate auch mit Art 11, Einigungsvertrag festgeschrieben sei, wonach alle Verträge der bisherigen BRD für Gesamtdeutschland gelten.⁵¹

⁴⁸ Landtag Brandenburg, Verfassungsausschuß, Unterausschuß 1: Protokoll der 5. Sitzung vom 19.4.1992, in: DV (wie Anm. 33), Bd. 2, 515-17. 522.

⁴⁹ Landtag Brandenburg, Verfassungsausschuß, Unterausschuß 1: Protokoll zur 5. Sitzung am 19.4.1991, Potsdam 1991, April 19, in: DV (wie Anm. 33), Bd. 2, 522 f; vgl. Art 40,2 des Entwurfs vom 31.5.1991, in: GVBl.BB 2 (1991), 102 bzw. Art 37,2 LV.B, in: GVBl.BB 3 (1992), 304.

⁵⁰ LB, Staatskanzlei (Chef Jürgen Linde (Resp.))/Land Brandenburg, Presseamt (Borowski (Int.)): Wenig Rechtskenntnisse zu den Staatsleistungen an die Kirchen, Potsdam 1994, Januar 25 (Ms, 1 S.).

⁵¹ Der Vertrag zur deutschen Einheit .../ erläutert v. Günther Bannas u. a., Frankfurt a.

Damit sei das Reichskonkordat, das seinerseits die Gültigkeit des Preußenkonkordats einschlieÙe, für das Land Brandenburg gültig.⁵² Der oben skizzierte Kompromiß konnte auch mit dieser Intervention nicht mehr bewegt werden.

2.2 Die Konkordatsfrage in Errichtungsverträgen der Bistümer

Im April bzw. Mai 1994 wurden die neuen Bistümer Magdeburg und Görlitz errichtet, die das Gebiet des Landes Brandenburg betreffen.⁵³ Die katholische Kirche wollte auch in den Errichtungsverträgen die Konkordatslage in ihrem Interesse geklärt wissen. Auf Betreiben des Landes Brandenburg wurde in den Verträgen auf die Konkordate mit der Formulierung in den Präambeln „in Würdigung des Vertrages ...“ lediglich so äußerst vorsichtig Bezug genommen, wie in keinem Bistumsvertrag, an dem Brandenburg nicht beteiligt war.⁵⁴ Auch andere Vertragsstellen zeigen, daß Brandenburg mehr als anderen beteiligten Ländern daran gelegen war, eine Verbindung von Staat und Kirche möglichst gering zu halten. Beispiel dafür ist die Ablehnung von Art 16, Reichskonkordat, aufgrund dessen der Ministerpräsident eines Landes einem neu ernannten Bischof den Treueid abnehmen soll.⁵⁵

Die bildungsrechtlich entscheidende, in beide Verträge schließlich eingegangene, gleichlautende Formulierung in den Präambeln „unter Berücksichtigung des in Geltung stehenden Konkordats ..., soweit es die Länder bindet“ bietet ebenfalls Vorbehalte des Landes gegenüber geltend gemachten Kirchenrechten. Gerade bei der Gestaltung des RUs ist den Ländern ein Hoheitsrecht garantiert, auf das mit dieser Formulierung Bezug genommen werden soll. Es handelt sich um eine Kompromißformulierung, denn ursprünglich wollte die Kirche festhalten, das Konkordat sei „geltendes Recht“, während der Justizminister Brandenburgs in Anlehnung an einen BVerfGE vom 26. Mai 1957 lediglich die Formulierung zugestehen wollte, das Konkordat sei „weitergeltendes Völkerrecht“. Im übrigen würden die o. g. Regelungen in Art. 37,2 LV.B genügen.⁵⁶ Insgesamt hatten die einschlägigen endgültigen Vertragstexte keine präjudizierende Wirkung auf den religionsbezogenen Bildungsbe- reich des Landes, womit das Land eines seiner Verhandlungsziele erreicht hatte. Andererseits hatte sich auch die Kirche nichts vergeben. Immerhin

M. 1990, 55 f.

⁵² KK 1991, September 12 (wie Anm. 27), S. 8. Die Stellungnahme referiert die gemeinsamen Argumente der Anm. 33 genannten Kurzgutachten.

⁵³ GVBl.BB 5 (1994), 201-214 (Vertrag betr. Magdeburg vom 13.4.1994); ebd., 215-225 (Vertrag betr. Görlitz vom 4.5.1994).

⁵⁴ Norbert Zonker: Ergebnis langer Verhandlungen. Die neuen Bistümer in Ostdeutschland sind errichtet, in: Herder-Korrespondenz 48 (1994), 415-418.

⁵⁵ Schlußprotokolle der beiden, in Anm. 53 genannten Verträge; vgl. Zonker 1994 (wie Anm. 54), 417, wo weitere Vorgänge genannt sind, die die besondere Kirchenskepsis Brandenburgs belegen können.

⁵⁶ LB, Ministerium der Justiz ... (Abteilungsleiter Brouër) an das Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kultur (= MWFK) in Potsdam, Potsdam 1995, Februar 1 (Ms, 3 S.).

äußerte der oben als Vorsitzender des Aktionsausschusses der Katholiken in der DDR und Bildungsminister der DDR bereits eingeführte Vizepräsident des Zentralkomitees der deutschen Katholiken Meyer, der nun als Wissenschaftsminister Sachsens den Görlitzer Vertrag mit unterzeichnete, bei der Ratifizierung „gewisse Unbehagen“ im Blick auf die Anknüpfung an die Konkordate. Die sich hier manifestierende „Tradition des deutschen Staatskirchenrechts“ sah er in Spannung mit dem Wunsch nach Regelungen, „die sowohl den veränderten gesellschaftlichen Verhältnissen als auch der spezifischen Situation in den neuen Ländern Rechnung tragen“.⁵⁷

2.3 Zur bildungsrechtlichen Bedeutung der Verhandlungen über einen Staatskirchenvertrag

Die eigentlichen Verhandlungen zwischen Land und Kirche begannen ab August 1994, als Gespräche über eine Vereinbarungserklärung zu LER und RU festgefahren waren. Doch gab es regierungsinterne Vorgespräche über einen Staatsvertrag mit der katholischen Kirche, die zuerst in Ausschnitten beleuchtet werden.

Bereits Mitte Juli 1992 wurde im Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (= MBJS) erwogen, nach dem Vorbild Hamburgs weder einen Staatsvertrag mit der katholischen Kirche abzuschließen noch katholischen RU an der öffentlichen Schule einzurichten.⁵⁸ Im Gegensatz dazu betonte die Staatskanzlei im Rahmen eines Ressortgesprächs vom Oktober 1992 das Recht der Kirchen auf Staatskirchenverträge und die Geltung des Reichs- sowie wohl auch des Preußenkonkordats. Auch sah man in der Staatskanzlei das Thema RU als Gegenstand eines Staatsvertrages an.⁵⁹ In Erwiderung darauf betonte das MBJS, es gebe keine entsprechenden Rechtsverpflichtungen für das Land. Gemeinsame Protokolle zwischen Land und Kirchen genügen. Damit wandte sich das MBJS gegen vermeintliche Versuche der Staatskanzlei, andere Festlegungen treffen zu wollen als für das mit Kabinettsbeschluß vom Juni 1992 gewollte LER förderlich seien. Mehr als Regelungen, wie die Kirchen an LER beteiligt werden könnten, wären z. Zt. für Staatsverträge nicht möglich.⁶⁰

Die blitzlichtartigen Darstellungen legen es nahe, daß spätestens auf der jetzt zu reflektierenden Verhandlungsebene die Haltung der Regierung zur Sache differenziert nach Regierungsstellen zu betrachten ist. Dabei erscheint das MBJS kirchenskeptischer als die Staatskanzlei. Bereits die oben erwähnte

⁵⁷ Zitiert nach Zonker 1994 (wie Anm. 54), 418.

⁵⁸ LB, Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (= MBJS) (Referent Karl Fisher): Vermerk betr. Brief des katholischen Bischofs von Berlin an Ministerpräsident. Votum ..., (Potsdam 1992, Juli 15) (Ms, 3 S.).

⁵⁹ LB, Staatskanzlei (Referatsleiter Kier): Vermerk über Regelung des Verhältnisses Staat – Kirche, (Potsdam) 1992, November 26 (Ms, 3 S.).

⁶⁰ LB, MBJS ([Staatssekretär Reiner-Maria] Fahlbusch) an die Staatskanzlei (Abteilungsleiterin Thunig-Nittner), (Potsdam 1992, nach November 27), mit Bildungsministerin Birthler am 9.12.1992 abgestimmt.

günstige Einschätzung der Konkordatslage im Licht von Art 37,2 LV.B durch die Staatskanzlei konnte als relativ kirchenfreundliche Äußerung auffallen. Zu dieser relativ loyalen Haltung gegenüber der katholischen Kirche paßt auch ein Artikel in den o. g. Bistumserrichtungsverträgen vom April/Mai 1994, mit dem die Vertragspartner den Abschluß von Staatskirchenverträgen anstrebten. Hier scheint auf, daß die Kirche überall dort Verhandlungsziele eher erreichte, wo das MBJS keinen Einfluß hatte, sondern eine andere Regierungsstelle federführend gewesen war.

Offizielle Eröffnung der Verhandlungen um einen Staatskirchenvertrag war am 4. Juli 1994 zu einem Zeitpunkt, als es noch in keinem neuen Bundesland zu einem entsprechenden Abschluß gekommen war.⁶¹ Vertreter von MBJS und Kirche führten ab August Vorgespräche zu den bildungsrechtlichen Teilen des Vertragswerkes. Im federführenden Wissenschaftsministerium wurden entsprechende Themen ab Februar 1995 aufgenommen. Gemäß einem Vermerk des Referatsleiters Recht im MBJS war LER und RU bereits ein Thema der Eröffnungsveranstaltung. Die katholische Kirche wollte RU parallel zum laufenden Modellversuch zum Verhandlungsgegenstand um einen Staatskirchenvertrag machen. In Ministerpräsident Stolpe fanden die Kirchenvertreter hierin einen offeneren Gesprächspartner als dem Referatsleiter Recht im MBJS lieb war. So regte Stolpe einen Gedankenaustausch des Bischofs Sterzinsky mit Bildungsminister Resch an, der bei der Eröffnungsveranstaltung nicht anwesend war.⁶² Hauptstreitpunkt war bereits in den Eröffnungsgesprächen die Frage, ob das Thema RU Gegenstand der Vertragsverhandlungen sei. Im MBJS hoffte man bereits in den Vorgesprächen darauf, daß die Ausblendung des Themas aus dem damals aktuellen Vertragsentwurf mit der EKBB wegweisend würde.⁶³ Mit seinem Verhandlungsziel verfolgte das MBJS verschiedene Interessen. Erstens sollte ein möglicherweise für LER ungünstiger Rechtstext umgangen bzw. zumindest lange hinausgezögert werden. Zwischenzeitlich voranschreitende Ausgestaltungen von LER könnten im Interesse des MBJS an integrativer ethisch-religionsbezogener Bildung präjudizierend wirken. Zweitens wäre die religionsbezogene Bildung primär Thema des Landesschulgesetzes, worauf die Vertreter des MBJS sich mehr Einfluß erhofften als auf Staatskirchenvertragstexte. Vor diesem Hintergrund ist auch

⁶¹ LB, Staatskanzlei (Referatsleiter Kier): KK, hier: Eröffnung der Staatsvertragsverhandlungen am 4.7.1994 ..., (Potsdam) 1994, Juli 1 (Ms, 3 S.).

⁶² LB, MBJS ([Ressortleiter Klaus-Detlef] Hanßen): Verhandlungen mit der KK über einen Staatskirchenvertrag, Potsdam 1994, Juli 5 (Ms, 2 S.).

⁶³ LB, MBJS ([Ressortleiter Klaus-Detlef] Hanßen): Verhandlungen mit der KK über einen Staatskirchenvertrag, Potsdam 1994, Juni 27 (Ms, 1 S.). – LB, MBJS (Leiter des Ministerialbüros Pörksen) an KK, Bischöfliches Ordinariat (Frau Preuschoff) in Berlin, (Potsdam) 1994, Juli 12 (Ms, 1 S.). – LB, MBJS (... Hanßen): Vermerk über ein Gespräch des Ministers (Roland Resch) mit Kardinal Sterzinsky am 4.8.1994, Potsdam 1994, August 10 (Ms, 2 S.).

verständlich, weshalb die katholische Kirche das Thema in hierarchisch möglichst hohen Rechtstexten möglichst früh klären wollte.

Die Verhandlungen zwischen Land und Kirche unter Federführung des Wissenschaftsministers Steffen Reiche begannen im Februar 1995. RU, Anerkennung kirchlicher Mitarbeiter im Bildungsbereich, Gestaltung staatlicher theologischer Fakultäten und Konkordatslage sollten nach Ansicht des Ministers als bildungsrechtliche Themen in die Verhandlungen einbezogen sein.⁶⁴ Eine einschlägige Kleine Anfrage der SPD-Landtagsfraktion machte dagegen deutlich, daß sein Ministerium sieben Wochen später das Thema RU als Sache eines Landesschulgesetzes und nicht des Staatskirchenvertrags begriff.⁶⁵ Entsprechend äußerten sich MBJS,⁶⁶ Finanz- und Justizministerium.⁶⁷ So konnte die katholische Kirche unter allen Regierungsstellen Verständnis für ihr Anliegen lediglich in der Staatskanzlei und evtl. bei Wissenschaftsminister Reiche erhoffen. Die Kirche bot rasch nach dem Verhandlungsbeginn einen Entwurf mit bildungsrechtlichen Themen.⁶⁸ Während der Kirchenentwurf die Rechtslage aus den Konkordaten „fortgebildet und dauernd geregelt“ wissen wollte, mochte das MBJS lediglich einen Staatsvertrag „in Kenntnis“ der Konkordate. Statt RU nach Art 7,3 GG wollte das MBJS dieses Thema nicht im Vertragstext. Selbst die Ausführungen zum katholischen Privatschulwesen und zur kirchlichen Erwachsenenbildung sollten weitgehend in ein Landesgesetz. Unbeanstandet blieb die kirchlich bestimmte Lehrstuhlbesetzung in Theologie und Religionspädagogik.⁶⁹ Nachdem die beiden großen Kirchen vor Mitte 1995 wieder zu einer gemeinsamen Verhandlungslinie gegenüber den Regierungsstellen gefunden hatten, forderten beide Kirchen erneut einen Staatsvertrag unter Einschluß des Themas RU.⁷⁰ Damit

⁶⁴ LB, MWFK (Referent für Presse- und Öffentlichkeitsarbeit Ferdinand Nowak): Verhandlungen mit der katholischen Kirche haben begonnen. Staatsvertrag ..., Pressemitteilung Nr. 13/95, Potsdam 1995, Februar 7 (Ms, 1 S.).

⁶⁵ LB, MWFK (Staatssekretär Friedrich Buttler) betr. Kleine Anfrage 108 und 109 ... der SPD, Potsdam 1995, März 29 (Ms, 3 S.).

⁶⁶ LB, MBJS (... Neumann) betr. Verhandlungen mit der KK über einen Staatskirchenvertrag, (Potsdam) 1995, März 10 (Ms, 2 S.). – Dies.: Kirchenvertragsrecht, (Potsdam) 1995, März 20 (Ms, 2 S.).

⁶⁷ LB, MBJS ([Referent] Karl Fisher): Vermerk Kleine Anfrage 108 und 109 ..., Potsdam 1995, März 30 (Ms, 2 S.). Das Justizministerium hatte dies mit der Auffassung, bei Verhandlungen mit der katholischen Kirche vom Vertragsentwurf mit der EKBB auszugehen, bereits acht Wochen vorher vertreten; vgl. LB, Ministerium der Justiz ... (Abteilungsleiter Brouer) an MWFK in Potsdam, Potsdam 1995, Februar 1 (Ms, 3 S.).

⁶⁸ KK, Der Heilige Stuhl (i. V. der Leiter des Katholischen Büros Berlin Generalvikar Johannes Tobei): Vertrag zwischen dem Heiligen Stuhl und dem Land Brandenburg. Entwurf, (Berlin) 1995, Februar 10 (Ms, 23 S.).

⁶⁹ LB, MBJS 1995, März 10 (wie Anm. 66).

⁷⁰ Evangelische Kirche in Berlin-Brandenburg (= EKBB), Kirchenleitung (Bischof [Wolfgang] Huber [Resp.]): Kein Staatsvertrag ohne Klärung bei RU, in: KNA – Länderdienst Ost, Jg. 1995, Nr. 62 von Juni 1, S. 1f. – KK, KBB (Leiter des Dezernats Schule, Hochschule und Erziehung Hans-Peter Richter [Resp.])/Michael Dorndorf (Int.): Erzie-

konnte die katholische Kirche nicht mehr mit einem Verweis auf eine evangelische Kirche, die auf das Thema RU verzichte, unter Druck gesetzt werden. Ende 1995 strebte die katholische Kirche einen Staatskirchenvertrag an, in den RU als ordentliches Lehrfach einschließlich der damit verbundenen Standards (Lehrbuchgenehmigung, vorwiegend staatliche Lehrkräfte mit *Missio canonica*) aufgenommen ist. Im MWFK wurde die Debatte wegen LER zurückgestellt. Hinsichtlich der staatlichen Theologenausbildung sollte nach dem Willen der Kirche im Fall der Fusion von Berlin und Brandenburg an der Katholisch-Theologisch Fakultät der Humboldt-Universität zu Berlin Ausbildung auch gemäß den Erfordernissen der Lehrerbildung für katholische Religionslehre als Unterrichtsfach betrieben werden. Das MWFK lehnte dieses Ansinnen ab.⁷¹ Insgesamt zeigen die noch nicht abgeschlossenen Verhandlungen, wie dem RU eine Mittelpunkt Funktion zukommt, sobald er als Thema des Staatskirchenvertrags aufgegriffen wird.

Fazit zum Abschnitt 2

Die katholische Kirche konnte bei ihren Bemühungen um die Akzeptanz der Konkordate und einen Staatskirchenvertrag in bildungsrechtlicher Hinsicht keinen Verhandlungsboden gewinnen. Die Landesregierung hatte ihr Ziel erreicht, daß in Sachen RU und LER keine präjudizierenden Texte ratifiziert werden. Die Verhandlungen auf der dargestellten Ebene zeigten regierungsinterne Differenzierungen bei der Sicht auf das katholische Bildungsrecht. Besonders die Staatskanzlei und Wissenschaftsminister Reiche erwiesen sich begrenzt kirchenloyal, während sich vor allem das MBS kirchenkritisch zeigte. Insgesamt stellte sich das Land Brandenburg im Vergleich zu anderen neuen Bundesländern als besonders kirchenskeptisch dar.

3. Die Landesschulgesetzgebung

Erster wichtiger Meilenstein auf dem Weg zu einem Landesschulgesetz war das erste Schulreformgesetz vom 28. Mai 1991,⁷² dessen hier bedeutsame Texte in der Neufassung vom Juli 1992 bestätigt wurden.⁷³ Demnach wurden Regelungen zum RU dem Landesschulgesetz vorbehalten.⁷⁴ Das war durchaus keine neutrale Entscheidung. Der Gesetzgeber wollte damit auch seine Freiheit zum Ausdruck bringen, mit Art 141 GG eigene Regelungen zum RU finden zu können und dabei auch nicht an die Verfassungsvorschrift der Mark Brandenburg vom 6. Februar 1947 gebunden zu sein. Damit wurde der

hungsrecht der Eltern ist gefährdet, in: Katholische Kirchenzeitung für das Bistum Berlin, Jg. 1995 von August 18.

⁷¹ LB, MWFK (... Neumann): Verhandlungen zwischen dem Heiligen Stuhl und dem LB über den Abschluß eines Konkordats. Stand der Verhandlungen nach dem 4.12.1995 ..., Potsdam 1995, Dezember 5 (Ms, 39 S.), Art. 9 und 7.

⁷² GVBl.BB 2 (1991), 116-134, vgl. 694 f, im Landtag Brandenburg am 25.4.1991 verabschiedet.

⁷³ GVBl.BB 3 (1992), 258-280.

⁷⁴ Ebd., § 26.

katholischen Kirche widersprochen, die meinte, daß im Fall der Gültigkeit von Art 141 GG nicht hinter die Verfassungsbestimmung von 1947 mit dem Recht der Kirche auf RU in Schulräumen zurückgegangen werden könne.⁷⁵ Angesichts der Abweichungen des Gesetzes vom katholischen Standpunkt fällt auf, daß sich die Kirche an einer Anhörung des MBJS zur Kritik des Schulreformgesetzes mit Bildungsminister Roland Resch, bei der achtzehn Parteien und Einrichtungen des Landes anwesend waren, nicht beteiligte.⁷⁶ Über verschiedene regierungsinterne „Rohentwürfe“ kam es im August 1994 zu „Eckpunkten“ für ein Landesschulgesetz. Wie bereits in Entwürfen vor März 1994 ist in den Eckpunkten der feste Wille zur Einführung eines Lernbereichs LER nach der Modellzeit ausgedrückt und RU als Bekenntnisunterricht innerhalb von LER ausgeschlossen. Außerhalb der Stundentafel könne RU in Verantwortung der Kirchen in den Räumen der Schule stattfinden, falls die Eltern bzw. religionsmündigen Schüler dies wünschten.⁷⁷ Mit dem Entwurf eines Schulgesetzes vom Dezember 1994 ist dieses Votum für ein Primat bekenntnisfreier, religionsbezogener Bildung vor dem konfessionellen RU ausgebaut, indem anstatt eines bisher noch nicht für obligatorisch erklärten Lernbereichs LER ein „verbindliches Lehrfach“ vorgesehen ist.⁷⁸ Mit den in ihrem Öffentlichkeitscharakter herausragenden „Leitlinien“ auf dem Weg zu einem Landesschulgesetz vom Januar 1995 wurde noch verbindlicher als bisher das Pflichtfach LER mit „ethische(n) und religionskundliche(n) Dimensionen“ angekündigt, wobei konfessionsgebundener RU zusätzlich angeboten werden könne. Erstmals wurde der Plan geäußert, den Themenbereich auf die Grundschule auszubauen.⁷⁹ Laut Kirchenvertreter seien mit dem Text Grundrechte konfessionell gebundener Schüler mit Füßen getreten. Der RU solle endgültig aus den Schulen entfernt werden. Zwar erwäge die Kirche keine Verfassungsklage. Sie rufe aber die katholischen Eltern dazu auf, die Religionsfreiheit für ihre Kinder einzuklagen.⁸⁰ Trotz der massiven Kritik vertrat die Regierung in einem Referentenentwurf vom April 1995 unverändert ihren

⁷⁵ LB, MBJS (Referatsleiter Hanßen) betr. RU, Potsdam 1991, Mai 6 (Ms, 3 S.). Vgl. diesen Rechtsstandpunkt vertreten in Universität Freiburg 1991, September 9 (wie Anm. 29), 4 und von dem Stv. Leiter des katholischen Büros Berlin Achim Faber, in: Landtag Brandenburg, Verfassungsausschuß: Abschlußprotokoll zur 6. Sitzung am 27.5.1991, Potsdam 1991, Mai 27, in: DV (wie Anm. 33), Bd. 2, 291-293.

⁷⁶ LB, MBJS, Lenkungsgruppe Landesschulgesetz ([Lutz] Faulhaber): Anhörung des MBJS zur Kritik des Ersten Schulreformgesetzes am 15.6.1993. Kurzprotokoll, Potsdam 1993, August 31 (Ms).

⁷⁷ LB, MBJS: Eckpunkte für „Ein Schulgesetz für das Land Brandenburg“, Potsdam 1994, August 19 (Ds, 15 S.), bes. Nr. 3, S. 7.

⁷⁸ LB, MBJS: Schulgesetz für das Land Brandenburg. Entwurf, Potsdam 1994, Dezember 6 (Ms).

⁷⁹ LB, MBJS: Auf dem Weg zu einem Landesschulgesetz. Leitlinien, Potsdam 1995, Januar 23 (Ds, 28 S.).

⁸⁰ KK, Katholisches Bildungszentrum Berlin (Direktor Johannes Brune [Resp.]): Scharfer Kirchenprotest gegen Landesschulpolitik, in: Lausitzer Rundschau, Jg. 1995, Februar 9.

Standpunkt.⁸¹ Der Bildungsdezernent im Erzbischöflichen Ordinariat Berlin reflektierte diesen Text ausführlich.

Mit seiner „Stellungnahme“ wurden möglichst alle werterzieherisch bedeutsamen Schulbereiche daraufhin befragt, ob der weltanschaulichen Neutralität des Staates entsprochen ist. Dies wurde für alle einschlägigen Bereiche der Schule verneint, weil die Grundausrichtung des Referentenentwurfs auf eine „klare Trennung von Staat und Kirche“⁸² statt auf Kooperation ausgerichtet sei. Dadurch nehme der Staat zugunsten einer bestimmten, nämlich der laizistischen Erziehungsideologie Partei. Diese Parteilichkeit äußere sich z. B. in dem werterzieherisch sensiblen Bereich der Sexualerziehung darin, daß nicht offengelegt werde, woher Wertmaßstäbe bezogen würden. Richtig wäre, auf ein christlich-humanistisches Ethos zu verweisen. Die Regelungen zum RU wurden mit verfassungsrechtlichen und schulgesetzlichen Argumenten verworfen. Verfassungsrechtlich gesehen ignoriere der Entwurf die Verpflichtung des Staates auf weltanschauliche Neutralität, das positive Recht der Religionsfreiheit, das Erziehungsrecht der Eltern und das Persönlichkeitsrecht des Schülers auf Bekenntnisfreiheit. Insgesamt bleibe der Entwurf sogar hinter der Verfassung der Mark Brandenburg (1947) zurück. Schulrechtlich gesehen erlaube die jeder Lehrerkonferenz zugewiesene Kompetenz, Schulfächer in Lernbereichen aufzulösen, die Aufhebung des Faches LER und sogar eines evtl. eingeführten ordentlichen Lehrfaches RU. Selbst der eingeräumte kirchliche Unterricht in Schulräumen sei durch mangelnde Integration in die Stundentafel, durch fehlende Anrechnung auf die Pflichtstundenzahl der Lehrer bzw. die fehlende Refinanzierung, durch fehlende Regelungen der Aus- und Weiterbildung von Religionslehrern sowie durch nicht gewährte Lehr- und Lernmittelfreiheit geschwächt und bleibe gegen die eigenen Behauptungen im MBS selbst hinter der Praxis in Berlin weit zurück.⁸³

Mit der skizzierten Stellungnahme vom Mai 1995 war die Schlußphase auf dem Weg zur Ratifizierung eines Landesschulgesetzes eingeläutet, in der sich die katholischen Kirchenvertreter intensiv um Einflußnahme bemühten. Gemeinsam mit der EKBB war es ihr Ziel, ein Fächergruppenmodell im Landesschulgesetz festzuschreiben, wonach RU als ordentliches Lehrfach mit didaktisch verwandten Fächern kooperieren sollte. Vor allem Vorsprachen auf zwei Anhörungen vor dem Bildungsausschuß des Landtages im September und Oktober 1995 dienten diesem Zweck. Vertreter katholischer Amtsstellen und Laienverbände äußerten in Stil und Intensität unterschiedlich ihre Aversion gegen die Pläne der Regierung, wie sie im bisher gültigen Referentenentwurf

⁸¹ LB, Regierung: Gesetz über die Schulen im Land Brandenburg. Referentenentwurf. Textausgabe + Begründung, Potsdam 1995, April 10 (Ms, 140 + 170 S.), bes. Text § 11,3. 14 b; Begründung S. 17 f, zu § 11; S. 164, zu § 146.

⁸² Ebd., Begründung, S. 4, zu Art. 3.1, Abs. 2.

⁸³ KK, KBB (Leiter des Dezernats Schule, Hochschule und Erziehung [Hans-Peter] Richter): Stellungnahme zum Referentenentwurf des Gesetzes über die Schulen im Land Brandenburg (Stand 10.4.1995), (Berlin 1995, vor Mai 15) (Ms, 8 S.).

zum Schulgesetz vom April des Jahres niedergelegt worden waren. Im unmittelbar auf die Anhörungen folgenden nächsten Entwurf des Landesschulgesetzes vom 24. Oktober 1995 bewirkten die Interventionen vor allem der Kirchen zwei Änderungen, die so beide nicht von der katholischen Kirche gewollt waren. Zum einen sollte in der Fachbezeichnung von LER Religion in Religionskunde geändert werden. Zum anderen sollte für diejenigen Schüler eine Freistellung von LER möglich sein, die am Unterricht einer Kirche oder Religionsgemeinschaft teilnehmen. Als Begründung für die Änderungen wurden lediglich ethisch-pädagogische Begründungen für die Neuerungen geboten. Bildungsrechtliche Ausführungen wurden im MBSJ vermieden. Die katholische Kirche reflektierte ihrerseits die genannten Neuerungen bildungsrechtlich nur sehr zurückhaltend. Die Namensänderung wurde nicht kommentiert. Mit der Freistellungsklausel gehe man „einen Schritt in die richtige Richtung“.⁸⁴ Im Vergleich zum Verhandlungsziel der Kirche (Abmeldefach RU nach Art 7,3 GG) war jetzt der spiegelverkehrte Stand erreicht: ein Regelunterricht für konfessionell nicht gebundene Schüler mit Ersatz für Konfessionelle. Art 7,3 GG fungierte hier in der Landesregierung als *argumentum e contrario*,⁸⁵ wogegen die Kirchen mit Verfassungsklage drohten.⁸⁶ Um die in der Einleitung skizzierte Festlegung im Schulgesetz vom März 1996 auf LER mit Freistellungsklausel und RU im nicht öffentlichen Schulbereich entbrannte eine wohl noch einige Zeit anhaltende heftige Rechtsdebatte, die bis in den Deutschen Bundestag reichte und vor allem von evangelisch-christpolitischen Parteienvertretern geführt wird.⁸⁷ Die Deutsche Bischofskonferenz begrüßte eine Verfassungsbeschwerde von CDU/CSU. Der Berliner Erzbischof kündigte eine eigene Verfassungsklage des Erzbistums Berlin und des Bistums Görlitz an.⁸⁸

Fazit zum Abschnitt 3

Die katholische Kirche hatte sich in die Debatte um die religionsbezogene Bildung als Thema eines Landesschulgesetzes erst spät auf dem Stand der „Leitlinien“ vom Januar 1995 eingeschaltet. Direkte Verhandlungen mit Regierungsstellen knüpften Mitte Mai 1995 sogar erst an einen Referentenent-

⁸⁴ EKBB, Kirchenleitung (Bischof Wolfgang Huber)/KK, KBB (Erzbischof Georg Kardinal Sterzinsky): ... Gemeinsame Presseerklärung ..., Berlin 1995, Oktober 17 (Ms, 1 S.).

⁸⁵ LB, Ministerium der Justiz ... (Referatsleiter [[Sighart] Lörler): Rechtliche Rahmenbedingungen für gesetzgeberische Entscheidungen zu RU/LER ..., Potsdam 1995, September 7 (Ms, 6 S.). Hier sind die einschlägigen Regelungen im Entwurf eines Landesschulgesetzes vom Oktober 1995 weitgehend vorgedacht – Ders.: Verfassungsrechtliche Maßgaben für den RU in Brandenburg, (Potsdam 1995, vor Dezember 28), in: Zeitschrift für Rechtspolitik 29 (1996), 121-124..

⁸⁶ EKBB/KK 1995, Oktober 17 (wie Anm. 84).

⁸⁷ CDU/CSU- und FDP-Fraktionen im Deutschen Bundestag: Antrag ... Verfassungsgebotene Einführung des RUs als ordentliches Lehrfach in Brandenburg. Ds 13/4073, Bonn 1996, März 12. – Deutscher Bundestag: Plenarprotokoll der 96. Sitzung, Bonn 1996, März 15, S. 8541-8571.

⁸⁸ Evangelischer Pressedienst. Wochenspiegel, Jg. 1996, Nr. 14 von April 4, S. 3.

wurf des Landes vom April 1995 an. Ab da wurde das Landschulgesetz zur hauptsächlichen Ebene der bildungsrechtlichen Auseinandersetzungen um die religiöse Schulbildung. Die katholischen Kirchenvertreter gaben jetzt wichtige Anregungen, um einer Ideologiefälligkeit des Staates als Verwalter der Schule per Schulgesetz gegenzusteuern. Sie lehnten es ab, die Trennung und nicht die Kooperation von Kirche und Staat zu einem Grundsatz des Landschulgesetzes zu machen. Sie wiesen nach, wie die Entwürfe gegen die Ankündigung ihrer Autoren in diesem Laizismus sogar hinter den Berliner Bildungsrechten für Kirchen weit zurückgeblieben sind, die bisher im gesamtdeutschen Vergleich am zurückhaltendsten waren. Nach intensiven kirchlichen Interventionen kam es im Oktober 1995 zu einschlägigen Änderungen des Gesetzentwurfs, wie sie von der Kirche allerdings nicht intendiert waren. Der von der Kirche geforderte Rechtszustand nach Art 7,3 GG war jetzt wenigstens *in contrario* eingelöst, worin die Kirche einen Schritt in die richtige Richtung, jedoch immer noch Anlaß zur Verfassungsklage gesehen hatte. Das endgültige Gesetz blieb aus Kirchenperspektive sogar hinter diesem kritisierten Standard zurück, weshalb es zu einer zur Zeit vorliegenden Verfassungsbeschwerde kam.

Die Darlegungen in diesem Abschnitt konnten u.a. zeigen, wie die Schulgesetzgebung des Landes Brandenburg bezogen auf zwei grundlegende Aspekte von den Kirchenvertretern möglicherweise unangemessen dramatisch beurteilt wurden. Zum einen wurde mit dem Vorwurf des staatlichen Ideologiemonopols in religiösen Bildungsbelangen nicht genügend gewürdigt, daß es sich um ein Schulgesetz für eine öffentliche Schule mit einem komplexen System von Mitwirkungsorganen und keine staatliche Einheitsschule handelt. Die Schule ermöglicht in sich durch ihre demokratische Gremienstruktur und durch ihre beteiligten Personen, die mit demokratischen Persönlichkeitsrechten ausgestattet sind, eine pluralistisch organisierte religionsbezogene Werte- und Bekenntniskultur. Zum anderen spricht der katholische Dezernent zwar von den Kirchen und Weltanschauungsgemeinschaften, die den Staat vor selbstherrlichen Wertesetzungen bewahren können müßten. Faktisch läßt seine Kirche aber einseitig eine christlich-humanistische Werteorientierung in der Schule zu. Das hat die Kirche durch mehrfache Versuche, religionsungebundene Weltanschauungen in der Schule zu beschneiden, gezeigt. Die Kirche wollte die positive Anschauungsfreiheit, mit der sie gegen die gesehene laizistische Festlegung des Staates argumentierte, selbst nicht umfassend und pluralistisch zulassen. Trotz dieser Bedenken bietet der Beitrag, den die katholischen Kirchenvertreter für das Land Brandenburg zur bildungsrechtlichen Beurteilung der religionsbezogenen Kompetenz von Schule geboten haben, den differenziertesten Reflexionsstand innerhalb der katholischen Kirche in Deutschland.

4. Verhandlungen um eine Vereinbarungserklärung

Mit vorliegendem Abschnitt werden die Verhandlungen zwischen Vertretern von Kirche und Land auf der Rechtsebene der Vereinbarungserklärungen dargestellt. Hierbei werden alle Bestrebungen, die auf einen Vereinbarungsentwurf zu LER und RU abzielten, als Rechtsvorgänge begriffen. Der Verhandlungszeitraum kann in die Ära der BildungsministerInnen Marianne Birthler (bis Oktober 1992), Roland Resch (bis Oktober 1994) und Angelika Peter (ab Oktober 1994) gegliedert werden. Auf der Verhandlungsebene um einen Vereinbarungsentwurf kam es vor allem in der Regierungszeit Birthlers zu nennenswerten Bewegungen. Der ehemaligen Katechetin (1976-87) und Jugendreferentin im Berliner Stadtjugendpfarramt (1988-90) Birthler lag als Ministerin aus religionspädagogischen Überzeugungen an einer Kooperation mit den Kirchen. Doch noch zu ihrer Amtszeit ab September 1992 erstarbten die Verhandlungen. Unter dem kirchendistanzierten Katholiken Resch scheiterten Versuche, die Verhandlungen wieder aufzunehmen. Unter der eher laizistisch eingestellten Peter war vor allem die höhere Rechtsebene des Landesschulgesetzes wichtig. Insofern entstammen die meisten hier dargelegten Vorgänge und Quellen der Ära Birthler. Die Darstellung orientiert sich an sechs bildungsrechtlichen Topoi.

4.1 Das ordentliche Lehrfach

In den frühen Vereinbarungsentwürfen der Regierung wurde katholischer RU innerhalb von LER als ordentliches Lehrfach auf der Grundlage von Art 7,3 GG vorgesehen.⁸⁹ Kurz später begegnete die Rede vom ordentlichen Lehrfach ohne Verweis auf den Verfassungstext.⁹⁰ Ab 19. März 1992 wurden im MBJS beide Formulierungen abgelehnt.⁹¹ Doch beteuerte das MBJS bei vielen Gelegenheiten, daß es de facto mit seinen Angeboten RU gemäß Art 7,3 GG gewähre. Dies begegnet in Akten, die aus Verhandlungen mit der katholischen Kirche erwuchsen⁹² ebenso wie in anderen Kontexten.⁹³ Im Kabinettschluß vom 2. Juni 1992 war RU in LER als „ordentliches Lehrfach“ zugestanden.⁹⁴

⁸⁹ (LB, Staatskanzlei [Referatsleiter Kier]): Vereinbarung zwischen dem LB ... und dem Bistum Berlin ... über den katholischen RU ..., Entwurf, (Potsdam) 1992, Februar 3 (Ms, 2 S.), Art. 1, 1.3. – LB, MBJS: Gemeinsame Erklärung über ... LER ... Potsdam 1992, März 2 (Ms, 3 S.), Art 1, (1); 2, (1).

⁹⁰ LB, MBJS ([Abteilungsleiter Jan] Hofmann): Vermerk betr. das zweite offizielle Gespräch zwischen Landesregierung und den Kirchen am 11.3.1992 + Anlage, (Potsdam) 1992, März 11 (Ms, 2 + 1 S.).

⁹¹ LB, MBJS (Ministerin Marianne Birthler) an LB, Staatskanzlei (Staatssekretär Linde) in Potsdam, Potsdam 1992, März 19 (Ms, 1 S.).

⁹² Ebd.

⁹³ Z. B. bezeichnet das MBJS noch im Februar 1994 in einer Information für den Bildungsausschuß des Landtags RU und L/E der Differenzierungsphase von LER als „ordentliche Lehrfächer“; vgl. LB, MBJS: Zuarbeit für den Ausschuß für Bildung ... zu LER, Potsdam 1994, Februar 15, 4 (Ms, 6 S.).

⁹⁴ Landtag Brandenburg, Regierung: Kabinettschluß ... zu LER und RU, (Potsdam) 1992, Juni 2, in: Christian Lange/Peter Kriesel: LER ... Ein Konzept auf dem Weg zur

Dies machte das MBJS kurzzeitig schwankend. Am 11. August 1992 wurde der katholischen Kirche die Verwendung des diskutierten Begriffs zugestanden.⁹⁵ Ab 31. August 1992 war dies erneut und endgültig nicht mehr der Fall.⁹⁶ Das MBJS hatte u. a. bildungsrechtliche Bedenken. Es hätte mit der Verwendung dieser Begrifflichkeit eine Präjudizierung in der Diskussion um die Geltung von Art 7,3 oder 141 GG für Brandenburg befürchtet. Weiterhin war dem MBJS ein gewisser Maßstab auch das Verhandlungsergebnis mit der EKBB, die eine entsprechende Vereinbarungserklärung ohne den strittigen Begriff unterzeichnet hatte.⁹⁷ Die Katholische Kirche war vier Tage nach diesem Abschluß erstmals bereit, den RU der Differenzierungsphase als ordentliches Lehrfach ohne Verweis auf Art 7,3 GG zu bezeichnen.⁹⁸ Insofern hatte der Vertrag ihrer großen Nachbarkirche eine gewisse Wirkung hinterlassen. Die Kirche trat hinter diesen Anspruch nie zurück, der damit mehrfach im Verhandlungsverlauf zur K.-O.-Forderung geworden war.

4.2 Der Meldemodus

Eine Einigung der Verhandlungspartner auf die Bezeichnung des RU als ordentliches Lehrfach mit oder ohne Verweis auf Art 7,3 GG hätte den Streit um die Anwendung des genannten Grundgesetzartikels noch nicht behoben. In den entscheidenden Regierungsstellen herrschte mehr oder weniger fest die Meinung vor, RU gemäß Art 7,3 GG könne auch Anmeldefach sein. Das MBJS konnte im Verfassungsartikel das Recht auf einen Abmeldemodus nicht entdecken.⁹⁹ Die Kirchenvertreter forderten dagegen ohne Kompromiß das Abmeldefach RU auch innerhalb von LER. In logischer Konsequenz wäre dann L/E lediglich das Ersatz- und kein Alternativangebot zum RU gewesen. Auch nach dem frischen Eindruck des Vertragsabschlusses der EKBB mit evangelischem RU als Anmeldefach forderten die katholischen Kirchenvertreter in dem Vertragstext, in dem sie auf den Verweis von Art 7,3 GG verzichteten, RU als Abmeldefach. Obwohl das Land nicht auf diese Erwartung eingegangen war, schien beiden Verhandlungsparteien die Mitarbeit der

pädagogischen Praxis, Ludwigsfelde 1993, 23-25.

⁹⁵ LB, MBJS ([Abteilungsleiter Jan] Hofmann) betr. Gespräch am 11.8.1992 zwischen Ministerpräsident (Manfred Stolpe) und Kardinal Sterzinsky, (Potsdam) 1992, August 11, S. 1, Nr. 2. 1 (Ms, 2 S.).

⁹⁶ LB, MBJS ([Abteilungsleiter Jan] Hofmann): Vermerk über Verhandlungen mit der katholischen Kirche am 31.8.1992, (Potsdam) 1992, August 31 (Ms, 1 S.).

⁹⁷ EKBB, Kirchenleitung (Bischof Martin Kruse) /Land Brandenburg (Ministerpräsident Manfred Stolpe): Gemeinsames Protokoll, Potsdam 1992, Juli 9, in: *Lange/Kriesel* 1993 (wie Anm. 94), 25 f. Durch den Rückgriff auf den Kabinettsbeschluß vom 2.6.1992 ist dem Begriff „ordentliches Lehrfach“ allerdings implizit Raum gegeben.

⁹⁸ KK, KBB: Absprache über die Teilnahme der katholischen Jurisdiktionsbezirke an LER. Entwurf, Berlin 1992, Juli 13 (Ms, 3 S.). Derselbe Standpunkt begegnet noch in KK, KBB (Stv. Leiter des katholischen Büros Achim Faber): Absprache ..., Berlin 1992, August 14 (Ms, 3 S.).

⁹⁹ LB, MBJS ([Referent] Karl Fisher): Vermerk betr. Brief des katholischen Bischofs von Berlin an Ministerpräsidenten. Votum ..., (Potsdam) 1992, Juli 15, 1 (Ms, 3 S.).

Kirche in LER danach kurzzeitig für nicht mehr strittig.¹⁰⁰ Doch entpuppte sich der Meldemodus für den weiteren Verhandlungsverlauf bald endgültig als K.-O.-Kriterium.¹⁰¹ Im folgenden wird die Frage nach den Motiven des skizzierten Konflikts gestellt, der besonders hartnäckig und zugleich fast ohne Austausch von Begründungen geführt worden war. Ausdrücklich wollte das MBJS ein Anmeldefach RU, um eine Grundidee seines Modells zu stützen, maximale Wahlfreiheit im religiösen Bereich zu wahren. Freilich kam ein Abmeldefach RU auch wegen dessen präjudizierender Nähe zum unerwünschten Art 7,3 GG nicht in Frage. Die Kirchenvertreter führten eine Rechtsdebatte ohne weitere pädagogische Begründungen. Sie leiteten ein Abmeldefach aus dem Ersterziehungsrecht der Eltern in Art. 6,2 bzw. 7,2 GG und dem Status des ordentlichen Lehrfachs in Art 7,3 GG sowie aus dem Kabinettsbeschuß vom Juni 1992 ab. Möglicherweise hatte der Streit für die Kirchenvertreter auch eine ekklesiologische Bedeutung. Er betraf das Selbstverständnis der Institution als Volkskirche, die sich nicht durch ein Anmeldefach RU ein Strukturelement einer Bekenntniskirche abringen lassen wollte. Bei 3 % katholischen Schülern im Land wird an dieser Stelle die primäre Orientierung der Berliner Kirchenleitung an landesübergreifenden Kirchenkriterien augenfällig. Dagegen konnte die evangelische Kirche im Land dem mit dem Anmeldefach RU verbundenen Bekenntniselement in ihrer Kirche Raum geben. Sie orientierte sich damit möglicherweise an ihren entsprechenden Erfahrungen aus Zeiten der DDR. Als „Kirche im Sozialismus“ (1971)¹⁰² hatte sie eine bekennende Struktur entwickelt. Die katholische „Kirche in einer säkularisierten, materialistischen Umwelt“ (1981)¹⁰³ hatte ein entsprechendes Selbstverständnis in Distanz zu Staat und Gesellschaft der DDR nicht gewonnen.

4.3 Die Konfessionalität

Ein weiterer Standard, der traditionell mit Art 7,3 GG verbunden wird, betrifft die konfessionelle Homogenität des RUs in der Trias Lehre-Lehrer-Schüler. Die katholischen Kirchenvertreter wollten dies durch die Bestimmung relativieren, der Schüler nehme „in der Regel“ an dem RU des Bekenntnisses teil, dem er angehört.¹⁰⁴ Ausdrücklich wurde der Unterricht auch Teilnehmern ohne katholischen Bekenntnisses eröffnet.¹⁰⁵ Diese Regelung bleibt im Rah-

¹⁰⁰ ADN-Pressemitteilung Nr. 4027: Entscheidung über katholische Beteiligung an LER ... vertagt, Berlin 1992, August 11 (Ms, 1 S.).

¹⁰¹ Der Dissens zum Meldemodus führte am 31.8.1992 zu einem fünfmonatigen und am 16.8.1993 zu einem über einjährigen Stillstand der Verhandlungen.

¹⁰² Martin Stöhr: Kirche im Sozialismus, in: Evangelisches Kirchenlexikon ..., Bd. 2, Göttingen 1989, 1098.

¹⁰³ KK, Berliner Bischofskonferenz (Stv. Vorsitzender Bischof Joachim Wanke), in: Die Rechtsstellung der Kirchen im geteilten Deutschland/ hg. v. G. Zieger, Köln 1989, 189f.

¹⁰⁴ KK, KBB: Gemeinsame Erklärung ... Entwurf, Berlin 1992, März 10 (Ms, 4 S.). Hier begegnet am ehesten der authentische Kirchenstandpunkt.

¹⁰⁵ Vgl. Anm. 98. Allerdings gibt es hier eine Differenzierung bei den für Brandenburg

men der Bestimmungen zum Würzburger Synodenbeschluß von 1974, der damals nicht abgelöst war.¹⁰⁶ Allerdings ist die Kirchenleitung für Brandenburg hier direkt nicht von diesem Kirchentext, sondern von einem Ministerialerlaß aus Hessen abhängig.¹⁰⁷ Ein Rechtsdirektor aus der Berliner Kirchenleitung stammte aus Hessen.¹⁰⁸ Die Vollversammlung der Deutschen Bischofskonferenz hatte im März 1995 bewiesen, wie ein hohes Kirchengremium unter dem Pluralismusdruck an dieser Stelle auch Schritte zurückgehen konnte, als sie die konfessionelle Trias ohne Relativierungen wollte.¹⁰⁹ Die konfessionelle Öffnung des RU wurde in Brandenburg annähernd nie im Sinn der Ökumene etwa als situationsgemäße Umsetzung von Art 7,3 GG erwogen. Lediglich an einer Stelle brachte die damalige Bildungsministerin Birthler regierungsintern diesen Gedanken mit Bezug auf die katholische Kirche ein. Dies geschah, als sich die Verhandlungspositionen von MBJS und Kirche im Juli 1992 kurzfristig weitgehend angenähert hatten. Da stellte Birthler zu dem vergleichsweise regierungsfreundlichsten Vereinbarungsentwurf der Kirche die Frage nach der Ökumene.¹¹⁰ Der Verhandlungsverlauf hatte sich nie derart stabilisiert, daß dieses Thema offiziell aufgenommen worden wäre.

4.4 RU als Fach der öffentlichen Schule

Ein weiterer Standard, den die Kirche aus Art 7,3 GG ableitete, betraf RU als Veranstaltung der öffentlichen Schule. Damit sollten die ministeriellen Vorstellungen abgewehrt werden, wonach dieser RU abgesehen von seiner

zuständigen Kirchenleitungen. So plädierte der Generalvikar der Apostolischen Administration Görlitz Prälat Birkner für die Taufe als Voraussetzung des RU; vgl. LB, MBJS (... Hofmann): Vermerk über das Gespräch mit Vertretern der Kirchen und Religionsgemeinschaften bei der Ministerin ... am 18.3.1991, Potsdam 1991, März 26 (Ms, 5 S.). Doch wurde diese Differenzierung für die Verhandlungsführung nicht bedeutsam, da Görlitz die Federführung an Berlin abgab.

¹⁰⁶ KK, Gemeinsame Synode der Bistümer in der BRD: Der RU in der Schule, Bonn 1974, November 20-24, in: Offizielle Gesamtausgabe der Gemeinsamen Synode ... Beschlüsse der Vollversammlung, Bd. 1, Freiburg 1976, 146, Nr. 2.7.4 f.

¹⁰⁷ Land Hessen, Kultusministerium: RU. Erlaß ..., (Wiesbaden) 1991, Juni 5, in: Amtsblatt des Hessischen Kultusministeriums 44(1991)Nr. 7, 425-427.

¹⁰⁸ KK, KBB (... Heinz Brauburger): Grundrecht auf Erteilung des konfessionellen RUs, in: Frankfurter Rundschau, Jg. 1991, Nr. 268 von November 18, S. 16. – Ders./Stv. Leiter des katholischen Büros Achim Faber): Vermerk zu den wesentlichen Aussagen des Kabinettsbeschlusses vom 2.6.1992 ..., Berlin 1992, Juni 16 (Ms, 5 S.).

¹⁰⁹ KK, Die Gemeinsame Synode der Bistümer in der BRD: Der RU in der Schule, Bonn 1974, November 20-24, in: Offizielle Gesamtausgabe der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der BRD. Beschlüsse der Vollversammlung, Bd. 1, Freiburg u. a. 1976, 146, Nr. 2.7. 4 f. KK, Deutsche Bischofskonferenz (Sekretär Prälat Wilhelm Schätzler): Pressebericht der Frühjahrsvollversammlung der Deutschen Bischofskonferenz in Münster vom 6. bis 9.3.1995, Bonn 1995, März 9, in: Arbeitshilfe für den ev. RU an Gymnasien. Aktuelle Information 31/ hg. v. der Gymnasialpädagogischen Materialstelle der Ev.-Luth. Kirche in Bayern, (Erlangen 1995), 40-43.

¹¹⁰ KK 1992, Juli 13 (wie Anm. 98). Birthler glossierte die wohlwollende Besprechung dieses Entwurfs durch den zuständigen Abteilungsleiter im MBJS u. a. mit dem Vermerk „Ökumene?“; vgl. LB, MBJS 1992, August 11 (wie Anm. 95), S. 2.

Durchführung in Schulräumen eine rein kirchliche Veranstaltung sei. Dagegen wurde in der Kirche vertreten, bereits die Einführung des RU in den Schulen sei Angelegenheit des Landes.¹¹¹ Der RU unterliege der staatlichen Schulaufsicht und sei in der Regel auch von Lehrern im Landesdienst zu halten. Rahmenpläne, Lehrbücher und andere Unterrichtsmittel seien vom Ministerium zu erlassen. Freilich wurde bei allen den Unterricht konstituierenden Faktoren das Einvernehmen der Kirche verlangt. Doch wurde die primäre Initiative des Landes erwartet.¹¹² Mit diesen Forderungen bewegte sich die Kirche im traditionellen Rahmen eines RU gemäß Art 7,3 GG. Nicht traditionell ist, daß zeitweise auch ein RU akzeptiert worden wäre, der epochal und nicht durchgehend im Schuljahr stattfindet.¹¹³ Akzeptiert hätte die Kirche auch RU lediglich mit einer Wochenstunde, wobei ein Ersatzfach hinzutreten hätte müssen. Als solches Ersatzfach hätte die Kirche auch staatliche Religionskunde und nicht lediglich Ethik akzeptiert. Unter diesen Bedingungen wäre auch LER als Pflichtfach mit einer Wochenstunde hingenommen worden.¹¹⁴ Zwei weitere gemessen an der traditionellen Handhabe von Art 7,3 GG neue Gestaltungen des schulischen RUs sind wohl in der Diasporasituation der Brandenburger Katholiken begründet. Zum einen sollte Art 7,3 GG unter den Umständen ruhen können, wenn lediglich sehr kleine Religionsgruppen an einer Schule zustande kommen würden. Dann sollte der RU kirchliche Veranstaltung in der Schule sein.¹¹⁵ Zum anderen sollte es möglich sein, daß RU gemäß Art 7,3 GG auch in kirchlichen Räumen stattfindet. Die letzte Variante wurde vom MBS als „stark überzogene Auslegung“ von Art 7,3 GG abgelehnt.¹¹⁶ Insgesamt wollte die Kirche in dem Bereich, der die Gestaltung des Schulalltags betrifft, am ehesten situative Umsetzungen von Art 7,3 GG wagen.

4.5 Religiöse Bildung außerhalb vom RU

Aufgrund des religionsbezogenen Bildungskonzepts der Brandenburger Regierung stellte sich für die Kirche die Frage nach dem Umgang mit religiöser Schulbildung außerhalb des RUs auch in bildungsrechtlicher Sicht und nicht lediglich pädagogisch besonders dringlich. Hier greift noch mehr als bei den zuvor besprochenen Standards außer Art 7,3 GG auch das mit Art 6,2 und 7,2

¹¹¹ LB, MBS (... Hofmann): Vermerk zum Gespräch des Ministerpräsidenten Manfred Stolpe mit den Vertretern der Landeskirchen am 27.1.1992, Potsdam 1992, Januar 28, S. 2 (Ms, 3 S.).

¹¹² KK 1992, März 10 (wie Anm. 104).

¹¹³ KK 1992, August 14 (wie Anm. 98).

¹¹⁴ KK, KBB: Chronologie der wichtigsten Verhandlungsschritte zu LER, Berlin 1992, September 25, S. 4 (Ms, 6 S.). Auf das zuletzt skizzierte Konzept hatten sich Vertreter von Land und Kirchen auf Referentenebene am 18.3.1992 verständigt. Doch wurde es von der damaligen Bildungsministerin abgelehnt.

¹¹⁵ KK 1992, März 10 (wie Anm. 104) Art. I, 3.

¹¹⁶ LB, MBS ([Abteilungsleiter Jan] Hofmann) betr. Offener Brief an den Kardinal Sterzinsky, (Potsdam) 1992, September 8, S. 1.

GG garantierte primäre Recht der Eltern bzw. religionsmündigen Schüler, die mit Art 4,1 GG verbürgte individuelle Bekenntnisfreiheit sowie die mit Art 3,3 GG festgeschriebene weltanschauliche Neutralität des Staates. Traditionell verfiel die Kirche ein absolutes Tabu religiöser Wertebildung ohne kirchliche Beteiligung. Auch einen mit entsprechenden Aspekten versehenen Ethikunterricht kann sich die Kirche lediglich in Partnerschaft bzw. gar im Dienst mit dem RU denken. Wegen mangelnder Erfahrungen außerhalb Brandenburgs mit Ansprüchen eines Schulfaches auf nicht konfessionelle religiöse Wertebildung mußte sich die Berliner Kirchenleitung hier auch bildungsrechtlich differenzierter äußern als dies herkömmlich der Fall war. Dabei kam es auch zu Modifizierungen bekannter traditioneller Kirchenpositionen.

Grundlegend war die Kritik der Kirche am Pflichtfach LER, konfessionelle Anteile durch authentische Glaubensvertreter einbringen zu wollen, da dies das Ersterziehungsrecht der Eltern bzw. die Religionsmündigkeit des Schülers über 14 Jahren ignoriere.¹¹⁷ Gegen die verfassungsgemäße weltanschauliche Neutralität des Staates habe der Staat in LER sogar eine entsprechende Monopolstellung.¹¹⁸ Aufgrund generellem Ideologieverdacht gegenüber dem Staat könne LER schon gar nicht anstelle von RU treten.¹¹⁹ Religion könne aus Verfassungsgründen nicht integrierter Bestandteil eines Schulfaches außerhalb des RUs sein.¹²⁰ Der skizzierte Standpunkt zielte keineswegs darauf ab, die religiöse Bildung auf RU zu beschränken. Die Schule sei mit Art 7,3 GG in der Regel nicht bekenntnisfrei, sondern Gemeinschaftsschule.¹²¹ Doch durfte es keine religiöse Wertebildung ohne konfessionelle Orientierung geben. Insgesamt macht der hier skizzierte Kirchenstandpunkt um eine religiöse Bildung außerhalb von RU noch einmal deutlich, wie selbst auf der untersten Rechtsebene einer Vereinbarungserklärung vor allem um Verfassungsrecht gerungen worden war.

Alle bisherigen zum Verhältnis von Religion und Schule gebotenen Ausführungen reflektieren die religiöse Wertebildung. Juristisch anders beurteilt wird von den Kirchenvertretern die Religionskunde in LER, die primär auf Information und Urteilsbildung abzielt und erst sekundär bzw. nicht mehr intentional eine eigene religiöse Wertebildung mit einschließt. Der Berliner Bischof Sterzinsky sagte, dagegen könne er „keine Einwände erheben“.¹²² Offenbar

¹¹⁷ KK (Bischof Georg Cardinal Sterzinsky/Apostolischer Administrator von Görlitz Bischof Bernhard Huhn) an alle ... Mitarbeiter in der Seelsorge des Bistums Berlin im LB + Anlage, Berlin 1992, September 16, S. 1 (Ms, 3 + 6 S.); vgl. Deutsches Reich, Ministerium des Innern (Der Minister): Gesetz zur religiösen Kindererziehung, Berlin 1921, Juli 15, in: Reichs-Gesetzblatt/ hg. v. Reichsministerium des Innern, Berlin 1921-23, 940 f, 5, zitiert in Mangoldt-Klein (wie Anm. 30), Art 4, 1. 2, Rdn. 39.

¹¹⁸ KK, KBB: Stellungnahme ... zu den Arbeitsstandpunkten des MBS zu LER, Berlin 1991, April 25 (Ms, 2 S.). Vgl. diesen ersten offiziellen Text der Regierung zu LER vom 15.2.1991, in: Die Christenlehre 44 (1991), 312-314.

¹¹⁹ KK 1992, September 25 (wie Anm 114), S. 2.

¹²⁰ KK 1992, September 16 (wie Anm. 117) S. 1.

¹²¹ KK 1992, Juni 16 (wie Anm. 108).

akzeptierte die Kirche unter juristischer Perspektive eine idealtypische Trennung von konfessorischem und religionskundlichem Unterricht und hinterfragte weder die sachimmanenten Schwierigkeiten dieser Trennung noch die Schwankungen im MBJS, inwiefern mit dem religionskundlichen Ansatz auch auf religiöse Identitätsbildung abgezielt werden sollte. Eine kirchliche Beteiligung an dieser Vermittlungsform, wie sie in der Übergangszeit 1990 von Regierungs- und Kirchenvertretern noch angestrebt worden war, wurde in den Verhandlungen um Vereinbarungserklärungen ab 1991 nicht mehr erwogen.

4.6 Bildungsrechtliche Parität von verschiedenem RU

Die zeitlich fast parallelen Verhandlungen des Landes mit EKBB und katholischer Kirche führten vor allem unmittelbar nach Abschluß einer Vereinbarungserklärung zwischen Land und EKBB im Juli und August 1992 zur Frage nach der „religionsrechtlichen Parität“ im Umgang des Staates mit verschiedenen Kirchen. Vertreter von katholischer Kirche und Land warfen ihrem jeweiligen Gegenüber eine Mißachtung dieses Grundsatzes vor. Die katholische Kirchenleitung hatte eine einjährige gemeinsame Verhandlungsführung mit der EKBB seit März 1992 vorläufig aufgegeben.¹²³ Am Ende der skizzierten, gescheiterten Annäherungsphase vom Juli/August 1992 warf das MBJS der katholischen Kirchenleitung vor, sie habe es abgelehnt, im Sinn einer Gleichbehandlung der Kirchen gemeinsame Verhandlungen der Regierung mit beiden großen Kirchen zuzulassen.¹²⁴ Im selben Monat formulierte die katholische Kirche den Vorwurf, das MBJS sei „entgegen dem Prinzip der religionsrechtlichen Parität nicht bereit (gewesen), einen dem „Gemeinsamen Protokoll“ mit der evangelischen Kirche gleichwertigen Vertrag mit der katholischen Kirche abzuschließen“, obwohl die katholische Kirche sogar weniger gefordert habe als der EKBB zugestanden worden sei. Die katholische Kirche wäre mit einer Vereinbarung lediglich über die Mitarbeit in LER zufrieden gewesen, während mit der EKBB zugleich RU außerhalb von LER geregelt worden sei.¹²⁵ Der Streit macht deutlich, daß beide Vertragspartner den Grundsatz der bildungsrechtlichen Parität im Umgang des Staates mit Kirchen vertreten hatten. Sie vermochten diesen Grundsatz jedoch praktisch nicht umzusetzen.

Fazit zum Abschnitt 4

Im Land Brandenburg begegnete der Versuch, bildungsrechtliche Angelegenheiten von Verfassungsrang auf der Rechtsebene der Vereinbarungserklärung regeln zu wollen. Üblicherweise sind Ausführungsbestimmungen zur religi-

¹²² LB, MBJS (... Hanßen): Vermerk über ein Gespräch des Ministers (Roland Resch) mit Kardinal Sterzinsky am 4.8.1994, Potsdam 1994, August 10, S. 1 (Ms, 2 S.).

¹²³ Mit KK 1992, März 10 (wie Anm. 104) verließ die KK die gemeinsame Verhandlungslinie mit der EKBB gegenüber dem MBJS.

¹²⁴ LB, MBJS 1992, September 8 (wie Anm. 116), S. 1.

¹²⁵ KK 1992, September 25 (wie Anm. 114), 6. Freilich strebte auch die katholische Kirche eine Regelung zum RU außerhalb von LER an; vgl. ebd. S. 5.

onsbezogenen Bildung Gegenstand eines Vereinbarungsentwurfes. Zu dem Interesse von Land und Kirche an der Regelung hochrangiger Rechtsprobleme auf hierarchisch niedriger Ebene war es aufgrund einer offenen Rechtslage auf Verfassungs- und Landesgesetzebene gekommen. Die Verhandlungen um eine Vereinbarungserklärung waren auch von der Hoffnung beider Verhandlungspartner getragen, mit Ausführungsbestimmungen bildungsrechtlich vergleichsweise niederrangige Sachverhalte unter Absehung von hochrangigen Rechtsdifferenzen regeln zu können. Dieser Versuch ist in Brandenburg jedenfalls bezogen auf die katholische Kirche gescheitert.

Mit den Vereinbarungsentwürfen wurde die Verhandlungsebene beleuchtet, auf der die Rechtsdebatten im Vergleich zu allen vorher besprochenen Bereichen am engsten mit konkreten Ausgestaltungen der religionsbezogenen Bildungslandschaft verbunden waren. Da die Verhandlungspartner auf dieser Ebene der Rechtspraxis nicht mehr ausschließlich auf grundsätzliche Rechtsdebatten fixiert waren, zeigte sich hier am deutlichsten, inwiefern beide Seiten auch im Rechtsbereich zu Abstrichen und Modifizierungen von ihrem jeweiligen idealen Standpunkt fähig waren. Die bildungsrechtlich begründeten Standards katholischer Religionslehre zeigen auf der Ebene von Vereinbarungsentwürfen sowohl unveräußerliche Konstanten als auch eine gewisse Variabilität der kirchlichen Position. Festgehalten wurde am RU als ordentlichem Lehrfach mit Abmeldemöglichkeit, am konfessionellen Charakter des Faches und am Tabu religiöser Wertebildung außerhalb von RU ohne konfessionelle Bindung. Bildungsrechtlich nicht problematisiert wurde Religionskunde in staatlicher Verantwortung.

Während die Kirche hinsichtlich der ortsungebundenen Kriterien religiöser Schulbildung feste Positionen vertrat, zeigte sie bei der situationsgebundenen Durchführung des RUs eine gewisse Variabilität, die auch für die Rechtsauslegung bedeutsam gewesen war. Freilich haben die Kirchenvertreter selbst stets etwa mit ihrer Rede von der situationsgemäßen Umsetzung der Rechts tradition des Grundgesetzes die Kontinuität und nicht das Neue in der einschlägigen Rechtskultur betont. Das war verhandlungsstrategisch gewiß opportun. Doch ist eine neue Rechtsauslegung von Art 7,3 GG etwa mit dem zeitweiligen Zugeständnis der Kirchenvertreter verbunden, RU auch bzw. sogar ausschließlich im Rahmen von LER anzubieten. Trotz interner Wahrung der Fachstrukturen war damit RU nicht mehr im seitherigen Sinn des Verfassungstextes als unverbundenes Schulfach begriffen worden. Eine neue Rechtsauslegung war auch in dem zeitweiligen Zugeständnis der Kirche impliziert, zugunsten von LER oder gar Religionskunde auf die Hälfte der traditionell gegebenen Unterrichtszeit für konfessionellen RU zu verzichten. Hiermit wurde eine Vergleichbarkeit von öffentlicher Religionskunde und kirchlicher Religionslehre vorausgesetzt, während Art 7,3 GG gerade die Unersetzbarkeit der kirchlichen Lehre verfiicht. Insgesamt machte die Analyse der Vereinbarungsentwürfe und der auf sie bezogenen Verhandlungen praxisbezogen die unveräußerlichen Konstanten und die Variablen religionsbezogener Schulbil-

dung in der katholischen Kirche angesichts eines hohen öffentlichen Pluralismusdrucks deutlich.

Schluß

Bedingt durch die Umbruchzeit nach 1989 war die katholische Kirche im Land Brandenburg auf verschiedenen bildungsrechtlichen Ebenen parallel zu Verhandlungen gefordert. Daher zeigt der Beitrag, wie dieselben Rechtsinteressen in verschiedenen Rechtsbereichen teils analog, teils mit jeweils eigenen Akzenten vertreten wurden.

Auf Verfassungsebene mündete das Interesse der Kirchenvertreter an RU als einer Veranstaltung des Staates in Verantwortung der Kirchen in staatsrechtliche Grundforderungen. Diese orientierten vor Mitte 1990 an der Verfassungstradition der DDR, danach an den Grundgesetztexten zur weltanschaulichen Neutralität des Staates, zum primären Erziehungsrecht der Eltern im Staat und zur freien Glaubens- und Bekenntnispflege, unabhängig etwa von einem Minoritätenstatus der Glaubensgruppe.

In den Debatten um Staatskirchentexte kulminierte die bildungsrechtliche Debatte in Fragen nach der Identifizierung von wechselnden Staatengebilden als verlässliche Vertragspartner der andauernden Institution Kirche. Weiterhin wurde auf dieser Ebene bedeutsam, wie das verfassungstheoretisch debattierte Staats-Kirchen-Verhältnis in der Rechtspraxis auszugestalten sei. Strittig war, ob die religionsbezogene Schulbildung Gegenstand eines Staatskirchenvertrags sein sollte oder deutlicher der staatlichen Hoheit und damit dem Landesschulgesetz zuzuordnen sei. Strittig war, wie sich auf die Bildung bezogene Konkordatsrechte zur Bildungshoheit der Länder verhalten und wie weit der Einfluß der Kirchen auf die theologische und damit auch religionspädagogische Lehrstuhlbesetzung an staatlichen Hochschulen gehen sollte. Es zeigte sich auf dieser Verhandlungsebene, wie Regierung und Kirche dieselben bildungsrechtlich bedeutsamen staatsrechtlichen Verfassungstexte unterschiedlich in die Rechtspraxis übertragen wollten. Während vor allem im MBJS eher laizistische Gestaltungsformen abgeleitet wurden, erkannte die Kirche in denselben Texten die Verpflichtung des Staates, optimale Entfaltungsmöglichkeiten für das Wirken der Kirchen im Bildungsbereich (positive Religionsfreiheit) zu schaffen.

In Verhandlungen um ein Landesschulgesetz machte die katholische Kirche deutlich, wie die religiöse Bildung in einem Gesetz, das sich dem Laizismus verpflichtet fühlte, rechtlich ausgestattet war. Sensibel wurden vielfältige Ansätze für Ideologieanfälligkeiten aufgezeigt. Möglicherweise kam es hierbei zu unangemessenen Dramatisierungen, weil die Schule zu sehr als Unternehmung des Staates und zu wenig der Gesellschaft begriffen worden war.

Die Verhandlungen um einen Vereinbarungsentwurf zwischen Land und Kirche waren wegen vielerlei ungeklärter Rechtsprobleme auf den bisher genannten Ebenen außergewöhnlich belastet. Dort äußerten sich die skizzier-

ten Grundsatzkonflikte in vielerlei schultheoretischen und -praktischen Belangen. Diese Verhandlungsebene machte besonders deutlich, wie weitgehend beide Verhandlungsseiten Anliegen ihres Gegenübers aufzunehmen bereit waren. So rezipierte die Regierung gelegentlich Art 7,3 GG einschließlich der Rede vom ordentlichen Lehrfach. Die katholische Kirche akzeptierte zeitweise LER als Pflichtfach ohne gleichzeitigen RU unabhängig von LER. Hier wurden scheinbar in schulorganisatorischen Vorgängen weitreichende gesellschaftstheoretische und ekklesiologische Grundkonflikte ausgetragen. Insgesamt haben die Darlegungen gezeigt, wie die Prozesse der Wende und Vereinigung der katholischen Kirche und dem Land Brandenburg Anlaß gaben, Rechtsformen religionbezogener Schulbildung in einer modernen Demokratie auf allen Rechtsebenen von Grund auf neu zu debattieren.