

**RELIGIONSPÄDAGOGISCHE
BEITRÄGE** **38/1996**

Religionspädagogische Perspektiven

Englert, Korrelation(sdidaktik). Bilanz und Perspektiven

Kohler-Spiegel, Interreligiöses Lernen

Zisler, Ästhetik und Religionspädagogik

Stock, Das Kruzifixurteil

Simon, Kath. RU in den ostdeutschen Bundesländern

Angel, Die Genese von Weltbildern

Nastainczyk, Umgang mit dem Scheitern

Jendorff, Zur Praxis der Religionslehrerinnen-Ausbildung

Jakobs, Menzel, Porzelt, Berichte

WZ *...r, Kuld, Mette, Rogowski, Thesen*

ZA

4253 *...chrift der Arbeitsgemeinschaft*

Katholischer Katechetik-Dozenten(AKK)

ISSN 0173-0339

✓ 213

Inhalt

Vorwort	1
<i>Rudolf Englert</i> , Korrelation(sdidaktik). Bilanz und Perspektiven	3
<i>Helga Kohler-Spiegel</i> , Interreligiöses Lernen (am Beispiel des Religionsunterrichts)	19
<i>Kurt Zisler</i> , Ästhetik und Religionspädagogik	43
<i>Alex Stock</i> , Das Kreuzifixurteil. Eine symboldidaktische Nachlese	61
<i>Werner Simon</i> , Katholischer Religionsunterricht als schulisches Unterrichtsfach in den ostdeutschen Bundesländern. Versuch einer Zwischenbilanz	83
<i>Hans-Ferdinand Angel</i> , Die Genese von wissenschaftlich-religionspädagogischen Weltbildern. 12 Thesen	117
<i>Norbert Mette</i> , Perspektiven für die Religionspädagogik	127
<i>Monika Jakobs</i> , Bericht: Arbeitsgruppe „Perspektiven für den Religionsunterricht“	130
<i>Lothar Kuld</i> , Stichworte zur konzeptionellen Entwicklung des Religionsunterrichts	133
<i>Georg Baudler</i> , Drei Thesen zum interreligiösen Lernen	137
<i>Cyprian Rogowski</i> , Kritische Würdigung der Katechese in der polnischen Schule	139
<i>Burkard Porzelt</i> , Bericht: Arbeitsgruppe „Bilanz und Perspektiven eigenen religionspädagogischen Arbeitens – Umgang mit dem Scheitern?“	145
<i>Wolfgang Nastainczyk</i> , Umgang mit dem Scheitern. Krisenhafte Berufssituationen katholischer „Katechetikdozenten“ und ihre Begleitung	147
<i>Birgit Menzel</i> , Bericht: Erfahrungen aus der Praxis – Perspektiven für die Religionspädagogik/religionspädagogische Ausbildung	161
<i>Bernhard Jendorff</i> , Zur Praxis der Religionslehrer/innen-Ausbildung. Erfahrungen – Anfragen – Anregungen	163

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. *Manuskripte* an die Adresse des Schriftleiters. Für unaufgefordert zugegangene 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

Das vorliegende Themenheft von *Religionspädagogische Beiträge* zu „Religionspädagogische Perspektiven“ dokumentiert einen Teil der Arbeitsergebnisse des Kongresses der Arbeitsgemeinschaft Katholischer Katechetikdozenten (AKK) des Jahres 1996 in Augsburg/Leitershofen.

Den drei Vorträgen vor dem Plenum (*Rudolf Englert*, *Helga Kohler-Spiegel* und *Kurt Zisler*) ist wegen der Aktualität und der Nähe zu den Gedanken von Zisler noch die symboldidaktische Nachlese zum Kreuzifixurteil durch *Alex Stock* beigegeben. Aus drucktechnischen Gründen schließt sich der Beitrag von *Werner Simon* an, während alle folgenden Referate, Berichte und Thesen in der Reihenfolge der Arbeitsgruppen, in denen sie vorgetragen wurden, aufgeführt sind; eine gesonderte Benennung der zehn Autorinnen und Autoren dieser z.T. kurzen Beiträge würde über Titelblatt und Inhaltsverzeichnis hinaus keine zusätzliche Information bringen, eine Benennung nur der längeren Beiträge hingegen eher als Diskriminierung wirken.

Daß *Religionspädagogische Beiträge 38/1996* erst jetzt erscheinen, mögen die Leserinnen und Leser noch einmal nachsehen.

Kassel, im Februar 1997

Herbert A. Zwergel

Anschriften der Autorinnen und Autoren

PD Dr. Hans-Ferdinand Angel (z.Zt. TU Dresden), Merkurstr. 11,
93051 Regensburg

Prof. Dr. Georg Baudler (TH Aachen), Josef-Büchel-Str. 31, 52076 Aachen

Prof. Dr. Rudolf Englert (Univ. GHS Essen), Rathenastr. 63,
45527 Hattingen

Dr. Monika Jakobs (Univ. Koblenz-Landau), Gaulgasse 5,
76877 Offenbach a.d. Queich

Prof. Dr. Bernhard Jendorff (Univ. Gießen), Sandfeld 18c, 35396 Gießen

Prof. Dr. Helga Kohler-Spiegel, Hochschule Luzern, Theologische Fakultät,
Lehrstuhl Religionspädagogik/Katechetik, Katechetisches Institut,
Pfistergasse 20, CH-6000 Luzern 7

Prof. Dr. Lothar Kuld (PH Ludwigsburg), Kaiserallee 61, 76133 Karlsruhe

Birgit Menzel (Univ. GHS Kassel), Offenbacher Landstr. 469,
60599 Frankfurt/M.

Prof. Dr. Norbert Mette (Univ. Paderborn), Liebigweg 11a, 48165 Münster

Prof. Dr. Wolfgang Nastainszyk (Univ. Regensburg), Heckenweg 3c,
93049 Regensburg

Burkard Porzelt (Univ. Mainz), Osteinstr. 10, 55118 Mainz

Dr. Cyprian Rogowski, Vogtei 14, 37194 Wahlsburg

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

Prof. Dr. Alex Stock (Univ. Köln), Schwalbenweg 57, 50226 Frechen

Prof. Dr. Kurt Zisler (RPA Graz), Straßgangerstr. 8, A-8020 Graz

Vorwort

Das vorliegende Heft enthält von Religionspädagogischen Beiträgen zum 100. Geburtstag des Verfassers, die in der Zeitschrift "Religionspädagogische Umschau" abgedruckt sind. Die Beiträge sind in drei Kategorien eingeteilt: 1. Historische, 2. Theoretische, 3. Praktische. Die Beiträge sind in der Reihenfolge der Abteilungsgruppen in denen sie vorgelegt wurden, angeordnet. Eine besondere Beachtung der Zeitschriften und Zeitschriften dieser Art, deren Beiträge wurde über Tübingen und die Landesverbände dieses Landes keine zusätzliche Information über den Zusammenhang der Beiträge gegeben, ist als Diskriminierung zu verstehen.

Das Religionspädagogische Heft 10/1998 ist jetzt erschienen, nachdem die Redaktion und Layout noch etwas nachgeholt hat.

Kassel, im Februar 1997
 Herbert A. Ziegler

- Lehrkräfte der Kirchenmusikschule Kassel, Kassel, 34109 Kassel
- Prof. Dr. Hans-Friedrich Engel (K.A. TU Dresden), München, 80539 München
- Prof. Dr. Georg Bausler (HfWG Berlin), Berlin, 10117 Berlin
- Prof. Dr. Rudolf Egler (Univ. Gießen), Kassel, 34109 Kassel
- 45217 Hattgen
- Dr. Monika Albrecht (Univ. Koblenz-Landau), Gießen, 34109 Kassel
- Prof. Dr. Bernhard Leubner (Univ. Gießen), Gießen, 34109 Kassel
- Prof. Dr. Helmut Schneider (Hochschule für Angewandte Wissenschaften Kassel), Kassel, 34109 Kassel
- Prof. Dr. Hans-Joachim Lauth (Hochschule für Angewandte Wissenschaften Kassel), Kassel, 34109 Kassel
- Prof. Dr. Lottar Kauf (HfWG Berlin), Berlin, 10117 Berlin
- Prof. Dr. Werner Meier (Univ. Gießen), Gießen, 34109 Kassel
- Prof. Dr. Wolfgang Birkmeier (Univ. Gießen), Gießen, 34109 Kassel



7A 4253

Rudolf Englert

Korrelation(sdidaktik). Bilanz und Perspektiven

Zeit ist's zurückzuschauen. Ein ergrauter Wanderer läßt sich nieder und blickt von der Höhe Leitershofens in die religionspädagogische Landschaft hinunter.¹ Er denkt an all die Abenteuer, die er dort in mehr als zwei Jahrzehnten erlebt hat und seine Erinnerung schweift zurück, immer weiter zurück... bis zu jenem sagenhaften Kilometerstein 19-74.

Dort bezog das religionspädagogische Expeditionskorps nach einer schwierigen Durststrecke ein neues Basislager. Es war ein günstiger Ort, ein weiter Talkessel, in dem verschiedene der schönsten religionsdidaktischen Traditionen zusammenflossen. Die Befestigung des neuen Lagers wurde gekrönt durch einen bis heute bestaunten Triumphbogen, den „Würzburger Synodenbeschluß“, den man auch das „Tor zur Korrelation“ nennt. Von dort aus arbeitete sich die Expedition weiter voran durch fruchtbare Zielfelder zu den ersten präkorrelativen Erhebungen. Und schon bald sahen die Wanderer ihre Mühen belohnt durch einen herrlichen Ausblick: Vor ihnen lag das Korrelationsmassiv. Mächtige Gipfel taten sich auf: die bekanntesten nannte man, bei Kilometer 19-77 „Zielfelderplan für die Grundschule“ und, bei Kilometer 19-79 „Brixener DKV-Tagung“. Der Aufstieg dorthin war nicht leicht: Die gewaltige theologische Abstraktionshöhe konnte nur am sicheren Seil erfahrener Bergführer wie Schillebeeckx, Schilson und Fuchs erklimmen werden und selbst altgediente religionspädagogische Sherpas klagten während der Besteigung immer wieder über starken Schwindel. Oben angekommen, sog man begierig die reine Lehre ein, schaute hinunter in die religionspädagogische Provinz, die von dort oben so säuberlich geordnet dazuliegen schien, und freute sich auf den „dritten Weg“, den man gleich nehmen würde. Beflügelt durch das Gipfelerlebnis gings weiter im Geschwindschritt; man strotzte vor Energie, ließ Irrwege in Richtung Modernismus und Fundamentalismus links beziehungsweise rechts liegen und kam flott voran. Als man schon meinte, den schönsten Teil der Landschaft hinter sich zu haben, erlebte man unverhofft noch einmal einen wunderbaren Aufstieg: die Symboldidaktik. Noch einmal genoß man Gipfelfreuden: die klare, reine Luft, den Blick in die Niederungen, das euphorische Erlebnis, angekommen zu sein. Doch dann, beim Abstieg, ungefähr bei Kilometer 19-88, wurde die Landschaft plötzlich rauher, der Weg steiniger; rechts und links taten sich Abgründe auf: ein religionskundlicher Unterricht für alle, ein katechetischer Unterricht für Interessierte; man mußte sehr aufpassen, wo man hintrat. Erst nach geraumer Zeit ließ sich wieder sicherer Tritt fassen. Die Bestandsaufnahme ergab: Es war nicht viel passiert. GottseiDank, sagten die meisten. Schade, sagten die Verwegeneren. Alle jedoch hatte diese unwegsame Strecke viel Kraft gekostet. Und die Älteren

¹ Der Artikel geht auf einen in Leitershofen bei Augsburg vor der AKK gehaltenen Vortrag zurück. Mit dem „ergrauten Wanderer“ ist der derartig behaarte Referent selbst gemeint.

sehnten sich zurück nach den fruchtbaren Hügeln des Vor-Landes, in denen das Grün noch so frühlingshaft frisch war...

Doch es hilft nichts, die Karawane muß weiter. Es gilt den Rucksack neu zu packen. Manches, was unterwegs zu Bruch gegangen ist, muß heraus. Doch was soll man neu hineinnehmen? Welche Art von Marschverpflegung ist auch über Kilometer 20-00 noch haltbar? Das ist die Frage.

I.

Ein bei der Überprüfung unserer religionspädagogischen Ausrüstung ganz entscheidender Punkt ist: Funktioniert die *Korrelationsdidaktik* noch gut genug oder brauchen wir ein neues Instrumentarium? Seit einiger Zeit gibt ja eine lebhaft Diskussions zu dieser Frage. Von den einen wird die Korrelationsdidaktik „verabschiedet“, von anderen „rehabilitiert“, die einen bezeichnen sie als „alten Hut“, andere meinen, sie sei von den meisten bis heute nicht recht verstanden worden.

Die Diskussion des korrelativen Konzepts wird dadurch erschwert, daß die Ausstellungen seiner Kritiker keineswegs auf einen Nenner zu bringen sind, ja teilweise geradezu konträr erscheinen. So beklagen vor allem Praktiker das zu hohe theologische Anspruchsniveau, das in Verbindung mit überfrachteten Lehrplänen an den Voraussetzungen der Schüler/innen vorbeigehe. Andere, vor allem aus der Theologie kommende Stimmen meinen dagegen, im Zeichen der Korrelationsdidaktik transportiere der Religionsunterricht eher zu *wenig* seriöse Theologie; er mache es den Schülern zu *leicht*, weil er ihnen - so etwa der Bochumer Fundamentaltheologe Gerd Neuhaus - „die herausfordernde Befremdlichkeit überlieferter Gehalte“² weitgehend erspare.

So geht das hin und her und man fragt sich, ob hier nicht jenseits der wohlfeilen Formeln, was Korrelation sei, mit dem gleichen Begriff eine sehr unterschiedliche unterrichtliche Praxis angesprochen wird. In diese Richtung geht auch der Verdacht Gabriele Millers, die meint, was „oftmals mit großen Worten 'Korrelation' genannt wird, ist in Wirklichkeit nur eine schlechte Induktion“³. Hat man vielleicht angesichts der Mantras von einer kritisch-produktiven Wechselbeziehung: zwischen Offenbarung und Erfahrung, Glaubensüberlieferung und Lebenssituation usw. usw. allzu selbstverständlich vorausgesetzt, jeder wüßte schon, was das ist: Korrelation? In einer kürzlich im Bistum Essen veranstalteten Umfrage unter sämtlichen Religionslehrer/innen an Grundschulen hat sich jedenfalls herausgestellt, daß über 40 Prozent dieser Lehrer/innen von sich selbst sagen, sie hätten *keine* rechte Vorstellung davon.⁴

² G. Neuhaus, Was ist aus der Korrelationsdidaktik geworden?: Kontexte 2/1995, 13.

³ G. Miller, Unsere religionspädagogische Situation und Perspektive - durch meine Brille beurteilt, in: 400 Jahre Kösel-Verlag, München 1993, 121.

⁴ Vgl. Essener Forschungsgruppe „Religiöses Lernen im Grundschulalter“. Zur Situation des Religionsunterrichts an Grundschulen - die Essener Umfrage: KatBl 120 (1995) 854.

Unumgänglich erscheint mir mindestens, daß unterschieden wird zwischen – erstens – „Korrelation“ als theologischer Methode im Sinne zum Beispiel von Paul Tillich, einer Methode, von der dieser selbst sagt, daß sie, mehr oder weniger bewußt, in der Theologie immer schon angewendet worden sei,⁵ und zweitens „Korrelation“ als einem spezifischen didaktischen Konzept, das eine ganze Reihe keineswegs selbstverständlicher Implikationen enthält und sich in einer bestimmten Zeitsituation gegen andere faktische und mögliche didaktische Konzepte durchgesetzt hat. Diese Unterscheidung wurde in der Diskussion von Anfang an gemacht, drohte in letzter Zeit allerdings etwas aus dem Blick zu geraten. All diejenigen, die meinen, es handele sich bei der Rede von einer korrelativen Glaubensinterpretation um eine unnötig aufgeplusterte Tautologie, haben recht, wenn sie „Korrelation“ als geradezu unvermeidliches Grundprinzip lebendiger Glaubensauslegung ansprechen, aber sie haben eben nicht recht, wenn sie die *Korrelationsdidaktik* meinen.⁶ Nur letztere kann zum Streitfall werden, und ich meine, ein solcher Streit sei heute sinnvoll und nötig.

Bei diesem Streit geht es um die *innere* Form eines zukunftsfähigen Religionsunterrichts, eine Frage, die in der jüngsten Vergangenheit zu sehr im Schatten der Auseinandersetzung um die *äußere* Form gestanden hat. Es geht näherhin um jene eben *nicht* selbstverständlichen Implikationen der Korrelationsdidaktik. Diese sind m.E. vor allem hermeneutischer Natur und als solche grundlegend auch für didaktische Entscheidungen.⁷ Ich möchte die drei meiner Meinung nach wichtigsten dieser hermeneutischen Prinzipien etwas näher erläutern:

1. Prinzip: Der Korrelationsdidaktik geht es um eine traditionskritische Auslegung der Glaubensüberlieferung.

Entscheidend für diesen Punkt ist das der Korrelationsdidaktik zugrundeliegende Offenbarungsverständnis. Dieses hat einen dekonstruktiven und einen konstruktiven Aspekt. Der dekonstruktive Aspekt besteht darin, daß die Korrelationsdidaktik im ursprünglichen und eigentlichen Sinne nur funktioniert, wo es gelingt, die für die jüdisch-christliche Tradition normative Sammlung von Glaubenszeugnissen respektlos auf ihre empirische Basis hin freizulegen; wo es gelingt, den Erfahrungsgehalt von Glaubensaussagen hervortreten zu lassen. Was haben Menschen *erfahren*, daß sie anfangen, von einem, von „ihrem“ Gott zu reden, einem Gott, der sie leitet und begleitet, der sie bedingungslos liebt wie eine Mutter oder ein Vater? Was haben sie *erfahren*, wenn sie von einem Gott sprechen, der sie auch im Tod nicht fallenläßt und der am Ende der Tage eine neue Gerechtigkeit aufrichten wird?

⁵ P. Tillich, *Systematische Theologie I*, Darmstadt ⁸1984, 74.

⁶ Vgl. z.B. G. Neuhaus, der von dem religionsdidaktischen „Kolumbus-Syndrom“ spricht: „Da wird mit großem programmatischem Aufwand etwas als Neuland entdeckt, was unter anderem Namen längst schon begangen worden ist.“ *Kontexte* 2/95, 13.

⁷ Vgl. zum Verhältnis von Hermeneutik und Didaktik auch H. Halbfas, *Fundamentalkatechetik*, Düsseldorf 1968, 13ff.

Mit solchen Fragen sucht die Korrelationsdidaktik immer wieder neu nach den Anfängen des Verstehens; sie möchte die überlieferten Glaubenszeugnisse in realistischer Einschätzung des status confessionis ihrer Schülerinnen und Schüler möglichst voraussetzungslos interpretieren. Das, worunter Juden und Christen durch die Zeiten hinweg bis heute das „Wort des lebendigen Gottes“ sahen und sehen, wird hier bewußt auf eine Ebene heruntertransformiert, auf der es anschlussfähig wird für sozusagen *normale* menschliche Erfahrungen. Doch dieses Vorgehen hat auch seine konstruktive Seite. Denn wenn der Titel der „Offenbarung“ den überlieferten Glaubenszeugnissen hier nicht a priori zugestanden wird, so deshalb, damit er von den Schülern a posteriori selbst vergeben werden kann. Und wenn der um die Offenbarung liegende auratische Nimbus hier traditionskritisch zerbrochen wird, dann ja deshalb, um die Relevanz der Tradition für menschliches Leben heute umso deutlicher hervortreten zu lassen. Es genügt der Korrelationsdidaktik nicht mehr, daß die überlieferten Glaubenszeugnisse formal als Offenbarungen angenommen werden, sondern sie will letztlich, daß sich Offenbarung hier und jetzt: in dieser säkularen Schülerschaft, in diesem Klassenzimmer, in dieser Firmrunde ereignet, sie will, daß eine „Disclosure“ geschieht, daß Schülerinnen und Schülern die „dritten Augen“ aufgehen und sie *selber* sehen können, inwiefern hier eine Erfahrung über sich hinausweist auf ein Umgreifendes.

2. Prinzip: Der Korrelationsdidaktik geht es um eine schülerorientierte Suche nach Spuren Gottes in der Welt.

In einem zweiten Punkt geht die Korrelationsdidaktik noch weiter über den theologischen Konsens hinaus. Denn sie fragt nicht nur nach dem Erfahrungsgrund überlieferter Offenbarungszeugnisse, sondern im Grunde auch nach dem Offenbarungscharakter gegenwärtiger Lebenserfahrungen. Solche Erfahrungen fungieren hier eben nicht, wie bei der schlechten Induktion, nur als Gleitmittel für die schon bereitliegenden Glaubensinhalte, sondern werden in ihrem eigenen Gehalt gewürdigt und ernstgenommen. All das, was Schülern und Schülerinnen heute wichtig ist und worin sich das Gefühl ihres Lebens ausdrückt: ihre Idole, ihre Sprüche, ihre Musik, ihr Outfit, ihr Habitus usw. wird aufgenommen und auf seinen konfessorischen Gehalt hin freizulegen versucht. Man versucht diese Zeichen zu entziffern wie einen bruchstückhaften Qumran-Text: als Chiffren einer bestimmten Lebenswelt, als Ausdrucksformen einer spezifischen Jugendkultur, vielleicht auch als Reflexe einer menschlich deformierenden Gesellschaft - wie auch immer: als Bedeutungsträger mit einem von den Betroffenen selbst vielleicht gar nicht wahrgenommenen Sinnüberschuß. Wo es in dieser Weise gelingt, die Lebensäußerungen von Schülern auf die in ihnen sich manifestierenden „generativen Themen“ hin verstehend zu durchdringen, zeigt sich, daß der zweite für die korrelative Beziehung konstitutive Pol, eben die „Erfahrung“, keineswegs bloß ein Reservoir von Fragen und Ratlosigkeiten ist, sondern selbst Antworten enthält, eigene Sinn-Entdeckungen, ja, wenn der Begriff hier erlaubt ist: eigene

Offenbarungen. In nicht wenigen solcher „Offenbarungen“ werden Christen etwas von dem wiedererkennen, was sie *selbst* in der Spur der Glaubenstradition „Offenbarung“ nennen und worin sich *ihnen* die maßgeblichen „vestigia dei“ zeigen. So läßt sich die im korrelationsdidaktischen Prozeß geleistete Auseinandersetzung mit Erfahrungen, die Kinder und Jugendliche heute machen, auch verstehen als schülerorientierte Suche nach Spuren Gottes in der Welt. Eine solche Suche liegt in der Konsequenz einer anthropologisch gewendeten Theologie; wo sie gelingt, wird sie zu einem Zeichen für die Lebendigkeit Gottes, der seinen Geist auch über die ausgießt, die nicht ins christliche Bekenntnis einstimmen.⁸

3. Prinzip: Der Korrelationsdidaktik geht es um eine zeitlupeartige Demonstration christlichen Existenzvollzugs.

Wenn man die Grundbewegung christlichen Lebens als „Korrelation“ bezeichnen kann, ist Korrelationsdidaktik der Versuch, diese Grundbewegung unter den Bedingungen von Unterricht nachzuvollziehen. Dabei wird davon ausgegangen: man muß, was im christlichen Existenzvollzug eine integrierte Einheit bildet, unter den Bedingungen von Unterricht auseinandernehmen, um es für einen analytisch-rekonstruktiven Zugriff durchschaubar zu machen. Deshalb die Rede von *zwei* Polen (die doch eigentlich zusammengehören), von den *anthropologischen* Aspekten eines Themas einerseits und seinen *theologischen* Aspekten andererseits (die aus der Sicht einer anthropologisch gewendeten Theologie ebenfalls eigentlich nicht auseinanderdividiert werden dürfen). Von daher hat Hubertus Halbfas natürlich in gewisser Weise recht, wenn er meint, die Korrelationsdidaktik reiße künstlich auseinander, was doch unlösbar zusammengehöre: Glaube und Leben, Tradition und Situation, Erfahrung und Offenbarung.⁹ Aber, auch dies ist klar, die Korrelationsdidaktik tut dies keineswegs in theologischer Ignoranz, sondern sehr bewußt: sie will zeigen, wie Glaube funktioniert; es geht ihr darum, sozusagen die Anatomie christlichen Existenzvollzugs freizulegen, um den zum großen Teil nicht mehr christlich sozialisierten Schülern die Möglichkeit zu geben, auch da zu *verstehen*, wo sie innerlich nicht *mitgehen* wollen. Und dies ist ja etwas für jede Form nach-kerygmatischen Religionsunterrichts ganz Grundlegendes: Auch der die christlichen Überzeugungen *nicht* teilt, soll in der Auseinandersetzung mit ihnen einen Zugewinn an existentiellern Verständnis erfahren.

Die sich mit diesen drei hermeneutischen Prinzipien verbindenden unterrichtlichen Suchbewegungen: nach dem Erfahrungsgrund von Offenbarung, nach

⁸ Vgl. dazu auch P. Tillich, Natürliche Religion und Offenbarungsreligion, in: Werke VIII, Stuttgart 1970, 55: Ich behaupte, „daß in jeder geschichtlichen Gotteserfahrung ein Element der Offenbarung enthalten ist oder daß Geschichte Offenbarung in jedem Augenblick empfangen muß, um sie in einem bestimmten Augenblick empfangen zu können.“

⁹ Vgl. H. Halbfas, Wer sind unsere Schülerinnen und Schüler? Wie religiös sind sie?: KatBl 116 (1991) 750.

dem Offenbarungscharakter von Erfahrung und schließlich nach der Funktionsweise des Glaubens haben das Selbstverständnis religionspädagogischer Arbeit in den letzten 20 Jahren wesentlich bestimmt, und zwar in der Theorie wie in der Praxis. So kam es im ersten Abschnitt der korrelationsdidaktischen Epoche, ausgehend von der Offenbarungsproblematik, zu einer Intensivierung des Nachdenkens über die theologischen Grundlagen religionspädagogischer Arbeit. Und im zweiten Abschnitt kam es, ausgehend von der Frage nach Lebenswelt und Religiosität der Schüler, zu einer deutlichen Extensivierung des empirischen Interesses. Schließlich - und dies ist mir besonders wichtig - hat die Korrelationsdidaktik die Bedeutung religiöser Lern- und Bildungsprozesse als Entdeckungszusammenhang theologischer Einsichten ins Licht gerückt. Denn wo Religionspädagogik nicht mehr als einbahnige Weitergabe von Inhalten geschieht, sondern als Kommunikation über die religiösen Entdeckungen von Menschen heute, wird der Prozeß religiösen Lernens zu einem wichtigen „locus theologicus“. Es geht hier ja um etwas theologisch höchst Produktives, gewissermaßen um eine Theologie in statu nascendi - um die Entdeckung des Geistes Gottes in lebensweltlichen und biografischen Kontexten, um die Entdeckung des Christus präsens in profanen Verkleidungen, kurz: um Möglichkeiten weltlichen und subjektiv adaptierbaren Redens von Gott. Leider finden die Inspirationen, die der religiösen Kommunikation in Theologie und Kirche von daher zufließen könnten, viel zu wenig Beachtung. Vielleicht macht die Theologie heute auch deshalb einen so winterlichen Eindruck, weil ihr die Anbindung an die Theologie eines Volkes verlorengegangen ist, das sich heute eben nicht mehr als Kirche versteht.

II.

Wenn hier also Bilanz gezogen werden soll, dann ist im Blick auf die Korrelationsdidaktik zuallererst einmal festzustellen, daß wir ihr für die religionspädagogische Theorie und Praxis außerordentlich viel verdanken. Doch die Bedingungen unserer Arbeit haben sich in den vergangenen 20 Jahren erheblich gewandelt. Und man sollte sich nicht durch das gleich gebliebene Logo „Korrelationsdidaktik“ zu der Annahme verführen lassen, als sei von religionspädagogischer Seite auf diesen Bedingungswandel nicht reagiert worden. Religionspädagogische Innovationen geschehen nicht nur da, wo neue Fahnen aufgezogen werden und sie geschehen nie so abrupt und so grundstürzend wie es die schönen Schemata in den einschlägigen Studienbüchern suggerieren, die eine übersichtliche Folge einander ablösender religionsdidaktischer Konzepte zeigen. Sie geschehen auch nicht so, wie es das eingangs gezeichnete Bild von einem seine Ausrüstung inspizierenden religionspädagogischen Expeditionskorps ausmalt, daß man sagt: Aha, das haben wir vor 20 Jahren eingepackt, mal sehen, ob nicht das Verfallsdatum schon überschritten ist, und dann: Rein oder raus damit! Nein, ich glaube, die entscheidenden Wandlungen vollziehen sich meist ganz anders: sie geschehen als Akzentver-

schiebungen *innerhalb* der von bestimmten Konzepten eröffneten Spielräume. Man braucht sich, was die Korrelationsdidaktik anbelangt, nur vor Augen halten, daß in der Zeit ihrer religionspädagogischen Regentschaft nicht nur eine neue Generation von Schülerinnen und Schülern auf die Bühne getreten ist, sondern auch eine neue Generation von Lehrerinnen und Lehrern, nicht zuletzt auch von Hochschullehrerinnen und -lehrern. Niemand wird im Ernst annehmen, daß dieser Generationswechsel an der Korrelationsdidaktik spurlos vorübergegangen ist. Meine These ist also: Entscheidende Weichenstellungen sind schon längst geschehen, *innerhalb* der Korrelationsdidaktik! Und ich frage mich, ob diese Weichenstellungen die Religionspädagogik nicht schon auf einen Weg haben einschwenken lassen, der nicht mehr der ursprünglich anvisierte „dritte Weg“ ist. Ich möchte diese These, daß durch die bereits erfolgten religionspädagogischen Reaktionen auf den Bedingungswandel der letzten 20 Jahre über das Schicksal der Korrelationsdidaktik sozusagen „unter der Hand“ schon entschieden wurde, im folgenden durch einige Beobachtungen zur Problemgeschichte näher erläutern. Ich orientiere mich dabei an den drei genannten hermeneutischen Prinzipien und frage, wie sich deren Verständnis im Laufe der Zeit gewandelt hat. Also:

1. Wie hat sich das Verständnis des Prinzips, die Korrelationsdidaktik habe eine traditionskritische Auslegung der Glaubensüberlieferung zu leisten, im Laufe der Zeit gewandelt? Ich möchte diesen Abschnitt unter die Überschrift stellen:

Das Ende einer zentripetalen Hermeneutik.

Zum Verhältnis von Christentum und Postmoderne

Der im letzten Jahr verstorbene Aachener Bischof Klaus Hemmerle hielt 1978 vor den europäischen Bischöfen ein Referat, in dem er der Frage nachgeht, wie die spürbare Entfremdung zwischen Jugend und Kirche, zwischen zeitgeistigem Lebensempfinden und christlichem Glauben zu überwinden sei. In diesem Referat, das Hemmerles erstaunliche Vertrautheit mit der Korrelationsproblematik zeigt, sagt er: „Die hermeneutische Vermittlung zwischen der Situation der Jugend und der christlichen Botschaft muß einen doppelten Ansatz haben. Sie muß einmal ausgehen von der Situation der Jugend, um aus ihr zur Mitte der Botschaft durchzustoßen. Und umgekehrt muß der Weg bei der Botschaft des Glaubens ansetzen, um aus ihrer Mitte her zur Situation der Jugend vorzustoßen.“¹⁰ Mir sind Hemmerles Worte hier wichtig, weil sie zwei Implikationen des korrelationsdidaktischen Ansatzes besonders deutlich zum Ausdruck bringen: 1. Es geht um den *christlichen Glauben* und seine Lebensrelevanz, nicht um alles Mögliche, sondern gezielt darum. 2. Es geht um die *Mitte* dieses Glaubens, gewissermaßen um seine „elementaren Wahrheiten“. Dieser zweite Punkt: Die christliche Glaubensbotschaft hat bei aller reichhal-

¹⁰ K. Hemmerle, *Glaube, Christus und Kirche. Theologische Überlegung im Zusammenhang mit der Situation, der Mentalität und dem Leben der jungen Menschen heute*, Rom 1978 (Vortrag auf dem IV. Symposium der europäischen Bischöfe), 14.

tigen Entfaltung, die sie im Laufe der Zeit gefunden hat, eine innere Mitte, einen „nervus mysterium“, der all das, was sich aus diesem Glauben heraus im einzelnen sagen läßt, zusammenhält, dieser Punkt war einerseits schon von Jungmann gegenüber neuscholastischen Traditionalisten geltend gemacht worden; er mußte andererseits in Anbetracht mancher Verflachungstendenzen in der Praxis problemorientierten Religionsunterrichts durch die Korrelationsdidaktiker wieder stärker herausgeholt werden. „Korrelation“ konnte demnach eben nicht mehr einfach heißen, partikuläre Lebenssituationen mit aus ihrem Bedeutungskontext herausgesprengten biblisch-christlichen Deutungselementen in Beziehung zu bringen. Und so finden sich in der Diskussion vielfältige Vorschläge, wie das Einzelne auf die Mitte des Ganzen hin zu zentrieren sei: durch „Kurzformeln des Glaubens“, durch einen „roten Faden Theologie“¹¹, durch den Bezug auf das Kreuz als christlichem Zentralsymbol¹² usw. Ich möchte dies die der Korrelationsdidaktik innewohnende Tendenz zu einer zentripetalen Hermeneutik nennen, einer Hermeneutik also, die auf einen klaren Mittelpunkt hin orientiert ist.

Nun ist es zwischenzeitlich offensichtlich immer schwieriger geworden, die Vielfalt unterrichtlicher Gesprächsthemen und Arbeitssituationen auf eine solche sachliche Mitte hin zu fokussieren. Es scheint, als lebe eine solche zentripetale Hermeneutik von Voraussetzungen, die mittlerweile immer weniger gegeben sind. Ich nenne einige Punkte:

1. Die Bedeutung von Christentum und Kirche in der Lebenswelt heutiger Kinder und Jugendlicher ist so marginal, daß es sich schon vom Postulat der Schülerorientierung her verbietet, den christlichen Glauben wie noch vor zwanzig Jahren in den Mittelpunkt des Unterrichts zu stellen. Dazu kommt noch die enorm angewachsene Bedeutung nicht-christlicher Religionen im schulischen und außerschulischen Alltag, die ebenfalls dazu zwingt, die Basis für religiöse Suchbewegungen zu verbreitern.
2. Die Rezeption konstruktivistischer Erkenntnistheorien sensu Piaget läßt es fraglich erscheinen, ob es überhaupt sinnvoll ist, den Versuch zu machen, das, was dem einzelnen in der Begegnung mit einer religiösen Tradition persönlich zur Mitte werden soll, inhaltlich zu prädefinieren; von daher ist zu fragen: Geht nicht alles, was man an christologischen, eschatologischen, soteriologischen Konzentrationsformeln bisher gefunden hat, an der elementaren entwicklungspsychologischen Erkenntnis vorbei, daß nämlich Kinder und Jugendliche Glaubensinterpretationen auf eine ganz eigene, vom Stand ihrer kognitiven und biographischen Entwicklung abhängige und natürlich meist sehr „unorthodoxe“ Weise adaptieren?¹³

¹¹ Vgl. G. Fuchs, Roter Faden Theologie – eine Skizze zur Orientierung: KatBl 107 (1982) 165-180.

¹² Vgl. G. Baudler, Korrelation von Lebens- und Glaubenssymbolen. Zwei Grundregeln einer Korrelations-Didaktik: KatBl 105 (1980) 765ff.

3. Die zunehmende Aufmerksamkeit für die ästhetische Dimension religiösen Lernens läßt fragen, ob nicht durch die Fokussierung des Einzelnen auf eine bestimmte inhaltliche Mitte hin dieses Einzelne: ein Psalm, ein Stück Lebens- und Glaubensgeschichte, ein theologischer oder literarischer Text, ein Bild, was auch immer, ob nicht all dieses, weil es nicht Stück-Werk bleiben darf, verzweckt zu werden droht durch die anzuvisierende Mitte. Die in der Religionspädagogik besonders von Georg Hilger immer wieder geforderte didaktische „Verlangsamung“¹⁴ heißt ja doch wohl auch: die vermeintliche Mitte einfach einmal Mitte sein lassen können und sich über das Fragment hermachen - auch wo es nicht zur Spiegelung des Ganzen werden kann.

Die genannten Punkte lassen schon erkennen: Es gibt deutliche zentrifugale Tendenzen im religionsunterrichtlichen Umgang mit den jüdisch-christlichen Glaubenszeugnissen. Deren einstige absolute Priorität ist zugunsten des Einbezugs einer Vielfalt anderer religiöser Traditionen und Sinnperspektiven aufgegeben worden. Die Fokussierung des Religionsunterrichts auf die sachliche Mitte der Glaubensbotschaft hin wird vielfach gar nicht mehr angestrebt. Das heißt der Verzicht auf eine zentripetale Hermeneutik wird nicht etwa nur durch die gewandelten Bedingungen erzwungen, sondern ist mehr und mehr ausdrücklich beabsichtigt, wird geradezu zu einer Art neuen Programms. Ein sicherlich nicht repräsentatives, aber im postmodernen Trend liegendes Beispiel ist der Ansatz von Dietrich Zilleßen. Traditionskritische Hermeneutik der christlichen Glaubensbotschaft heißt hier nicht mehr nur: Rückfragen hinter deren sonst bloß formal bleibenden Offenbarungsanspruch, um im kontextuell bedingten Menschenwort des Propheten, des Evangelisten, des Apostels Paulus dann doch auf das Gottes-Wort zu stoßen, sondern traditionskritische Hermeneutik heißt hier: Auflösung alles Festen, alles Normativen, aller Identifikationen – Dekonstruktion, bis alles im Fluß ist. Zilleßen glaubt an die Produktivität von Entgrenzung und Haltlosigkeit und nennt eine Korrelation von Glaubensinhalten und Lebenserfahrungen den „überflüssige(n) und naive(n) Versuch, dieser Haltlosigkeit durch korrelative Setzungen zu entgehen“¹⁵.

¹³ Vgl. dazu neuestens die Einsichten aus dem Forschungsprojekt „24 Stunden Religionsunterricht“ (hrsg. v. G. Faust-Siehl, B. Krupka, F. Schweitzer, K.E. Nipkow), Münster 1995: F. Schweitzer u.a., Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis, Gütersloh 1995.

¹⁴ Vgl. G. Hilger, Für eine Verlangsamung im Religionsunterricht: KatBl 119 (1994) 21-30.

¹⁵ D. Zilleßen, Elementarisierung theologischer Inhalte oder elementares religiöses Lernen? Ein religionspädagogischer Grundkonflikt, in: G. Hilger/G. Reilly (Hg.), Religionsunterricht im Abseits?, München 1993, 37.

2. Wie hat sich das Verständnis, der Korrelationsdidaktik gehe es um eine schülerorientierte Suche nach den Spuren Gottes in der Welt, im Laufe der Zeit gewandelt? Ich möchte diesen Abschnitt unter die Überschrift stellen:

Das Ende einer konfrontativen Hermeneutik.

Zum Verhältnis von Glaube und Religion

Ein wesentlicher Ausgangspunkt bei der Ausarbeitung einer korrelativen Didaktik war die nüchterne Diagnose: „Überliefertes Glaubensverständnis und heutiges Lebensgefühl klaffen auseinander“¹⁶ und dieses Schisma hat auf der einen Seite zu einer Welt ohne Glaube und auf der anderen Seite zu einem Glauben ohne Welt geführt.¹⁷ Der Beitrag des Religionsunterrichts zur Therapie mußte dann wesentlich darin bestehen, Möglichkeiten eines welthaltigen, erfahrungsgesättigten Glaubens zu demonstrieren. Das vielfach gebrauchte Bild eines christlichen Zeitgenossen, der in seiner einen Hand die Zeitung und in seiner anderen Hand die Bibel hält, scheint mir das damals anvisierte Verhältnis von Glaube und Leben ganz gut zu treffen: Wenn ich recht sehe, hat man sich dieses Verhältnis in den korrelationsdidaktischen Anfängen sehr spannungsvoll vorgestellt. Im Bild gesprochen: Unser Leben, so wie es sich aus der Zeitung darstellt, ist nun einmal nicht so, wie es aus der Perspektive der biblischen Botschaft sein sollte. Die Botschaft des Glaubens ist in dieser Sicht die Vision einer menschlicheren Welt, nach der sich unsere real existierende Gesellschaft auszustrecken hätte, sie ist die Kritik entfremdender Lebensverhältnisse, Herausforderung an jeden einzelnen, an der Überwindung dieser Kultur des Todes mitzuwirken. Korrelation war hier wesentlich auch Konfrontation, als relevant vermochte sich der Glaube gerade da zu erweisen, wo er befremdete und provozierte. Dazu paßt, daß Schillebeeckx im Holländischen ursprünglich offenbar von „konfrontatie“ gesprochen hat.

Wenn man nun die Geschichte der Korrelationsdidaktik Revue passieren läßt, läßt sich nicht leugnen, daß diese „konfrontative Hermeneutik“ mehr und mehr in den Hintergrund trat. Ich möchte nur drei Punkte nennen, die mir für diese Entwicklung bezeichnend zu sein scheinen.

1. Die Religionspädagogik hat auf den Bedingungswandel der letzten 20 Jahre wesentlich auch durch die Hinwendung zur Lebenswelt und zu den Deutungsmustern der Schüler reagiert. Im Zeichen der religiösen Individualisierung hat ihr Interesse an gelehrter Theologie ab und jenes an der religiösen Selbsttätigkeit des Subjekts zugenommen. Auf dieser Linie ist es nur konsequent, wenn Georg Baudler schreibt, Korrelationsdidaktik müsse „in der heutigen Situation weniger 'Hermeneutik des Glaubens' als 'Hermeneutik des Lebens'“¹⁸ sein. Und im Zuge dieser Entwicklung ist es nur

¹⁶ Zielfelderplan für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule. Grundlegung, München 1977, 14.

¹⁷ Vgl. G. Fuchs, Glaubhaft ist nur Liebe. Theologische Anmerkungen zu Ansatz und Perspektive des Zielfelderplans für die Primarstufe: KatBl 102 (1977) 372.

¹⁸ G. Baudler, „Prüfet alles, das Gute behaltet“. Zur Korrelationsdidaktik: KatBl 120

- folgerichtig, wenn viele Religionspädagogen sich nicht mehr so sehr in der Rolle des Glaubensvermittlers sehen, als vielmehr in der des behutsamen Moderators im individuellen Selbstverständigungsprozeß ihrer Schüler. Da paßt es nicht mehr zu ihrem Rollenverständnis, den Heiligtümern Jugendlicher die „Wahrheit des Evangeliums“ entgegenzuhalten.
2. Wenn ich recht sehe, hat kein religionspädagogisches Arbeitsinstrument die letzten 20 Jahre so unbeschadet überstanden wie das von Günter Lange entwickelte Modell mehrdimensionaler Wirklichkeit.¹⁹ Strukturgitter und Zielfelderpläne vergehen, x-y-z aber bleiben bestehen! Die phänomenale Haltbarkeit dieses bei seiner Einführung durchaus kontrovers diskutierten Modells hat m.E. damit zu tun, daß es der Tendenz entgegenkommt, die Perspektiven des Glaubens nicht so sehr als *Korrektiv* dessen ins Spiel zu bringen, was wir selbst erfahren und was uns selbst wichtig ist, sondern eher als eine Art möglicher *Lesehilfe* - eine Lesehilfe, die uns erlaubt, unsere *eigenen* religiösen Erfahrungen zu artikulieren. Das damit unterstellte relativ ungebrochene Verhältnis zwischen natürlicher Religiosität und jüdisch-christlichem Glauben entspricht einer Entwicklung, in deren Verlauf die Religionspädagogik ihre Reserven gegenüber der Tradition natürlicher Theologie fast ganz aufgegeben hat.²⁰ Nestor Paul Tillich hielt die natürliche Theologie noch für ungeeignet, ein korrelatives Konzept zu fundieren.²¹
 3. Vor allem in der Grundschule läßt sich beobachten: Die Formen religiösen Lernens, die in den letzten Jahren den größten Beliebtheitszuwachs verzeichneten, sind jene, die die Begegnung mit Gott nicht auf der Fernstraße der Tradition suchen, sondern auf dem direkten Weg der Mystik. Sie setzen eine Gottunmittelbarkeit des Menschen voraus und versuchen, wie zum Beispiel die Stilleübungen oder die Arbeit mit Mandalas, in ganzheitlichen Formen der Verinnerlichung sozusagen dessen „übernatürliches Existential“ zu aktivieren. Religiöses Lernen läuft hier also nicht mehr primär über die Auseinandersetzung mit überlieferten Glaubenszeugnissen, sondern über die Initiierung eigener religiöser Erfahrungen. Offenbarung wird hier nicht mehr so sehr auf dem „Weg der geschichtlichen Verheißung“ als vielmehr auf dem „Weg der aktuellen Epiphanie“ gesucht. Dieser Weg korrespondiert mit dem religiösen Grundgefühl vieler Menschen heute und er ist m.E. für den zukünftigen Religionsunterricht von erheblicher Bedeutung; aber ich meine, es sei nicht mehr der Weg der Korrelation.

(1995) 611.

¹⁹ Vgl. G. Lange, Religion und Glaube: KatBl 99 (1974) 733-750.

²⁰ Sehr kritisch beurteilt diese Entwicklung zum Beispiel Th. Ruster: vgl. Christliche Religion zwischen Gottesdienst und Götzendienst: rhs 39 (1996) 54-62.

²¹ Vgl. P. Tillich, Natürliche Religion und Offenbarungsreligion, in: Werke VIII, Stuttgart 1970, 47-58.

Die drei beschriebenen Tendenzen passen gut zusammen und ergänzen sich: Die Hinwendung zu einer „Hermeneutik des Lebens“ und die Achtung vor den religiösen Deutungsmustern der Schüler ist mit einem geringeren Stellenwert expliziter Glaubensinhalte verbunden. Dies wird in der unterrichtlichen Praxis vielfach durch eine Art natürlicher Theologie auszugleichen versucht, die in den Erfahrungen mit dieser Welt nach Reflexen des Betroffenseins durch etwas Unbedingtes sucht. Am besten gelingt dies da, wo solche Erfahrungen an Ort und Stelle ermöglicht werden können. Ein wiederum nicht repräsentatives, aber im Trend liegendes Beispiel ist das schöne Buch von Albert Biesinger und Gerhard Braun „Gott in Farben sehen“. Hier wird von Farbeindrücken gesprochen, „die sich aus sich heraus zu ‚Glaubensdeutungen‘ weiterentwickeln“²² und gefragt, ob sich Gott über Farbeindrücke, die ja Teil seiner Schöpfung seien, dem Menschen nicht vielleicht ursprünglicher mitteilen als in verbaler Symbolbildung, sprich: als in der biblischen Wort-Tradition. Ich denke, das Beispiel macht deutlich, welche weittragenden theologischen Implikationen mit dem Ende einer konfrontativen Hermeneutik verbunden sind.

Kommen wir schließlich zum dritten hermeneutischen Prinzip, wonach die Korrelationsdidaktik eine zeitlupeartige Demonstration christlichen Existenzvollzugs ist. Auch hier wieder die Frage: Wie hat sich das Verständnis dieses Prinzips im Laufe der Zeit verändert? Ich möchte diesen Abschnitt unter die Überschrift stellen:

Das Ende einer praktischen Hermeneutik.

Zum Verhältnis von Leben und Lernen

Zu Beginn der korrelationsdidaktischen Ära Mitte der 70er Jahre war die christentumsgeschichtliche Situation ungefähr folgende: Die christliche Tradition hatte ihre selbstverständliche Geltung längst verloren, aber man war, selbst wo man sich von Glaube und Kirche distanzierte, immer noch in ein lebensweltliches Fluidum eingetaucht, das durch vielfältige Spuren gelebten Christentums geprägt war. Die Schüler hatten jedenfalls eine gewisse Vorstellung davon, was es hieß: aus dem Glauben zu leben, selbst wenn sie ganz bewußt so nicht leben wollten. Korrelation war, so gesehen, immer auch Exegese einer Lebenspraxis, die noch vor aller Augen lag. Schon in diesem Sinne war die Korrelationsdidaktik eine praktische Hermeneutik. Sie war dies aber auch noch in einem anderen Sinne, nämlich insofern sie, bei aller Distanz gegenüber dem kerygmatischen Vorgängerkonzept, doch den Anrede-Charakter, die performative Qualität der Glaubensbotschaft zur Geltung bringen wollte. Das heißt, sie wollte nicht einfach nur zeigen, wie irgendwo irgendwelche Christen glauben, sondern sie wollte auch, daß diese konkreten Schüler glauben, mindestens: daß sie lernen können zu glauben; sie wollte eine *neue* Praxis des Lebens und Glaubens stiften helfen.

²² A. Biesinger/G. Braun, Gott in Farben sehen. Die symbolische und religiöse Bedeutung von Farben, München 1995, 89.

Ich brauche hier nicht umständlich zu belegen, daß diese Intentionen im Laufe der Zeit mehr und mehr in den Hintergrund getreten sind. Es kommt mir bei diesem Punkt mehr auf die Konsequenzen dieser Entwicklung für korrelationsdidaktisches Arbeiten an. Die Frage ist: Stellt der geschilderte Ausfall praktischer Bezüge nur ein zwar bedauerliches, aber doch irgendwie kompensierbares empirisches Manko dar oder ist er vielmehr fundamentaler Natur: Betrifft er nicht die Möglichkeitsbedingungen angemessener Glaubensinterpretationen überhaupt? Noch einmal anders gefragt: Kann die Korrelationsdidaktik überhaupt noch funktionieren, wo sie keine klar erkennbaren Bezüge zur Praxis gelebten Glaubens mehr hat? Ich befürchte, daß es sich hier tatsächlich um ein fundamentales Problem handelt und möchte kurz erläutern, wodurch ich diesen Verdacht erhärtet sehe:

1. Vor allem Gadamer hat in jüngerer Zeit eine hermeneutische Tradition wieder zur Geltung gebracht, wonach die Möglichkeit, sich auf praktische Applikationen verstandenen Sinns zu beziehen, eine wesentliche Voraussetzung angemessenen Verstehens darstellt.²³ Von daher stellt sich die Frage: Müssen die Sinnperspektiven des Glaubens nicht immer auch im Lichte von Erfahrungen mit Formen christlicher Praxis gelesen werden können, in denen mit diesen Perspektiven ernst gemacht wurde?
2. Ludwig Wittgenstein spricht in seinen „Philosophischen Untersuchungen“ von Sprachspielen, deren Semantik sich nur im Modus der Teilnahme an einer Lebenspraxis erschließe.²⁴ In unserem Zusammenhang stellt sich von daher die Frage, ob die Bedeutung religiöser Sinn-Sichten auch unabhängig von der Teilnahme an der *Communio* derer vermittelt werden kann, die ihr Leben durch diese Sinn-Sichten bestimmt sein lassen. Mit anderen Worten: Kann jemand, der keine Beziehung zu gelebtem Christentum hat, in der Schule lernen, wie man, wie es immer so schön heißt: „im Lichte des Glaubens“ mit deutungsbedürftigen Lebenssituationen umgeht?²⁵
3. Noch deutlicher wird das hier angesprochene Problem vielleicht, wenn wir uns die Entwicklung eines der für die Korrelationsdidaktik zweifellos wichtigsten theologischen Gewährsleute vor Augen halten, von Edward Schillebeeckx. In dem 1990 erschienenen letzten Teil seiner großen christologischen Trilogie stellt Schillebeeckx heraus, daß eine bestimmte menschliche Praxis die Voraussetzung dafür sei, daß jemand den Sinn der Rede von Gott zu begreifen vermag. Bezogen auf unser Problem meint

²³ Vgl. dazu *H.-G. Gadamer, Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*, Tübingen 1960, insb. 290ff.

²⁴ Vgl. *L. Wittgenstein, Philosophische Untersuchungen*, Frankfurt am Main 31975, 23: „Das Wort 'Sprachspiel' soll ... hervorheben, daß das Sprechen der Sprache ein Teil ist einer Tätigkeit, oder einer Lebensform.“

²⁵ In dem Protokoll zur abschließenden Podiumsdiskussion der DKV-Jahrestagung 1979 in Brixen, an der unter anderem Adolf Exeler und Gotthard Fuchs teilnahmen, lese ich die Frage: „Ist Korrelation überhaupt möglich bei Menschen (Schülern) ohne Glaubenserfahrungen?“ Das hat man sich also schon vor mittlerweile fast 20 Jahren gefragt!!

Schillebeeckx, „die Korrelation zwischen einerseits dem christlichen Glauben ... und andererseits aktuellen Erfahrungen innerhalb einer modernen Gesellschaft wird letztlich nur auf der Basis einer Praxis produktiv durchgeführt werden können, die Heil für alle realisieren ... will“²⁶.

Muß man in Anbetracht dessen nicht zu dem Schluß kommen: Die Bedingungen für das Gelingen dessen, was wir eine „Korrelation“ nennen, sind weniger didaktischer als praktischer Natur? Ich selbst würde keineswegs so weit gehen, thetisch zu behaupten, daß man bei jenen, denen eine entsprechende Praxiserfahrung fehlt, sozusagen von „korrelationsunfähigen“ Subjekten sprechen müsse; doch wir sind mit unseren religionspädagogischen Bemühungen offensichtlich auf Bedingungen angewiesen, die wir nur in den allerseltensten Fällen selbst schaffen können. Ein Beispiel, um dies noch etwas zu konkretisieren: Meines Erachtens ist das Gebet der ursprünglichste Ort „korrelativ“ gelebten Glaubens. Wenn man Beten als ein „Besprechen des Lebens“²⁷ versteht, als einen Sprechakt, dessen Themen aus der sensiblen Aufmerksamkeit für die alltäglichen Dinge hervorgehen, ist klar, daß sich an dieser Stelle wesentlich entscheidet, ob Glaube für Leben relevant bleibt oder nicht. Und ich frage mich, ob eine korrelative Didaktik zu retten ist, wenn sie immer weniger Anknüpfungspunkte in korrelativer Lebens- und eben gerade auch korrelativer Gebetspraxis hat. Geht, wo nicht mehr gebetet wird, nicht auch Gott als wirkliches Gegenüber verloren? Und verschwindet, wo dieses Gegenüber verloren geht, nicht auch jene Widerständigkeit, durch die Korrelation immer wieder neu in Gang kommt? Vielleicht ist der Zerfall der Vorstellung, einem personalen Gott gegenüber verantwortlich zu sein, der tiefste theologische Grund für das Fragwürdigwerden der Korrelationsdidaktik.

III.

Ich komme zum Schluß und versuche, noch einmal zusammenfassend festzuhalten, worauf diese Bilanz hinausläuft:

Zum ersten war die Analyse der im Zusammenhang mit der Korrelationsdidaktik aufgetretenen Probleme natürlich hochgradig unvollständig; George Reilly, Georg Hilger oder Hubertus Halbfas hätten sicherlich andere Probleme in den Vordergrund gestellt.²⁸ Ich meine aber, daß die genannten hermeneutischen Fragestellungen ganz zentrale Punkte betreffen und viele darüberhinaus feststellbare praktisch-methodische Ratlosigkeit mit ihnen zusammenhängen.

²⁶ E. Schillebeeckx, *Menschen. Die Geschichte von Gott*, Freiburg 1990, 227.

²⁷ Vgl. G. Bitter, Art. „beten/lobpreisen“, in: *Ders./G. Miller (Hg.)*, *Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe*, Bd. 1, München 1986, 376-383.

²⁸ Vgl. G. Reilly, Süß, aber bitter. Ist die Korrelationsdidaktik noch praxisfähig?, in: *G. Hilger/G. Reilly (Hg.)*, *Religionsunterricht im Abseits?*, München 1993, 16-27; G. Hilger, Korrelation als theologisch-hermeneutisches Prinzip: *KatBl* 118 (1993) 828-830; H. Halbfas, Wer sind unsere Schülerinnen und Schüler? Wie religiös sind sie?: *KatBl* 116 (1991) 749ff.

Zum zweiten konnte diese Bilanz vielleicht den Eindruck erwecken, als sollten alle Entwicklungen seit den korrelationsdidaktischen „Gipfeln“ Ende der 70er Jahre verdächtigt oder gar schlechtgeredet werden. Das war keineswegs die Absicht. Im Gegenteil: Die Hinwendung zur Lebenswelt der Schüler, die Aufnahme von Traditionen natürlicher Theologie, die inhaltliche Öffnung des Religionsunterrichts auf die ganze Vielfalt religiöser Positionierungsmöglichkeiten usw. - all das war m.E. gut und notwendig und ist ein Zeichen dafür, daß es die Religionspädagogik verstanden hat, auf die veränderten Bedingungen situationsangemessen und flexibel zu reagieren. Daß dies mitunter etwas undifferenziert geschah, steht auf einem anderen Blatt.

Zum dritten: Noch einmal herausstellen möchte ich die These, wonach diese notwendigen Reaktionen auf den Bedingungswandel der letzten 20 Jahre in eine Richtung weisen, die für die Umsetzung dessen, was ursprünglich mit Korrelationsdidaktik gemeint und intendiert war, nicht mehr viel Platz lassen. Daß es solchen Platz in regional, jahrgangs- und schulartbedingtem Umfang noch gibt, soll damit genausowenig bestritten werden wie der Sinn des Versuches, da, wo sich solcher Raum noch eröffnet, weiter auch korrelationsdidaktisch zu arbeiten.

Zum vierten: Ich glaube, daß die Korrelationsdidaktik in anderen religionspädagogischen Lernfeldern, z.B. der religiösen Erwachsenenbildung oder der Katechese, ein ganz wichtiges Orientierungsmodell bleiben und teilweise sogar erst noch werden wird. Im christlich-kirchlichen Kontext wird eine zentripetale, eine konfrontative und eine praktische Hermeneutik christlichen Glaubens weiter ihren guten Sinn haben.

Zum fünften: Was religiöses Lernen im schulischen Rahmen anbelangt, so sollte man m.E. die schon vollzogenen und sich weiter abzeichnenden Entwicklungen nicht dadurch blockieren, daß man sie alle unter einen korrelationsdidaktischen Nenner zu zwingen versucht. Es gibt offensichtlich ein Jenseits der Korrelationsdidaktik. Mir selbst schwebt ein mehrdimensionaler Religionsunterricht vor, der situationsabhängig verschiedene religionsdidaktische Grundformen variiert. Wichtige Stichworte sind dabei: Religionsunterricht als Hermeneutik der Lebenswelt, Religionsunterricht als Sehschule, Religionsunterricht als spirituelles Exerzitium.²⁹

Zum sechsten und letzten: Das Schicksal des christlichen Glaubens hängt nicht am Faden des schulischen Religionsunterrichts; wohl aber hängt für das Schicksal der Schule viel davon ab, daß in ihr die großen Fragen der Menschen weiterhin einen angemessenen Resonanzraum erhalten. Daß dies in der Vergangenheit so war, verdankt die Schule nicht zuletzt einer modernen Religionsdidaktik wie sie der korrelative Ansatz darstellt. Daß dies auch in

²⁹ Vgl. R. Englert, Individualisierung und Religionsunterricht. Analysen, Ansatz, Option: KatBl 121 (1996) 17-21. Man mag auch die hier skizzierten religionsdidaktischen Grundformen in einem elementaren Sinne „korrelativ“ nennen, aber sie sind eben nicht mehr durchwegs „korrelationsdidaktisch“ in jenem vorhin beschriebenen und sehr spezifischen Verständnis.

Zukunft so sein wird, dafür müssen wir mit allem Nachdruck eintreten. Auch wenn dabei die Korrelationsdidaktik nicht mehr die bisherige tragende Rolle spielen sollte. Die Expedition geht weiter.

Helga Kohler-Spiegel

Interreligiöses Lernen

(am Beispiel des Religionsunterrichts)¹

1. Hinführung zum Thema:

„Eine Kultur der Verständigung und des Dialogs“

Die erste Regung,
wenn wir uns einem anderen Volke nähern,
einer anderen Kultur,
einer anderen Religion,
muß sich darin zeigen,
daß wir unsere Schuhe ausziehen;
denn der Ort, dem wir uns nahen,
ist heilig.
Sonst könnte es sein,
daß wir feine Träume
von anderen Menschen zerstören
oder – noch schlimmer –
daß wir vergessen,
daß Gott vor uns dort war.

(J. V. Taylor)

Der Begriff „Interreligiöses Lernen“ zielt vordergründig auf Lernen ab. Dahinter stehen aber Werthaltungen und Ideale, die Voraussetzung und Ziel dieses Lernens zugleich sind. Der Text verweist auf mehrere mir vorweg wichtige Gedanken:

Interreligiöses Lernen beinhaltet Begegnung, Dialog, ausgehend von der Frage, was es heißt, einem Menschen zu begegnen; der Dialog beginnt mit der ersten Regung, wenn wir uns dem anderen nähern und uns dies verändert (Schuhe ausziehen); ein anderes Volk, eine andere Kultur und Religion sind etwas Heiliges, etwas Herausgehobenes/Abgesondertes, dies soll Verzweckung und Pädagogisierung verhindern; „daß Gott vor uns dort war“ erinnert daran, die Frage nach Macht und Herrschaft ernst zu nehmen und zu lernen, statt sich als die Wissenden zu wähnen.

Ansätze und Ergebnisse der interkulturellen Pädagogik und theologische Überlegungen sind für interreligiöses Lernen vorweg zu bedenken.

2. Aspekte interkultureller Pädagogik

Interkulturelle Pädagogik reagiert einerseits auf die Herausforderungen gesellschaftlicher Veränderungen, wie sie in der Schule sichtbar werden, und entwickelt andererseits Wege, den Kontakt der Kulturen für die gesamte Gesellschaft fruchtbar zu machen.²

¹ Vortrag in Leitershofen (AKK-Kongreß 1996) am 13.9.1996.

Beheimatet sein in der Sprache

Bis Ende der siebziger Jahre standen kompensatorische Maßnahmen zum Abbau von Defiziten und zur Integration ausländischer Kinder in die (deutsche/österreichische) Schule im Vordergrund. Sprachförderung in Deutsch hatte die Eingliederung ins herrschende Schulsystem zum Ziel, muttersprachlicher Unterricht diente einer evtl. Rückführung in die Herkunftsländer. Seit ca. 1980 findet sich verstärkt Kritik an dieser verkürzten Sichtweise. Die Mehrsprachigkeit in den Schulklassen wird allmählich als Chance, als Bereicherung entdeckt. Am Umgang mit Sprache kann Beheimatung wachsen. So ermöglichen z.B. zweisprachige Schulbücher einen Unterricht auf der jeweiligen Lernstufe des ausländischen Kindes und zugleich die Einbeziehung eines schrittweisen Spracherwerbs der deutschen Sprache, auch wenn der Lehrperson die Muttersprache des jeweiligen Schülers bzw. der jeweiligen Schülerin fremd ist.³

be trifft alle: kulturelle Selbstreflexion

Interkulturelles Lernen, verstanden als Hilfe zur Identitätsentwicklung der Migrantenkinder, übersieht, daß Erziehung alle Kinder einbeziehen muß. Mit dem Schlagwort „Ausländerpädagogik“ ist immer auch „Inländerpädagogik“ verbunden, interkulturelles Lernen muß alle Bereiche des gemeinsamen sozialen Lernens einbeziehen und darf nicht eingeschränkt sein auf die Arbeit mit ausländischen Kindern und Jugendlichen. Auf dem Hintergrund politischer Bildung und multiperspektivischer Allgemeinbildung hat Schule auch ein Bewußtsein von den vielfältigen kulturellen Austauschprozessen zu vermitteln.

Bei allen weiteren Differenzierungen sind nach Manfred Hohmann⁴ zwei Ansätze interkulturellen Lernens zu unterscheiden, die „Begegnungspädagogik“ und die „Konfliktpädagogik“. Während beim konfliktpädagogischen Modell Abbau von Vorurteilen und Nationaldenken, Erziehung zu Empathie,

² Zum Begriff vgl. *Essinger, Helmut/Graf, Jochen*, Interkulturelle Erziehung als Friedenserziehung, in: *Essinger, Helmut/Ucar, Ali (Hrsg.)*, Erziehung in der multikulturellen Gesellschaft. Versuche und Modelle zur Theorie und Praxis einer Interkulturellen Erziehung, (= Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie, Bd. 1) Baltmannsweiler 1984, 15-34, 20; *Nieke, Wolfgang*, Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag, (= Schule und Gesellschaft, Bd. 4) Opladen 1995, 24-30, zum Kulturbegriff vgl. ebd. 36ff.

³ Zur Entwicklung der interkulturellen Pädagogik vgl. *W. Nieke* 1995, 12ff; *Marburger, Helga*, Von der Ausländerpädagogik zur Interkulturellen Erziehung, in: *dies. (Hrsg.)*, Schule in der multikulturellen Gesellschaft. Ziele, Aufgaben und Wege interkultureller Erziehung, (Werkstattberichte, Nr. 3) Frankfurt a.M. 1991, 19-34. Vgl. *Orth, Gottfried*, „Du sollst nicht bekehren deines Nächsten Kind“. Interkulturelles Lernen in Schule, Kirche und Gesellschaft, Frankfurt a.M. 1995, 75ff.

⁴ Vgl. *Hohmann, Manfred*, Interkulturelle Erziehung – eine Chance für Europa? in: *Hohmann, Manfred/Reich, Hans (Hrsg.)*, Ein Europa für Mehrheiten und Minderheiten. Diskussionen um interkulturelle Erziehung, Münster 1989, 1-32, 4ff; vgl. *W. Nieke* 1995, 30-32.

Solidarität und Konfliktfähigkeit im Vordergrund stehen, geht es beim Begegnungspädagogischen Ansatz um den Abbau von Barrieren und um die Begegnung von Kulturen und einer damit verbundenen Bereicherung.⁵ Interkulturelles Lernen benötigt eine „kulturelle Selbstreflexion“, für die Kultur der Mehrheit ebenso wie für alle an der Kultur beteiligten Gruppen.⁶ Denn wenn z.B. „Ausländerfreundlichkeit“ verbal vermittelt wird, es aber nicht zur Auseinandersetzung mit den kulturellen und sozialen Lebensbedingungen ebenso wie den Einstellungen und Ängsten kommt, kann interkulturelles Lernen Vorurteile und Fremdenfeindlichkeit gar vergrößern.⁷

„Interkulturelles Lernen findet statt, wenn eine Person bestrebt ist, im Umgang mit Menschen einer anderen Kultur deren spezifisches Orientierungssystem der Wahrnehmung, des Denkens, Wertens und Handelns zu verstehen, in das eigenkulturelle Orientierungssystem zu integrieren und auf ihr Denken und Handeln im fremdkulturellen Handlungsfeld anzuwenden. Interkulturelles Lernen bedingt neben dem Verstehen fremdkultureller Orientierungssysteme eine Reflexion des eigenkulturellen Orientierungssystems.“⁸

An der Migrationskultur, nicht an der Herkunftskultur orientiert

Interkulturelle Erziehung bezieht sich auf die Migrationskultur, nicht auf die Herkunftskultur. „Bezugspunkt für manchen pädagogischen Beitrag ist zwar immer noch beispielweise ‚die‘ türkische Kultur, im allgemeinen sind die Herkunftskulturen aber durch die Migrantenkulturen abgelöst worden. Nach Ansicht namhafter Vertreter des Fachgebietes sollte sich die interkulturelle Erziehung an der Migrantenkultur orientieren.“⁹ Eine theoretische Entfaltung des Begriffs steht im Detail noch aus.¹⁰ „Interkulturelle Erziehung hat sowohl

⁵ Vgl. Jäggle, Martin, Religionspädagogik im Kontext interkulturellen Lernens, in: Ziebertz, Hans-Georg/Simon, Werner (Hrsg.), Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf 1995, 243-258, 246.

⁶ Vgl. Nestvogel, Renate, Kann die Aufrechterhaltung einer unreflektierten Mehrheitskultur eine Aufgabe öffentlicher Erziehung sein? in: Beck, Klaus u.a. (Hrsg.), Erziehung und Bildung als öffentliche Aufgabe. Beiträge zum 11. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Weinheim 1988, 39-49; vgl. auch Jäggle, Martin, Interkulturelles Lernen. Religionspädagogische Überlegungen und Anregungen, in: Leitner, Rupert u.a., Religionspädagogik 3. Beiträge zur religiösen Dimension der Unterrichtsfächer und einzelner Themenbereiche, Wien 1992, 113-140, 116.

⁷ Vgl. dazu Aspekte des Vorurteils-Lernens ebenso wie die Diskrepanz zwischen verbal Gelerntem und Handlungslernen. Vgl. Kohler-Spiegel, Helga, Juden und Christen – Geschwister im Glauben. Ein Beitrag zur Lehrplanteorie am Beispiel Verhältnis Christentum Judentum, (= Lernprozeß Christen Juden, Bd. 6) Freiburg i.Br. 1991, 241-266.

⁸ Alexander Thomas 1988, S.83, zit. nach Auernheimer, Georg, Einführung in die interkulturelle Erziehung, Darmstadt 1990, 172.

⁹ G. Auernheimer 1990, 171.

¹⁰ Vgl. Boos-Nünning, Ursula u.a., Aufnahmeunterricht, Muttersprachlicher Unterricht, Interkultureller Unterricht. Ergebnisse einer vergleichenden Untersuchung zum Unterricht für ausländische Kinder in Belgien, England, Frankreich und den Niederlanden, München 1983, 358ff; Zur Migrantenkultur vgl. Delgado, Mariano, Glauben lernen zwischen Kulturen. Auf dem Weg zu einer interkulturellen Pädagogik, in: Simon, Werner/Delgado,

die Herkunftskulturen als auch die im Aufnahmeland entstandene Migrantenkultur zu akzeptieren, sie in den Erziehungsprozeß einzubeziehen (...). Interkulturelle Erziehung anerkennt Kulturwandel und Kulturdiffusion als faktische und notwendige Prozesse bzw. Chancen. Sie versucht, bei deren Bewältigung Hilfestellung zu geben, indem sie Verunsicherungen und Abgrenzungen auf beiden Seiten entgegenwirkt und zu gegenseitiger Offenheit, zu Interesse und Toleranz zu erziehen versucht.¹¹

Bei Kindern wird diese Situation „Zwischen den Stühlen“ meist erstmals im Kindergarten sichtbar, wenn sie aus der familiären Umgebung in den öffentlichen Bereich des Kindergartens kommen. Neuorientierungen nach außen, Konflikte bzgl. der geltenden Werte, Verunsicherungen, Ängste und auch Abgrenzungen seitens der Kinder und der Eltern können die Folge sein.¹²

Politik und Pädagogik

„Über die Unmöglichkeit, Politik durch Pädagogik zu ersetzen“, so lautete 1981 ein Artikel von Hamburger, Seus und Wolter.¹³ Wirkliche Gleichstellung und Beteiligung der Migrantinnen und Migranten betreffen die Gesellschaft, die Welt der Erwachsenen, nicht nur die pädagogische Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen. Interkulturelles Lernen beinhaltet politische Arbeit, interkulturelles Lernen ohne Einbeziehung der sozialen, wirtschaftlichen und rechtlichen Bedingungen, auf denen die Diskriminierung beruht, muß scheitern. Damit stoßen pädagogische Konzepte an ihre Grenzen: „Nach F.-O. Radtke ist die Schule allerdings überfordert, wenn ihr offizieller Lehrplan interkulturelles Lernen enthält, der geheime Lehrplan der Gesellschaft aber unverändert auf Diskriminierung setzt. Hier können seiner Meinung nach politische Maßnahmen zum Abbau der Diskriminierung mehr erreichen als ein Konzept der interkulturellen Erziehung.“¹⁴

Interkulturelle Pädagogik

1984 faßt Gabriele Pommerin zusammen, was von vielen Vertreterinnen und Vertretern der interkulturellen Erziehung als Essentials anerkannt wird:

Mariano (Hrsg.), Lernorte des Glaubens. Glaubensvermittlung unter den Bedingungen der Gegenwart, Berlin 1991, 171-212, 172ff.

¹¹ Sandfuchs, Uwe, Umriss einer Interkulturellen Erziehung, in: Die neue Gesellschaft/ Frankfurter Hefte 1986, Nr. 12, 1147-1153, 1150; vgl. auch G. Auernheimer 1990, 172.

¹² Befähigung zum interkulturellen Arbeiten, Gesprächsmöglichkeiten und Unterstützung jeder Art sind deshalb bereits im Kindergartenbereich – und nicht erst in der Schule – notwendig. Dies bedeutet die Einbeziehung des Themas in die Ausbildung, (Teilzeit-)Einsätze zweisprachlicher Kindergärtnerinnen, besondere Unterstützung der jeweils ersten Wochen nach längeren Ferienpausen, um die erneute Einfindungsphase der Kinder zu fördern u. v. m.

¹³ Vgl. Hamburger, Franz/Seus, Lydia/Wolter, Otto, Über die Unmöglichkeit, Politik durch Pädagogik zu ersetzen, in: Unterrichtswissenschaft (1981) H.2, 158-167.

¹⁴ M. Jäggle 1992, 119; vgl. Radtke, Frank-Olaf, Zehn Thesen über die Möglichkeiten und Grenzen interkultureller Erziehung, in: Beck, Klaus u.a. (Hrsg.), Erziehung und Bildung als öffentliche Aufgabe. 23. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, Weinheim 1988, 50-56.

„Interkulturelle Erziehung sei die pädagogische Antwort auf die Realität der multikulturellen Gesellschaft – ein offenes Handlungskonzept, das gesellschaftliche Veränderungen wahrnehme und selbst Innovationsprozesse einleite. Sie sei Beitrag zur Friedenserziehung durch Konfliktlösung. Sie basiere auf kindzentrierter Pädagogik verstanden als Lebensnähe, Selbsttätigkeit, Spontaneität und Berücksichtigung individueller Unterschiedlichkeit. Interkulturelle Erziehung gehe von einem erweiterten Kulturbegriff und flexiblen Kultur- und Sprachkapazitäten deutscher und ausländischer Kinder aus; sie versuche eine sinnvolle Kombination von Muttersprach- und Zweitsprachenunterricht. Interkulturelle Erziehung sei schließlich stadtteilbezogen, handlungsorientiert und erfahrungs offen.“¹⁵

U. Schneider-Wohlfahrt 1990 u.a. verstehen unter interkulturellem Lernen einen Prozeß, „der Menschen unterschiedlicher sozialer und kultureller Herkunft, unterschiedlicher Sprache und unterschiedlichen Alters und Geschlechts befähigt, in einer Gesellschaft möglichst friedlich und ohne gegenseitige Diskriminierung und Ablehnung zusammenzuleben“¹⁶. Es ist nicht von In- und Ausländern die Rede, sondern das komplexe Beziehungsgeschehen zwischen den beteiligten Menschen steht im Vordergrund: „Nicht Kulturen nehmen Beziehungen miteinander auf, es sind immer Individuen, die einen Teil ihrer Kultur verkörpern, was nicht heißt, daß sie mit ihr identisch sind.“¹⁷ Oder anders gesagt: Es begegnen einander Menschen, nicht Kulturen.

Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“

Die Einführung des Unterrichtsprinzips „Interkulturelles Lernen“ an Österreichs Pflichtschulen (der Religionsunterricht ist diesbezüglich kein Schwerpunkt!) sollte das Bewußtsein für das Thema für alle an der Schule Beteiligten (SchülerInnen, LehrerInnen, Eltern, Behörden...) schärfen und die Integration interkulturellen Lernens in den alltäglichen Unterricht gewährleisten. Doch die schulische Gesetzgebung geht (nach wie vor) von einer weitgehend homogenen Schulsituation aus, auch wenn die Situation in einer Schulklasse bzgl. der Sprache, der jeweiligen Kulturen und Religionen vielfältiger ist. Die Vielfalt sowohl innerhalb einer Kultur als auch zwischen den Kulturen kann und darf nicht vereinfacht werden.

Kultur gibt immer auch vor, wie Frauen und Männer zu sein haben (auch wenn sie gerade vorgeben, daß dies nicht festgelegt sei); so ist unter geschlechtsspezifischem Blickwinkel mitzubeachten, welche Vorgaben Jungen und welche Mädchen vorfinden, wie geschlechtliche Identität ausgebildet wird. Wie-

¹⁵ Pommerin, Gabriele, MigrantInnenliteratur und ihre Bedeutung für die interkulturelle Erziehung, in: Zielsprache Deutsch, H.3, 41ff, S. 106; zit. nach G. Auernheimer 1990, 170f.

¹⁶ Schneider-Wohlfahrt, Ursula/Pfänder, Birgit/Schmidt, Bernd, Fremdheit überwinden. Theorie und Praxis des interkulturellen Lernens in der Erwachsenenbildung, Opladen 1990.

¹⁷ K. Klement, Interkulturelles Lehren und Lernen, in: F. Anhell (Hrsg.), Bildung und Erziehung in einem vereinten Europa, Wien 1991, 55-61, S.56, zit. nach M. Jäggle 1992, 119.

derum werden die Grenzen pädagogischer Überlegungen im Rahmen schulischer Arbeit sichtbar.

3. Theologische Überlegungen und Entwürfe

Ich fasse ganz kurz zusammen, was mir für's Verstehen unverzichtbar zu sein scheint, aber auch im Wissen darum, daß an dieser Stelle kein umfassender Überblick zu den theologischen Implikationen des interreligiösen Dialogs möglich ist.¹⁸

3.1 Pluralistische Religionstheologie und der Absolutheitsanspruch des Christentums

Karl Rahner hat bereits 1961 im Aufsatz „Das Christentum und die nichtchristlichen Religionen“ den Pluralismus der Religionen als „das größte Ärgernis und die größte Anfechtung“ für Christinnen und Christen bezeichnet. „Für das Christentum ist dieser religiöse Pluralismus eine größere Bedrohung und der Grund einer größeren Unruhe als für alle anderen Religionen. Denn keine andere (...) setzt sich selbst so absolut als die Religion, als die eine und einzig gültige Offenbarung des einen, lebendigen Gottes wie das Christentum. (...) Es gibt kein in sich geschlossenes Abendland mehr (...). Heute ist jeder jedes anderen Menschen in der Welt Nachbar und Nächster, und darum von der Kommunikation aller Lebenssituationen von planetarischer Art her bestimmt: Jede Religion, die in der Welt existiert, ist, wie alle kulturellen Möglichkeiten und Wirklichkeiten anderer Menschen, eine Frage und eine angebotene Möglichkeit für jeden Menschen. Und wie die Kultur des anderen als eine Relativierung der eigenen konkret und existentiell fordernd erlebt wird, so ist es unwillkürlich auch mit den fremden Religionen.“¹⁹

Im angloamerikanischen Raum ist eine Theologie entstanden (weil dort „die Theologie weniger traditionsverhaftet und deduktiv als vielmehr situationsbezogen und empirisch-pragmatisch arbeitet“, wie R. Bernhardt²⁰ formuliert), die „jenes Denkmuster konzeptualisiert, das von einer äquivalenten Gleichordnung der Religionen ausgeht“²¹. Als Vertreter dieser „pluralistischen Theologie der Religion bzw. der Religionen“ seien exemplarisch John Hick, Paul F. Knitter, Leonard Swidler, und auch Raimon Panikkar genannt.²² Ich nenne

¹⁸ Ich verweise in diesem Zusammenhang vor allem auf die verstärkt notwendige interdisziplinäre Zusammenarbeit.

¹⁹ Rahner, Karl, Das Christentum und die nichtchristlichen Religionen, in: *ders.*, Schriften zur Theologie, Band 5, Zürich 1962, 136-158, 137f; vgl. auch in: *Kuschel, Karl-Josef (Hrsg.)*, Christentum und nichtchristliche Religionen. Theologische Modelle im 20. Jahrhundert, Darmstadt 1994, 65-85.

²⁰ Bernhardt, Reinhold, Der Absolutheitsanspruch des Christentums. Von der Aufklärung bis zur pluralistischen Religionstheologie, Gütersloh 2. Aufl. 1993, 199.

²¹ Ebd.

²² Vgl. Ziebertz, Hans-Georg, Interreligiöses Lernen. Herausforderung der religiösen Erziehung durch Theologien des interreligiösen Dialogs, in: KBl 116 (1991) 316-327, 321. – Im Bereich der Religionspädagogik hat sich H.G. Ziebertz um diese Diskussion verdient

– verkürzt !! – Gemeinsamkeiten innerhalb der Pluralistischen Religionstheologie, auch Dialogtheologie genannt²³:

Bei aller Eigenständigkeit der einzelnen pluralistischen Religionstheologien sind gemeinsame argumentative Grundstrukturen zu beschreiben:

- Grundsätzliche geschichtliche Relativität aller Ereignisse und Erkenntnisse. Mit Paul Knitter gesprochen muß man „ehrlicher Weise zugeben, daß es unter menschlichen Bedingungen kein letztes Wort für die Wahrheit und auch nicht nur einen Weg geben kann, sie zu erfahren...“. Es gibt „keinen festen Ort für die Wahrheit“²⁴.
- Das Göttliche ist größer als der Mensch begreifen kann, deshalb kann „keine Religion und keine Offenbarung das einzige, letzte, exklusive oder inklusive Wort Gottes sein ... Solch ein letztes Wort würde Gott begrenzen und ihm das Geheimnis nehmen.“²⁵
- „Die unterschiedlichen Religionen sind nichts als unterschiedliche Manifestationen dieses ewig einen Transzendenzgrundes.“²⁶ Inkarnationen – so John Hick – haben ständig stattgefunden.
- Wenn keine Religion das Geheimnis Gottes voll repräsentieren kann, dann ist auch das Christentum als Teil des pluralen religiösen Systems zu begreifen. „Aus der pluralistischen Theologie folgt eine pluralistische Christologie.“²⁷
- Das ist keine Abwertung des geschichtlichen Jesus; Jesus Christus bleibt einzigartig (wie jeder Mensch einzigartig ist) und universal (weil überall auf der Welt Menschen an Jesus Christus glauben). Die Einzigartigkeit Jesu und die Ausschließlichkeit Jesu sind zu differenzieren. Außer Jesus gibt es – laut John Hick – andere Offenbarungen Gottes.²⁸

gemacht. Zur pluralistischen Religionstheologie vgl. die Auseinandersetzung in: *Schwager, Raymund (Hrsg.)*, Christus allein? Der Streit um die pluralistische Religionstheologie, (= *Quaestiones disputatae*, Bd. 160) Freiburg i.Br. 1996; *Brück, Michael von/Werbick, Jürgen (Hrsg.)*, Der einzige Weg zum Heil? Die Herausforderung des christlichen Absolutheitsanspruchs durch pluralistische Religionstheologien, (= *Quaestiones disputatae*, Bd. 143) Freiburg i.Br. 1993; vgl. exemplarisch: *Hick, John*, Religion. Die menschlichen Antworten auf die Frage nach Leben und Tod, München 1996; *Knitter, Paul*, Ein Gott – viele Religionen. Gegen den Absolutheitsanspruch des Christentums, München 1988; zur Christologie vgl. *Menke, Karl-Heinz*, Die Einzigkeit Jesu Christi im Horizont der Sinnfrage, Einsiedeln 1995. Vgl. *G. Orth* 1995, 37ff.

²³ Vgl. *Nipkow, Karl-Ernst*, Ziele interreligiösen Lernens als mehrdimensionales Problem, in: *Van der Ven, Johannes/Ziebertz, Hans-Georg (Hrsg.)*, Religiöser Pluralismus und Interreligiöses Lernen, (= *Theologie und Empirie*, Bd. 22) Kampen-Weinheim 1994, 197-232, 216ff.

²⁴ *Knitter, Paul*, Nochmals die Absolutheitsfrage. Gründe für eine Pluralistische Theologie der Religionen, in: *Evang.Theologie* 49 (1989) 506-516, 508.

²⁵ Ebd. 509.

²⁶ *Kuschel, Karl-Josef*, Christologie und interreligiöser Dialog. Zum Problem der Einzigkeit Christi im Gespräch mit den Weltreligionen, in: *J. Van der Ven/H.-G. Ziebertz* 1994, 89-112, 94; vgl. zu den Gemeinsamkeiten insgesamt: ebd. 94-96.

²⁷ Ebd.

– Die frühen kirchlichen Aussagen der ersten Konzile sind „nur eine Form der Versprachlichung der Bedeutung Jesu“²⁹.

Die kritische Diskussion der pluralistischen Religionstheologie(n) muß noch weiter geführt werden, das Gespräch und die Auseinandersetzung darüber tun not. Anzumerken ist (ohne Anspruch auf Vollständigkeit), daß der interreligiöse Dialog gegenwärtig vor allem im Fachbereich der systematischen Theologie geführt wird, eine auf neuestem exegetischem Forschungsstand geschriebene „biblische Theologie des interreligiösen Dialogs“³⁰ fehlt. Wenn Gott letztlich „Geheimnis“ bleibt, wird die biblische Überlieferung verkannt, daß Gott sich hat erkennen lassen. Karl-Josef Kuschel betont, daß die pluralistische Religionstheologie „in ihrer Kritik an den kulturellen, politischen und sozialen Folgen des christlichen Absolutheits- und Superioritätsanspruchs im Recht“³¹ ist. Die neutestamentlichen Hymnen, Lieder und Bekenntnisse und die dort verwendeten Titel sind aber nicht absolutistisch zu verstehen, sondern es sind „Glaubenszeugnisse von Menschen, die sich auf die Zuverlässigkeit und Vertrauenswürdigkeit Gottes für ihr Leben und Sterben einlassen wollen“³². Die kritische Auseinandersetzung – hier exemplarisch unter Bezugnahme auf K.-J. Kuschel – macht auch deutlich, daß der Dialog nicht Bekenntnis und Verkündigung ersetzen kann. Aus biblischer Sicht, aus Glaubenssicht gibt es einen Ort für die Wahrheit. Vor allem mit Bezug auf Papst Johannes Paul II und die Enzyklika „Redemptoris missio“ (Enzyklika über die fortdauernde Gültigkeit des missionarischen Auftrags 1991) kann das „Verhältnis von Christentum und nichtchristlichen Religionen (...) nur von einer biblisch begründeten christologisch konkretisierten Pneumatologie her richtig bestimmt werden.“³³

Interessant ist an dieser Stelle darauf hinzuweisen, daß gerade im Bereich Feministischer Theologie christologische Fragestellungen im Blick auf den Absolutheitsanspruch (und die Fixierung auf das Kreuz als Ort der Erlösung) diskutiert werden.³⁴

²⁸ Vgl. ebd. 95.

²⁹ Ebd. – im Original kursiv.

³⁰ Ebd. 97.

³¹ Ebd. 107.

³² Ebd.

³³ Ebd. 108.

³⁴ Vgl. jüngst: *Jost, Renate/Valtink, Eveline (Hrsg.), Ihr aber, für wen haltet ihr mich? Auf dem Weg zu einer feministisch-theologischen Revision von Christologie*, Gütersloh 1996; vgl. auch *Strahm, Doris, Vom Rand in die Mitte. Christologie aus der Sicht von Frauen in Asien, Afrika und Lateinamerika*, (= *Theologie in Geschichte und Gesellschaft*, Bd. 4) Luzern 1997.

3.2 Begegnungsmuster zwischen dem Christentum und den nicht-christlichen Religionen

„Aus der Vielfalt der theologisch, philosophisch oder religionspsychologisch denkbaren Begegnungsmuster zwischen dem Christentum und den nicht-christlichen Religionen werden vier Konzepte skizziert. Die beiden ersten, Exklusivität und Inklusivität, sind vor allem in der christlich-theologischen Tradition von Bedeutung. Das dritte und vierte, Parallelität und Wesensgleichheit, werden vor allem auf philosophischer und psychologischer Perspektive vorgetragen.“³⁵ Die sich aus der Typologie von Unterrichtskonzepten ergebenden Konsequenzen für religiöse Erziehung sind mit der Frage nach dem jeweiligen religionspädagogischen Konzept verbunden. Religiöse Erziehung in der christlichen Religion, Religiöse Erziehung über die christliche Religion, Religiöse Erziehung von der christlichen Religion aus, Religiöse Erziehung über alle Religionen, Religiöse Erziehung von Religionen/von Weltanschauungen aus – diese verschiedenen Formen sind zu unterscheiden und zu diskutieren.³⁶ Diese Überlegungen sind in der angeführten Literatur nachzulesen; darüber hinaus müssen Überlegungen zum Religionsbegriff und zum dahinterliegenden Verständnis von Religion einbezogen werden.³⁷

„Wer sich anderen Religionen nähert, nimmt implizit oder explizit eine Positionsbestimmung in bezug auf die eigene, die andere und auf das Verhältnis zwischen den betreffenden Religionen vor.“³⁸ So bleibt festzuhalten: „Erst wenn die Religionen beginnen, mit Hilfe ihrer Theologie ihren Wahrheitsanspruch angesichts des Wahrheitsanspruches der Anderen zu formulieren, so daß sie sich gegenseitig darüber verständigen können, ist eine neue Gemeinschaft unter ihnen möglich.“³⁹

³⁵ H.-G. Ziebertz 1991, 316. Zu diesen vier Konzepten Exklusivität, Inklusivität, Parallelität, Wesensgleichheit – phänomenologisch und psychologisch, ergänzend: religiöser Pluralismus, die jeweils auf ihre Dialogfähigkeit befragt werden, vgl. u.a. Ziebertz, Hans-Georg, Zwischen Superiorität und Relativität. Religionstheologische Konzepte in empirisch-religionspädagogischer Perspektive, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 3 (1993) 5-20; Ziebertz, Hans-Georg, Mono-, multi-, interreligiös? Religionen als religionspädagogische Herausforderung, in: ev erz 46 (1994) 328-337; Ziebertz, Hans-Georg, Theologischer Kontext der Religionsdidaktik, in: CpB 107 (1994) H.2, 13-19.

³⁶ Vgl. erweitert im Blick auf die Frage nach den Zusammenhängen zwischen Unterrichtstypen und religionstheologischen Konzepten Ziebertz, Hans-Georg, Religiöse Lernprozesse und religionstheologisches Bewußtsein, in: J. Van der Ven/H.-G. Ziebertz 1994, 237-239; vgl. auch H.-G. Ziebertz 1991, 323ff.

³⁷ Vgl. Lähnemann, Johannes, Weltreligionen im Unterricht. Eine theologische Didaktik für Schule, Hochschule und Gemeinde, Teil II: Islam, Göttingen 1986, 247ff.

³⁸ H.-G. Ziebertz, in: J. Van der Ven/H.-G. Ziebertz 1994, 248.

³⁹ J. Lähnemann 1986, 247f.

4. Zum Kontext interreligiösen Lernens

Religionen wurden, wie U. Tworuschka betont, u.a. immer dann „interessant“, wenn gesellschaftliche Wandlungen eingetreten sind, die den konfessionellen Religionsunterricht in Frage stellen.⁴⁰

4.1 „Religionen-Didaktik“

Religionen-Didaktik ist heute unbestritten. Zur Geschichte sei auf Stephan Leimgruber verwiesen.⁴¹ Zahlreiche Untersuchungen bzgl. Schulbüchern haben zum Problembewußtsein und zur Verbesserung schulbezogener Medien geführt.⁴²

Dabei wurde deutlich:

- Religionen sollen authentisch, d.h. in der Eigentümlichkeit ihrer jeweiligen Sprache im Unterricht zu Wort kommen. Die Möglichkeiten und die Schwierigkeiten im Umgang mit Quellentexten sind bekannt.
- Religionen begegnen sich in Menschen. – Auch wenn diese Formulierung etwas gewagt scheint, macht sie doch die „Personalisierung“ deutlich. Personen und ihre „subjektive“ Weise der Religionspraxis sind bedeu-

⁴⁰ Vgl. Tworuschka, Udo, Weltreligionen im Unterricht oder interreligiöses Lernen? Versuch einer vorläufigen Bilanzierung, in: J. Van der Ven/H.-G. Ziebertz, 1994, 171-196, 172.

⁴¹ Vgl. Leimgruber, Stephan, Interreligiöses Lernen, München 1995, 13ff.

⁴² Vgl. zum Judentum exemplarisch das von einem Freiburger Forschungsteam um Günter Biemer und Ernst Ludwig Ehrlich vorgelegte Projekt zum Lernprozeß Christen Juden; vgl. dazu Fiedler, Peter, Das Judentum im katholischen Religionsunterricht, (= Lernprozeß Christentum Judentum, Bd. 1) Düsseldorf 1980, und die weiteren Bände der Reihe. Eine umfangreiche Analyse der Darstellung des Islam in den Lehrplänen und Schulbüchern der Bundesrepublik Deutschland liegt vor; dabei ist der Islam im Spiegel seines eigenen Selbstverständnisses interpretiert, orientiert an authentischen Quellenzeugnissen und am Forschungsstand; vgl. Tworuschka, Udo, Analyse der evangelischen Religionsbücher zum Thema Islam, (= Der Islam in den Schulbüchern der Bundesrepublik Deutschland, Teil 2/ Studien zur Internationalen Schulbuchforschung, Schriftenreihe des Georg-Eckert-Instituts, Bd. 47) Braunschweig 1986; Vöcking, Hans u.a., Analyse der katholischen Religionsbücher zum Thema Islam, (= Der Islam in den Schulbüchern der Bundesrepublik Deutschland, Teil 3/ Studien zur Internationalen Schulbuchforschung, Schriftenreihe des Georg-Eckert-Instituts, Bd. 53) Braunschweig 1988; Schultze, Herbert, Analyse der Richtlinien und Lehrpläne der Bundesländer zum Thema Islam, (= Der Islam in den Schulbüchern der Bundesrepublik Deutschland, Teil 5/ Studien zur Internationalen Schulbuchforschung, Schriftenreihe des Georg-Eckert-Instituts, Bd. 58) Braunschweig 1988; Stöber, Georg/Tworuschka, Monika/Tworuschka, Udo, Nachträge 1986-1988 zur Analyse der Schulbücher in der Bundesrepublik Deutschland zum Thema Islam in den Fächern: Ethik, Geographie, Geschichte, Evangelische und Katholische Religion, (= Der Islam in den Schulbüchern der Bundesrepublik Deutschland, Teil 7/ Studien zur Internationalen Schulbuchforschung, Schriftenreihe des Georg-Eckert-Instituts, Bd. 62) Frankfurt 1990, und die weiteren Bände der Reihe. Susanne Heine zeichnet (im Rahmen eines interdisziplinär angelegten, europaweiten Projekts von Schulbuchanalysen) verantwortlich für die Analyse österreichischer Schulbücher bzgl. deren Darstellung des Islam, inklusive der dafür notwendigen Aufarbeitung des Hintergrunds in Österreich: Heine, Susanne (Hrsg.), Islam zwischen Selbstbild und Klischee. Eine Religion im österreichischen Schulbuch, (= Kölner Veröffentlichungen zur Religionsgeschichte, Bd. 26) Köln 1995.

tungsvoll. Wilfred Cantwell Smith betonte bereits 1963: „the study of religion is the study of persons“⁴³. Vertreter und Vertreterinnen einzelner Religionen sollen miteinander ins Gespräch kommen, die VertreterInnen anderer Religionen sollen festschreiben, was z.B. deutsche Kinder, deren Lehrerinnen und Lehrer ebenso wie auch deren Eltern über die jeweils andere Religion/ anderen Religionen lernen sollen. Die Unmittelbarkeit der Begegnung ist alltäglich gegeben, auf der Straße, im Urlaub, aber auch vermittelt durch das Fernsehen. „Festzustellen ist inzwischen eine intensivere Beschäftigung mit den im Erfahrungsbereich der Schüler liegenden religiösen Gruppierungen und der religiösen Alltagswelt.“ Es geht „um die Einbeziehung alltäglich-elementarer Handlungsweisen. (...) Religiöses Denken, Fühlen und Tun werden nicht als 'Sonderwelt' vorgestellt, sondern präsentieren sich in Alltagshandlungen, sind ablesbar an der religiösen Enkulturation.“⁴⁴

- Der gewandelte Umgang mit Religionen, der den einzelnen Gläubigen ernster nimmt, erfordert einen narrativen Zugang zu den einzelnen Religionen und der Beschäftigung mit ihnen. Im Miterleben und der Identifikation ist es möglich, dadurch auch in der eigenen Kultur (ein Stück) beheimatet zu werden.⁴⁵

4.2 Interreligiöses Lernen: Zum Kontext

Daß religiös-ethische Erziehung einen genuinen Aufgabenbereich schulischer Erziehung darstellt, der am besten in einem eigenen Schulfach wahrgenommen wird, ist in Europa Konsens in allen Ländern (bis auf Frankreich ohne Elsaß-Lothringen).⁴⁶ Schulisch stehen die Fragen der interkulturellen Bildung im Vordergrund, immer noch ist es schwierig, den interreligiösen Aspekt zumindest als Teil des interkulturellen Lernens bewußtzumachen und einzubeziehen in die Arbeit.⁴⁷ Interreligiöse Erziehung kann umfassend verstanden werden als „Erziehung zu einem positiven und bewußten Umgang von Menschen verschiedener religiöser Identität – auf kognitiver, pragmatischer und emotionaler Ebene“⁴⁸. Richard Schlüter verbindet ökumenisches mit

⁴³ Zit. nach U. Tworuschka 1994, 176.

⁴⁴ U. Tworuschka 1994, 177.

⁴⁵ Vgl. Tworuschka, Udo, Ernstnehmen der Religionen durch Geschichten, in: Lähmann, Johannes (Hrsg.), Das Wiedererwachen der Religionen als pädagogische Herausforderung. Interreligiöse Erziehung im Spannungsfeld von Fundamentalismus und Säkularismus, (= Pädagogische Beiträge zur Kulturbegegnung, Bd. 10) Hamburg 1992, 278-286; vgl. für die Schweiz bei S. Leimgruber 1995, 65.

⁴⁶ Vgl. Lähmann, Johannes, Nicht-christlicher Religionsunterricht – Interreligiöser Unterricht, in: Schweitzer, Friedrich/Faust-Siehl, Gabriele (Hrsg.), Religion in der Grundschule. Religiöse und moralische Erziehung, (= Beiträge zur Reform der Grundschule 92/93) Frankfurt a.M. 2. Aufl. 1995, 144-153, 145.

⁴⁷ Vgl. das Nebeneinander von M. Jäggle 1995, 243-258 und Van der Ven, Johannes/Ziebertz, Hans-Georg, Religionspädagogische Perspektiven zur interreligiösen Bildung, in: Ziebertz/Simon 1995, 259-273.

⁴⁸ Helmberg, Ileana, Der Beitrag des Religionsunterrichts an AHS zu interkulturellen und

interreligiösem Lernen, wenn er schreibt: „Ökumenisches Lernen soll interkulturelles Lernen sein, das die Begegnung und den Dialog mit dem Fremden, verstanden nicht nur als Gespräch, sondern sowohl als ein entsprechendes Handeln wie auch als Haltung und Grundeinstellung dem Fremden gegenüber, als konstitutive Elemente beinhaltet.“⁴⁹ Ökumenisches Lernen soll ein „grenzüberschreitendes, handlungsorientiertes, soziales und verknüpfendes Lernen sein, das interkulturelles Lernen einschließt und ein ganzheitlicher Prozeß ist“⁵⁰.

Zum gegenwärtigen Kontext interreligiösen Lernens greife ich vier Aspekte heraus, die mir wichtig erscheinen und auf die in der Literatur Gewicht gelegt wird, wenn über unsere Lebenswelt Relevantes gesagt werden soll:

Religion und Gesellschaft:

Postmoderne und die Einzigartigkeit des Christentums

Nach Wolfgang Welsch⁵¹ ist „die Postmoderne die Freisetzung von Pluralität, nicht aber deren Absolutsetzung“⁵². „Nach Welsch ist die Postmoderne keine neue Epoche, sondern der Begriff bezeichnet eine radikalisierte und reflexiv gewordene Moderne. Ein entscheidendes Kennzeichen ist die irreduzible Pluralität, in deren Folge übergreifende Metadiskurse mit dem Ziel allgemeiner Konsensbildung offenbar unmöglich und illegitim geworden sind, so daß – auf gesellschaftstheoretischer Ebene – 'die Pluralitäten von Rationalitäten, Wertsystemen, Gesellschaftsorientierungen zur Geltung zu bringen' sind. (...) Das postmoderne Bewußtsein ist – so Welsch – sensibilisiert, daß 'humanes Leben nur im Plural möglich' ist.“⁵³ Daß diese Pluralität eine ethische Grundierung verlangt, sei mit Wolfgang Welsch erwähnt.⁵⁴

K.E. Nipkow⁵⁵ unterscheidet zwischen „weichem“ und „hartem Pluralismus-bild“; Vertreter des weichen Pluralismusbildes gehen von Dialogbereitschaft,

interreligiösen Themen der Gegenwart, in: CpB 106 (1993) 174-178, 175.

⁴⁹ Schlüter, Richard, Dem Fremden begegnen – eine (religions-)pädagogische Problemanzeige, in: ders. (Hrsg.), Ökumenisches und interkulturelles Lernen – eine theologische und pädagogische Herausforderung, Paderborn-Frankfurt a.M. 1994, 27-53, 29.

⁵⁰ Schlüter, Richard, Religionspädagogik im Kontext ökumenischen Lernens, in: H.-G. Ziebertz/W. Simon 1995, 176-192, 182; vgl. auch Orth, Gottfried (Hrsg.), Dem bewohnten Erdkreis Schalom. Beiträge zu einer Zwischenbilanz ökumenischen Lernens, Münster 1991. Zur begrifflichen Klärung und zur Begründung der Unterscheidung zwischen interreligiösem und ökumenischem Lernen vgl. Nipkow, Karl Ernst, „Oikumene“: Der Welt-Horizont als notwendige Voraussetzung christlicher Bildung und Erziehung im Blick auf nichtchristliche Religionen, in: J. Lähmann 1992, 166-189, 166ff.

⁵¹ Vgl. Welsch, Wolfgang, Unsere postmoderne Moderne, Weinheim 3.Aufl. 1991; vgl. dazu exemplarisch Uphoff, Berthold, Kirchliche Erwachsenenbildung. Befreiung und Mündigkeit im Spannungsfeld von Kirche und Welt, (= Praktische Theologie heute, Bd. 3) Stuttgart 1991, 115ff; Kaufmann, Franz-Xaver, Religion und Modernität. Sozialwissenschaftliche Perspektiven, Tübingen 1989, 32ff; R. Schlüter 1994, 40ff.

⁵² R. Schlüter 1994, 41.

⁵³ R. Schlüter 1994, 40, mit Bezug auf W. Welsch 1991, 28 und 41.

⁵⁴ Vgl. W. Welsch 1991, 7.

⁵⁵ Vgl. K.E. Nipkow 1992, 172-180, bes. 173; K.E. Nipkow 1994, 205-207.

geschichtlichem Bewußtsein und Relativierungsfähigkeit aus; sie neigen zur selektiven Auswahl religiöser Traditionen und beziehen sich häufig nur auf Einzelbereiche von Religion, v.a. auf die ethische Bedeutung der Religionen unter Ausklammerung der Wahrheitsfrage (z.B. religiös-ethische Praxis, Hoffnung auf Frieden). Vertreter des harten Pluralismusbildes hingegen betonen, daß das Problem des Pluralismus dort entsteht, „wo wir mit wechselseitig unversöhnbaren Weltanschauungen oder ultimativen Denk- und Lebenssystemen konfrontiert sind“, wo nicht ein gemeinsames Dach bereits möglich ist. „Pluralismus hat mit letzten unüberbüchbaren menschlichen Haltungen zu tun.“⁵⁶

Zugleich müssen in diesem Zusammenhang die Frage des Absolutheitsanspruchs des Christentums und die Begegnungsmuster zwischen Christentum und nicht-christlichen Religionen erinnert werden.

Die Sichtweise, daß „humanes Leben nur im Plural möglich ist“, beschreiben auch Jugendliche in ihren Aussagen – selbstverständlich in ihrer eigenen Sprache. Dies wird meist negativ gesehen, daß bei westdeutschen Jugendlichen eine „relativierende, funktionalisierende und subjektivierende Betrachtung von Religion“⁵⁷ anzutreffen sei. Dabei darf nicht übersehen werden, daß damit – bei allen Gefahren – Religion darauf hin geprüft wird, inwieweit sie sinnvoll ist, inwieweit sie dazu dient, zu leben, gut zu leben, Antwort zu finden auf eigene Fragen, etwas gegen die Unsicherheit und Angst setzen zu können. „Aus dem Angebot objektiv bereitstehender Sinndeutungsmuster wird angenommen, was für die subjektive Lebensführung aufgrund der eigenen individuellen Erfahrung wichtig, plausibel und nützlich ist. Das pluralistisch bereitstehende Angebot erfährt seine Realisation nur noch durch einen privatisierten Filter und diese Filtrierung geschieht hauptsächlich nach der Maßgabe privater Betroffenheitserfahrungen.“⁵⁸

Erlebnisgesellschaft:

Erfahrung statt Tradition

Gerhard Schulze nennt unsere Gesellschaft „Erlebnisgesellschaft“⁵⁹. Ohne auf die Diskussion dieses Begriffs und des damit verbundenen Ansatzes einzugehen, macht der Begriff eine zentrale Veränderung deutlich. Das Gefühl von Brüchigkeit und Vergänglichkeit, von Unsicherheit und Schutzlosigkeit fördert die Sehnsucht nach gegenwärtigem Leben.⁶⁰ Die Frage von Jugendlichen

⁵⁶ Raimon Panikkar, 1987, 125, zit. nach K.E. Nipkow 1994, 207.

⁵⁷ K.E. Nipkow 1994, 224.

⁵⁸ Drehsen, Volker, Die Anverwandlung des Fremden. Über die wachsende Wahrscheinlichkeit von Synkretismen in der modernen Gesellschaft, in: Van der Ven/Ziebertz 1994, 39-69, 50.

⁵⁹ Vgl. Schulze, Gerhard, Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart, Frankfurt a.M./New York 2. Aufl. 1992; vgl. dazu Kochanek, Hermann, Die Erlebnisgesellschaft – eine postmoderne Herausforderung für Seelsorge und Pastoral, in: ders. (Hrsg.), Religion und Glaube in der Postmoderne, (= Veröffentlichungen des Missionsprieesterseminars St. Augustin bei Bonn; Nr. 46) Nettetal 1996, 151-220, 152ff.

zielt nicht primär darauf ab, welche Tradition die wahre und richtige ist, welche Tradition mehr Geschichte und daraus abgeleitete Rechtmäßigkeit und Glaubwürdigkeit besitzt. Jugendliche fragen primär nach der Möglichkeit, religiöse Erfahrungen zu machen. Religiöse und christliche Alphabetisierung der Schülerinnen und Schüler geschieht durch die Begegnung, durch den Umgang mit Religion bzw. Religionen. Neben dem Wunsch nach Orientierung und Sicherheit ist beim größeren Teil der Jugendlichen zu sehen, daß ihr Zugang zu Religion über die Erfahrung zu suchen ist und damit die Absolutheit der eigenen Religion nicht im Vordergrund steht, sondern die Frage, auf welchem Weg religiöse Erfahrung möglich oder besser möglich ist.

Dies hat entscheidende Konsequenzen für die Art religiöser Erziehung. Die eigene Konfession ist (z.T.) fremd geworden, sie ist nicht mehr der Ort für religiöses Erleben. Dies ermöglicht ein ungebundenes Aussuchen religiöser Elemente aus den verschiedensten Traditionen; „ich suche mir zusammen, was mir paßt, was zu mir paßt“. Die prophetische Gestalt des Glaubens ist dabei in Gefahr, verloren zu gehen. Es sei bereits hier angemerkt, daß auf diesem Hintergrund religiöses Lernen immer (so weit als möglich) handlungsorientiertes, Erfahrungen-ermöglichendes, teilnehmendes Lernen sein muß, das Beheimatung möglich macht und zugleich offen bleibt für Begegnung mit Fremdem. Denn es darf nicht übersehen werden: „Zudem sind Kinder und Jugendliche nicht in jeder Alters- und Entwicklungsphase in der Lage, sich imaginativ mit fremden religiösen Positionen zu identifizieren.“⁶¹ Es ist grundsätzlich zu prüfen, wieweit man Kinder, die auch verlässliche Welten brauchen, einer religiösen Pluralität aussetzen soll. Mit Bezug auf die Entwicklung des Glaubens (auf dem Hintergrund der Stufenmodelle) betont Karl Ernst Nipkow: „Der 'verbindende Glaube' (im Sinne von Stufe 5 nach Fowler) folgt dem 'individuell-reflektierenden Glauben' (der Stufe 4 nach Fowler), d.h., er folgt dem Weg, der zur Selbständigkeit im eigenen Glauben geführt hat und zunächst hat führen müssen, damit ein Dialog zwischen selbständig glaubenden Menschen geführt werden kann. In diesem Sinne gehen alle seriösen Entwürfe zum Glaubensdialog und interreligiösen Lernen von einem aposteriorischen ökumenischen und interreligiösen Bewußtsein aus, das gelernt hat, in 'Relationen' zu denken, während die Befunde unter den Jugendlichen einen A-priori-Relativismus enthüllen, der von dem Begriff der 'Relationalität' sorgfältig unterschieden werden muß.“⁶² Über diese Frage der

⁶⁰ Vgl. Dieter Baacke, Die stillen Ekstasen der Jugend, in: Peter Biehl u.a. (Hrsg.), Jahrbuch der Religionspädagogik, Band 6: 1989, Neukirchen-Vluyn 1990, 3-25, 24.

⁶¹ H.-G. Ziebertz 1994, 269; vgl. Heimbrock, Hans-Günter, Leben in multikultureller Gesellschaft. Lernaufgaben für die Religionspädagogik, in: Biehl, Peter u.a. (Hrsg.), Jahrbuch der Religionspädagogik, Band 8: 1991, Neukirchen-Vluyn 1992, 55-70, 58 im Anschluß an N.Slee.

⁶² K.E. Nipkow 1994, 225f; vgl. mit dieser Frage im Blick auf Kinder: Biesinger, Albert, Unterricht über andere Religionen. Didaktische Reflexionen am Beispiel des Dialoges Christentum-Judentum, in: F. Schweitzer/G. Faust-Siehl 1995, 138-143, 139; Nipkow, Karl

Entwicklungsgemäßheit und die Konsequenzen daraus wird noch nachzudenken sein.

Der Stachel des Fremden:

Herausgefordert zur Begegnung

Ausgehend von der wachsenden Alltagspräsenz des Fremden (durch Mobilität, Migration, Reisekultur, Internationalisierung und Globalisierung des Weltmarktes und der Kultur) und der Ambivalenz des Fremden (Neugier/Faszination und Angst/Ablehnung) ist eine Hermeneutik des Fremden zu entwickeln: im Fremden wird das Eigene erkennbar, das Fremde wird als Projektionsfläche eigener Sehnsüchte und Bedürftigkeiten aufgenommen, das Fremde wird als Ausdruck des Fremden in mir und meiner Lebenswelt verstanden.⁶³ Als Kriterium für den Umgang mit dem Fremden schlägt V. Drehsen vor: „Können sie dem Fremden die Fremdheit belassen, nicht nur aus ethischen Respekt vor dem Anderssein des Anderen, an dem erst das eigene So-Sein erkannt zu werden vermag, sondern auch aus dem konstitutionstheoretischen Grund heraus, daß Identität überhaupt erst im Bewußtsein der Differenz entstehen kann, die eine Voraussetzung jeder sachgemäßen und produktiven Anverwandlung des Fremden darstellt? Eine Anverwandlung, die das Fremde nicht schlicht wegarbeitet – sei es durch Depossedierung, Abgrenzung oder auch emphatische Umarmung –, sondern als Stachel beibehält“⁶⁴. T. Schreijäck plädiert für eine „Option der Ebenbildlichkeit“ des Menschen mit Gott und betont im Umgang mit Fremden die notwendige „Bereitschaft, sich zu ändern bzw. sich ändern zu lassen in einer Weise, die offen ist und ohne vorausgehende Festlegung geschieht“⁶⁵. Im Glauben eröffnet uns die Erfahrung des Fremden in uns und die Begegnung mit Fremden Zugang zu jenem Gott, „der selbst in die Fremde ging und im Exil ist, in jedem anderen und Fremden also hilfeschend und bittend entgegenkommt“⁶⁶. Auf dem Hintergrund verschiedener Ansätze (Emmanuel Lévinas, Johann B. Metz, Martin Buber) zielt Lernen grundsätzlich auf Fremdes, Überraschendes, Verunsicherndes: „eine Unterbrechung in unser Denken, Fühlen und Handeln“⁶⁷.

Ernst, Ökumene – ein Thema von Jugendlichen? Empirische Annäherungen, in: *Johannsen, Friedrich/Noormann, Harry (Hrsg.)*, Lernen für eine bewohnbare Erde. Bildung und Erneuerung im ökumenischen Horizont. FS für Ulrich Becker, Gütersloh 1990, 137-147.

⁶³ Vgl. V. Drehsen 1994, 51-62.

⁶⁴ V. Drehsen 1994, 63.

⁶⁵ Schreijäck, Thomas, Zur Zukunft der Zukunft. Wider die Pädagogisierung notwendiger Wachsamkeit als Grundvoraussetzung für interkulturelles Lernen, in: Rpb 28/1991, 56-75.

⁶⁶ Fuchs, Gotthard, Gottes Erkundungen im inneren Ausland. Christliche Mystik zum „Fremden in uns“, in: rhs 34 (1991) 1-8, 7; vgl. Fuchs, Ottmar (Hrsg.), Die Fremden, Düsseldorf 1988; Zilleßen, Dietrich, Dialog mit dem Fremden. Vorüberlegungen zum interreligiösen Lernen, in: ev erz 46 (1994) 338-347; M. Jäggle 1992, 114-117; M. Jäggle 1995, 249f.

⁶⁷ S. Leimgruber 1995, 51; vgl. ebd. 51ff.

Begegnung im interkulturellen Lernen ist eine Form sozialen Lernens, in dem andere nicht mehr Lernobjekt sind, sondern Kommunikationspartner und Kommunikationspartnerinnen werden, um sich selbst mit den Augen der anderen sehen zu lernen. Die Frage von Interreligiösem Lernen ist deshalb nicht ohne Integration des Vorurteillernens möglich, d.h. unter Einbeziehung unserer Selbstverständlichkeiten und unserer gewohnten Perspektiven der Wahrnehmung.

Immer wieder ist davon die Rede, „den Fremden in den Blick zu nehmen“⁶⁸, aber solange der Fremde „fremd“ ist, ist er der andere, unterschieden und abgegrenzt. Die Diskussion um Lateinamerika und feministische Auseinandersetzungen machen deutlich, was es für Konsequenzen hat, den anderen als „anders“ zu beschreiben.⁶⁹ Gemeint ist die Erfahrung, „die anderen“ zu sein, die keine Stimme haben, über die bestimmt wird, was zu empfinden, zu denken und zu tun ist. Die Kraft der Abgrenzung allein über das Wort „die anderen“ ist eine Erfahrung, die Frauen ebenso wie Vertreter und Vertreterinnen nicht-christlicher Religionen in unseren Breiten kennen. Aus schulpraktischer Sicht ist zu bedenken, daß Kinder wenig Interesse daran haben, als „die anderen“ apostrophiert und durch Unterschiede definiert zu werden. Der Wunsch, im Klassenverband dazuzugehören, muß ernstgenommen werden. Erst wenn dieses Dazugehören vorhanden ist, kann auch über Unterschiede gesprochen werden.

Identitätsentwicklung:

Individualisierung und Pluralisierung

„Je unsicherer die persönliche Identität, desto geringer auch die Fähigkeit, Pluralität auszuhalten.“⁷⁰ Die Beschäftigung mit anderen Religionen kann zur Frage werden, die die Entwicklung eigener Identität ermöglicht, von der die eigene religiöse Identität abhängt. Die Entwicklung der eigenen religiösen Identität geschieht entsprechend den verschiedenen Modellen des interreligiösen Dialogs. Ich verweise auf das Modell der „balancierten Identität“ (L. Krappmann), das die Fähigkeiten Rollendistanz, Empathie, Ambiguitätstoleranz und Identitätsdarstellung fördern will. „Diese balancierende Identität verdankt sich einer Ich-Entwicklung, die in einem krisenhaften Lernprozeß verläuft.“⁷¹ Es spricht aber viel dafür, „daß die anderen solange der

⁶⁸ Schweitzer, Friedrich, Interreligiöses und ökumenisches Lernen – auch in der Schweiz? in: Krüggeler, Michael/Stolz, Fritz (Hrsg.), Ein jedes Herz in seiner Sprache... Religiöse Individualisierung als Herausforderung für die Kirchen, Zürich-Basel 1996, 141-149, 147 exemplarisch.

⁶⁹ Vgl. exemplarisch Todorov, Tzvetan, Die Eroberung Amerikas. Das Problem des Anderen, (= edition Suhrkamp N.F. 1213) Frankfurt 1985.

⁷⁰ F. Schweitzer 1996, 147.

⁷¹ Mette, Norbert, Begegnung mit dem Fremden: Aufgabe des Religionsunterrichts, in: Göllner, Reinhard/Trocholepczy, Bernd (Hrsg.), Religion in der Schule? Projekte – Programme – Perspektiven, Freiburg i.Br. 1995, 118-132, 125; zum Begriff der Identität verweise ich neben Erik Erikson und der sich auf ihn beziehenden Literatur exemplarisch

eigenen Identitätsentwicklung und ihrer Darstellung förderlich sind, wie sie – Schritt für Schritt – als Gleiche in das eigene Selbstkonzept integriert werden können“⁷².

Was mit dem Stichwort „Bricolage“ oder „Patchwork“-Identität mittlerweile häufig beschrieben ist, wird in den Aussagen Jugendlicher und junger Erwachsener ebenso wie von allen Untersuchungen⁷³ bestätigt. Identität entwickelt sich nicht linear, sondern jeder Mensch ist herausgefordert, aus der Vielzahl an sozialen Welten, in denen ein Mensch sich bewegt, auszuwählen, Spannungen auszugleichen, Widersprüche zu integrieren, Brüche zu übertauchen und sein Bild von sich selbst zu basteln, das (zumindest z.T.) kongruent ist mit dem Bild der anderen von seiner Person. „Im Prozeß religiöser Individualisierung – so läßt sich zusammenfassen – mischen sich auf komplexe Weise befreiende Ablösungen aus zwanghaft aufrechterhaltenen Symbolsystemen mit Verlusterfahrungen orientierender Welt- und Selbstdeutungen. Die zugemutete Subjektivierung religiöser Traditionselemente und Autonomisierung religiösen Entscheidens trifft auf homogenisierende Einflüsse massenkultureller Vereinheitlichung des religiösen Sinnhorizonts. Die religiöse Zeitdiagnose bleibt deshalb unübersichtlich und ambivalent. Die entfaltete Moderne macht den Weg frei für dauerreflexive Formen religiösen Erlebens und Handelns als subjektive Rekonstruktionen der christlichen Tradition. Sie erhöht aber auch das Risiko des Scheiterns und setzt fundamentalistisch-regressive Reaktionsmuster auf die radikalisierte religiös-kulturelle Modernisierung frei. Religiöse Individualisierung ist deshalb eng verbunden mit einer Verschärfung der Prozesse religiöser Pluralisierung.“⁷⁴

Religiöse Pluralisierung beinhaltet nicht nur religionsdestruierende Aspekte, sondern auch ein religionsproduktives Potential, sowohl als „Weltanpassung“ als auch als „Weltdistanzierung“. Es geht nicht einfach um den Verlust von Religiosität, sondern darum, daß sich Art und Ausdruck, Orte und Gruppen religiösen Suchens verändert haben.

auf Keupp, Heiner/Bilden, Helga (Hrsg.), Verunsicherungen. Das Subjekt im gesellschaftlichen Wandel, (= Münchener Beiträge zur Sozialpsychologie) Göttingen 1989.

⁷² N. Mette 1995, 125; vgl. Mette, Norbert, Religion(en) im Bildungsauftrag öffentlicher Schulen, in: J. Van der Ven/H.-G. Ziebertz 1994, 277-289, 282.

⁷³ Zuletzt z.B. Kromer, Ingrid u.a., Abschied von der Kindheit? Die Lebenswelten der 11- bis 14jährigen Kids. Eine Untersuchung des Österreichischen Instituts für Jugendforschung, Wien 1995.

⁷⁴ Karl Gabriel, Christentum im Umbruch zur „Post“-Moderne, in: H. Kochanek 1996, 39-59, 49; zur Individualisierung im Jugendalter vgl. exemplarisch Heitmeyer, Wilhelm/Olk, Thomas (Hrsg.), Individualisierung von Jugend. Gesellschaftliche Prozesse, subjektive Verarbeitungsformen, jugendpolitische Konsequenzen, Weinheim 1990; Ferchhoff, Wilfried, Jugend an der Wende des 20. Jahrhunderts. Lebensformen und Lebensstile, Opladen 1993. Vgl. G. Orth 1995, 27ff.

5. Interreligiöses Lernen – Religionspädagogische Überlegungen und Perspektiven

Im Ernstnehmen des Religiösen als menschliches Phänomen im Kontext unserer Lebenswelt sollte interreligiöses Lernen ein durchgängiger Aspekt von Unterricht sein.

Politische Ebene

Interreligiöses Lernen hat mit Politik und mit den Aufgaben der Erwachsenen zu tun. Es geht nicht an, daß Kinder und Jugendliche bewältigen sollten, was die Erwachsenen wegschieben. Der erste Auftrag zur Auseinandersetzung geht an die Erwachsenen: Weiß ich, wer an meiner Schule Asylant ist, wer im Flüchtlingsheim wohnt, wer belastende Erfahrungen mit Fremdenpolizei und Aufenthaltsbehörden macht? Aus christlicher Perspektive gesprochen ist die Parteinahme für die betroffenen Menschen religiös motiviert, sie ist unverzichtbar.

Religionen begegnen einander in konkreten Menschen

„Religion ist nur wirklich und wirksam in Religionen, Religion an sich existiert nicht.“⁷⁵ Dies bedeutet, so zu reden, daß diejenigen, die wir als „die anderen“ bezeichnen, bei unserem Reden dabeisein können, daß wir „in deren Angesicht“ reden.

Religiöse und christliche Alphabetisierung der Schüler geschieht in der Begegnung und im Umgang mit Religionen. Dies ist verbunden mit dem Wunsch von Jugendlichen, ihren Zugang zu Religion über die Erfahrung zu suchen. Damit steht nicht die Absolutheit der eigenen Religion im Vordergrund, sondern die Frage, auf welchem Weg religiöse Erfahrung möglich oder besser möglich ist. Deshalb muß interkulturelles Lernen so weit als möglich „teilnehmendes Lernen“ sein.

Zur Aus- und Fortbildung von TheologInnen und ReligionslehrerInnen

Eine bewußte Auseinandersetzung bzgl. der Frage der Absolutheit des Christentums und der Begegnungsmuster zwischen dem Christentum und den nicht-christlichen Religionen fehlt bei Lehrerinnen und Lehrern häufig. Solange aber diese Fragestellungen innerhalb der Theologie und der Religionspädagogik nicht breiter aufgenommen werden, kann die Beschäftigung damit nicht von Lehrerinnen und Lehrern erwartet werden. „Interreligiöser Spezialist ist man (...) dadurch, daß man sich auf konkrete Religionen einläßt (ggf. auf eine oder mehrere spezialisiert) und religionswissenschaftliche Kompetenzen besitzt (...) oder sich diese aneignet.“⁷⁶ Die Aus- und Fortbildung der TheologInnen und ReligionslehrerInnen muß dem Rechnung tragen, Studienbereiche aus Theologie, Religionswissenschaft und Religionspädagogik sind notwendig⁷⁷, hinzu sollten ausgewählte Bereiche der Gesellschaftsanalytik/

⁷⁵ U. Tworuschka 1994, 182.

⁷⁶ U. Tworuschka 1994, 173.

⁷⁷ Vgl. Antes, Peter, Religionspädagogik und Religionswissenschaft, in: H.-G. Ziebertz/

Gesellschaftstheorie kommen, außerdem Pädagogik⁷⁸. Interreligiöses Lernen verändert auch die Sprache, sowohl theologische Fachsprache zu kennen als auch religiös-kirchliche Begrifflichkeit im Gespräch verlassen zu können, sind notwendig.

Ein fruchtbarer Dialog erfordert eine Hermeneutik des anderen; „wer nur England kennt, kennt England nicht“. Am Beispiel der Gottesfrage⁷⁹ kann gezeigt werden, daß interreligiöses Lernen auch die Auseinandersetzung mit den Glaubensüberzeugungen des Christentums fördert; dies ist für alle SchülerInnen möglich. Doch nur wenn Theologinnen und Theologen die religiösen Fragen bzw. Antworten des Christentums so im Gespräch transparent machen können, daß sie auch für nicht religiös-kirchlich sozialisierte Personen plausibel werden können, wird der Dialog möglich.

Und die eigenen Vorurteile?! Es benötigt eine persönliche Auseinandersetzung: Wieviel muß ich von und mit Muslimen erleben, um an meine eigenen Vorurteile z.B. gegenüber dem Islam heranzukommen, um differenziert genug den Schülerinnen und Schülern ebenso wie Erwachsenen im Gespräch Partner bzw. Partnerin zu sein?

Zum Selbstverständnis des RU

Die Frage nach dem Religionsunterrichts⁸⁰ bezieht sich nicht nur auf das Selbstverständnis des christlichen, sondern des Religionsunterrichts aller anerkannten Religionsgemeinschaften, die ermächtigt sind, Religionsunterricht an öffentlichen Schulen zu erteilen. Es geht dabei nicht nur um das Selbstverständnis der einzelnen Religionsgemeinschaften, sondern auch um die Interessen der Öffentlichkeit, auf welche Weise die nachwachsende Generation in das Phänomen des Religiösen, gelebt in konkreten Religionen und von konkreten Menschen, eingeführt (und auch beheimatet) sein sollen. Lt. Johannes Lähnemann hat der Religionsunterricht zwei Aufgaben: Er soll die Kinder vertraut machen mit der religiös-kulturellen Tradition des Lebenszusammenhangs, der ihre jeweilige Geschichte besonders beeinflusst hat;

W. Simon 1995, 137-146.

⁷⁸ Vgl. K.E. Nipkow 1994, 208-210.

⁷⁹ Vgl. J. van der Ven/ H.-G. Ziebertz 1995, 269-271.

⁸⁰ Die Diskussion um den Religionsunterricht an öffentlichen Schulen kann hier nicht aufgenommen werden. In aller Kürze sei darauf hingewiesen, daß der diakonische Aspekt des RU im Vordergrund steht, um die Ausrichtung des RU deutlich zu machen: ein „Ort, an dem sich SchülerInnen ausdrücklich mit der religiösen Dimension im individuellen und gesellschaftlichen Leben auseinandersetzen können“ (N. Mette 1994, 278), und erweitert mit dem Begriff „kulturelle Diakonie“ (Fuchs, Gotthard, Kulturelle Diakonie, in: Concilium 24 (1988) 324-329), „insofern er nach der Verantwortung und möglichen Beiträgen von ChristInnen bzw. der Kirchen angesichts 'kultureller Notstände' fragt. Bezogen auf das Thema 'Religionsunterricht' heißt das, daß es angesichts der Erfahrung, daß eine Bildung, in der die religiöse Frage völlig ausgeblendet bleibt, auch in kultureller Hinsicht eine Verarmung mit sich bringt, ein Dienst an der Schule ist, dafür Sorge zu tragen, daß Religion in den Lehrplänen einen Platz hat. Mit einem solchen Diakonie-Verständnis vertragen sich allerdings keine Ausschließlichkeitsansprüche.“ (N. Mette 1994, 278)

diese soll den Kindern eine Lebensorientierung geben, „die die Kinder zu verantwortlichem Handeln in unserer pluralen Gemeinschaft befähigen können. Hierzu gehört notwendig die zweite Aufgabe, die Heranwachsenden für Begegnung und Dialog vorzubereiten und darin einzuüben.“⁸¹

Im Plädoyer des Deutschen Katecheten-Vereins zu „Religionsunterricht in der Schule“ bezieht sich die vierte These auf das interreligiöse Lernen: „(...) für einen RU, der dazu beiträgt, nichtchristliche Religionen besser zu verstehen und aus ihrer Tradition zu lernen. Deshalb braucht er eine Kirche und eine Theologie, die den Respekt vor der Religion anderer fördern, die die humanen Werte anderer Religionen anerkennen und die aus der gemeinsamen Verantwortung für die Zukunft das Gespräch mit diesen Religionen suchen.“⁸² Die Diskussion um einen konfessionellen RU muß hier ausgespart werden. Festzuhalten ist, daß der Bereich „interreligiöses Lernen“ zwar eine klare Entscheidung über die Art, wie theologisch gedacht und geredet werden muß, beinhaltet, nicht aber, ob dies im konfessionellen RU geschehen soll oder welche anderen Formen sinnvoll sein könnten. Die Alternativen dabei sind vielfältiger, differenzierte Wege sind zu erproben. Unbestritten ist: Das Gespräch ersetzt nicht Bekenntnis, Engagement und Sachlichkeit sind keine Gegensätze, eine wertneutrale Haltung ist für Unterricht unangemessen. Das „konfessorische“ Moment von Religion bleibt.⁸³ Konfessionell homogene Gruppen müssen immer wieder geöffnet werden (in einzelnen Jahrgangsstufen, für bestimmte Zeitabschnitte oder der jeweiligen Form des RU entsprechend), damit die Basis für die Antwortsuche breiter gefächert wird. Wenn der Dialog im Angesicht „der anderen“ gelernt und eingeübt werden soll, müssen „die anderen“ auch da sein. Die Spannung zwischen einer altersgemäßen religiösen Beheimatung, von der aus der Dialog möglich ist, und der Förderung dieses Dialogs von Kindheit an, bleibt bestehen.⁸⁴

⁸¹ J. Lähnemann 1995, 146ff; bzgl. den Problemen beim islamischen RU in Deutschland vgl. ebd. 147-152.

⁸² Lange, Günter u.a., Religionsunterricht in der Schule. Plädoyer des DKV, in: KatBl 117 (1992) 611-627, 615.

⁸³ Vgl. K.E. Nipkow 1994, 213; vgl. N. Mette 1994, 286 mit Bezug auf H. Luther; vgl. Mette, Norbert, Bekenntnis-, nicht konfessionsgebunden. Anmerkungen zur Diskussion um den schulischen Religionsunterricht in Anschluß an die EKD-Denkschrift „Identität und Verständigung“, in: Biehl, Peter u.a. (Hrsg.), Jahrbuch der Religionspädagogik, Band 11: 1994, Neukirchen-Vluyn 1995, 175-185; vgl. die Diskussion in: R. Göllner/B. Trocholepczy 1995.

⁸⁴ Beheimatung in der eigenen Religion und Offenheit für den Dialog, oder anders gesagt: die Feste der eigenen Familie und die der Freunde feiern, macht diese Spannung erfahrbar. Die eigenen Feste und die Feste meiner Freunde sind vielfältig, bunt, wenn sie nicht auf folkloristische Feste in schönen Gewändern reduziert werden. Es braucht Informationen zum Verstehen, Sicherheit, um Angst abzubauen und um verschiedene Wertesysteme auszuhalten. Ziel wäre ein „Perspektivenwechsel“, d.h. „die doppelte, reziproke Eigen- und Fremdinterpretation der eigenen und der anderen Religion.“ (J. van der Ven/H.-G. Ziebertz 1995, 267)

Die Herausforderung der „Gesprächspartner“

Die Bereitschaft zum Dialog und die Herausforderung dazu müssen gegenseitig sein. Darstellungen zum Verstehen einer Religion (wie z.B. Diplomarbeiten muslimischer Studierender in der LehrerInnenausbildung zum Thema „Was sollen Christen über den Islam wissen, wie sollen sie vom Islam reden“) sind wichtig; schwieriger aber ist es, im Dialog einander zuzuhören, sich auch durch das gemeinsame Gespräch verändern zu lassen. Gemeinsame Entwicklungen aufgrund der Gespräche sind notwendig, damit der Dialog der Religionen wirklich ein Dialog sein kann – ein Dialog zwischen zwei „Gehpunkten“ anstelle von zwei Standpunkten. „Daraus ergibt sich für interreligiöses Lernen die Folgerung, daß die Andersgläubigen nicht mehr nur vordergründig in ihrer Verschiedenheit und Andersheit zu bestaunen sind, sondern daß sie vielmehr als Gläubige entdeckt werden. (...) Es gilt, sie primär in ihrer Ausrichtung auf die Transzendenz wahrzunehmen, kurz: Die Anders-Gläubigen sind als Anders-Gläubige zu entdecken.“⁸⁵ Die Spannungen zwischen Toleranz und Identitätssicherung, die Doppelbotschaften und ambivalenten Erwartungen der verschiedenen Gesprächspartner dürfen nicht idealisierend verharmlost werden, ebenso wie auch die Schwierigkeiten, die „richtigen“ Gesprächspartner zu finden.

Kooperatives ganzheitliches Lernen

Interreligiöses Lernen ist immer kooperatives Lernen, zwischen Schülerinnen und Schülern, zwischen Lehrerinnen/Lehrern und Schülerinnen/Schülern, zwischen den Lehrpersonen, zwischen Schule und Eltern, zwischen Schule und Fachleuten. Der religionspädagogische Aspekt des interkulturellen Lernens sollte integrierter Bestandteil jeder LehrerInnen-Ausbildung sein. Dies wird von religionspädagogischer Seite viel stärker einzufordern und einzubringen sein, auch bei den schulverantwortlichen Behörden. Von religionspädagogischer Seite müssen vermehrt Unterlagen für das interreligiöse Arbeiten im gesamten Unterricht bereitgestellt werden, sei dies im Blick auf Fest- und Feiertage, sei dies im Verstehen religiöser Hintergründe und bei ethischen Fragen.

Die Ausgangssituation der SchülerInnen ist inhomogen, von (konfessionell) religiös sozialisierten Kindern bis hin zu Kindern, die weder religiöse Erfahrungen (z.B. Beten in der Familie, religiöse Feste) noch kirchliche Erfahrungen (z.B. Gottesdienst) kennen, geschweige diese in Sprache fassen können. Diese inhomogene Schulsituation ist als Chance zur Erweiterung des fachbezogenen Lernens zu nützen, oder anders gesagt: gerade deshalb dürfen religiöse Themen nicht nur im (konfessionellen) Religionsunterricht behandelt werden, zumal nicht überall für Schülerinnen und Schüler, die vom konfessionellen Religionsunterricht abgemeldet sind, Alternativen zur Auseinandersetzung mit religiösen Fragen vorgesehen sind. Religiöse Fragen als mensch-

⁸⁵ S. Leimgruber 1995, 134.

liche Fragen müssen für alle Kinder zum Thema werden. Offene Lernwege⁸⁶, ohne im Detail vorzugeben, was am Ende des lernenden Nachdenkens Ergebnis sein wird, sind eine wichtige Möglichkeit, Religiöses (in aller Unterschiedlichkeit) gemeinsam zur Sprache zu bringen. Die Anliegen interreligiösen Lernens⁸⁷ sind vielfältig, sie beinhalten Einladungen an Experten, Besuche bei anderen Religionsgemeinschaften ebenso wie emotionale und reflexive Auseinandersetzung im Unterricht, Aufarbeiten von Vorurteilen und Verstehen von religiösem Denken und Handeln, sie dürfen nicht rein fachspezifisch sein, sondern müssen fächerübergreifenden Unterricht und Projektunterricht miteinbeziehen, sie betreffen den Gesamtauftrag von Schule. Die Religionspädagogik muß ihre Ideen für die Gestaltung einer solchen Art zu lernen, ihren Beitrag zur Schulkultur bringen, und darf sich nicht auf den Binnenbereich des Religionsunterrichts oder auf die außerschulische Arbeit zurückziehen. Denn der Stellenwert und die Bedeutung, die Religion in der Erfahrungswelt der Kinder und Jugendlichen spielt, sind unterschiedlich. Auch die Bereitschaft, im Umgang mit anderen Menschen Wahrgenommenes auf dem Hintergrund verschiedener Religionen zu verstehen (und nicht pauschal mit dem „Anderssein der anderen“ abzutun), ist verschieden.

Handlungsorientierter Unterricht, nicht (ausschließlich) problem- und konfliktorientiert

Auslösend für interreligiöses Lernen können Konflikte im Schulalltag sein, doch nur davon auszugehen, halte ich für problematisch. Die Spannung, einerseits ein Sensorium für religiöse Unterschiede Kindern zu entwickeln helfen, und andererseits keine Überhöhung religiöser Unterschiede zu praktizieren, ist nicht einfach. Zugleich ist daran zu erinnern, daß interreligiöses Lernen handlungsorientiert – und nicht problem- und konfliktorientiert sein soll. Vor allem der Unterricht „über“ den Islam verkommt gerne zu einem Problemunterricht, bei dem einseitig von Konfliktthemen wie dem Heiligen Krieg, Fundamentalismus, Stellung der Frau ausgegangen wird.

Religiöse Sprachlehre

„Kompetenz zu religiöser Kommunikation“ und „interreligiöse Hermeneutik“ werden eingefordert. Religiöse Erziehung muß religiöse Sprachlehre sein.

⁸⁶ Z.B. Philosophieren mit Kindern, kreatives Malen und kreatives Schreiben – vgl. exemplarisch *M. Jäggle* 1992, 129f.

⁸⁷ Nach *K.E. Nipkow* 1994, 197 auf drei Ebenen: „Konkrete Lernziele (objectives) (Ebene 1) setzen die Festlegung übergreifender pädagogischer Aufgaben mit allgemeinen Zielen (aims) voraus (Ebene 2). Diese verweisen ihrerseits auf Voraussetzungsfelder, die außerhalb des pädagogischen Handelns liegen und in denen wichtige Vorentscheidungen fallen (Ebene 3).“ Zu den Anliegen vgl. exemplarisch *Zirker, Hans*, Interkulturelles Lernen – im Verhältnis zum Islam, in: *RpB* 28/1991, 17-40, 37f; *Leimgruber, Stephan*, Lernprozeß Christen – Muslime. Ein religionspädagogischer Beitrag, in: *Schlüter, Richard* (Hrsg.), Ökumenisches und interkulturelles Lernen – eine theologische und pädagogische Herausforderung, Paderborn-Frankfurt a.M. 1994, 115-127, 126.

In der Beschäftigung mit fremdreligiöser Symbolik kann zugleich eine Grundlage für den Umgang mit biblisch-christlicher Symbolik gelegt werden. Religiöse Bildung erschließt „als humanes Gedächtnis unserer Kultur“ sowohl die religiösen Traditionen als auch die traditions-kritischen, aufklärenden Strömungen.⁸⁸

Merkmale der pädagogischen Perspektive sind die Altersstufengemäßheit und die Entwicklungsgemäßheit, gerichtet auf Entwicklungssequenzen und -stufen in der Glaubensentwicklung (J. Fowler) oder dem religiösen Urteil (F. Oser/P. Gmünder). Dilemmata können neue Strukturen des Denkens durch Konflikte bzw. Erfahrungen anregen.⁸⁹ Gleichzeitig muß mit K.E. Nipkow gewarnt werden, sich von kognitiv-strukturellen Entwicklungstheorien einseitig leiten zu lassen. Kinder sind viel früher fähig, gefühlsmäßig-verbindend miteinander umzugehen; sie können Vorformen des Dialogs praktizieren, ohne daß ihnen aber eine verlässliche Welt vorenthalten werden darf. Anteilnahme, Achtung, Sensibilität, Nachdenken und Verstehen sind sehr wohl mit Kindern möglich, ohne sie deshalb in einen verwirrenden Pluralismus und Konfrontation zu führen, unvereinbare Gegensätze zu betonen, oder Religionen ohne orientierende Deutung nebeneinanderzustellen.⁹⁰

Persönlichkeitsentwicklung

Interreligiöses Lernen muß alle Möglichkeiten der Entwicklung und Förderung der Persönlichkeit einbeziehen. Der bewußte Umgang mit und der Ausdruck von Gefühlen gehört ebenso dazu wie die Auseinandersetzung mit den persönlichen Stärken und Schwächen, mit geschlechts-spezifischen Rollen, die Entfaltung sozialer Kompetenzen im Umgang miteinander und das Lösen alltäglicher Konflikte in der Klassengemeinschaft. Die Integration des geschlechtsspezifischen Blickwinkels ist unverzichtbar: Welche Erfahrungen verbinden Frauen, welche trennen sie? Welche Vorstellungen vom Mannsein und Frausein werden im jeweiligen religiösen Kontext weitergegeben? Inwieweit prägt Religion das Selbstbild der Jungen bzw. Männer und der Mädchen bzw. Frauen?

Elternarbeit – Eltern einbeziehen

Soll interreligiöses Lernen gelingen, müssen sich die Lehrpersonen (bei allen evtl. auftretenden Schwierigkeiten) um den Kontakt mit Eltern aller religiösen Zugehörigkeiten bemühen. Die Einbeziehung der Eltern ist eines der wenig beschriebenen Anliegen.⁹¹ Dazu gehört m.E., daß Eltern (mit all ihren eigenen Ängsten und den Ängsten bzgl. der möglichen Irritation ihrer Kinder durch die Schule und bei gleichzeitigem Wissen um die Selektionsmacht der Schule

⁸⁸ Mit Bezug v.a. auf Hubertus Halbfas vgl. *U. Tworuschka* 1994, 183f.

⁸⁹ Vgl. *R. Schlüter* 1994, 46; ausführlich bzgl. Stufe 5 im Sinne J. Fowlers und bzgl. dem postkonventionellen Niveau im Sinne L. Kohlbergs vgl. *K.E. Nipkow* 1994, 222f.

⁹⁰ Vgl. *K.E. Nipkow* 1994, 223f.

⁹¹ Ich habe meine Darstellung auf den Schulbereich beschränkt, die Herausforderungen in der Gemeindekatechese, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung sind analog zu erweitern.

und damit der Macht über die Zukunft ihrer Kinder) selbst heimisch werden mit den Lehrpersonen und der Schule. Die Lebenswelt der Eltern ist (z.B. bei Elternabenden) zu bedenken, deren Arbeitszeiten inklusive Schichtbetrieb, die Schwierigkeiten bei der Teilnahme bedingen können, oder mangelnde Sprachkenntnisse, aber auch geprägte religiöse Zeiten, die eine Teilnahme verunmöglichen (z.B. im Ramadan). Wann immer Kinder die Handelnden sind, ist es meist möglich, Eltern zum Besuch der Schule und zum Gespräch zu motivieren; dies ist auch beim interreligiösen Lernen zu nutzen, ohne dabei die Auseinandersetzung auf folkloristische Darstellungen zu reduzieren.

Interreligiöses Lernen: eine Unterbrechung

So bringt interreligiöses Lernen (immer?) eine Irritation bzw. besser gesagt: eine Unterbrechung; eine Unterbrechung des selbstverständlichen Denkens – für die Schülerinnen und Schüler, aber auch für den Lehrkörper und die Eltern der Kinder.⁹²

6. Schluß

Studierende machten eine mehrere Wochen dauernde intensive Studienreise nach China. Zurückgekommen stellten sie ihre Erfahrungen in einer Multimedia-Show vor. Nach interessanten historischen, politischen, ökonomischen und religiösen Ausführungen endeten sie mit Bildern von Gesichtern von Menschen. Denn, so sagten sie, sie wollten ein Land kennenlernen und sind Menschen begegnet. Was ihnen bleibe, seien die Gesichter dieser Menschen, ihre Erfahrungen und Sehnsüchte. Mir sind diese Worte der Studierenden in Erinnerung geblieben. Interreligiöses Lernen ist verbunden mit Spiritualität. Fehlt diese, werden jedes Gespräch und jede Auseinandersetzung hohl. Interreligiöses Lernen ohne selbst religiöse Erfahrungen zu machen bzw. bereit zu sein, sich auf religiöse Erfahrungen einzulassen, verkommt zur Farce.

Keine heile Welt, aber ein Engagement, das es wert ist:

Wenn ich könnte
gäbe ich jedem Kind
eine Weltkarte ...
Und wenn möglich,
einen Leuchtglobus,
in der Hoffnung,
den Blick des Kindes
aufs äußerste zu weiten

und in ihm
Interesse und Zuneigung
zu wecken
für alle Völker,
alle Rassen,
alle Sprachen,
alle Religionen!

Helder Camara

⁹² Vgl. Leimgruber 1995, 130ff.

1. Persönliche Zugänge

Mein eigener Bezug zum Thema ergibt sich aus zwei Voraussetzungen. Zum einen habe ich mich bald nach meiner Matura aufgrund eines Herbstlebnisses der strahlenden Natur zum Malen entschieden und ihm regelmäßig einen Platz und eine Zeit gegeben.

Das Ereignis ist nicht spektakulär: Es bestand in einer Fahrt mit dem Fahrrad von der Akademie, einem häßlichen Betonbau der 68-Generation, in meine Wohnung in der sogenannten Bischofsiedlung, einem eben solchen Bau aus Beton – beide nur dadurch unterschieden, daß der eine sich horizontal erstreckte, während der andere vertikal aufgekippt erschien. Die strahlende Herbstsonne brachte die bunten Blätter entlang des Plabutsch zum Leuchten. Da kam es mir plötzlich sinnlos vor, in schnellem Tempo von einer „Schachtel zur anderen zu fahren“ (– ich hatte damals den Kurzfilm 'Das Leben in der Schachtel' gesehen –), bog zu einem Papiergeschäft ab und verordnete mir ein tägliches Malen von 1 Stunde. Ich gehöre, wenn überhaupt zu den Malern, also zu jener Spezies, von der Gottfried Benn in seiner Kunsttheorie meint, man brauche 10 Prozent an Begabung, der Rest sei Ergebnis von Übung.

Dann bekam das Malen einen Zusammenhang mit meiner Tätigkeit als Religionspädagoge. Das geschah durch eine Begegnung mit Professor Wladimir Zagorodnikow, der aus Rumänien nach Graz gekommen war. Er hatte die Tradition der Ikonenmalerei bei den Mönchen der Moldauklöster gelernt und später das staatliche Diplom dafür erworben und dann in Paris moderne Malerei studiert. Sein Streben ging dahin, die alte Tradition der Ikonenmalerei und die moderne Malerei miteinander zu verbinden. Das aber nicht nur als malerisches Interesse, sondern als Interesse der Verbindung verschiedener Weltanschauungen, einer Weisheit des „Ostens“ und einer Weisheit des „Westens“. Hier entdeckte ich letztlich dasselbe Anliegen, das uns als Religionspädagogen leitet: weiterzugeben, was an Bedeutsamem erworben wurde, aber in einer Sprache, die der Grammatik und dem Wortschatz der jeweils neuen Zeit entspricht.

Das zweite Ereignis war, daß ich in eine auch religionspädagogisch bewegte Zeit hineinkam in den beginnenden Siebziger-Jahren, wo ich in Graz bei Albert Höfer in die Religionspädagogik eingeführt wurde. Er entwickelte dabei ein Konzept für die Religionsbücher für die 10-14 jährigen, das dem Bild und dem Lied große Bedeutung schenkte und auch der Eigentätigkeit der Schülerinnen und Schüler. In den Vorlesungen, Seminaren und Gottesdiensten, die wir einmal wöchentlich für die Studierenden gestalteten, kamen ebenso Lied, Gedichte und Bilder vor. Und wenn in einem Hörsaal gesungen wurde, so

wußten die anderen: hier ist Religionspädagogik. Und ich hatte als Assistent dem damals schon langsam Erblindenden die Dias einzulegen oder ein Märchen vorzulesen. Bei den Gottesdiensten hatte ich durch mehrere Jahre dann den Wortgottesdienst in Form einer Bildmeditation vorbereitet und gestaltet.

In diesem Sommer habe ich die Altarwand unserer neu erbauten Kirche zu den „Heiligen Schutzengeln“ gestaltet. Ich habe bei dieser Arbeit mit den Engeln und der Ästhetik gerungen. Auch von diesem „Exerzitium“ kann einiges hier in die Überlegungen einfließen.

2. Die Ästhetik im theologischen und religionspädagogischen Denken der letzten Jahre

Es soll hier nicht die lange Geschichte der Ästhetik nachgedacht werden, die sich seit der Antike herauf entwickelt hat, sondern nur

- kurz an Ansätze erinnert werden, die sich in den letzten 30 Jahren in Theologie und Religionspädagogik ergeben haben und
- welche Auswirkungen sich daraus für die religionspädagogische Praxis ergaben, insbesondere in den Büchern für den Religionsunterricht.

Ich kann hierbei auf einige Artikel und Publikationen zurückgreifen, die sich in letzter Zeit mit diesem Thema beschäftigt haben, so u.a. Erich Feifel¹, Georg Hilger², Reinhard Hoeps³, Günter Lange⁴, George Reilly⁵ und Jürgen Werbick⁶, auf evangelischer Seite sind es vor allem die Arbeiten von Albrecht Grözinger⁷. Dabei merkt Werbick kritisch an, ob es nicht wie ein Nachhinken der Religionspädagogik ist, wo die Gesellschaft schon bei der nächsten Etappe, dem Ende der Kunst, angelangt sei.

2.1 Die Ästhetik in der theologischen Reflexion

Im theologischen Bereich ist es das umfangreiche Werk von Hans Urs von Balthasar⁸, dann die Arbeiten von Romano Guardini⁹ über die Möglichkeiten

¹ Feifel, Erich: Was ist ästhetische Erfahrung? Prolegomena einer religionspädagogischen Ästhetik, in: RPB 30 (1992) S. 3-18.

² Hilger, Georg: Prinzipielle religionsdidaktische Grundregeln I, in: Groß, Engelbert/König, Klaus (Hrsg.): Religionsdidaktik in Grundregeln. Leitfaden für den Religionsunterricht, Regensburg 1996, S. 9-28.

³ Hoeps, Reinhard: Ästhetische Wahrnehmung, in: Handbuch religiöser Erziehung, Düsseldorf 1987, S. 311-320.

⁴ Lange, Günter: Ästhetische Bildung im Horizont religionspädagogischer Reflexion, in: Ziebertz, H.G./Simon, W. (Hrsg.): Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf 1995, S. 339-350.

⁵ Reilly, George: Religionsdidaktik und ästhetische Erziehung, in: RPB 22 (1988) S. 55-66.

⁶ Werbick, Jürgen: Theologische Ästhetik nach dem Ende der Kunst, in: RPB 30 (1992) S. 19-30.

⁷ Grözinger, Albrecht: Praktische Theologie als Kunst der Wahrnehmung, Gütersloh 1995; Ders.: Praktische Theologie und Ästhetik, 2. Aufl. München 1991.

⁸ Balthasar, Hans Urs v.: Herrlichkeit – Eine Theologie der Ästhetik, Bd. 1, Einsiedeln

religiöser Erfahrung; unter den Religionspädagogen haben sich Günter Lange¹⁰ und in besonders kompetenter und verdienstvoller Weise in den letzten Jahren Alex Stock¹¹ mit den Bereichen von Theologie und Kunst bemüht. Neben diesen grundsätzlichen Überlegungen widmeten sich zahlreiche Publikationen der Deutung von einzelnen Kunstwerken und ihrer Erschließung für die religionspädagogische Praxis. Und als letztes hat die Religionspädagogik noch Geschmack an der Farbe¹² bekommen.

Das Gespräch zwischen Kunst und Kirche ist in einzelnen Bereichen wieder gut in Gang gekommen. In Österreich ist hier die Gestalt Otto Mauer¹³ und die Gründung der Galerie nächst St. Stephan in Wien zu nennen, sowie die Gründung des Kulturzentrums bei den Minoriten in Graz; von den Bischöfen Österreichs hat sich vor allem Bischof Kapellari¹⁴ um dieses Gespräch bemüht.

2.2 Die Ästhetik in der religionspädagogischen Praxis, insbesondere der Bücher für den RU

2.2.1 Odirisia Knechtle

Odirisia Knechtle hat in der Praxis mit Kindergarten und Grundschulkindern eine Methode entwickelt, Kinder erlebnishaft und sinnenfällig zum Glauben zu führen. Sie hat das in einer Zeit getan, als von Symboldidaktik noch keine Rede war.

Sie war davon überzeugt daß „Gott mit uns sinnenfällig angelegten Wesen... nur über die Brücke der Sinne verkehren kann.“¹⁵ Sie hat dabei einen Weg beschritten, der vom Kinde und seinem Fassungsvermögen ausgeht. Zuerst geht es um das konkrete Erleben. Dies geschieht mit einem konkreten Gegenstand, der damit zur Erlebnisgestalt wird. Damit dies geschehen kann, ist eine Schulung der Sinne nötig. Durch den kreativen Umgang mit der Erlebnisgestalt erschließen sich seine Dimensionen, in denen sie zum Symbol wird und als solche dann etwas über Gott und sein Handeln vermittelt.

Was Odirisia Knechtle hier unternimmt und anbahnt, ist Schulung der Wahrnehmung mit allen Sinnen. Es ist ästhetische Bildung.

Schwester Odirisia entwickelte ihre Methode eher spontan und intuitiv. Erst später wurde sie durch Karl Stieger¹⁶ und Fritz Oser reflektiert. Das ist auch

1961.

⁹ *Guardini, Romano*: Die Sinne und die religiöse Erkenntnis, Würzburg 1950.

¹⁰ Z.B.: *Lange, Günter*: Kunst zur Bibel. 32 Bildmeditationen. München 1988.

¹¹ *Stock, Alex (Hrsg.)*: Wozu Bilder im Christentum? Beiträge zur theologischen Kunsttheorie, St. Ottilien 1990; *Ders.*: Zwischen Tempel und Museum. Theologische Kunstkritik. Position der Moderne, Paderborn 1991; *Keine Kunst*, 1996.

¹² Vgl.: *Biesinger, Albert/ Braun, Gerhard*: Gott in Farben sehen. Die symbolische und religiöse Bedeutung der Farben, München 1995.

¹³ *Rombold, Günter (Hrsg.)*: Otto Mauer. Über Kunst und Künstler, Salzburg und Wien 1993.

¹⁴ *Kapillari, Egon*: Und haben fast die Sprache verloren. Fragen zwischen Kirche und Kunst, Graz/Wien/Köln 1995.

¹⁵ *Knechtle, Odirisia*: 1967, S. 42.

wahrscheinlich der Grund, warum die Anregungen von Sr. Odirisia Knechtle in der religionspädagogischen Diskussion wenig aufgenommen wurden. Eine Würdigung ihres Werkes und ihr Einfluß auf die Religionspädagogik vor allem in der Schweiz findet sich bei Anton Bucher.¹⁷

2.2.2 Albert Höfer

Im Jahre 1968 und 69 veröffentlichte Albert Höfer seine Reihe der Glaubensbücher für die Schulstufe 5-8 der Hauptschule (Sekundarstufe). Den religionspädagogischen Hintergrund legte er 1972 im Buch „Der neue Religionsunterricht. Eine Einführung“ nieder. In der BRD erschienen diese Glaubensbücher in leicht veränderter Form im Jahre 1973, begleitet vom Werk „Das Glauben lernen“ (1974), in dem Albert Höfer die religionspädagogischen Schwerpunkte seines Konzeptes darlegte.

Albert Höfer kam von der „biblischen Katechese“ her und suchte nach Wegen, die Bibel auch existentiell für Schülerinnen und Schüler bedeutsam zu machen. Einen Weg dazu sah er im Symbol, u. zw. im aktiven Symbolbildern, d. h. durch Spiel, Tanz, Lied, Feier und bildnerisches Gestalten...¹⁸

Deshalb haben in seinen Glaubensbüchern auch Bilder, poetische Texte, Lieder einen großen Platz.

In den Gesprächen mit den Humanwissenschaften fand Albert Höfer vor allem Anregungen in der Gestaltpsychologie und -pädagogik.¹⁹

2.2.3 Hubertus Halbfas

Hubertus Halbfas veröffentlichte sein Schulbuchwerk vom Jahre 1983 an aufbauend, zuerst für die Grundschule, dann für die Sekundarstufe.

Er hatte sie bewußt und programmatisch anders konzipiert als „die bisher bekannten Fibern“²⁰. Er nennt als das Unterscheidende zuerst einmal die Bilder, die durchgearbeiteten Bilder, die Schulung „in metaphorischem Sprachgebrauch, im Symbolverständnis und biblischer Zeitgeschichte“.

Er entwirft seine Bücher bewußt als Reaktion gegen Engführungen (wenn auch gutgemeinte) des Zielfelderplanes dem religionspädagogischem Konzept („wir unterscheiden nicht zwischen schülerbezogenen und glaubensbezogenen Themen...“²¹) als auch der Form und Gestaltung nach.

¹⁶ *Knechtle, Odirisia*: Glaubensvertiefung durch das Symbol. Die Symbolerziehung als Weg zur kindgemäßen religiösen Unterweisung. Mit methodischen Besinnungen von Karl Stieger, Freiburg 1963.

¹⁷ *Bucher, Anton*: Symbol – Symbolbildung – Symbolerziehung, St. Ottilien 1990, S. 456-480.

¹⁸ *Höfer, Albert/Höfler, Alfred*: Das Glauben lernen. Schwerpunkte der Religionspädagogik, Donauwörth 1974, S 62-71.

¹⁹ *Höfer, Albert*: Die neuen Glaubensbücher. Einführung in die integrative Religionspädagogik 5.-8. Schulstufe, Graz/Wien/Köln 1979; *Höfer, Albert/Thiele, Johannes*: Spuren der Ganzheit. Impulse für eine ganzheitliche Religionspädagogik, München 1982; *Höfer, Albert*: Gottes Wege mit den Menschen. Ein gestaltpädagogisches Bibelwerkbuch, München 1993.

²⁰ *Halbfas, Hubertus*: Religion in der Grundschule. Lehrerhandbuch 1, 1983, S. 11.

Er konzipiert daher seine Reihe aufbauend als Schule des „Sehens, der Symbolfähigkeit, des Sprechens“. Maßgeblich ist dabei, daß die Form dem Inhalt entspricht. Und weil „Gott das Leiseste ist, was es gibt, müssen Bücher, die Gott sagen, sowohl formal wie inhaltlich an dieser Stille partizipieren und ihre Benutzer auf den Weg der Teilhabe bringen. Gefordert wird also eine Entsprechung zwischen spiritueller Wirklichkeit und Darstellungsform... Wenn Lehrbücher dieses Wie verfehlen, etwa, weil sie zu laut, zu pragmatisch, zu objektivierend verfahren, verfehlen sie auch die Sache. Die Religion – oder anders gesagt: die Frömmigkeit – eines Religionsbuches liegt darin, Inwendiges aus innerer Erfahrung sensibel, das heißt angemessen, zur Sprache zu bringen.“²²

Daraus folgert für Halbfas auch eine Veränderung des Bezugsrahmens Schule durch eine neue Kultur der Schule und des Lernens.

Besonderes Augenmerk legt Halbfas auf die Bilder des Buches („Deshalb ist ein neues Anspruchsniveau für die bildliche Ausstattung der Religionsbücher unverzichtbar.“²³) und die Möglichkeit einer guten Bildbetrachtung.

Halbfas hat durch sein Werk einen großen Beitrag zur ästhetischen Erziehung geleistet. In der „lehrhaften Verzweckung“ mancher in Auftrag gegebener Bilder hat er jedoch eine Grenze überschritten und die in den Bildern grundgelegte Freiheit und Offenheit mißachtet.

2.2.4 Neue Religionsbücher in Österreich

Durch die neuen Lehrpläne wurden in Österreich neue Bücher erforderlich. In den Jahren 1986 -1989 wurde die Reihe der Glaubensbücher 5-8 von einer Grazer Autorengruppe (unter Beteiligung anderer Diözesen) geschrieben. Die Reihe wurde durch Albert Biesinger, Matthias Scharer und Kurt Zisler als wissenschaftliche Berater begleitet. Für die AHS Unterstufe wurden die Bücher dem dortigen Lehrplan entsprechend adaptiert.²⁴ Parallel dazu entstand eine Alternativreihe von einer Autorengruppe unter Edgar Korherr.²⁵

²¹ Ebda 12.

²² Ebda 17.

²³ Ebda 17.

²⁴ Scharer, Matthias: Miteinander glauben lernen, 1987; Zisler, Kurt/Reischl, Werner/Perstling, Hans/Neuhold, Hans/Gruber, Alois: Im Glauben wachsen. Glaubensbuch 6, Graz 1988; Feiner, Franz/Schrettle, Anton: Das Leben gestalten. Glaubensbuch 7, St. Pölten 1989; Zisler, Kurt/Schwarz, Manfred/Müller, Franz/Krameritsch, Hans/Neuhold, Hans/Gruber, Alois: Glauben und leben. Glaubensbuch 8, Innsbruck 1990. Siehe dazu die Lehrerhandbücher: Scharer, Matthias: Leben/Glauben lernen – lebendig und persönlich bedeutsam, Salzburg 1988; Zisler, Kurt (Hrsg.): Im Leben und Glauben wachsen, Salzburg 1988; Feiner, Franz/Schrettle, Anton: Leben gestalten – Glauben verantworten, Salzburg 1989; Müller, Franz/Zisler, Kurt: An das Leben glauben – aus dem Glauben leben, Salzburg 1990. Für die AHS: Scharer, Matthias/Eder, Monika/Hofmann, Bernhard F./Huemer, Ute: Miteinander unterwegs. Glaubensbuch AHS 1, Salzburg 1993; Zisler, Kurt u.a.: Dem Leben auf der Spur. Glaubensbuch AHS 2, St. Pölten 1994; Schrettle, Anton/Feiner, Franz/Perstling, Hans: Wege zum Leben. Glaubensbuch AHS 3, St. Pölten 1994; Zisler, Kurt/Uhl, Dorothea u.a.: Das Leben gewinnen. Glaubenbuch AHS 4, Klagenfurt 1996.

Die Bücher für die Volksschule erschienen nach dem neuen Lehrplan in den Jahren 1994 – 1996, und werden im Jahre 1997 abgeschlossen werden. Dabei wurde eine Reihe von einer Grazer Autorengruppe, initiiert vom Autor unter Mitwirkung anderer Diözesen, erarbeitet,²⁶ während eine von den Schulamtsleitern und der Bischofskonferenz gewünschte Alternativreihe von einer Wiener Autorengruppe erarbeitet wurde.²⁷

Die Reihe der Glaubensbücher für die Hauptschule als auch die Volksschulreihe, die in Graz entstanden ist, ist durch ein konsequentes Bildprogramm und eine konsequente ästhetische Gestaltung der Bücher gekennzeichnet.

Was Halbfas für seine Bücher gewünscht hatte „Besser wäre es, wenn jeder Schüler sein eigenes Buch besäße und in Händen hielte“,²⁸ wurde durch die großzügige Schulbuchaktion in Österreich Wirklichkeit, in der jedem Schüler und jeder Schülerin das Schulbuch unentgeltlich zur Verfügung gestellt wurde. Das eröffnete den Verlagen auch die Möglichkeit einer neuen Großzügigkeit. Großflächige, ganzseitige Bilder wurden möglich und freie Räume in einer Seite wurden akzeptiert.

Sorgsam und mit Konsequenz wurden die Bilder ausgewählt, wobei vor allem eine altersgemäße Entsprechung das Kriterium bildete. Nach dem Prinzip eines lebendigen Lernens sollten Arbeitsanregungen die Eigentätigkeit der SchülerInnen sicherstellen. Dies sollte sich auch in einer Arbeit mit den Bildern zeigen.

3. Impulse für religionspädagogisches Handeln

Wenn man auf die Geschichte der Ästhetik blickt, so lassen sich drei Grundmodelle ästhetischer Theorie unterscheiden: Ästhetik als Theorie des Schönen, als Theorie der sinnlichen Erkenntnis und als Theorie der Kunst.²⁹ Wir möchten hier *Alexander Gottlieb Baumgarten* (1714-1765), dem „Vater der Ästhetik“ als Wissenschaft, folgen und Ästhetik als Theorie der sinnlichen Erkenntnis verstehen, die jene Bereiche erschließt, die dem mathematisch-logischen Denken nicht zugänglich sind. Ästhetik bekommt somit den Rang einer Erkenntnistheorie und steht im Dienst der „Erkenntnis“ überhaupt.

²⁵ *Korherr, Edgar Josef u. a.*: Komm mit – faß an, Religionsbuch 1, Salzburg 1987; Komm mit – entdecke die Welt. Religionsbuch 2, Linz 1988; Komm mit – der Freiheit entgegen, Religionsbuch 3, Linz 1989; Komm mit – nimm dein Leben in deine Hand, Religionsbuch 4, Klagenfurt 1990.

²⁶ Ich bin bei dir. Religionsbuch 1, St. Pölten 1994; Mit dir kann ich wachsen, Innsbruck 1995; Mit dir auf dem Weg, Innsbruck 1996; dazu die Lehrerhandbücher: *Neuhold, Hans/Pendl, Roswitha/Zisler, Kurt*: Freude am Glauben 1-3, Linz 1994-96.

²⁷ *Jäggle, Martin/Dirnbeck, Josef u. a.*: Du magst mich. Religion 1, Innsbruck 1994; Du machst mein Leben schön. Religion 2, Innsbruck 1995; Du führst mich. Religion 3, Innsbruck 1996.

²⁸ *Halbfas, Hubertus*: Religion in der Grundschule. Lehrerhandbuch 1, 1983, S. 24.

²⁹ *Grözinger, Albrecht*: Praktische Theologie und Ästhetik, 2. Aufl. München 1991, S. 105-122.

Das ist für Religion und Religionspädagogik nunmehr eine wesentliche Kategorie, da sich das Religiöse dem Wesen nach nicht in logischer Sprache formulieren läßt.

Albrecht Grözinger weist nach, daß Ästhetik immer schon auf Theologie verweist und daß „Praxis ein zentrales Thema der Ästhetik ist“³⁰.

Das galt nicht immer so. Es sind daher auch Vorurteile der Ästhetik gegenüber abzuwenden, die sich in der Geschichte breitgemacht haben. So bezeichnet Sören Kierkegaard das Ästhetische als „indifferent“ und stellt es dem „Ethischen“ scharf gegenüber. In unserer Gesellschaft wird das Ästhetische dem Vorwurf ausgesetzt, der Sensation und der Lust unserer Zeit am Exzentrischen zu dienen,³¹ entweder der „Behübschung“ zu dienen oder sich elitär vom Geschmack weniger dirigieren zu lassen.

George Steiner gibt der Ästhetik dagegen gerade in unserer Zeit eine besondere Stellung. Er „sieht unsere Zeit als durch ‚die Vorherrschaft des Sekundären und Parasitären‘ bestimmt, der er das primäre, ursprüngliche Erleben von Sinn entgegenstellt. Wir ersticken in Kommentaren, Marginalien und Fußnoten, in ‚Materialien zu ...‘ und kommen nicht mehr zum Primärerlebnis von Dichtung und Musik.“³² Deshalb ist sein Buch ein leidenschaftliches Plädoyer für die Vergegenwärtigungskraft der Künste.³³ „Im Kunstwerk selbst gewinnen Sinn und Transzendenz, ja gewinnt Gott reale Gegenwart. Umgekehrt heißt dies: Kunst ist durch die Gegenwart der Transzendenz überhaupt erst möglich.“³⁴ Und bei Grözinger heißt es: „Erfahrungen, die der Theologie verloren gingen, können in der Ästhetik durchaus bewahrt und weiterentwickelt worden sein. Gerade in einer autonomen Ästhetik können Erfahrungsgehalte aufgehoben sein, auf die die Theologie nicht verzichten kann. ... Wir haben dies unter dem Begriff des ‚Voraus‘ von Kunst und Ästhetik vor der Theologie zu fassen versucht.“³⁵

Wenn wir Ästhetik so verstehen, dann kann sie uns in der Suche einen Weg weisen, wie wir heute Gott und dem Menschen auf der Spur bleiben können, wie wir auf die Welt und das Gesicht des Menschen sehen können und darin auch die Botschaft Gottes wahrnehmen können.

³⁰ Ebda S. 68-69.

³¹ Vgl.: *Schulze, Gerhard*: Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart, 4. Aufl. Frankfurt/Main 1992. *Timm, H.*: Das ästhetische Jahrzehnt, Gütersloh 1990.

³² *Schönborn, Christoph*: Kunst im Spannungsfeld von Staat und Kirche. Was erwartete ein Bischof von heutiger Kulturpolitik?, in: *actio catholica St. Pölten* 1/95, S.6.

³³ *Steiner, George*: Von realer Gegenwart. Hat unser Sprechen Inhalt? (mit einem Nachwort von Botho Strauß), München und Wien 1990.

³⁴ *Koch, Günter*: Von den Bedingungen sakramentaler Vergegenwärtigung. Das Kunstwerk als Analogie des Wirkens der Sakramente, in: *Franz, Albert (Hrsg.)*: Glaube, Wissen, Handeln. Festschrift für Philipp Kaiser, Würzburg 1994, S. 86.

³⁵ *Grözinger, Albrecht*: a.a.O. S. 134.

3.1. Einüben in die Kunst der Wahrnehmung

„Sehen ist schon ein schöpferischer Akt, der eine Anstrengung erfordert. Alles, was wir im täglichen Leben sehen, wird mehr oder weniger entstellt durch erworbene Gewohnheiten. Dieser Sachverhalt ist vielleicht besonders spürbar in einer Zeit wie der unsrigen, wo Kinos, Reklame und Zeitschriften uns täglich eine Flut von fertigen Bildern aufdrängen. Diese Konfektionsbilder sind für das Auge das, was das Vorurteil für den Geist ist. Die Anstrengung, die nötig ist, um sich von dieser Entstellung zu befreien, erfordert so etwas wie Mut; und für den Künstler, der alles so anschauen muß, als sähe er es zum ersten Mal, ist dieser Mut etwas Wesentliches: er muß das Leben so anschauen, wie er es als Kind getan hat, und wenn er diese Fähigkeit verliert, kann er sich nicht mehr auf originelle, das heißt persönliche Weise ausdrücken.“³⁶

Henri Matisse spricht hier von der Anstrengung des Sehens. Wir kennen das, wenn wir nach einem Tag oder nach einem Besuch in einem Museum sagen: Unsere Augen sind müde geworden. Es gibt die Gefahr, die Sehkraft zu verlieren und anstelle der Wirklichkeit von Mensch und Welt dem Bild des Vorurteiles zu begegnen. Die Kärntner Dichterin Ingeborg Bachmann warnt in ihrem Gedicht „An die Sonne“ vor dem „Verlust der Augen“³⁷.

Künstler – die sich dem Sehen widmen – bringen in ihr Werk ein, was sie zu sehen bekamen. Und deshalb ist es möglich, anhand von Kunstwerken sich ins Sehen einzuüben.

3.1.1 Faszination – oder Provokation öffnen die Sinne

Es gibt Bilder, die wir nicht mehr vergessen können, weil sie schön sind. Das können wir erleben, wenn wir z.B. eine schöne Landschaft sehen, ein schönes Gesicht oder ein besonderes Bild. Wir sind von ihnen beeindruckt und tragen sie fortan in uns oder suchen nach einer Reproduktion, die wir in unser Zimmer hängen. Sie machen uns in einer besonderen Weise sensibel für eine neue Dimension der Wirklichkeit. Von ihnen können wir uns nicht „satt“sehen. Wir können dann Freude und Ausgeglichenheit erleben.

„Ich träume von einer Kunst des Gleichgewichts, der Reinheit, der Ruhe, ohne beunruhigende und sich aufdrängende Gegenstände, von einer Kunst, die für jeden Geistesarbeiter, für den Geschäftsmann so gut wie für den Literaten ein Beruhigungsmittel ist, eine Erholung für das Gehirn, so etwas wie ein guter Lehnstuhl, in dem man sich von physischen Anstrengungen erholen kann.“³⁸ Ein anderer Weg, die Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen und die Augen zu öffnen, ist die Provokation. Besonders dann, wenn die Aufmerksamkeit durch

³⁶ *Matisse, Henri*: Das Leben mit den Augen eines Kindes betrachten 1953, in : *Ders.* : Über Kunst. Hrsg. von Jack D. Flam, Zürich 1982 (= detebe 21457), S. 261-262.

³⁷ In: Anrufung des großen Bären. Gedichte, München 1956, S. 68.

³⁸ *Matisse, Henri*: Notizen eines Malers, in: *Ders.* : Über Kunst. Hrsg. von Jack D. Flam, Zürich 1982 (= detebe 21457), S. 75.

viele Reize schon gering geworden ist, scheint es nötig, durch eine Erschütterung, einen Schock, jemanden neu zum Hinschauen zu bewegen.

Manche zeitgenössischen Künstler halten das für besonders wichtig und als Aufgabe und Funktion der Kunst heute.

So hat der deutsche Künstler Georg Baselitz begonnen, die Bilder auf den Kopf gestellt zu hängen. Der Beschauer soll dadurch einmal irritiert werden, provoziert werden, sich vielleicht ärgern, um dann „selbst auf den Kopf gestellt“ mit neuer Aufmerksamkeit das Bild anzuschauen.



Georg Baselitz: Veronika 1985

Auch Antoni Tapiès hält diese Provokation für eine wesentliche Aufgabe für Kunst heute.

„Ich meine, ein Kunstwerk sollte den Betrachter bestürzen, ihn veranlassen, über den Sinn des Lebens nachzudenken. Wir wissen alle, daß sich die Menschen durch Reklame, Werbung, Publizität und Konsum, wie es uns die Massenmedien ständig suggerieren, zunehmend in einem Zustand der Entfremdung befinden. Ich glaube, daß der Künstler noch eine letzte Insel der Freiheit ist und er deshalb die Menschen noch zum Nachdenken bringen kann. Denn die Vorstellungen, die die meisten Menschen von einem normalen Leben haben, entsprechen nicht dem wirklichen Leben, sondern einem Lebenssystem, das man ihnen auferlegt hat.“³⁹

3.1.2 Besondere Kriterien der ästhetischen Wahrnehmung

Wenn wir genauer beobachten, was bei diesen oben genannten Beispielen geschieht, so können wir zwei wesentliche Eigenschaften der ästhetischen Erfahrung feststellen:

– *Ästhetische Wahrnehmung ist ganzheitlich und meint eine Erfahrung mit allen Sinnen.*

Ich möchte als ein Beispiel den Morgengottesdienst bei unserem Kongreß hier nennen. Die unkonventionelle Einbegleitung gewohnter Lieder hat mich gefreut, sodaß ich schmunzeln mußte und mit neuer Wachheit die weiteren Klänge aufnahm, aber auch Text und Melodie des Liedes, das wir dann gesungen haben.

Vielleicht ist es Ihnen ähnlich gegangen. Bei manchen Melodien wird uns warm ums Herz, läuft es uns kalt über den Rücken...

Was wir bei Musik erleben, ist ein spezifisches Kriterium ästhetischer Erfahrung.

– *Ästhetische Erfahrung ist ihrer Herkunft nach ein zugleich aktives und passives Ereignis.*

Das medial gebrauchte Wort „aisthanomai“, von dem das Wort Ästhetik abgeleitet wird, verweist auf diesen Doppelcharakter. Es drückt einerseits Aktivität aus: ich bin gestaltendes Subjekt, ich nehme wahr; zum anderen ist es aber auch Ausdruck von Passivität: ich werde überrascht, ich werde irritiert – dann nehme ich nicht wahr, sondern dann ist es vielleicht besser, davon zu sprechen, daß ich wahr „bekomme“, worauf z.B. David Steindl Rast in seinem Denken hinweist.⁴⁰

Diese zwei Dimension lassen sich in Kunstwerken beobachten, z.B. bei dem Wechsel der Perspektive. Mit der Fluchtperspektive oder der Zentralperspektive hat der Mensch als Mittelpunkt eine Vorrangstellung beansprucht und

³⁹ Catoir, B.: Gespräche mit Antoni Tapiès, München 1987, S. 84.

⁴⁰ Vgl. Steindl-Rast, David: Die Achtsamkeit des Herzens, München 1984; Ders.: Die Fülle und das Nichts. Die Wiedergeburt christlicher Mystik, München 1984 (=Goldmann Tb 12001).

die zweite Seite ist verloren gegangen, daß der Mensch sich in einem großen Zusammenhang begreift und immer auch gesehen wird.⁴¹ Religionspädagogisch ergibt sich daher die Frage, wie wir diese Dimension des „In Anspruch genommen Werdens“ durch einen anderen oder eine andere Dimension wieder einüben können. Dazu scheint eine mögliche Form zu sein, Kunstwerke aus dieser Zeit zu nehmen, in denen dieses Wissen auch in der Form beinhaltet ist. Es ist die Ikone, die wohl am eindeutigsten diese Weisheit und Lehre weitergibt.

Das ist wahrscheinlich auch einer der Gründe, warum die Ikone eine solche Faszination auszuüben vermag, gerade im Kontext des säkularen Menschen. Deshalb hat die Ikone auch in den Büchern für den Religionsunterricht ihren wichtigen und unverzichtbaren Platz.

Dabei ist in der Ursprungsform der Ikone dieses Zwiegespräch zwischen dem Christus, der den Menschen anschaut, und den ihn betrachtenden Menschen noch deutlich – und gleichsam der menschlichen Begegnungssituation nachgebildet – zu sehen.

Auf die Bedeutung dieser Begegnung von Gesicht zu Gesicht hat neuerdings Levinas hingewiesen. Und jeder Lehrerin und jedem Lehrer ist die Bedeutung dieser Begegnung von Angesicht zu Angesicht klar.

Theologisch finden wir dieses Eingespanntsein des Menschen in diese beiden Dimensionen, wenn wir z.B. bei Paulus lesen: „dann aber werde ich erkennen, wie auch ich erkannt bin.“ (1 Kor 13,12)

3.2 Einübung in kreatives Handeln und Gestalten

Es ist heute üblich, in vielen Bereichen von Kreativität zu sprechen. Dies geschieht in Wirtschaft, Pädagogik, Therapie...

Als ein Prototyp von Kreativität gilt dabei seit jeher der Künstler.

Allerdings haben sich Künstler und Betrachter, Kunstbetrieb und Käufer immer mehr auseinander entwickelt.

Dagegen haben viele Künstler protestiert. Vor allem ist uns Joseph Beuys mit seinen Aktionen in Erinnerung. Er formulierte provokant die These: Jeder Mensch ist ein Künstler.⁴²

Wir wollen hier den kreativen Lebensausdruck des einzelnen nicht sosehr in Gestaltung seiner Alltagswelt sehen, sondern hier das bedenken, was beim Betrachten von Kunstwerken angeregt wird.

Dies wird durch die Kunsttheorie auch heute nahegelegt. Kunst betrachten ist ein Vorgang der Kommunikation, sodaß weder das Kunstwerk für sich alleine noch der Betrachter allein sich genügen; beide aber können sich in einen Prozeß der Kommunikation begeben, der sie beide verändert.⁴³

⁴¹ Vgl.: Grözinger, Albrecht: *Praktische Theologie als Kunst der Wahrnehmung*, Gütersloh 1995., besonders: Jeremy Benthams 'Panopticon' oder 'Vom herrschaftlichen Blick' S.99-116.

⁴² Beuys, Joseph: „Jeder Mensch ist ein Künstler“ – Aus einem Gespräch, in: ThPr 18 (1983), S. 5-12.

Wenn wir von Kreativität sprechen, dann ist dafür allerdings auch gültig, was Rilke in seinem Brief an einen jungen Dichter geschrieben hat: Studieren Sie die Grammatik, dann vergessen Sie alles und dann beginnen Sie zu schreiben. Hier wird von der aktiven Seite der Kreativität gesprochen und gleichzeitig aber von der passiven Seite, der Zeit des Vergessens, des Schlafens, des Wiederkauens – mit einem Wort der Unverfügbarkeit. Das lehrt uns auch verstehen, warum es manchen schwerfällt, kreativ zu sein. Es ist nicht so sehr die aktive Seite, sondern dieses Sich-Einlassen auf das Unverfügbare.

Dem Wortsinn nach ist Kreativität ein Schaffen von Neuem, bisher noch nicht Dagewesenem. Dieser schöpferische Prozeß findet sich als Impuls hinter dem Schaffen vieler Künstler. So sagt Pablo Picasso über sein Schaffen:

„Wenn man ganz genau weiß, was man machen will, wozu soll man es dann überhaupt noch machen?“⁴⁴ oder an anderer Stelle: „Ideen sind nur Ausgangspunkte. Um zu wissen, was man zeichnen will, muß man zu zeichnen anfangen.“⁴⁵

3.3 Einüben in kritische Auseinandersetzung und Eröffnung von Freiheit

Ästhetische Erfahrung setzt das Klischee außer Kraft und bewirkt Freiheit und Eigenständigkeit.

Darin zeigt sich auch die gesellschaftspolitische Bedeutung und Funktion der Ästhetik.

Wir haben oben einen Text von Antoni Tapiès zitiert, indem er es als Hauptaufgabe der Kunst bezeichnet, den Menschen aus dem Zustand der Entfremdung zu führen, und den Künstler als „letzte Insel der Freiheit“⁴⁶ bezeichnet.

Und auch Henri Matisse sieht seine Aufgabe als Maler darin, gegen die „Konfektionsbilder“ mutig zum freien Blick auf die Wirklichkeit zu führen.⁴⁷ Und für den Schriftsteller Heinrich Böll ist „Zersetzung die erste Künstler- und Schriftstellerpflicht“.⁴⁸ Es ist zuerst einmal die Zersetzung der Sprache und des Bildes, die die Menschen von der Wirklichkeit trennt oder trennen soll. Deshalb haben sich Diktaturen auch immer gegen die Kunst gewandt und sie unterdrückt.

Kunst vermag es auch, die Spirale des Wortes und der Geschäftigkeit außer Kraft zu setzen. Es ermöglicht die Pause. „Der Lyriker bietet uns die Pause an, in der die Zeit stillsteht. Das heißt, alle Künste bieten diese Pause an.“⁴⁹

⁴³ Vgl.: *Eco, Umberto*: Das offene Kunstwerk, Frankfurt 1977.

⁴⁴ *Picasso, Pablo*: Über Kunst. Aus Gesprächen zwischen Picasso und seinen Freunden. Ausgewählt von Daniel Keel. Mit sieben Zeichnungen des Meisters, Zürich 1982, S. 7. (= detebe 21674)

⁴⁵ Ebda S. 51.

⁴⁶ Siehe oben Fußnote 39.

⁴⁷ Siehe oben Fußnote 38.

⁴⁸ *Böll, Heinrich*: Worte töten – Worte heilen. Gedanken über Lebenslust, Sittenwächter und Lufthändler, ausgewählt und zusammengestellt von Daniel Kees, Zürich 1989, S. 98 (= detebe 21814).

Und dann ermöglicht es die Kunst, Formen geglückter Identität darzustellen, sichtbar und hörbar zu machen. Es sind „stellvertretende Begegnungen“, die dem Künstler gelingen und die dann in seinem Werk aufzuspüren sind. In der Kunst geht es „um die Begegnung der anderen mit ihrer eigenen Erfahrung“⁵⁰. Diese Begegnung mit der eigenen Wirklichkeit erkennen Verliebte, wenn sie Liebesgedichte zitieren, schreiben und singen.

In einer besonderen Weise weist Albert Camus auf die Funktion der Kunst hin, die in Freiheit zu setzen, die durch Systeme unterdrückt sind und sich selbst nicht helfen können. Zur Solidarität mit ihnen ruft er in besonderer Weise auf. „Gleichzeitig läßt sich die Aufgabe des Schriftstellers nicht von schwierigen Pflichten trennen. Seiner Bestimmung gemäß kann er sich heute nicht in den Dienst derer stellen, die Geschichte machen: er steht im Dienste derer, die sie erleiden... daß er, so gut er es vermag, den doppelten Auftrag auf sich nimmt, der die Größe seines Berufes ausmacht: den Dienst an der Wahrheit und den Dienst an der Freiheit.“⁵¹

3.4 Gewinnen neuer Erkenntnisse – Kunst als „locus theologicus“⁵²

Der Umgang mit Bildern hat vielfach unter dem Aspekt des Zweckes gelitten. Lange Zeit wurden die Bilder im religiösen Bereich als Darstellung dessen verwendet, was schon gewußt wurde. Sie sollten einen Lehrinhalt illustrieren. Ästhetische Erkenntnis aber zeichnet sich speziell dadurch aus, daß ein Inhalt untrennbar verbunden in einer Gestaltungsform dargeboten wird, sodaß das eine nicht unabhängig vom anderen erkannt werden kann.

Langsam hat sich wieder durchgesetzt, daß Bilder einen eigenständigen Beitrag zur theologischen Erkenntnis darstellen und die Augen neben dem Ohr ein wichtiges Organ zur „Offenbarung“ sind.

Worin liegen nun die speziellen Zugänge zur Erkenntnis, die wir durch die Augen gewinnen können?

Ich möchte dazu ein Beispiel aus der Kapelle von Vence nehmen, die Henri Matisse gestaltet hat.

Das Bild zeigt eine Gestalt in schwarzweißen Umrisslinien auf weißen Kacheln. Die Gestalt ist gesichtslos und zwingt uns die Frage auf, wer hier dargestellt werden soll. Durch das Buch und die Art des Gewandes werden wir auf eine religiöse Gestalt hingewiesen.

⁴⁹ Domin, Hilde: Wozu Lyrik heute. Dichtung und Leser in der gesteuerten Gesellschaft, Frankfurt 1993, S. 26 (= FischerTb 12204).

⁵⁰ Ebda 29.

⁵¹ Camus, Albert: Rede anlässlich der Entgegennahme des Nobelpreises am 10. Dezember 1957 in Stockholm, in: Kleine Prosa, Reinbek 1961, S. 7 (= rororo 441)

⁵² Vgl. dazu Jochims, Reiner: Visuelle Identität, Frankfurt 1975; Zisler, Kurt: Kunst als Provokation, in: Leitner, Rupert u.a.: Religionspädagogik 3, Wien 1992, S. 277-280.



Henri Matisse, Der heilige Dominkus, Kapelle der Dominikanerinnen in Vence/ Südfrankreich (1950).

Welche Dimensionen werden uns in dieser Darstellung mitgeteilt?

1. Dimension: Eine Heiligengestalt ohne Gesicht stellt die Frage nach der Geschichte: Wer ist der Heilige gewesen?

Dabei bekommen wir als Antwort – aus dem Munde des Matisse oder der Umgebung, da es sich um eine Kapelle in einem Konvent von Dominikanerinnen handelt, daß es sich um den Heiligen Dominikus handelt.

2. Dimension: Die Gesichtslosigkeit zwingt uns, die Frage noch ein einmal zu stellen: Wer ist der Heilige?

Damit kommen wir zu einem Zusammenhang zwischen der Heiligengestalt und dem Leben von heute und unserem Leben. Die Gesichtslosigkeit fordert auf und lädt ein, dem Heiligen ein Gesicht zu leihen und zu geben.

Die Darstellung wird also zum Modell einer Identifikation für mich als Betrachter.

3. Dimension: Die Darstellung zeigt mir etwas über die Art, wie ich mich der Wirklichkeit nähere, spezieller, wie das Religiöse mich in meinem Leben erreicht.

Ich möchte dazu ein Gespräch mit Henri Matisse zitieren:

„Als Sie die Kapelle von Vence ausführten, ist unter anderem gesagt worden, Sie hätten sich dem katholischen Glauben genähert...“

„Es ist viel gesagt und geschrieben worden. Man hat eine Menge Geschichten in Umlauf gesetzt in Europa und in Amerika. Das Kunstwerk dient nur noch als Vorwand für Geschwätz.

Die sakrale Kunst erfordert vor allem eine gute Seelenhygiene. Meine einzige Religion ist die Liebe zum Werk, die Liebe zum Schaffen und zur großen Aufrichtigkeit. Ich habe diese Kapelle allein mit dem Gefühl gemacht, mich von Grund auf auszudrücken. Ich hatte dort Gelegenheit, mich in der Totalität der Form und der Farbe auszudrücken. Bei dieser Arbeit habe ich etwas gelernt. Ich setze dort ein Spiel von Äquivalenzen in Gang. Ich schuf dort ein Gleichgewicht zwischen rohen und kostbaren Materialien. Die Dinge kamen einander näher und harmonisierten durch das Gesetz der Kontraste. Aus der Multiplikation der Ebenen wurde eine Einheit der Ebene...

Um auf Vence zurückzukommen: Man kann kein Rot in dieser Kapelle einbringen... Und doch existiert dieses Rot, und es existiert durch die Reaktion im Geist des Betrachters.“⁵³

Das Religiöse kommt also gleichsam zwischen den Darstellungen, ist anwesend und entzieht sich den Blicken.

In einer anderen Weise artikuliert das Heinrich Böll:

„Das religiöse Wort für Ankommen ist Advent, und nur in diesem Sinn ist alle Kunstäußerung (die unreligiöse mehr als die religiöse, die nur als Handelsbegriff vorhanden, als Marktwert da ist) – ankünftig, und die Stärke des Geschriebenen, Gemalten. Komponierten ist die freie Ankunft. Die anderen, die das Wort „Ankommen“ so häufig im Mund führen, kommen dem Publikum entgegen. Unter dem Vorwand, man müsse ihm Trost und Zuspruch bieten, bieten sie ihm billigen Trost und billigen Zuspruch, was nur andere Ausdrücke für Kitsch sind. In jeder Kunstäußerung liegt eine ziemliche Zumutung, und Zumutung ist eine Äußerung des Respekts. Schließlich ist eine Liebeserklärung auch eine ziemliche Zumutung.“⁵⁴

⁵³ Matisse, Henri: Gespräch mit Verdet, in: Über Kunst. Hrsg. von Jack D. Flam, Zürich 1982, S. 254 (= detebe 21457).

Und unverdächtig wirkt die Aussage Picassos, da er sich bis auf wenige Ausnahmen nicht mit ausdrücklich religiösen Themen in seinem Werk beschäftigt hat. Das Religiöse wird in anderer Weise als Qualität des Geschaffenen möglich.

„Etwas Geheiligt, darum geht's. Man müßte ein Wort dieser Art gebrauchen können, aber es würde schief aufgefaßt, in einem Sinn, den es nicht hat. Man müßte sagen können, daß ein bestimmtes Bild so ist, mit seinem Gehalt an Kraft, weil es 'von Gott berührt' ist. Aber die Leute nähmen es krumm. Und doch kommt es der Wahrheit am nächsten...“⁵⁵

In allen drei Dimensionen liegt der mögliche Erkenntnisgewinn durch Bilder. Vor allem aber ist daraus die Weise zu ersehen, wie religiöse Erkenntnis gewonnen werden kann, nur in der Weise der Emmausjünger: „Da gingen ihnen die Augen auf; und sie erkannten ihn; dann sahen sie ihn nicht mehr.“ (Lk 24, 31)

4. Voraussetzungen für ästhetische Erfahrungen

Es sollen hier nur einige Bemerkungen für die religionspädagogische Praxis gemacht werden.⁵⁶ Vieles ergibt sich von selbst oder ist durch die eigene Erfahrung aufzufüllen.

Begegnung ermöglichen

Wenn möglich sollen Kinder und Jugendliche die Möglichkeit einer Begegnung mit Originalen haben; das spricht für Museums- und Ateliersbesuche. Wenn wir das Wort Begegnung verwenden, so soll ausdrücklich das Moment festgehalten werden, daß wir uns in Bildern mit einem Gegenüber einlassen, das wir in seiner Bedeutung zuerst einmal wahrnehmen wollen.

Zeit und Raum geben/ Schulkultur, Verlangsamung

Das sind Stichworte, die für die Begegnung mit Bildern bedeutsam sind. Eine Schule braucht diese Dimensionen, um ästhetische Erfahrungen zu ermöglichen; sie gewinnt dafür aber gleichzeitig alles in einer neuen Dimension dazu. So kann es möglich sein, daß wir das Bild ausreichend zu Wort kommen lassen. Denn nach einer asiatischen Weisheit sagt das Bild mehr als 1000 Worte. Und dafür brauchen wir die Möglichkeit, uns auf das Bild einzulassen, und – im Gegensatz zu einer sich beschleunigenden Lebensführung – ein neues Maß an Zeit. „Ohne Einsamkeit entsteht nichts... Es ist schwer heute, allein zu sein, weil es Uhren gibt. Haben Sie je einen Heiligen mit einer Uhr gesehen?“⁵⁷

⁵⁴ Böll, Heinrich: a.a.O. S. 254.

⁵⁵ Picasso, Pablo a.a.O. S. 20-23.

⁵⁶ Vgl.: Zisler, Kurt: Über das Erschließen von Bildern. Elemente einer Bilddidaktik, in: Ders.: Im Leben und Glauben wachsen, Handbuch zum Glaubensbuch 6, Salzburg 1988, S. 79-93.

⁵⁷ Picasso, Pablo a.a.O. S. 28.

Miteinander entdecken

Wir sollen die Möglichkeiten nützen, daß wir gemeinsam ein Bild betrachten, es gemeinsam mit den Augen durchwandern und die persönlichen Zugänge anderen mitteilen.

Neue Wege beschreiten

Pädagogisch gilt es auch nach Methoden zu suchen, Kindern Interesse am Entdecken zu eröffnen und zu bewahren. Wichtig dabei ist es, immer neue Standorte einzunehmen. Vielleicht haben Sie in Ihrer Kindheit auch versucht, manchmal die Welt auf den Kopf gestellt zu betrachten. Und es ist schön, diesen Impuls auch in der hohen Theorie wiederzufinden.

„Um von natürlichen Objekten einen ästhetischen Genuß zu haben, muß man von deren äußerer und historischer Realität abstrahieren und die einfache Erscheinung oder den Schein von der Existenz trennen; eine Landschaft, die wir mit dem Kopf zwischen den Beinen anschauen, wodurch uns die gewöhnliche Beziehung zu ihr genommen wird, erscheint uns wie ein phantastisches Schauspiel; die Natur ist nur für den schön, der sie mit *künstlerischen Augen* sieht; Zoologen und Botaniker kennen keine *schönen Tiere*...“⁵⁸

Wissen und Information als Hilfestellung

Erst nachdem wir mit offenen Sinnen dem Kunstwerk in seinen speziellen Erscheinungsformen von Material, Farbe, Aufbau, ... begegnet sind, sollen wir das noch zu Hilfe nehmen, was andere über den Künstler und das Werk schon gedacht und geschrieben haben. Auf diese Weise sollen wir dann noch besser das Kunstwerk „sehen“ können.

Wer bei der Information beginnt, ist in Gefahr, die Sicht des Kunstwerkes zu mindern oder ganz zu verstellen.

Kriterien ästhetischen Urteils und Auslegungskompetenz ermöglichen

In der Begegnung mit einem Kunstwerk sollen wir dann auch in der Lage sein, ein ästhetisches Urteil zu bilden. Dabei haben diese Kriterien nicht in erster Linie mit dem Geschmack oder Gefallen zu tun. Ein entscheidendes Kriterium ist vielmehr das der Echtheit, der Stimmigkeit und die Ermöglichung einer Kommunikation.

Altersgemäße und entwicklungsmäßig entsprechende Ausgangspunkte wählen

Die Frage, welche Bilder für welches Alter entsprechend und passend sind, ist für die Möglichkeit einer Auseinandersetzung mit Kunstwerken wichtig. Auch das ästhetische Urteil entwickelt sich im Laufe des Alters.⁵⁹ Hier liegt

⁵⁸ *Benedetto Croce*, Ästhetik als Wissenschaft vom Ausdruck, XIII, zit. in: *Hauskellner, Michael (Hrsg): Was das Schöne sei. Klassische Texte von Platon bis Adorno*, München 1994, S. 384-385 (= dtv 4626).

⁵⁹ *Parsons, Michael J.*: How we understand art. A cognitive developmental account of aesthetic experience, Cambridge, New York 1987.

noch ein Aufgabengebiet, die Bücher für den Religionsunterricht auch nach solchen Kriterien zu überprüfen und neue danach zu planen.

Zusammenfassung

Religionspädagogik ist gut beraten, mit der Ästhetik ins Gespräch zu treten und im Gespräch zu bleiben:

- a) um sensibel zu bleiben für die Offenbarung,
- b) sensibel zu bleiben für kreative Gestaltung der eigenen Person, der Welt,
- c) sensibel zu bleiben für das Engagement in der Welt für die Schwachen und Unterdrückten,
- d) sensibel zu bleiben für die Aporie des Glaubens, daß wir erkennen und daß sich im selben Augenblick auch wieder entzieht, was wir gesehen haben.

Daraus kann Religionspädagogik auch Phantasie und Kreativität bewahren, den Dialog zwischen Gott und Menschen zu fördern und fortzusetzen.

„Theologie, Verkündigung und auch Religionspädagogik haben nur dieses eine ‚Interesse‘: der Einbildungs- und Vorstellungskraft des Glaubens aufzuhelfen, damit die Glaubenden und mit dem Glauben sich Mühenden Gefallen finden können an Gott, an seinem Vorhaben für uns und mit uns.“⁶⁰

⁶⁰ Werbick, Jürgen: Theologische Ästhetik nach dem Ende der Kunst, in: RPB 30 (1992) S. 29.

1. Sensible Kinder

Der Anfang von allem war, daß oberpfälzische Eltern klagten, ihre unmündigen Kinder könnten den Anblick eines „sterbenden männlichen Körpers“¹ nicht ertragen, jedenfalls nicht als Bild in den Räumen der Schule, wohin sie, vom bayrischen Staat gezwungen, zu gehen hätten. Unter heutigen Lebensbedingungen ist ein ethisch-ästhetischer Anstoß dieser Art ein Zeichen empfindlicher Sensibilität oder vielleicht elterlich induzierter Sensibilisierung. Angesichts der gewaltigen Nacktheit und nackten Gewalt, die Kindern via Television, Illustrierten, öffentlicher Reklame (von Benetton bis West), der man sich als Stadtgänger oder Automobilist schwer entziehen kann, ist das, was an bayrischen Schulkreuzen zu sehen ist, von kaum vergleichbarem Erregungswert. Wenn es dies dann war zu Beginn, dann wäre eine weit umfassendere Klage darüber zu führen, was unmündigen Kindern von den Regisseuren des Bilderkonsums heute ohne Bedenken zugemutet wird, vom Staat wohl nicht verordnet, aber doch mit mindestens *einem* lachenden Kämmererauge konzessioniert.

2. Friedensangebot

Die zuständigen Stellen vor Ort haben, wenn ich richtig gelesen habe, eine Lösung angeboten, die die als anstößig empfundene Situation in zwiefacher Weise veränderte. Statt des vorhandenen großen Kruzifixes wurde ein kleines Kreuz ohne Korpus gewählt, statt der Position „im Sichtfeld der Tafel“ die über der Tür des Klassenraums.² Das Ärgernis des nackten, gequälten Leibes wie die Fokussierung im zentralen Blickpunkt des Raumes wurde damit gleichermaßen aus dem Feld genommen. Es bedurfte nünmehr einer intentionalen Abwendung von der pädagogischen Haupthandlungsachse des Raumes und einer imaginativen Zusatzleistung, dieses Kreuz als skandalös zu empfinden. Symboltheoretisch ist diese kleine lokalpolitisch-praktische Offerte bedenkenswert, in zweierlei Hinsicht.

¹ Zit. nach BVerfG Beschluß des Ersten Senats vom 16. Mai 1995 BvR 1087/91, A. I, 2. Der Beschluß (im folgenden abgekürzt BVerfG) samt der Abweichenden Meinung der Richter Seidl und Söllner und der Richterin Haas zum Beschluß des Ersten Senats vom 16. Mai 1995 ist dokumentiert in: P. Pappert (Hg.), Den Nerv getroffen. Engagierte Stimmen zum Kruzifix-Urteil von Karlsruhe, Aachen 1995, 226-250; H. Maier (Hg.), Das Kreuz im Widerspruch. Der Kruzifix-Beschluß des Bundesverfassungsgerichts in der Kontroverse, Freiburg/Brsg. 1996, 132-157.

² Vgl. BVerfG A. I, 2.

3. Symbolischer Raum

Die rein semantische Betrachtung von Symbolen läßt bisweilen außer acht, daß sie ihren genuinen Ort in Handlungskontexten haben. Im vorliegenden Fall ist es ein Raum, der pädagogische Aktionsraum eines Schulzimmers. Der bayrische Staat hat verordnet, daß in jedem Pflichtschulzimmer des Landes außer dem zur Gewährleistung des pädagogisch Erforderlichen ein Kreuz anzubringen sei. Nicht vorgeschrieben ist offenbar, wo in der Einrichtung des Raumes der Platz des Kreuzes zu sein habe. Wird es auf der Stirnseite des Raums über der Tafel oder dem Lehrerpult, in der pädagogischen Fluchtachse also, angebracht, erhält es in der innenarchitektonischen Hierarchie des Raumes eine dominante Position, objektiv jedenfalls. In einer quasi-apsidialen Anordnung wird das Gesamtgeschehen auf dieses Symbol hin gefluchtet, – das Gesamtgeschehen, für das der Raum eingerichtet ist, natürlich nicht jede einzelne pädagogische Handlung.

Wird das Kreuz an einer anderen Raumstelle angebracht, so ist seine hierarchische Position zweifellos weniger stark. Denkbar wäre eine Anbringung auf der Rückwand, so daß weniger die Schüler als der Lehrer es als Bezugspunkt vor Augen hätte. Die örtlichen Instanzen wählten als Ausweg aus dem Konflikt die Anbringung über der Tür.

Tür und Tor sind über ihren funktionalen Nutzen hinaus raumsymbolisch wichtige Stellen. Die besondere Qualität eines Raumes, den man betritt oder verläßt, wird an seiner Schwelle durch Markierungen kenntlich gemacht. Schilder signieren Eigentum, dienen der Orientierung und Warnung wie dem Schutz.

Im religiösen Gebrauch bekommt diese allgemeine Türsymbolik einen besonderen Akzent. Wenn nach Ex 12,7 die Israeliten angewiesen werden, ihre Türpfosten mit dem Blut des Passalammes zu bestreichen, so soll das „ein Schutzzeichen für euch sein an den Häusern, in denen ihr seid: wenn ich das Blut sehe, werde ich an euch vorübergehen und kein Schlag soll euch vernichtend treffen“ (Ex 12,13). Dem Kultgesetz des Deuteronomium zufolge ist dies die Stelle, an die die Worte der Tora geschrieben werden sollen: „Und schreibe sie auf die Türpfosten deines Hauses und an deine Tore, auf daß ihr und eure Kinder in dem Lande, das der Herr deinen Vätern zu geben geschworen hat, lange lebt, so lange als der Himmel über der Erde steht“ (Dt. 11,20). So findet sich an den Toren der Stadt Jerusalem und an den Türen jüdischer Wohnungen all over the world die Mesusa, eine Kapsel, die auf einer winzigen Pergamentrolle die ersten Abschnitte des „Höre Israel“ enthält.

Die Christen haben Tür und Tor als Stelle für das Zeichen des Kreuzes gewählt, in dem sie das Gesetz des Lebens wie das Blut des Lammes erfüllt sahen. Wie die Mesusa war es gedacht als „Denkzeichen“ und „Merkzeichen“ (Ex 12,18) an das, woran man sich in seiner Lebenswelt zu halten gedachte. So sollte es ein Zeichen des Segens und der Abwendung von Gefahr jeder Art sein. Dämonisches Geistern sollte gleich am Eingang abgeschreckt werden.

Das Zeichen des Kreuzes übernahm die apotropäische Kraft, die man heiligen Zeichen an der Schwelle zutraute. So schreiben auch heute zum Jahresbeginn jugendliche Dreikönigssänger ihr CMB (*Christus mansionem benedicat*) mit drei Kreuzen an Haustüren aller Art; sogar halbsäkularisierte Marginalchristen lassen sich das gefallen (und spenden für ein kirchliches Wasserprojekt in Afrika).

Raumsymbolisch könnte ein Kreuz an der Tür eines Schulzimmers also verstanden werden als Zeichen von Schutz und Segen für einen Handlungsraum, der trotz aller pädagogischen Vorkehrungen gegen die Gefährdung von Leib und Seele aller Beteiligten nicht gefeit ist. Im pädagogischen Fremdkörper des Kreuzes symbolisierte sich, so verstanden, die Überzeugung (des Staates wohl gemerkt, nicht jedes einzelnen Schülers oder Lehrers), daß der zur Pflicht gemachte Schulunterricht in seinem Gelingen nicht nur von dem abhängt, was Lehrer und Schüler in diesem Schulzimmer miteinander zustande bringen. Ohne optischen Glaubens- oder Aberglaubenszwang für den einzelnen erhielt der Raum eine Markierung, die das hier ablaufende Geschehen von Staats wegen als eine labile menschliche Einrichtung anerkennt, deren Gelingen des Segens bedarf.

4. Segnen

Aber vielleicht kann das, was „segnen“ heißen soll, nicht mehr auf allgemeines Verständnis rechnen. In der deutschen Sprache wird „segnen“ äquivalent zu „bekreuzigen“ gebraucht. Sprachgeschichtlich ist das germanische Lehnwort „segnen“ aus dem kirchenlateinischen „signare“ – „zeichnen, bezeichnen“ abgeleitet. Das Bekreuzigen erscheint somit als der elementare Vorgang des Bezeichnens, das Kreuz als Zeichen schlechthin.

Zugleich geschieht in diesem Sprachvorgang noch etwas anderes. Das deutsche Wort „Segen“ fungiert als Übersetzung eines in der biblisch-liturgischen Sprache zentralen Wortstamms, lateinisch „*benedictio*“, griechisch „*eucharistia*, *eulogia*“, hebräisch „*berachah*“. Es ist das griechische Wort, das dem Gottesdienst der Eucharistie den Namen gegeben hat. Der brauchgeschichtliche Ursprung dieser *eucharistia* liegt im jüdischen Tischgebet, der *berachah* über die Speisen. Bevor man ißt und trinkt, Gottes Namen anzurufen und ihm zu danken, ist im Judentum Brauch und strenge Pflicht. Warum? Weil die Welt als Ressource des menschlichen Lebens nicht als Selbstverständlichkeit betrachtet wird, sondern als Gottesgabe. Darum dankt man bei Tisch Gott, daß man noch am Leben sein darf und bittet zugleich, daß man es durch das Essen und Trinken bleibt, daß es einem wohl bekommt („*prosit*“, wie man lateinisch sagt) und man lange lebt auf Erden. Das ist ganz allgemein der Sinn von *berachah*-Segen im Alten Testament, die Mehrung des Lebens.³ So segnet Gott im Schöpfungsbericht die Tiere und Menschen: „Seid fruchtbar und

³ Zum Verständnis des Segens vgl. z.B. C. Westermann, *Der Segen in der Bibel und im Handeln der Kirche*, München 1968.

mehret euch“, der Vater segnet die Kinder, daß sie das Leben weitertragen. Und zentral ist dies bei den Lebensmitteln, beim Essen und Trinken Tag für Tag. So ist das Tischgebet die Zentralstelle des Segens. Vom Segensgebet, das Jesus nach jüdischer Sitte über Brot und Wein spricht, ist das Wort „Eucharistie“ zur Bezeichnung des christlichen Mahlgottesdienstes geworden. Diese Lebensbedeutung von *berachah*, *eucharistia*, *benedictio* geht durch die germanische Missionssprachgeschichte auf das Wort „Segen, segnen“ über und verbindet sich zugleich über die Bedeutung von „signum, signare“ mit dem Zeichen des Kreuzes. Das Kreuz wird das Segenszeichen.⁴

Als Signierung eines Menschen hat das Kreuzzeichen seinen christlichen Anfang im Ritus der Taufe. Gestützt auf paulinische Stellen, die Salbung und Geistesempfang mit der Vorstellung der „Siegelung“ verbanden (2 Kor 1,21; Eph 1,15; Eph 4,30), wurde seit dem 2. Jh. über das Eintauchen ins Wasser hinaus auch ein Ritus der Salbung und Bekreuzigung in das sakramentale Zeichenrepertoire aufgenommen, im doppelten Sinne einer Eigentumsmarkierung und eines Schutzzeichens. Das Zeichen der Zugehörigkeit zu Christus sollte zugleich der apotropäische Schild gegen alle feindliche Bedrohung sein („Du sollst damit offen die Stirn bezeichnen, damit die Dämonen, wenn sie das königliche Zeichen sehen, zitternd weit entfliehen“⁵, schreibt Kyrill von Jerusalem im 4. Jh.).

Von der Taufe ausgehend ist das Kreuzzeichen schon um 200 ein in der Frömmigkeitspraxis der Christen weit verbreitetes Zeichen. So berichtet Tertullian in seiner Schrift „Vom Kranze der Soldaten“ schon von einer an den Torgebrauch von Dt 11,18-20 erinnernden exzessiven Durchsetzung der Alltagspraxis mit diesem Zeichen: „bei jedem Eingehen und Ausgehen, beim Anlegen der Kleider und Schuhe, beim Waschen, Essen, Lichtanzünden, Schlafengehen, beim Niedersetzen, und welche Tätigkeit wir immer ausüben, drücken wir auf unsere Stirn das kleine Zeichen.“⁶

Das Segnen, das im religionsgeschichtlichen Vorlauf und Umfeld mit unterschiedlicher Gestik verbunden war (Ausbreiten und Auflegen der Hände, Umarmen usw.), nimmt in der christlichen Liturgie und Frömmigkeit die generelle Form des Kreuzes an. Das Kreuz, das zuerst Paulus als „Ideogramm für das Erlösungsgeschehen“⁷ begriffen hatte, wird in der gestischen Praxis zum christlichen „signum“ schlechthin, das bewirken soll, was es bezeichnet, als performatives Zeichen des Gottessegens für Menschen und Dinge.

⁴ Als klassische Arbeiten zur Geschichte des Kreuzzeichens vgl. *F.J. Dölger*, Beiträge zur Geschichte des Kreuzzeichens in: JAC 1 (1958), 5-19; 2 (1959), 15-29; 3 (1960), 5-16; 4 (1961), 5-17; 5 (1962), 5-22; 6 (1963), 7-34; 7 (1964), 5-38; 8/9 (1965/66), 7-22; 10 (1967), 7-29; *E. Dinkler*, Signum Crucis, Tübingen 1967. *H. Leclercq*, Art. Croix et crucifix, in: DACL III/2 (1948), 3045-3144.

⁵ Kyrill von Jerusalem, Katechesen, 4. Katechese an die Täuflinge, 14 (BKV 41, 69).

⁶ Tertullian, Vom Kranze der Soldaten 3 (BKV 24, 23).

⁷ *H. Schlier*, Der Brief an die Galater (Krit.-exeget. Kommentar über das Neue Testament, begr. von H.A.W. Meyer, VII), Göttingen 1962, 281.

Dieser gestisch-taktile Gebrauch des Kreuzzeichens liegt der Verdinglichung in einem materiellen Bild voraus, form- und bedeutungsgeschichtlich. Als rituelle Handlung wird es praktiziert und reflektiert, ehe es im 4. Jh. ein Gegenstand der bildenden Kunst wird.⁸ Es ist ein Kreuz ohne Korpus, oder besser gesagt: der Korpus dieses Kreuzes ist nicht das sichtbare Abbild eines Menschen, der gekreuzigt ist, sondern der Körper eines Menschen oder Dinges, der bekreuzigt wird.

Die im 4. Jh. zunächst im engen Zusammenhang mit dem Christusmonogramm einsetzende bildliche Materialisierung des Kreuzzeichens⁹ folgt konzeptionell der rituellen Vorgabe. Es bleibt lange bei Kreuzen ohne Korpus; und dann ist es zunächst nicht der Körper eines „sterbenden Mannes“, der am Kreuz dargestellt wird, sondern der lebende Sieger über den Tod. Das Bild des leidenden, toten Gekreuzigten kommt im Abendland erst seit dem 9. Jh. auf und setzt sich erst seit dem 13. Jh. als allein gültig durch.

Der Beschluß des Bundesverfassungsgerichts verschweigt in seiner Darstellung der gerichtlichen Vorgeschichte nicht, daß es anfänglich in der Tat auf die Differenz zwischen einfachem Kreuzzeichen und Kruzifix (mit leidendem Manneskörper) angekommen ist: „Die Beschwerdeführer haben zwar in ihrem Antrag auf vorläufigen Rechtsschutz dem Wortlaut nach nur die Entfernung von Kruzifixen begehrt“¹⁰, „weil sie die Gestalt Jesu Christi als solche nicht ablehnten, sondern sich nur gegen die nach ihrer Meinung zu einseitige und schädliche Betonung des leidenden Christus wendeten“.¹¹ Demnach war der anfängliche lokale Kompromiß, ein Kreuz ohne Korpus über der Tür anzubringen, eigentlich eine Lösung, die dem Kläger mit einer Möglichkeit, die das bayrische Schulgesetz zuließ, Genüge tat. Im symbolgeschichtlichen Rückblick zeigt sich, daß damit durchaus ein genuiner Sinn des Kreuzes als Segenszeichen im pädagogischen Raum zur Geltung zu bringen war. Vielleicht hat man letzteres, den religiösen Gewinn der Nachgiebigkeit in dieser Sache, nicht recht realisieren können und deshalb schließlich die Geduld verloren mit der Querulanz des Klägers und seiner penetranten Forderung, in allen Räumen, mit denen seine Kinder auch nur vorübergehend in Berührung kämen, seien die Kruzifixe durch Kreuze ohne Korpus zu ersetzen.¹² Die im ersten Schritt praktikable und religiös durchaus auch sinnträchtige Differenzierung geriet aus dem Blick, die Sache trieb beiderseits ins Grundsätzliche.

Man kann sich des Eindrucks nicht erwehren, daß dies dem Bundesverfassungsgericht, seiner Mehrheit jedenfalls, durchaus nicht unlieb war. Denn statt

⁸ Zur Ikonographie vgl. Art. Kreuz (Red.), in: LCI 2, 562-590; *H. van Schalkwijk*, *Kruisen. Een Studie over het gebruik van kruistekens in de ontwikkeling van het godsdienstig en maatschappelijk leven*, Hilversum 1989.

⁹ Vgl. *A. Stock*, *Poetische Dogmatik, Christologie II. Schrift und Gesicht*, Paderborn 1996, 24-34.

¹⁰ BVerfG, C II, A.

¹¹ BVerfG, A I, 3b.

¹² BVerfG, A I, 2.

die Beschwerde auf ihren ursprünglichen Wortlaut und damit auf seine realen Dimensionen zurückzuführen und der lokalen Primärvernunft allgemeine Geltung zu verschaffen, nimmt es mit einer gewissen Genugtuung auf, daß der bayrische Verwaltungsgerichtshof die Differenzierung von Kruzifixen und Kreuzen ohne Korpus als rechtlich irrelevant zurückgewiesen habe.¹³ Nur so war das weit über den ursprünglichen Anlaß hinausgehende Grundsatzurteil möglich, mit dem das Bundesverfassungsgericht befand: „Die Anbringung eines Kreuzes oder Kruzifixes in den Unterrichtsräumen einer staatlichen Pflichtschule, die keine Bekenntnisschule ist, verstößt gegen Art. 4, Abs. 1 GG“¹⁴, d.h. sie verstößt gegen das Grundrecht der Religionsfreiheit, ist also verfassungswidrig.

5. Streit um ein Symbol

Der Sommerspruch des höchsten deutschen Gerichts löste in der deutschen Öffentlichkeit ein unerwartet heftiges Gewitter aus.¹⁵ Statt den Streit schieflich-friedlich zu beenden, fachte es ihn erst eigentlich an. Der kleine oberpfälzische Schulkonflikt wurde zu einer die bundesrepublikanische Öffentlichkeit ungewöhnlich erregenden Angelegenheit. Die rechtliche Strittigkeit des Beschlusses hatte sich schon in dem abweichenden Sondervotum des mit 5:3 Stimmen gefaßten Beschlusses angekündigt und setzte sich danach als juristische Grundsatzdebatte fort.¹⁶ Was die Öffentlichkeit aber mehr erregte und spaltete, war das kulturpolitische Signal, das man der Generaltendenz des Beschlusses entnahm. Das Urteil wirkte über seinen streng juristischen Gehalt hinaus als Symptom. An ihm schieden sich die Geister. Latente Dissense über die weltanschaulichen Grundlagen der Verfassung traten in ungeahnter Schärfe ans Tageslicht. Der kleine Anlaß stieß eine Debatte los, in der sich auch jenseits der bayrischen Grenzen unmittelbar gar nicht Betroffene höchst betroffen einmischten.

Der Fall betraf streng genommen nur den bayrischen Staat und seine Schulgesetzgebung. Aber die Vertreter der Kirchen waren alsbald auf dem Plan und das Kirchenvolk und die öffentliche Meinung der Medien weit über die Grenzen des Freistaates Bayern hinaus. Nördliche Landstriche, deren öffentliche Landschaft durch christliche Kreuzsymbolik – vom Roten Kreuz einmal abgesehen – kaum tangiert war, gaben scharfzüngige Urteile ab. Hamburger Großjournalisten hielten jüngstes Gericht über Altöttinger Volksfrömmigkeit.

¹³ BVerfG, C II, 2.

¹⁴ BVerfG, 1.

¹⁵ Vgl. die Anm. 1 zitierten Sammelbände von P. Pappert und H. Maier, ferner *B. Streithofen (Hg.)*, *Das Kruzifixurteil. Deutschland vor einem neuen Kulturkampf?*, Frankfurt/M. 1995; mehr als 120 Zeitungsartikel aus dem In- und Ausland sind aufgeführt in der Zeitungs-Dokumentation Bildungswesen des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (Frankfurt a.M.), Sondernummer „Kruzifixurteil“.

¹⁶ Vgl. *J. Isensee*, *Bildersturm durch Grundrechtsinterpretation. Der Kruzifix-Beschluß des Bundesverfassungsgerichts*, in: *H. Maier (Hg.)*, *Das Kreuz im Widerspruch*, 9-27.

Alle waren auf dem Plan, weil es alle anscheinend irgendwie anzugehen schien.

Auslöser der großen Debatte war ein kleines Symbol, das durch das Urteil eines deutschen Gerichts aus seiner Halbvergessenheit ins Rampenlicht gezogen worden war. Ein juristischer Kommentator des Beschlusses hat an die Eigentümlichkeit dieses Anlasses erinnert: „... es geht in dem Kruzifix-Beschluß gar nicht um praktische Probleme. Er greift nicht ein in rechtlich gehegte Interessen und nicht in Positionen politischer Macht. Er tastet nur ein Symbol an. In diesem Symbol aber rührt er an einen empfindlichen Nerv der deutschen Gesellschaft. In seiner Absage an das Kreuz im staatlichen Schulraum gerät der Beschluß selbst zum Zeichen, das die Gesellschaft spaltet.“¹⁷ Eine über den innergerichtlichen Dissens hinausgehende Spaltung zeichnete sich in der Begründung des Gerichtsbeschlusses selbst schon ab. Gutachtliche Stellungnahmen der katholischen (Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz) und evangelischen (Landeskirchenrat der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Bayern) Kirchen halten die strittige Vorschrift des bayrischen Schulgesetzes für verfassungskonform, während die Humanistische Union e.V., der Bund für Geistesfreiheit Augsburg und die Freireligiöse Landesgemeinschaft Hessen die Auffassung des Beschwerdeführers unterstützen.¹⁸ Wollte man daraus aber schließen, es handle sich um eine klare Frontlinie zwischen kirchengebundenen Christen- und laizistischem Freidenkertum, belehrt einen die dem Urteil folgende Debatte eines anderen. Die Bruchkanten zeigen kompliziertere Verläufe.

6. Evangelisch-katholisch

Juristisch betrachtet, betrifft das Kruzifix-Urteil das bayrische Schulgesetz und hat mit den christlichen Konfessionen als solchen nichts zu tun. Seine Bewertung aber brachte auffällige konfessionelle Differenzen zum Vorschein: „Die kirchlichen Reaktionen auf den Beschluß des BVG zeigen Unterschiede mit unübersehbar konfessionellem Hintergrund.“¹⁹ Der Tübinger Theologe E. Herms hebt dabei „die relative Einheitlichkeit der römisch-katholischen Reaktionen“ gegenüber der „evangelischen Reaktion“, die „vielstimmig“ ist, hervor und führt diese Differenz auf die unterschiedliche Organisation des Lehramtes hier und dort zurück.²⁰ Eine solche Begründung bringt freilich nur die formale Ebene der theologisch-kirchlichen Urteilsfindung in Anschlag, nicht aber, daß die Differenzen gerade am Fall der Bewertung eines Symbols, in specie des Kreuzsymbols, so auffällig zutage treten. Wirkt sich, so breit die Skala der evangelischen Voten in der Tat ist, in der Debatte eine konfessionelle

¹⁷ Ebd. 9.

¹⁸ BVerfG, A III, 2-4.

¹⁹ E. Herms, Der Kruzifixbeschluß im Urteil der Kirchen, in: Materialdienst des Konfessionskirchlichen Instituts Bensheim 46 (95), 85f, 104f, 85.

²⁰ Ebd.

Mentalitätsdifferenz aus, die tiefer reicht als der kleine Anlaß der Ausstattung bayrischer Schulzimmer es prima vista vermuten läßt? Könnte es ein ökumenischer Erkenntnisgewinn sein, solches aufzuklären?

Der österreichische Poet Ernst Jandl hat anfangs der siebziger Jahre ein kleines Gedicht geschrieben, das den Titel trägt „Zweierlei Handzeichen“.²¹ Es lautet:

*„ich bekreuzige mich
vor jeder kirche
ich bezwetschkige mich
vor jedem obstgarten*

*wie ich ersteres tue
weiß jeder katholik
wie ich letzteres tue
ich allein“*

Das Gedicht enthüllt auf etwas skurrile, wienerische Weise in nucleo eine Semiotik des rituellen Zeichens. Ich beschränke mich auf jenes „weiß jeder Katholik“. Es heißt ja nicht, daß jeder Katholik sich vor jeder Kirche bekreuzige, sondern nur, daß jeder Katholik wisse, wie man das macht „sich bekreuzigen“, während das Handzeichen jenes zungenbrecherischen „Sich-bezwetschkigens“ das streng gehütete Geheimnis des lyrischen Ichs bleibt. Aber dieses Handzeichen der Katholiken erscheint doch für alle Nicht-Katholiken etwas ähnliches zu sein, wie es das „Sich-bezwetschkigen“ für alle Welt ist, ein etwas merkwürdiger, fast suspekter Handgebrauch, von dem man nicht recht weiß, wie und wozu man ihn macht. Auch in der zeitgenössischen Erosion der Bräuche ist dies noch bisweilen zu sehen, wenn z.B. in einer katholischen Familie evangelische Kinder mit am Tisch sitzen und etwas verlegen dem katholischen Kreuzzeichenmachen beim Tischgebet zuschauen, oder wenn in einem ökumenischen Gottesdienst beim Schlußsegen des evangelischen Pfarrers katholischen Teilnehmern, wenigstens der älteren Sozialisationsprägung, die Hand zuckt, während die protestantischen Frommen mit gesenktem Haupt den Segen über sich ergehen lassen.

Während Luther selbstverständlich das Kreuzzeichen kannte und auch den lieben Christen z.B. zum Morgensegen empfahl,²² wurde es im konfessionellen Zeitalter als etwas typisch Katholisches formiert, das man dann zum Zeichen evangelischen Bekenntnisses eben tunlichst vermied.

Wie am Anfang des 19. Jh. das Kreuzzeichen als typisch katholisches Zeichen angesehen wurde, ist in Bettina von Arnims Roman „Die Gänderode“

²¹ In: E. Jandl, Laut und Luise, Wien 1976, 135.

²² Vgl. E. Lohse, Stat crux dum volvitur orbis, in: H. Maier (Hg.), Das Kreuz im Widerspruch, 121-131, 122.

nachzulesen. Clemens Brentanos Schwester Bettina schreibt dort an ihre evangelische Briefpartnerin: „Woran erkennt man einen katholischen Christen? – Am Zeichen des heiligen Kreuzes! – Dies schlug mir den ersten widerspenstigen Funken aus dem Geist. Denn was braucht doch der natürliche Mensch ein katholischer Christ zu sein und sich zu bekreuzigen? – Ist das der nächste Weg, Gott ähnlich zu werden? – Ist Gott ein katholischer Christ? – Oder ist er wie Du ein Ketzer? – Und warum machen wir doch das Kreuz, als bloß, um wie die Hunde dem Ketzer die Zähne zu fletschen?“²³ – In diesen kessen Sprüchen einer jungen Katholikin meldet sich bereits der Protest des freien Geistes gegen die Institution, die den Ritus zum Indikator der Rechtgläubigkeit und zum handgreiflichen Instrument der Ketzerpolemik macht, so wie die Hunde ihr Revier markieren und kläffend verteidigen. Bettina von Arnims freie Religion spontan in der Natur gefühlter Gottunmittelbarkeit hat das Erbe der transkonfessionellen natürlichen Religion der Romantik ebenso in sich wie den Protest Luthers gegen die Ritualisierung des Gottesverhältnisses durch fromme Praktiken.

Auf der berühmten Predella des Altars von Lucas Cranach in der Wittenberger Schloßkirche steht Luther auf der Kanzel und zeigt demonstrativ auf das in der Mitte des Raumes stehende Kreuz. Luthers Erneuerung der Kirche hat, vor allem im Anschluß an den Apostel Paulus, das Evangelium als Botschaft vom Kreuz wiederzuentdecken gesucht. Dem entspricht der Glaube allein, und der ist Herzessache (vgl. Luthers Wappen mit dem Kreuz im Herzen). Die Werke der Frömmigkeit, das Wallfahren und all das Hantieren mit heiligen Dingen, Bildern, Reliquien usw. kann das Heil nicht bewirken. Weil all diese Dinge dem ernststen Glauben des Herzens einen operationalisierbaren Ersatz anzubieten scheinen, geraten sie in die Verdachtsschiene abergläubischer Praktiken, mit denen der Mensch selbst sein Heil sicherzustellen sucht, statt es allein von der Gnade Gottes zu erwarten. Gerade die Besinnung auf die zentrale Stellung des Kreuzes geht zusammen mit einer Zurücknahme der vielen Kreuzzeichen in der sinnlichen Welt. Das trifft schließlich die Marterl, die Feld- und Wegkreuze ebenso wie das Schlagen des Kreuzzeichens. So ist es im Verlauf des konfessionalistischen Zeitalters dazu gekommen, daß Ernst Jandl dichtet: „wie ich ersters tue / weiß jeder katholik“ und nicht etwa: „jeder Christ“.

In den reformatorischen Kontroversen wurde das Verhältnis von Innen und Außen, Innerlichkeit und Äußerlichkeit in der Ausübung des Christentums auf konfessionell folgenreiche Weise neu bestimmt. Zwangsläufig kam die Bilderfrage in das Visier dieser Neubestimmung.²⁴ Bilderverbot und Bildersturm im zwinglianisch-calvinistischen Einflußraum haben für die visuelle Kultur tiefgreifende Folgen gezeitigt. Ein reformierter Theologe, der schon ein Kruzifix in der Kirche als Verstoß gegen das biblische Bilderverbot ansieht,

²³ B. von Arnim, Die Günderode, Leipzig 1925, 217.

²⁴ Vgl. A. Stock, Keine Kunst. Aspekte der Bildtheologie, Paderborn 1996, 52-80.

wird das Urteil des Bundesverfassungsgerichts nur begrüßen können als Amtshilfe des weltlichen Arms bei der Durchsetzung des Dekalogs. Nicht die Wahrung der Religionsfreiheit von Nichtchristen wird er freilich als Begründung ins Feld führen, sondern die Bewahrung von Christen vor jeder Art von Götzendienst.

In lutherischen Territorien hat man die Bilder nicht zerstört, sondern höchstens reduziert, quantitativ und qualitativ. Bilderverehrung sollte ausgeschlossen sein; Bilder hatten Lernmittel des Glaubens zu sein, rhetorische Medien der Verkündigung und auch der Polemik. Sie repräsentierten einen Sinn, der zu verstehen und zu erläutern war. Abstand zu nehmen war von allem kultischen Verhalten, das den Bildwerken eine wirksame Präsenz unterstellte.

Ist, von solchen bildontologischen Prämissen aus gedacht, die oben angestellte Erwägung, ein Kreuz, an der Tür angebracht, könnte als eine Art pädagogischer Haussegnen verstanden werden, vielleicht schon die Manifestation eines insgeheim katholischen Symbolverständnisses? Durch die Geschichte des Symbolgebrauchs belehrt, hätte eine Symbolpragmatik über die Frage der Bedeutung von Symbolen hinaus nachzudenken über das, was D. Friedberg „the power of images“²⁵ genannt hat.

7. Kein Maskottchen!

„Das Kreuz ist kein Maskottchen“ titelte ZEIT- Chefredakteur R. Leicht mit unmittelbarer vehementer Zustimmung zum Karlsruher Urteil,²⁶ kein glückbringender Talisman also, weder am Halsband eines brasilianischen Fußballspielers, noch in einer bayrischen Schulstube. Eine Woche darauf bekannte ZEIT-Herausgeberin Marion Gräfin Dönhoff: „Als ich 1945 in Ostpreußen aufbrach und sieben Wochen im Flüchtlingsstrom, der nicht viel anders aussah als der heutige im ehemaligen Jugoslawien, gen Westen zog, habe ich in dieser existentiellen Situation ein Kruzifix in der Satteltasche mitgeführt.“ Und als verdeckte Replik zu Leichts Maskottchenverdacht (vielleicht auch im bibelfesten Nebengedanken an den kleinen Talisman in Rachels Kamelsatteltasche, Gen 31,34) fügte sie hinzu: „Nicht als Fetisch, sondern als Zeichen der Zuversicht und um der Hoffnung willen.“²⁷ Lehrt Not nicht nur beten, sondern tariert sie auch die Wahrung von Bildwerken, wo zum ästhetischen Genuß oder zur Muße des Lernens keine Zeit ist? Was aber heißt es, daß das Kruzifix in der Satteltasche der ostpreußischen Gräfin auf der Flucht ein „Zeichen der Zuversicht“ sein sollte? Wenn es als Zeichen für andere, als öffentliches Glaubensbekenntnis in solchem Versteck kaum fungieren konnte, war es also ein autokommunikatives Zeichen. Und was bedeutete das? War es der bildliche

²⁵ Vgl. D. Friedberg, *The Power of Images. Studies in the History and Theory of Response*, Chicago 1989.

²⁶ R. Leicht, *Das Kreuz ist kein Maskottchen*, in: *Die Zeit* 50 (1995), Nr. 34, 18.8., 1.

²⁷ M. Gräfin Dönhoff, *Reaktionen eines Laien auf das Urteil*, in: *Die Zeit* 51 (1995), Nr. 35, 25.8., 3.

Ausdruck einer inneren Glaubensstimmung, die man ebensogut auch bloß denken oder als Losung ins Wort hätte fassen oder mit einem Kirchenliedvers („Jesus, meine Zuversicht“) vor sich hin singen können? Was war das Besondere dieses handgreiflichen Gegenstandes? War dies kleine Kruzifix, nach dem sie gegriffen hatte, um es „mitzuführen“ auf der Flucht, in seiner mit der Hand greifbaren, vor Augen fühlbaren Materialität selbst ein Anker, in dessen Gebrauch Leib und Geist sich so wenig trennen ließen, wie in der Wahrnehmung jener „existentiellen Situation“ des Trecks von 1945? Und wenn sie es nun behielte, vielleicht sogar als „handlichen Trost in der letzten Stunde“? – „Das aber hat mit Glauben weniger zu tun als mit Aberglauben“²⁸, weiß der Chefredakteur ganz genau. Und das wird dann wohl um so mehr gelten für das Kind, das sich im Wald einer Mathematikaufgabe verlaufen hat oder den Lehrer, der in den Wogen einer chaotischen Klasse unterzugehen droht, wenn sie in solcher Not einen Stoßgebetsseitenblick zu einem Kreuz hin riskieren.

8. Lebenswelten

Persönliche Erinnerungen (an den Krieg, die Nazi-Zeit, die DDR usw.) spielen im Streit um das Kreuz in bayrischen Schulen eine auffällige argumentative Rolle. Ein wichtiger Sachverhalt kommt darin zum Ausdruck: Man kann den Wert von Symbolen nicht angemessen beurteilen, wenn man absieht vom lebensweltlichen Zusammenhang, in dem sie gebraucht werden. Das Minderheitsvotum des BVG erinnert daran, daß bei der Beurteilung nicht von „Verhältnissen, die in anderen Ländern der Bundesrepublik gegeben sein mögen“²⁹ auszugehen sei, sondern „von den besonderen Verhältnissen in Bayern“, „wo der Schüler – auch außerhalb des engeren kirchlichen Bereichs – in vielen anderen Lebensbereichen tagtäglich mit dem Anblick von Kreuzen konfrontiert“ wird, und erwähnt die „häufig anzutreffenden Wegkreuze, die vielen Kreuze in Profanbauten (wie in Krankenhäusern und Altersheimen, aber auch in Hotels und Gaststätten) und schließlich auch die in Privatwohnungen vorhandenen Kreuze“³⁰. Der bayrische Staat hat, als er die Anbringung von Kreuzen in den Klassenzimmern der öffentlichen Volksschule vorschrieb, für den seiner Aufsicht unterstehenden gesellschaftlichen Raum der Schule das vorgesehen, was im kulturellen Lebensraum dieser Gesellschaft allgemein üblich ist.

Die hamburgische Bischöfin Maria Jepsen, die die ganze Aufregung um „ein traditionelles Ausstattungstück katholisch-bayrischer Kultur“ nicht so recht verstehen kann, konzidiert aber die Sozialisationsbedingtheit ihres Urteils: „Ich bin eben nicht im Süden, sondern im Norden aufgewachsen und evangelisch-lutherisch sozialisiert, wo derartige Kreuzesdarstellungen nur in Kirchen

²⁸ R. Leicht, Das Kreuz, 1.

²⁹ Abweichende Meinung I, 2.

³⁰ Abweichende Meinung II, 2b.

an Altären zu sehen sind. Nicht in Schulen. In Bayern hängen aber auch in Kinderzimmern diese Kreuze.“³¹

9. Glaube und Kultur

„Das Kreuz gehört nach wie vor zu den spezifischen Glaubenssymbolen des Christentums. Es ist geradezu sein Glaubenssymbol schlechthin.“³² Das ist die positive Definition die das BVG seinem Urteil zugrundelegt. Es verbindet sie mit einer urteilsentscheidenden definitorischen Negation: „Das Kreuz ist Symbol einer bestimmten Überzeugung und nicht etwa nur Ausdruck der vom Christentum mitgeprägten abendländischen Kultur.“³³ Dem juristischen Urteil geht somit ein semantisches voraus. Es forciert den konfessorischen Charakter des Kreuzes.

Indem es die von den bayrischen Gerichten unterstellte relativ offene Bedeutung des Kreuzsymbols abweist, faßt es das Christentum an seiner empfindlichsten Stelle, seinem Bekenntnisernst: „Es wäre eine dem Selbstverständnis des Christentums und der christlichen Kirchen zuwiderlaufende Profanisierung des Kreuzes, wenn man es... als bloßen Ausdruck abendländischer Tradition oder als kultisches Zeichen ohne Glaubensbezug ansehen wollte.“³⁴ Solche Radikalität entschiedenen Christentums aus dem Munde des obersten Gerichts hat seinem Urteil auch lebhaftere Theologenakklamation eingebracht: „Das sind Aussagen, die man eigentlich aus dem Mund von Bischöfen und Kirchenpräsidenten erwartet hätte“³⁵, mahnt der Tübinger Theologe E. Jüngel die kirchliche Obrigkeit. Geradezu emphatisch wird es (bonhoeffergestützt) bei R. Leicht: „So viel Gottlosigkeit war nie! Da faselte der Bayerische Verwaltungsgerichtshof doch tatsächlich, das Kreuz sei 'nicht Ausdruck eines Bekenntnisses zu einem konfessionell gebundenen Glauben, sondern wesentlicher Gegenstand der allgemein christlich-abendländischen Tradition und Gemeingut des Kulturkreises'. Was sich in einem derart verschwiemelten Galimathias niederschlägt, ist nichts anderes als hoffnungsloses Strandgut abgesunkener Religionsgeschichte oder, genauer ausgedrückt: Götzendienst. Die Kirchen müßten die ersten sein, die gegen eine solche Enteignung ihres Eigentlichen Sturm laufen und die darauf bestehen, daß ihr prägnantestes Symbol tatsächlich nichts anderes ist und verlangt, als ein klares Bekenntnis.“³⁶ So eindrucksvoll das reformatorische Predigtpathos solcher Sätze gerade für Theologen ist, zumal wenn sie vom Geistauch der dialektischen Theologie berührt wurden, so sehr ist auf ihre semantischen Prämissen zu

³¹ M. Jepsen, Taten sind wichtiger als Symbole, in: Süddeutsche Zeitung 19./20.8.1995, zit.nach: B. Streithofen, Das Kreuzurteil, 324f.

³² BVerfG., C II, 2b.

³³ Ebd.

³⁴ Ebd.

³⁵ E. Jüngel, Die unsichtbare Kirche, in: FAZ 14.9.1995, zit. nach P. Pappert, Den Nerv getroffen, 215-220, 216.

³⁶ R. Leicht, Das Kreuz ist kein Maskottchen, 1.

achten. Was als Gefasel eines bayrischen Gerichts diskriminiert wird, ist zunächst die Feststellung eines schwer bestreitbaren Sachverhalts, daß nämlich in unserer Gesellschaft das Kreuz in der Tat „nicht Ausdruck eines Bekenntnisses zu einem konfessionell gebundenen Glauben ist“. Wäre es das, könnte es nicht gleichermaßen Katholiken wie Protestanten, wie konfessionell ganz ungebundenen Christen als Emblem zur Verfügung stehen. Dies über ein „bestimmtes konfessionelles Bekenntnis“ hinausgehende Gemeinchristliche wird aber nun vom Bayrischen Verwaltungsgericht nicht im Sinne eines – im übrigen, wie die Geschichte der ökumenischen Bewegung zeigt, nicht ganz einfach zu formulierenden – transkonfessionellen Glaubensbekenntnisses verstanden, sondern über den Begriff der Kultur, d.h. einer aus einer bestimmten geschichtlichen Tradition erwachsenen Einrichtung der menschlichen Lebensverhältnisse.³⁷ Daß die abendländische Kultur in der Vielfalt, Ambivalenz und Widersprüchlichkeit ihrer Erscheinungsformen wesentlich durch die christliche Religion geprägt ist, kann kaum bestritten werden. Das bayrische Volk hat mit einem Volksentscheid für eine „Christliche Gemeinschaftsschule“ die Schulbildung des Landes im Entwicklungsraum dieser Kultur halten wollen.³⁸ Für diese pädagogische Option steht das Kreuz in den Klassenzimmern. Aus den vielfältigen Möglichkeiten der Interpretation des Kreuzzeichens (vom militärischen Emblem bis zum Gegenstand der Passionsandacht) wurde hier jene allgemeine ausgewählt, die mit der geschichtlichen Identität eines Kulturkreises zugleich dessen Spannweite zu symbolisieren vermag.

Das Bundesverfassungsgericht hat dieses bayrisch-weiträumige Symbolverständnis als „christlich unzulässige Profanisierung“ abgewiesen und seinerseits eine Definition des Kreuzes eingeführt: „Es versinnbildlicht die im Opfertod Christi vollzogene Erlösung des Menschen von der Erbschuld, zugleich aber auch den Sieg Christi über Satan und Tod und seine Herrschaft über die Welt. Leiden und Triumph in einem.“³⁹ Das Kreuz symbolisiert nach dem Willen des Karlsruher Gerichts eine bestimmte Kreuzestheologie als Essenz des christlichen Glaubens. Einmal davon abgesehen, daß die aus zwei älteren theologischen Lexika⁴⁰ herausgelesene Formelkompression kaum geeignet sein dürfte, unter den gegenwärtigen theologischen Sprachverhältnissen ohne weiteres als konfessionsübergreifende Konsensformel des christlichen Bekenntnisses zu fungieren, stellt sich auch die Frage, worin die quasi-lehramtliche Vollmacht des Gerichts gründet, einen bekanntermaßen so polysemen und polyvalenten Symbol mit zwei Sätzen einen definitiven Sinn zu verordnen.⁴¹ Gewiß, wenn das Kreuz im Klassenzimmer dies und nur dies

³⁷ Vgl. BVerfG, A I, 3b.

³⁸ Vgl. Abweichende Meinung 1, 2.

³⁹ BVerfG, CII, 2b.

⁴⁰ Vgl. ebd. Verweis auf LthK 2. Aufl. 1961 und EKL 3. Aufl. 1989.

⁴¹ Zur semantischen Komplexität des Kreuzes vgl. Art. Kreuz I-IX, (G. Lanczkowski, H.-W. Kuhn, S.C. Murray, U. Köpf, K.-H. zur Mühlen, H.-G. Thümmel, O. Bayer), in: TRE XIX, 712-779.

versinnbildlicht, und alle, die darin agieren, zur gläubigen Annahme dieser Sätze zwingt, ist das Kreuz an der Klassenzimmerwand nicht zu halten. Und wenn man es daran auch gar nicht halten will, muß man den Sinn eben in diesem strikten Sinn dekretieren. Das ist die dialektische List eines Urteils, von dessen Glaubenshebelwucht bekenntnisfreudige Theologen leicht angetan sein können.

Es ist nun gerade diese dogmatische Fixierung des Symbolgehalts, die die kulturellen Manifestationen des christlichen Glaubens zurückdrängt. Im Umkehrschluß hat darum ein Votum von fünf katholischen Pastoraltheologen festgehalten: „Daß das Kreuz einen so festen Platz im christlich geprägten abendländischen Kulturraum und seinem Brauchtum gewinnen konnte, liegt an seiner vielfältigen Bedeutung und Wirkung, die ihm als Symbol innewohnen.“⁴² Indem sie diesen Zusammenhang nicht nur religionssoziologisch konstatieren, sondern sich für ihn einsetzen, reden die Pastoraltheologen aber nicht einer Kirchenpolitik das Wort, die sich Einflußsphären durch semantische Rabatte erkaufen will. Sie selbst haben eine durchaus dezidierte Kreuzestheologie zu vermelden, aber sie limitieren deren Reichweite: „Die Kirchen und die Theologie haben keine Macht darüber zu befinden, welche kultur-religiöse Beziehung zum Kreuz sich das Volk leistet. Das Kreuz ist nicht nur 'Eigentum' der Kirche, sondern auch einer bestimmten Kultur oder Subkultur in der Gesellschaft.“⁴³ In einer Art Transfer lateinamerikanisch-basisgemeindlicher Theologie des Volkes auf bayrische Verhältnisse wird das kulturelle Grundrecht des Volkes gegen Anmaßung von Kirchenleuten, folkloristische Instrumentalisierung und höchstgerichtliche Arroganz (das Urteil ergeht ja „Im Namen des Volkes“) verteidigt: „Ohne derartige Brauchtumsformen gibt es keine Identität von Gruppen. Wenn man so will, ist dies eine weitgehend kirchenabgelöste Volksreligiosität, die hier nach Respekt ruft.“⁴⁴

10. Theologia crucis

Systematische Theologen neigen natürlicherweise dazu, das Kreuz als kreuzestheologisches Ideogramm zu lesen und dieser Lektüre ihre je eigene *theologia crucis* einzuschreiben. Ein signifikantes Beispiel dafür ist J. Moltmanns Einlassung zum Kreuzfixurteilsstreit: „Es gibt in der Geschichte des Christentums zwei verschiedene Kreuze, die als Symbole wirksam geworden sind: das reale Kreuz Christi auf Golgatha und das fiktive Siegeskreuz Kaiser Konstantins. Mit dem kaiserlichen Siegeskreuz begann die Eroberungsgeschichte des Imperium Christianum, denn es verkündet dem, der es sieht oder trägt: 'In diesem Zeichen wirst du siegen'... Das Siegeskreuz hat seit Konstantins Vision keinen Gekreuzigten. Es ist entweder ein Kreuz des Auferstan-

⁴² O. Fuchs/N. Greinacher/L. Karrer/N. Mette/H. Steinkamp, Der Prolet speist sich nicht aus Hysterie und Hinterwaldlektüre, in: SZ 22.11.1995, 10.

⁴³ Ebd.

⁴⁴ Ebd.

denen und jetzt siegreichen Christus oder, wo diese Erinnerung verloren ging, ein leeres Kreuz, das nichts mehr sagt und gedankenlos getragen wird. Von diesem kaiserlichen Siegeskreuz und seinen heruntergekommenen Restbeständen zu unterscheiden ist das Kreuz mit dem gekreuzigten Christus, also das eigentliche Kruzifix. Es spricht eine ganz andere symbolische Sprache als jenes Siegeskreuz. Seine äußere Sprache sind römische Folter, menschliche Todesqualen und der gewaltsame Tod.⁴⁵ Und was das Kruzifix bedeutet, deutet Moltmann von dem her, „was der Gekreuzigte selbst nach den urchristlichen Zeugnissen“ sagt, von den Worten Jesu am Kreuz her.

Die hier vorgetragene Dichotomisierung des Kreuzsymbols in einen positiven (Leiden, Versöhnung) und einen negativen (Sieg, Herrschaft) Teil funktioniert als politisch-theologisch orientierte Programmformel nur um den Preis einer gewissen Simplifizierung der realen Symbolgeschichte. Das Kreuz hat ohne Zweifel in der konstantinischen Ära der Christentumsgeschichte eine starke politisch-militärische Siegeskonnotation erhalten, aber die Verbindung von Kreuz und Sieg ist darauf nicht zu reduzieren. Das Kreuz als Symbol des Sieges über Sünde und Tod und die dämonischen Geistermächte spielt in der Liturgie, Frömmigkeit, theologischen Reflexion und im Bildgebrauch vor der konstantinischen Zeit und in ihr eine nicht zu übersehende Rolle und ist auch durch die staatstheologische Besetzung nicht einfach zu diskreditieren. Gerade in der Sepulkalkultur (Katakomben, Sarkophage etc.) hat das Kreuz (anfänglich eng mit dem Christusmonogramm verbunden) die Bedeutung eines den Tod überwindenden Lebenszeichens. Auch die früh mit dem Kreuz verbundene vegetabile Symbolik (Baum, Blüten, usw.) hat mit der Hoffnung zu tun, den Tod zu besiegen und nicht Slawen und Sachsen. Selbst die apsidialen Lichtkreuze der Basiliken sind nicht einfach als Affirmation imperialer Macht zu identifizieren, sondern gehören der (vom Osten her erwarteten) Erscheinung des Zeichens des Menschensohns zum Gericht zu. So irreführend es also ist, das Kreuz ohne Korpus einfachhin als politisch-militärisches Emblem festzulegen, so unzutreffend ist es auch, ein Kreuz mit Korpus, ein Kruzifix also, ohne weiteres mit der Darstellung eines gewaltsam Hingerichteten zu identifizieren. Das „Regnavit a ligno Deus“ des Hymnus⁴⁶ hat bis ins 9. Jh. auch die Darstellung Christi am Kreuz bestimmt. Erst im Zuge der mittelalterlichen Passionsfrömmigkeit setzt sich seit dem 13. Jh. die Darstellung des toten Christus am Kreuz als alleingültig durch.

Diese symbolgeschichtlichen Bemerkungen sollen Moltmanns *theologia crucis* nicht anfechten, sondern nur zur Vorsicht mahnen, wenn sie zum Regulament in der Schulkreuzfrage gemacht werden sollte. Die Wahl eines Kreuzes ohne Korpus, die ja offenbar die Beschwerde des Klägers anfänglich hatte ausräumen können, würde damit geradezu als politisch-theologischer Irrweg diskre-

⁴⁵ J. Moltmann, Christus oder Konstantin, in: Pullik-Form 8.9.1995, zit. nach P. Pappert, Den Nerv getroffen, 205-209, 206f.

⁴⁶ Venantius Fortunatus, Vexilla regis prodement, Str. 3.

diert, während das, was primärer Anlaß der Klage gewesen war („ein sterbender Mann“) geradezu ins Extrem zu treiben wäre, da ja wohl die Gestalt eines gottverlassenen, gefolterten Menschen als die adäquateste Darstellung einer im Zeichen des „sub contrario“ stehenden modernen Kreuzestheologie anzusehen wäre.

Das bayrische Schulgesetz hat nicht vorgeschrieben, wie das anzubringende Kreuz auszusehen hätte, und die Theologen sollten sich darauf beschränken, zu erörtern, welche Sinnchancen diese oder jene im abendländischen Kulturkreis entwickelte Darstellungsform mit sich bringt. Der Systematischen Theologie selbst bringt dieser Kruzifixstreit den Gewinn, daß man das programmatische Profil kreuzestheologischer Positionen, ihre historische Selektivität und die Grenzen ihrer praktischen Reichweite schärfer als im rein akademischen Diskurs erkennt.

11. Ethos vs Symbol

„Die Christlichkeit einer Gesellschaft wird sich eher an Taten als an dem Vorhandensein von Symbolen erweisen. Von daher wäre es mir lieber, es würden Entscheidungen etwa der Asylgesetzgebung an den Vorstellungen Jesu und biblischer Maximen diskutiert werden als nun gerade der Beschluß über einen mehr oder weniger üblichen Wandschmuck.“⁴⁷ – Was die hamburgisch-lutherische Bischöfin Maria Jepsen hier äußert, klingt gut jesuanisch-prophe-tisch, und es mutet zugleich zustimmungsfähig an im Sinne aufgeklärter Religion, die in den Grenzen der bloßen Vernunft vor allem Ethos ist und soziale Praxis. Mit welchen Widerständen da auch bei Anwendung biblischer Maximen im einzelnen zu rechnen sein mag, generell verfährt die Bischöfin mit ihrem Votum in eben der Schneise, die die aufgeklärte Gesellschaft der Religion offenläßt, ja, wo sie den Beitrag der Kirchen sogar erwartet: ethischer Diskurs und sozial-karitative Praxis. Insofern ist diese kirchliche Position ganz unanstößig; sie entspricht dem Konsens einer aufgeklärten Gesellschaft, daß – gut kantianisch – diskutabile Religion sich „in den Grenzen der bloßen Vernunft“ zu halten habe, als gleichberechtigte Beteiligung am offenen Diskurs in Sachen praktischer Vernunft. „Werte und Normen“ oder „Lebenskunde, Ethik“ wachsen als die gesellschaftlich plausiblen pädagogischen Erben der Religionslehre sichtbar heran. Gemessen am Lebensernst solcher Probleme und Aufgaben gerät ein „Symbol“ schnell in die Position des „Wandschmucks“ und der Streit darum in die Nachrangigkeit einer ästhetischen Debatte um die Möblierung öffentlicher Gebäude.

In der Argumentation der Hamburger Bischöfin führt die Prioritätsplausibilität ethischer Orthopraxie dazu, das Symbol als ein Adiaphoron zu nehmen, das man haben oder nicht haben kann, an dem jedenfalls die Christlichkeit nicht hängt. Wer ihre Prämissen teilt, gleichwohl aber dem Symbol einen ernsthaften öffentlichen Streitwert zumißt, ist genötigt, den Zusammenhang von Ethos

⁴⁷ M. Jepsen, Taten sind wichtiger, 324.

und Symbol positiv zu bestimmen. Die Vertreter der abweichenden Meinung im Bundesverfassungsgericht haben das unmißverständlich getan: „Durch das Kreuz im Klassenzimmer werden die in dieser Schulform (scil. der christlichen Gemeinschaftsschule) zu vermittelnden überkonfessionellen christlich-abendländischen Werte und ethischen Normen den Lehrern und Schülern sinnbildlich vor Augen geführt.“⁴⁸ „Es handelt sich um Werte und Normen, die, vom Christentum maßgeblich geprägt, weitgehend zum Gemeingut des abendländischen Kulturkreises geworden sind.“⁴⁹ Sie sind als solche identisch mit den „obersten Bildungszielen“ der Schule: „Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor religiöser Überzeugung und vor der Würde des Menschen, Selbstbeherrschung, Verantwortungsgefühl, Hilfsbereitschaft, Aufgeschlossenheit für alles Wahre, Gute und Schöne, Verantwortungsbewußtsein für Natur und Umwelt.“⁵⁰ Die abendländische Kultur ist in dieser Sicht primär eine Wertegemeinschaft, die sich durch Bildungsbemühung erhält. Das Kreuz ist die symbolische Verdichtung dieses Wertekonsenses und gibt zugleich an, daß er nicht allein, aber doch maßgeblich vom Christentum geprägt ist.

Zweierlei Einwände sind gegen den hier entwickelten Verbund von Ethos und Symbol denkbar. Theologen könnten der Gemessenheit dieses abendländischen Tugendkatalogs mit der Schärfe des jesuanischen Ethos auf den Leib rücken. In der Stellungnahme der fünf katholischen Pastoraltheologen finden sich solche Töne: „Nicht die bloße Präsenz des Kreuzessymbols besagt etwas über die Christlichkeit eines einzelnen oder einer Gemeinschaft, sondern die solidarische Praxis in der Nachfolge des Gekreuzigten...“⁵¹ Die prophetische Zuspitzung der Werte und Normen im Sinne einer jesuanischen Nachfolgeethik könnte freilich die pädagogischen Möglichkeiten der Schulrealität überschätzen und den allgemein verbindlichen Bildungskonsens sprengen und umkippen lassen in eine Verabschiedung, wie sie E. Jüngel formuliert: „Kann das Kreuz für die Werte der abendländischen Kultur nur dann stehen, wenn es nicht zugleich erst und vor allem für das Evangelium steht, dann möge man für jene Werte ein anderes Symbol bemühen, statt das Kreuz um seine eigentliche Bedeutung zu betrügen.“⁵²

Warum ein anderes Symbol? Warum überhaupt eines? – Das wäre der Einwand von der anderen Seite. Wenn die für alle verbindlichen Werte und Normen allgemeine Menschenrechte und -pflichten sind und wenn das, was aus ihnen für die Orientierung des praktischen Handelns folgt, nicht aus Konventionen der Tradition sich ergibt, sondern immer neu im Prozeß der kommunikativen Vernunft auszuhandeln ist, wozu bedarf es dann überhaupt eines Symbols? Ist dieses am Ende nicht doch bloß der Versuch, die Freiheit

⁴⁸ Abweichende Meinung I, 3a.

⁴⁹ Abweichende Meinung I, 2.

⁵⁰ Ebd.

⁵¹ O. Fuchs u. a., Der Protest, 10.

⁵² E. Jüngel, Die unsichtbare Kirche, 218f.

liche Vernunft der europäischen Zivilisation zurückzubinden an das *ancien régime* der christlich-abendländischen Kultur?

Die multikulturellen Entwicklungen und Konflikte auf der ganzen Erde zwingen jedoch dazu, über das Verhältnis der aus der Aufklärung erwachsenen universalistisch-weltbürgerlichen Ethik zum Regionalismus kultureller Lebensformen genauer nachzudenken. Kulturen sind als Einrichtung gemeinsamer Lebensformen *per definitionem* lokal und regional und von einer Zusammenhang stiftenden Geschichte geprägt. Ihre Sitten und Gebräuche gehen über das, was die globale Vernunft für alle fordert, hinaus und geraten bisweilen in Konflikt damit. Die Grenzerfahrungen der aus der Aufklärung hervorgegangenen europäischen Zivilisation zeigen: „Wir müssen die Verbindung zwischen dem Globalen und dem Lokalen neu sehen und neuerlich visitieren.“⁵³ Das Kreuzifixurteil ist dafür ein paradigmatischer Fall im eigenen Land. Die fünf Pastoraltheologen haben in ihrer Stellungnahme auf ein Dokument der Ökumenischen Versammlung „Friede und Gerechtigkeit“ Bezug genommen: „In der letzten Zeit sind unsere Vorstellungen von Europas Zukunft durch das Bild des gemeinsamen europäischen Hauses angeregt worden... Einige grundlegende Hausregeln sind dafür nötig, eine Art 'Hausordnung', die das Zusammenleben möglich macht. In diesen Regeln müßten enthalten sein: das Prinzip der Gleichheit aller Bewohner, seien sie stark oder schwach, die Anerkennung von Werten wie Freiheit, Gerechtigkeit, Toleranz, Solidarität und Partizipation, eine positive Einstellung gegenüber Anhängern verschiedener Religionen, Kulturen und Weltanschauungen, offene Türen und Fenster.“⁵⁴ Die hier am Symbol des Hauses entworfene politische Vision ließe sich auf die zelluläre Ebene eines Klassenzimmers transponieren. Der Schulraum wäre eine Art pädagogischer Bildungszelle jenes Hauses. Die Hausregeln sind hier, weil sie sich nicht von selbst verstehen, Bildungsziele, die nur einigermaßen zu erreichen, heute den Lehrern schon viel Kraft abverlangt. Aber die Hausordnung ist nicht das Haus selbst. Das Haus ist ein kultureller Raum, in dem man gerne zusammenlebt. Das „europäische Haus“ ist kein auf der grünen Wiese errichteter Plattenbau, sondern ein verwinkeltes Anwesen mit Inventar aus einer langen Geschichte. Das Kreuz darin steht für einen bestimmten (von anderen, z.B. im Zeichen des Halbmonds oder des Buddha stehenden, durchaus unterscheidbaren) Überlieferungszusammenhang, der in seiner Komplexität aber nicht auf den Begriff zu bringen, sondern nur symbolisch zu fassen ist. Es ist ein Symbol, das im Blick auf diese Geschichte viel zu denken gibt und dem und jenem in diesem Haus unterschiedliches bedeutet. Das Gespräch darüber kann kulturell und pädagogisch gewinnbringend sein. Eine vorzeitige Fixierung der Bedeutung bremst den kulturellen Fortschritt, statt ihn zu beflügeln.

⁵³ M. Serres, Die fünf Sinne. Eine Philosophie der Gemenge und Gemische, Frankfurt/M. 1993, 379.

⁵⁴ O. Fuchs u.a., Der Protest, 10.

Dies gilt, wie mir scheint, nicht nur für die dogmatische Festlegung, die die Gerichtsmehrheit unternimmt, sondern auch für die ethische, die die Minderheit versucht. Man kann das Kreuz gewiß als Signet einer ethisch-erziehlichen Hausordnung ansehen, aber seine blutigen Anfänge und seine konflikträchtige Geschichte bezeugen zugleich die Grenzen, Krisen und Ambivalenzen menschlicher Moral. Die im Zeichen des Kreuzes gesehene europäische Hausgeschichte weiß (realiter und in der kulturellen Einbildungskraft von Literatur, Kunst und Musik) von den Abgründen und Aporien des Ethos, vom Scheitern, Vergeben und Versöhnen ungeheurer Konkretes zu berichten. Auch dies kann das Symbol des Kreuzes im Klassenzimmer sinnfällig und auslegungsbedürftig zugleich im Gedächtnis halten. Eine Lebenskunde, die sich vom Zwang eines solchen Symbols emanzipiert, mag also hören oder wird es auf die Dauer fühlen, was sie damit tut.

12. Anthroposophie

Zu den tendenziellen Auffälligkeiten des Karlsruher Urteils gehört es, daß unter den eingeholten Gutachten neben den Großkirchen wohl die Humanistische Union e.V. erscheint, nicht aber jene Weltanschauung, auf die der Beschwerdeführer sich bei seiner Klage eigentlich berufen hatte („Letzere sind Anhänger der anthroposophischen Weltanschauung nach der Lehre Rudolf Steiners und erziehen ihre Kinder in diesem Sinne.“⁵⁵). Nach ergangenen Urteil haben sich auch Vertreter der „Anthroposophischen Gesellschaft“ zu Wort gemeldet, und der Tenor ihrer Äußerungen läßt es besonders bedauerlich erscheinen, daß das Gericht ihnen nicht vor seiner Beschlußfassung Gehör geliehen hat. Es wird nämlich ausdrücklich betont, daß sich die Anthroposophie als ausgesprochen christliche Weltanschauung versteht: „Zentraler Inhalt anthroposophischer Geisteswissenschaft ist, das Verständnis des Christentums und insbesondere der Kreuzigung auf Golgatha als Mittelpunktsgeschehen der Weltgeschichte zu fördern. Die bildnerische und künstlerische Darstellung des Kreuzes spielt in ihr eine wichtige Rolle“⁵⁶ mit nicht zu übersehenden pädagogischen Konsequenzen: „Die Kläger vor dem Verfassungsgericht wären mit ihren Kindern an einer Waldorfschule ganz sicher nicht am richtigen Ort gewesen, denn dort wird erklärtermaßen im Unterricht 'im Sinne des Christentums auf die Kinder eingewirkt'. Zudem ist in manch einem Waldorf-Klassenzimmer auch ein Bild zu finden, auf dem ein Kreuz abgebildet ist.“⁵⁷ (Das schon 1986 im anthroposophisch orientierten Urachhaus Verlag erschienene Buch „Das Kreuz als Universalzeichen bei Joseph Beuys“⁵⁸ hätte auch im vorhinein zeigen können, welche elementare Bedeutung dem Kreuz auch

⁵⁵ BVerfG A I, 2.

⁵⁶ H.J. Bader (Iustitiar des Bundes Freier Waldorfschulen) im Interview des Rheinischen Merkur vom 18. August 1995, 23; vgl. auch die Leserbriefe von E. Hübner und M. Krüger in: FAZ 17. August 1995, 6.

⁵⁷ E. Hübner, Leserbrief, ebd.

⁵⁸ W. Kotte/U. Mildner, Das Kreuz als Universalzeichen bei Joseph Beuys, Stuttgart 1986.

bei einem von der Anthroposophie beeinflussten Protagonisten der künstlerischen Avantgarde, jenseits aller Kirchengrenzen zukommt.) „Es ist nicht anders zu erklären, als daß die Beschwerdeführer, die nicht Mitglied der Anthroposophischen Gesellschaft sind, einem tiefgreifenden, rational nicht nachvollziehbaren Mißverständnis über die Anthroposophie erlegen sind und damit auch die Gerichte in die Irre geführt haben. Wie immer man zu dem Ergebnis der Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts stehen mag, es wäre für das Gericht durch Nachfrage leicht feststellbar gewesen, daß die Berufung der Beschwerdeführer auf die Anthroposophie zu Unrecht erfolgte.“⁵⁹

Die nur als bewußte Unterlassung plausible Nichtanhörung der „Anthroposophischen Gesellschaft“ ist bedauerlich, weil sich die gerichtliche Fixierung des Kreuzes im Sinne eines konfessionskirchlichen Symbols damit leicht hätte auflösen lassen. Sie ist es auch, weil damit die Chance einer genaueren pädagogischen Erörterung ausgelassen wurde. Es ging ja um den Fall einer visuellen Beeinflussung von Schülern im Klassenraum. Und gerade dazu hätten kompetente Vertreter der Waldorf-Pädagogik Wichtiges beitragen können, da dort den visuell-symbolischen, körperlich-architektonischen Dimensionen der Erziehung ein außerordentlich hoher Rang eingeräumt wird. Die einigermaßen freihändigen Suppositionen des Gerichts hinsichtlich der Einwirkung von Klassenraumausstattungen auf die Befindlichkeit von Kindern hätten damit auch auf eine pädagogisch etwas professionellere Ebene gehoben werden können.

Die Befassung mit der Anthroposophie hätte in dieser Sache aber auch ein für die religionspädagogische Symboldidaktik wichtiges Feld berührt. Bei einigen einflußreichen, religionswissenschaftlichen und tiefenpsychologischen Lehrmeistern der Symboldidaktik (M. Eliade, C.G. Jung) ist ein neognostischer Zug nicht zu übersehen, der auch bei R. Steiner eine Rolle spielt.⁶⁰ In der religionspädagogischen Diskussion kommt dieses Erbe vor allem als „Hermeneutik des Archetypischen und des Geschichtlichen“⁶¹ zum Tragen. Die in der patristisch-mittelalterlichen Theologie vielseitig entwickelte Einbeziehung kosmischer Kreuzessymbolik in die christliche wird dabei auf dem Relevanzniveau heutiger Religionswissenschaft und Psychologie neu reflektiert. Die dabei gewonnenen Erkenntnisse hätten gerade über die Brücke der Anthroposophie in die Urteilsfindung eingehen können, aber gerechterweise ist natürlich zu sagen, daß sie auch für die in der Kreuzsymbolfrage gutachtenden Kirchenrechtler eine *quantité négligeable* waren.

⁵⁹ H.J. Bader, 6.

⁶⁰ Vgl. dazu A. Stock, Bild und Symbol, in: RpB 23/1989, 3-16.

⁶¹ P. Biehl, Symbole geben zu lernen II (Wege des Lernens 9), Neukirchen-Vluyn 1993, 53.

13. Gibt zu denken

Von Theologen wird gern Paul Ricoeurs „schöne Maxime: das Symbol gibt zu denken“⁶² zitiert und zur symboldidaktischen Leitlinie („Symbole geben zu lernen“⁶³) genommen. Die über ein Jahrzehnt schon anhaltende, praktisch äußerst fruchtbare, konzeptuell und konzeptionell zugleich stark diffundierende⁶⁴ symboldidaktische Debatte zu bilanzieren, dürfte, wie N. Mette zu Recht bemerkt, „wegen der bleibenden Vieldeutigkeit schon allein des Symbolbegriffes... ein aussichtsloses Unterfangen sein“⁶⁵. Der im Sommer 1995 in die deutsche Landschaft eingeschlagene Meteorit eines iustitiablen Symbolfalls könnte vielleicht der Symboldidaktik in all ihren programmatischen Varianten zu denken und zu lernen geben. Vorgesehen oder gar vorhergesehen war er, wenn ich recht sehe, in der symboldidaktischen Debatte nicht.

Die religionspädagogische Arbeit im Symbolbereich hatte in der Hauptsache eine phänomenologisch-hermeneutische und religionsgeschichtlich-psychoanalytische Ausrichtung. Wenn vom „Konflikt der Interpretationen“ die Rede war, so konnte das im Ricoeurschen Sinne der archäologischen und eschatologischen Lektüre eines per se Vieldeutigen verstanden werden oder der Differenz von allgemeiner (kosmologisch-anthropologischer) und christlicher Sinndeutung oder von Symbolkunde und kritischer Symbolreflexion. Konfessionelle Differenzen, die dabei zutage traten, verwiesen vor allem in die hergebrachten Unterscheidungen von natürlicher und Offenbarungstheologie. Der Streit um das Kruzifixurteil hat nicht nur gezeigt, daß manchen für historisch gehaltenen Kontroversen (z.B. bezüglich der politischen Relevanz des Kreuzes) plötzlich akuelle Bedeutung zukam und offensichtlich latent nie abhanden gekommen war, er brachte auch ein Positionsfeld, Koalitionen und Oppositionen zutage, die so nicht bewußt waren. Insofern hatte er für die kirchlich-theologische Szene diagnostische Wirkungen, deren Ergebnisse man nach Abklingen der Publizitätswelle nicht vergessen, sondern ausarbeiten sollte. Die Debatte hat auch gezeigt, daß, was im virtuellen Raum der Hermeneutik möglicherweise nur als Spielmöglichkeit erscheint, mit ernsthaften Kontroversen über das Verständnis christlicher Religion, der Schule, der deutschen Gesellschaft und vielleicht sogar der kulturellen Zukunft des europäischen Hauses zusammenhängt.

⁶² Vgl. P. Ricoeur, Die Interpretation Ein Versuch über Freud, Frankfurt/M. 1969.

⁶³ Vgl. z.B. Beiträge in: J. Oelkers/K. Wegenast (Hg.), Das Symbol – Brücke des Verstehens, Stuttgart 1991; H. Saal, Das Symbol als Leitmodell für religiöses Verstehen, Göttingen 1995; J. Heumann, Bilder, Mythen und Symbole. Ihre Bedeutung für Religionsunterricht und Jugendkultur, Oldenburg 1988.

⁶⁴ Vgl. dazu A. Stock, Bild und Symbol.

⁶⁵ N. Mette, Religionspädagogik, Düsseldorf 1994, 249-257, (Lit.!).

Werner Simon

Katholischer Religionsunterricht als schulisches Unterrichtsfach in den ostdeutschen Bundesländern. *Versuch einer Zwischenbilanz.*

Die folgenden Analysen und Überlegungen zur Situation des schulischen katholischen Religionsunterrichts in den ostdeutschen Bundesländern beschränken sich einerseits auf den *schulischen* Religionsunterricht. Das katechetische Engagement in den Gemeinden sowie das „Glauben-Leben-Lernen“ von Kindern und Jugendlichen im gemeindlichen Lebenszusammenhang und in der gemeindlichen und verbandlichen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen sind nicht Gegenstand dieser Untersuchung. Die vorgetragenen Überlegungen sind insofern ergänzungsbedürftig. Sie beschränken sich andererseits auf den *katholischen* Religionsunterricht. Insofern setzen sie die bereits vorliegenden Situationsbeschreibungen für den evangelischen Religionsunterricht voraus und ergänzen sie.¹ Grundlagen für die empirische Vergewisserung bilden eine Umfrage der Katechetischen Arbeitsgemeinschaft der Region Ost² sowie eine Umfrage bei den Schulabteilungen der ostdeutschen Diözesen³, ferner Erfahrungsberichte aus den ostdeutschen Bundesländern. Die Untersuchung mündet in Problemanzeigen, die Denkanstöße für eine künftige Weiterentwicklung geben wollen. Sie versteht sich zugleich als eine Fortschreibung bereits vorliegender „Zwischenbilanzen“ zur Entwicklung des katholischen Religionsunterrichts in den ostdeutschen Bundesländern.⁴

¹ Vgl. Zur Situation des evangelischen Religionsunterrichts in den neuen Bundesländern. Ein Zwischenbericht des Kirchenamtes der EKD vom Oktober 1992 [19.10.1992]. Abdruck in: Comenius-Institut (Hg.), Religionsunterricht in der Diskussion – Zur Situation in den jungen und alten Bundesländern – (= Im Blickpunkt 11), Münster 1993, 70-83; Götz Doyé, Zur ostdeutschen Situation des Religionsunterrichts. Bericht von einer Konsultation [Konsultation der Arbeitsstelle des Comenius-Instituts in Berlin vom 23./24.11.1992], in: Die Christenlehre 46 (1993) 153-160; Memorandum der Religionspädagoginnen und -pädagogen an den Theologischen Fakultäten in den ostdeutschen Bundesländern zur Situation des Religionsunterrichtes 1994 [1.8.1994], in: Die Christenlehre 48 (1995) 165-168.

² Ergebnisse der Umfrage der Katechetischen Arbeitsgemeinschaft der Region Ost zum Katholischen Religionsunterricht. Zusammenstellung Martin Pietsch/4.4.1996 (= Umfr Kat AG 1996)

³ Schreiben Erzbischöfliches Ordinariat Berlin/Katechetischer Dienst vom 28.6.1996 (= EBO Berlin 1996); Schreiben Bischöfliches Ordinariat Dresden-Meißen/Schulabteilung vom 29.4.1996 (= BO Dresden 1996); Schreiben Bischöfliches Ordinariat Erfurt/Schulabteilung vom 18.7.1996 (= BO Erfurt 1996); Schreiben Bischöfliches Ordinariat Magdeburg/Hauptabteilung Schule/Erziehung vom 21.5.1996 (=BO Magdeburg 1996); Schreiben Erzbischöfliches Amt Schwerin/Schulreferat vom 17.7.1996 (= EBA Schwerin 1996). Eine Antwort des Bischöflichen Ordinariats Görlitz liegt nicht vor.

⁴ Vgl. Franz Georg Friemel, Zur religionspädagogischen Situation in den neuen Bundesländern, in: Pädagogik und Schule in Ost und West 40 (1992) 152-159; Werner Simon, Religionsunterricht in der Schule. Zur Entwicklung des Religionsunterrichts in den neuen

1. Minderheit in einer „säkularen“ und „ökumenischen“ Diasporasituation

1.1. Sowohl die katholische Kirche als auch die evangelischen Kirchen sind in den ostdeutschen Bundesländern Minderheitskirchen in einer „nach-volkskirchlichen“ Situation.⁵ Hermann-Josef Röhrig qualifiziert diese den beiden Konfessionskirchen gemeinsame gesellschaftliche Situation in theologischer Perspektive als eine „säkulare“ und „ökumenische“ Diasporasituation.⁶ Katholische und evangelische Christen leben gemeinsam als Minderheit in einer mehrheitlich konfessionell nicht gebundenen Gesamtbevölkerung.

Nach Ergebnissen einer Repräsentativbefragung aus dem Jahre 1991 waren in den ostdeutschen Bundesländern 5,5% der Gesamtbevölkerung Mitglieder der katholischen Kirche, 27% Mitglieder der evangelischen Landeskirchen, 1,8% Mitglieder evangelischer Freikirchen, 0,8% Mitglieder anderer christlicher Gemeinschaften.⁷

Katholiken in den ostdeutschen Diözesen

	Zahl der Katholiken (1994) (a)	Zahl der Einwohner (b)	Anteil der Katholiken
Erzbistum Berlin	403 000	5 700 000	7,1 %
Bistum Dresden-Meißen	169 000	4 700 000	3,6 %
Bistum Erfurt	200 000	2 540 000	7,9 %
Bistum Görlitz	49 000	900 000	5,4 %
Erzbistum Hamburg (Erzbischöfliches Amt Schwerin)	57 000	1 420 000 (c)	4,0 %
Bistum Magdeburg	193 000	3 000 000	6,4 %
	1 071 000	18 260 000	5,9 %

Bundesländern, in: *Johannes Brune (Hg.)*, Freiheit und Sinnsuche. Religionsunterricht, Ethik, Lebenskunde in der pluralen Gesellschaft, Berlin 1993, 108-170; *Helga Mondschein*, Religionsunterricht in den neuen Bundesländern. Probleme – Perspektiven, in: Religionsunterricht an höheren Schulen 37 (1994) 367-372.

⁵ Vgl. *Ehrhart Neubert*, Von der Volkskirche zur Minderheitskirche – Bilanz 1990, in: *Horst Dähn (Hg.)*, Die Rolle der Kirchen in der DDR. Eine erste Bilanz, München 1993, 36-55; *Detlef Pollack*, Von der Volkskirche zur Minderheitskirche. Zur Entwicklung von Religiosität und Kirchlichkeit in der DDR, in: *Hartmut Kaelble/Jürgen Kocka/Hartmut Zwahr (Hg.)*, Sozialgeschichte der DDR, Stuttgart 1994, 271-294.

⁶ *Hermann-Josef Röhrig*, Art. Diaspora III. Neue Diaspora, in: LThK³ III (1995) 202-203, 202. Vgl. auch: *Ders.*, Diaspora – Kirche in der Minderheit. Eine Untersuchung zum Wandel des Diasporaproblems in der evangelischen Theologie unter besonderer Berücksichtigung der Zeitschrift „Die evangelische Diaspora“ (= Erfurter Theologische Studien 62), Leipzig 1991; *Lothar Ullrich (Hg.)*, Kirche in nichtchristlicher Welt (= Erfurter Theologische Studien 15), Leipzig 1986; *Bruno Kresing (Hg.)*, Für die Vielen. Zur Theologie der Diaspora, Paderborn 1984.

⁷ ALLBUS – Umfrage. Basisumfrage 1991. – Vgl. *Michael Terwey*, Zur aktuellen Situation von Glauben und Kirche im vereinigten Deutschland: Eine Analyse der Basisumfrage 1991, in: Informationen Nr. 30 des Zentralarchivs für empirische Sozialforschung Köln, Mai 1992, 59-79, 61.

Katholiken in den ostdeutschen Bundesländern

	Zahl der Katholiken (1994) (d)	Zahl der Einwohner (1993) (e)	Anteil der Katholiken
Berlin	328 228	3 475 000	9,4 %
Brandenburg	86 488	2 538 000	3,4 %
Mecklenburg-Vorpommern	74 290	1 843 000	4,0 %
Sachsen	183 270	4 608 000	4,0 %
Sachsen-Anhalt	149 565	2 778 000	5,4 %
Thüringen	229 284	2 533 000	9,1 %
	1 051 125	17 775 000	5,9 %

- QQ.: (a) Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz/Referat Statistik (Hg.), Katholische Kirche in der Bundesrepublik Deutschland. Statistische Daten (1994), Bonn o.J. [1995].
- (b) Bonifatiuswerk der deutschen Katholiken (Hg.), Erläuterungen zur Karte „Katholische Diaspora in Deutschland“, Paderborn 1995.
- (c) Bonifatiuswerk der deutschen Katholiken (Hg.), Die Katholische Kirche im Bereich der ehemaligen Berliner Bischofskonferenz – Diasporakirche in den neuen Bundesländern. Information, Paderborn o.J.
- (d) Deutsche Bischofskonferenz. Hier zitiert nach: *missio* aktuell 1/1996, 17.
- (e) Statistisches Bundesamt (Hg.), Statistisches Jahrbuch 1995 für die Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart 1995, 47.

Es zeigen sich in diesem Zusammenhang jedoch beachtliche altersgruppen-spezifische Differenzen. Mitglied einer Konfessionsgemeinschaft sind zwar 61% der Altersgruppe der über 60jährigen, aber nur knapp 20% der Altersgruppe der 16-29jährigen. 70% der Altersgruppe der 16-29jährigen sind nie Mitglied einer Konfessionsgemeinschaft gewesen, 9% sind ausgetreten. 52% der Altersgruppe der 16-29jährigen bejaht die Aussage: „Der Glaube sagt mir nichts. Ich brauche keine Religion.“⁸

⁸ Repräsentativbefragung des Instituts für Demoskopie Allensbach 1990. – Vgl. *Renate Köcher*, Gottlos, in: *Rheinischer Merkur* Nr. 39/28.9.1990, 25-26; *Dies.*, Im neuen Staat nicht zu Hause, in: *Rheinischer Merkur* Nr. 46/15.11.1991, 10-11. – Vgl. zum weltanschaulichen Profil der Konfessionslosigkeit in den ostdeutschen Bundesländern auch: Ehrhart Neubert, „gründlich ausgetrieben“. Eine Studie zum Profil und zur psychosozialen, kulturellen und religiösen Situation von Konfessionslosen in Ostdeutschland und den Voraussetzungen kirchlicher Arbeit (Mission) (= Begegnungen, hg. von der Studien- und Begegnungsstätte Berlin der Evangelischen Kirche in Deutschland, Band 13), Berlin 1996. Auch: *Ders.*, Organisierte Konfessionslosigkeit – „Humanismus“ als Ersatz für Sozialismus, in: *Materialdienst der Evangelischen Zentralstelle für Weltanschauungsfragen* 59 (1996) 225-234.

Zugehörigkeit zu eine Konfessionsgemeinschaft (DDR 1990)

[Angaben in Prozent]

	Bevölkerung insgesamt	Altersgruppen (Jahre)			
		16-29	30-44	45-59	über 60
Es sind Mitglieder einer Konfessions- gemeinschaft	32	20	19	34	61
Es sind ausgetreten	28	9	32	44	30
Es waren nie Mitglied	39	70	50	22	9

QQ.: Ergebnisse der Repräsentativbefragung des Instituts für Demoskopie Allensbach, 1990. Hier nach: Rheinischer Merkur, Nr. 39/1990 (28. September 1990), S. 25f. Vor diesem Hintergrund hat die Konfessionszugehörigkeit der konfessionell gebundenen Jugendlichen in den ostdeutschen Bundesländern häufiger als in den westlichen Bundesländern „Bekenntnischarakter“. In einer Befragung von Großstadtschülern des 9. Schuljahres in Ost- und Westdeutschland „lag der Anteil der Kirchenmitglieder, die tatsächlich 'oft' am Leben ihrer Kirchengemeinde partizipierten, in der DDR mit fast der Hälfte bei den Protestanten und 38,2% bei den Katholiken erheblich höher als in der alten Bundesrepublik. Und umgekehrt lag der Anteil der Kirchenmitglieder, die nie zur Kirche gingen, in der Bundesrepublik erheblich höher, nämlich bei etwa einem Drittel“⁹.

Aktivitäten in der Gemeinde nach Konfessionszugehörigkeit

[Angaben in Prozent]¹⁰

	evangelisch		katholisch	
	DDR	BRD	DDR	BRD
oft	47,7	10,3	38,2	15,1
manchmal	22,7	23,5	26,5	25,6
selten	17,0	31,9	14,7	28,5
nie	12,5	34,9	20,6	30,8

Darüber hinaus sind regionale Differenzen zu beachten. Zwar handelt es sich bei allen Regionen um Gebiete, in denen Katholiken in einer Minderheitensituation leben. Volkskirchlich geprägte Gebiete wie das thüringische Eichsfeld¹¹, die thüringische Rhön¹² und das katholische Sorbenland (Oberlausitz)¹³

⁹ Schülerbefragung des Deutschen Jugendinstituts (DJI), München, in Zusammenarbeit mit dem Zentralinstitut für Jugendforschung (ZIJ), Leipzig 1990. – Vgl. *Natasa Basic*, Der Zusammenhang zwischen Religiosität und anderen Variablen bei Jugendlichen aus Ost und West, in: Deutsches Jugendinstitut (Hg.), Schüler an der Schwelle zur Deutschen Einheit. Politische und persönliche Orientierungen in Ost und West, Opladen 1992, 128-136, 130/131. – Ferner: *Gert Pickel*, Dimensionen religiöser Überzeugungen bei jungen Erwachsenen in den neuen und alten Bundesländern der Bundesrepublik Deutschland, in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 47 (1995) 516-534.

¹⁰ *Basic* (1992) (Anm. 9), 130.

¹¹ Das thüringische (Ober-)Eichsfeld (Heiligenstadt) umfaßt acht Dekanate des Bistums Erfurt mit knapp 90 Pfarreien und Kuratien. In ihnen leben etwa 100 000 Katholiken, die

sind atypisch für die Gesamtsituation und bilden Ausnahmen. Dasselbe gilt für den Sonderfall des Westteils der Stadt Berlin¹⁴. Doch setzen dörfliche Streusiedlung auf dem Land und (groß-)städtische Siedlungsstrukturen in den Ballungsgebieten sehr unterschiedliche Rahmenbedingungen für die mögliche Organisation der Lerngruppen des konfessionellen gemeindlichen oder schulischen Religionsunterrichts.

„... in zahlreichen Pfarrgebieten existieren fünf bis 20 Grundschulen, in Ausnahmefällen noch mehr. Wenn dann in der Pfarrei auch zehn Kinder zu einer Unterrichtsgruppe zusammenkommen, in ihren Schulklassen ist fast jeder von ihnen der einzige Katholik. Dazu kommen zwei oder drei evangelische Kinder, die übrigen zwanzig Klassenkameraden sind ungetauft. Das ist der übliche Diasporastandard...“ (Dekanat Senftenberg/Bistum Görlitz)¹⁵

„Zu dieser Pfarrei gehören 30 Dörfer und eine Kleinstadt. Hier leben ungefähr 250 Katholiken in 31 Orten. Manchmal ist nur noch eine Familie oder Einzelperson

rund 80% der Bevölkerung bilden.- Vgl. *Josef Pilvousek*, Die katholische Kirche in Thüringen, in: *Theologie und Glaube* 86 (1996) 397-409, 400; *Heinz Josef Durstewitz*, Die katholische Kirche im thüringischen Eichsfeld nach der Wende, in: *Ost-West Informationsdienst* 188/1995, 3-9; *Bernhard Dittrich*, Der Klerus im Gebiet der DDR 1949 bis 1990, in: *Theologie und Glaube* 82 (1992) 335-351, 336-341; *Paul J. Kockelmann*, Zwischen Kanzel und Pfarrsaal-Systemdistanz im Eichsfeld, in: *Jürgen Israel (Hg.)*, Zur Freiheit berufen. Die Kirche in der DDR als Schutzraum der Opposition 1981-1989, Berlin 1991, 238-242. Ferner: *Gottfried Kunkel*, Wendezeiten im Eichsfeld, Duderstadt 1993; *Heinz Siebert/Bernhard Opfermann*, Das Eichsfeld unter dem Sowjetstern, Duderstadt 1992; *Hans-Gerd Adler*, Wir sprengen unsere Ketten. Die friedliche Revolution im Eichsfeld. Eine Dokumentation, Leipzig 1990.

¹² Das zum Bistum Fulda gehörende Dekanat Geisa umfaßt 11 Pfarreien, 1 Kuratie und 1 Seelsorgestelle. In ihm leben rund 10 000 Katholiken, die den überwiegenden Bevölkerungsteil stellen.- Vgl. *Pilvousek* (1996) (Anm. 11), 405f.; *Dittrich* (1992) (Anm. 11), 336-341.

¹³ Das Gebiet der katholischen Sorben im Städtedreieck Bautzen – Kamenz – Wittichenau umfaßt 9 Pfarrgemeinden der Dekanate Kamenz und Bautzen (Bistum Dresden-Meißen) und des Dekanats Senftenberg (Bistum Görlitz). In ihm leben rund 15 000 Katholiken, die den überwiegenden Bevölkerungsteil stellen.- Vgl. *Siegmund Musiat*, Sorben in der Lausitz, in: *Erwin Gatz (Hg.)*, Kirche und Muttersprache, Auslandsseelsorge. Nicht deutschsprachige Volksgruppen (=Geschichte des kirchlichen Lebens in den deutschsprachigen Ländern seit dem Ende des 18. Jahrhunderts, Band 2), Freiburg 1992, 151-154; *Sorbische Kulturinformation am Haus für sorbische Volkskultur (Hg.)*, Kleine Information zu den Sorben/Wenden in Deutschland, Bautzen 1994; *Martin Walde*, Die Wende – Hoffnung für die katholische sorbische Lausitz, in: *Letopis* 40 (1993) 38-48; *Dittrich* (1992) (Anm. 11), 336-341.

¹⁴ West-Berlin zählte nach den Ergebnissen der Volkszählung von 1987: 2 012 709 Einwohner. Von ihnen waren 256 897 (12,8%) Angehörige der katholischen Kirche, 972 396 (48,3%) Angehörige der evangelischen Landeskirche (Vgl. Statistisches Bundesamt (Hg.), *Statistisches Jahrbuch 1995 für die Bundesrepublik Deutschland*, Stuttgart 1995, 63).- Gesamt-Berlin zählte im Jahre 1992 rund 3,4 Millionen Einwohner. Von ihnen gehörten 10% der katholischen Kirche, 31% der evangelischen Kirche an (Vgl. *Gotthard Klein*, Art. Berlin, in: *LThK*³ II (1994), 261-262, 261).

¹⁵ *Gerold Schneider*, Dekanat Senftenberg: Problemfall Religionsunterricht, in: *Ost-West Informationsdienst* 176/1992, 3-9, 3. Vgl. auch: *Ders.*, Offene Fragen in Brandenburg, in: *Katechetische Blätter* 118 (1993) 833-836.

im Dorf katholisch. In G. kommen 23 Kinder in 4 klassenübergreifenden Gruppen zum Religionsunterricht. Die Gruppenstärke liegt bei 2 bis 9 Kindern. Der Religionsunterricht kann an zwei Orten gehalten werden, je nach Fahrrouete. Denn von den 23 Kindern müssen 11 regelmäßig zum Unterricht abgeholt und auch wieder nach Hause gebracht werden. Sie hätten sonst keine Möglichkeit zu kommen ... In der Stadtpfarrei in F. ist Religionsunterricht in den einzelnen Klassenstufen möglich. Etwa 90-95% der Kinder werden erreicht. Auch hier findet der Unterricht in den Räumen der Gemeinde statt.“ (Zwei Gemeinden in der Oderregion/Erzbistum Berlin)¹⁶

„In den verschiedenen Klassen gibt es nur ein oder zwei Kinder, die zur katholischen Kirche gehören.“ (Gemeinde in der Nähe Erfurts/Bistum Erfurt)¹⁷

Diese Relationen werden sich auch in absehbarer Zukunft kaum ändern. Weder die demographische Entwicklung (Rückgang der Geburten nach der „Wende“) noch die Taufstatistik¹⁸ lassen einen Umschwung erwarten.

„Der vielfach angekündigte Trend zu neuer Religiosität ist ausgeblieben.“¹⁹ – „Einzelne Menschen sind dazugekommen, doch sonst hat sich die Situation nicht verändert. Von kirchlicher Seite wurde das wohl auch nie erwartet.“²⁰

1.2. Nun verstehen sich sowohl der evangelische Religionsunterricht als auch der katholische Religionsunterricht in den ostdeutschen Bundesländern als Unterrichtsfächer, die sich nicht nur an die Kinder und Jugendlichen der eigenen Konfession wenden, die vielmehr auch den Schülerinnen und Schülern offenstehen, die keiner Konfessionsgemeinschaft angehören.²¹ Wie wird das Angebot des schulischen katholischen Religionsunterrichts von diesen Kindern und Jugendlichen angenommen ?

¹⁶ B.S., Aus dem Blickwinkel einer Katechetin: Gemeindefarbeit in Ostdeutschland, in: Ost-West Informationsdienst 178/1993, 3-9, 5/6.

¹⁷ Friemel (1992) (Anm. 4), 155.

¹⁸ Im Jahre 1994 kamen in den ostdeutschen Bistümern 4 bis 5 Taufen in der katholischen Kirche auf 1 000 Katholiken (4 908 Taufen auf 1 071 000 Katholiken). In den westdeutschen Bistümern waren es in dem gleichen Jahr 10 Taufen auf 1 000 Katholiken (264 117 Taufen auf 26 838 000 Katholiken). Vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz/Referat Statistik (Hg.), Katholische Kirche in der Bundesrepublik Deutschland, Statistische Daten (1994), Bonn o.J. [1995]. - In den ostdeutschen evangelischen Landeskirchen (Ostdeutschland einschl. Ost-Berlin) kamen im Jahr 1992 8 Taufen auf 1 000 evangelische Kirchenmitglieder (33 407 Taufen auf 3 971 000 Kirchenmitglieder). Vgl. Evangelische Kirche in Deutschland (Hg.), Kirchenzugehörigkeit in Deutschland – Was hat sich verändert? Evangelische und katholische Kirche im Vergleich = Statistische Beilage Nr.89 zum Amtsblatt der EKD, Heft 10 vom 15. Oktober 1994.

¹⁹ Maria Luise Blazejewski, Zum Religionsunterricht in den neuen Bundesländern, in: Lebendige Katechese 15 (1993) 140-142, 141.

²⁰ B.S. (1993) (Anm. 16), 3.

²¹ Vgl. in diesem Zusammenhang auch die diesbezügliche Regelung des Thüringer Schulgesetzes vom 6.8.1993: „Auf Wunsch der Eltern können Schüler, die keiner Kirche oder Religionsgemeinschaft angehören, am Religionsunterricht teilnehmen, wenn die Zustimmung der betreffenden Kirche oder Religionsgemeinschaft vorliegt; dies gilt entsprechend für Schüler, für deren Religionsgemeinschaft Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach nicht eingerichtet ist. Sofern Schüler das 14. Lebensjahr vollendet haben, entscheiden sie anstelle der Eltern selbst.“ (ThürSchulG § 46 Abs.3)

„Als 1990 schulischer Religionsunterricht angeboten werden konnte, kamen fast ausschließlich solche dorthin, die ohnehin auch in der Gemeinde nachmittags zum Religionsunterricht gekommen waren.“ (Thüringen)²² – „Freilich, es wurden Kinder zum Religionsunterricht angemeldet, deren Eltern sich während der sozialistischen Umklammerung der Kirche entfremdet hatten. Im Ganzen gesehen war diese Zahl gering.“ (Thüringen)²³

Das Angebot des katholischen Religionsunterrichts wird von den konfessionell nicht gebundenen Eltern und Schülern dort eher angenommen, wo er in Räumen der Schule und nicht in Räumen der Gemeinde erteilt wird.

Schulischer katholischer Religionsunterricht wird ausschließlich am Nachmittag und in den Gemeinderäumen erteilt. „Nichtkatholische bzw. Nichtgetaufte nehmen in ganz geringer Zahl (ca. 50 insgesamt) am katholischen RU teil.“ (Mecklenburg)²⁴ – Katholischer Religionsunterricht wird in den Gemeinden erteilt. „Nahezu alle Teilnehmer“ sind katholisch. (Brandenburg)²⁵ – Katechetinnen/Katecheten erteilen katholischen Religionsunterricht in den Schulen: „Erfahrungsberichte von Kollegen/innen weisen auf einen steigenden Anteil [nichtgetaufter Teilnehmer/innen] hin.“ (Berlin)²⁶ – „An KRL [= Katholische Religionslehre] nehmen kaum ungetaufte bzw. nichtkatholische Kinder teil, wobei dies eher dort der Fall ist, wo der Unterricht in der Schule und im Stundenplan angeboten werden kann.“ (Thüringen)²⁷

Konfessionell nicht gebundene Eltern bzw. Schüler nehmen eher die Einladung zum evangelischen als die Einladung zum katholischen Religionsunterricht an.

„Einzelne Eltern lassen sich dazu einladen ... Die Anmeldung erfolgt verständlicherweise ausschließlich für evangelischen Religionsunterricht, wenn dieser an der Schule angeboten wird.“ (Saalfeld/Thüringen)²⁸ – „Es ist 'normaler', den evangelischen Religionsunterricht zu besuchen.“ (Thüringen)²⁹

Katholischer Religionsunterricht wird, so ist zu vermuten, auch in Zukunft – als ein offenes und einladendes „Fach für Interessierte“³⁰ – in der Regel Unterricht für eine sehr kleine Minderheit sein.

2. Das „personale Angebot“ ausgebildeter und in die Schule integrierter Religionslehrer und Religionslehrerinnen

Ob und in welchem Umfang schulischer Religionsunterricht angeboten werden kann, hängt wesentlich davon ab, ob und in welchem Umfang sich Frauen und

²² Mondschein (1994) (Anm. 4), 371.

²³ Dies., Wer ist der Mann am Kreuz? Von der Aufgabe, mit glaubensfremden Kindern von Gott zu sprechen, in: Katholische Bildung 94 (1993) 34-40, 35.

²⁴ EBA Schwerin 1996.

²⁵ EBO Berlin 1996.

²⁶ Ebd.

²⁷ BO Erfurt 1996.

²⁸ Blazejewski (1993) (Anm. 19), 142.

²⁹ BO Erfurt 1996.

³⁰ Friemel (1992) (Anm. 4), 156.

Männer finden, die bereit sind und sich dafür qualifizieren lassen, dieses Fach zu unterrichten.

Die Zahl der katholischen Lehrerinnen und Lehrer, die in den vergangenen Jahren in Weiterbildungsangeboten die Fakultas für das Fach Katholische Religion erworben haben, ist einerseits beeindruckend. Sie ist andererseits verständlicherweise begrenzt.

„Wichtig war es, daß kirchlich aktive katholische Lehrerinnen und Lehrer (auch sie gab es nach den 40 Jahren noch!) sich für den schulischen Religionsunterricht einsetzten. Sie halfen, das neue Unterrichtsfach zu installieren und zu befestigen. Sie waren bereit, eine dreijährige Ausbildungszeit neben ihrer übrigen Arbeitszeit durchzumachen.“ (Thüringen)³¹ – „...wurden die Pfarreien aufgefordert, katholische Lehrer zur Ausbildung als Religionslehrer zu motivieren. Das ist leichter gesagt als getan. Denn es gibt nur verschwindend wenige katholische Lehrer. Vierzig Jahre lang haben Priester jungen Menschen vom Lehrberuf abgeraten. Denn es galt als nahezu heroisch, in einer sozialistischen Lehrerbildungsanstalt dem Glauben treu zu bleiben. Wer nicht zur Jugendweihe war, wurde ohnehin kaum zum Lehrstudium zugelassen. Nicht wenigen, die aus ihrer christlichen Überzeugung keinen Hehl machten, drohte man mit Relegierung. Übrig geblieben sind dabei nur wenige 'Ausnahmen', denen man bis heute großen Respekt entgegenbringen sollte. Doch diese wenigen Lehrer reichen für den Religionsunterricht bei weitem nicht aus.“ (Brandenburg)³²

So haben sich in den vergangenen Jahren in *Thüringen* etwa 220 katholische Lehrerinnen und Lehrer in einem drei- bis vierjährigen Wochenendkurs am Philosophisch-Theologischen Studium Erfurt für die Erteilung des Religionsunterrichts qualifiziert.³³ – Im Bistum *Dresden-Meißen* wurde katholischen Lehrerinnen und Lehrern dreimal das Angebot einer Weiterbildung mit Hilfe der Domschule Würzburg gemacht.³⁴ – In *Sachsen-Anhalt* besuchten im November 1993/94 Katechetinnen bzw. Katecheten und Lehrerinnen bzw. Lehrer Kurse zum Erwerb der Fakultas für Katholische Religion.³⁵ Zur Zeit besuchen 15 Personen einen Weiterbildungskurs.³⁶ – An der Theologisch-Pädagogischen Akademie des Erzbistums *Berlin* werden zur Zeit 45 Katecheten und Katechetinnen nach dem Fernkurs der Würzburger Domschule ausgebildet. Darüber hinaus erwerben 40 Lehrerinnen und Lehrer im staatlichen Schuldienst des Landes Berlin in religionspädagogischen Weiterbildungskursen die Zusatzqualifikation für den katholischen Religionsunterricht.³⁷

³¹ *Mondschein* (1994) (Anm. 4), 370.

³² *Schneider* (1992) (Anm. 15), 4.

³³ Vgl. *Franz Georg Friemel*, Zeugen gesucht, in: *Bernhard Jendorff* (Hg.), *Katholischer Religionsunterricht: Wohin? Visionen aus Erfahrungen mit einem bewegten Fach*, Donauwörth 1996, 63-69, 67/68.

³⁴ BO Dresden 1996.

³⁵ Vgl. *Bernd Weber*, Probleme des Religionsunterrichts in den neuen Bundesländern – Impressionen aus Sachsen-Anhalt, in: *Religionsunterricht an höheren Schulen* 37 (1994) 244-256, 253/254.

³⁶ BO Magdeburg 1996.

³⁷ EBO Berlin 1996.

Der Stellenabbau aufgrund der im Vergleich zu westlichen Bundesländern günstigeren Schlüsselzahlen des Schüler-Lehrer-Verhältnisses („Überbesetzung“), aber auch aufgrund finanzieller Sparmaßnahmen und des zu erwartenden Rückgangs der Schülerzahlen in den kommenden Jahren macht die Einrichtung zusätzlicher neuer Planstellen für den Religionsunterricht (und für den Ethikunterricht) wenig wahrscheinlich.

„Von hier konnten und können Ethik- und Religionsunterricht nicht durch Neueinstellungen (zudem aus dem Westen) institutionalisiert werden; vielmehr werden Fort- und Zusatzausbildungen angeboten...“ (Sachsen-Anhalt)³⁸ – „Im Eichsfeld fehlen derzeit an verschiedenen Stellen Lehrer, so daß der Unterricht teilweise nur ein-, statt zweistündig gehalten werden kann. Allerdings bestehen auch keine Chancen für Religionslehrer, im staatlichen Schuldienst eine Anstellung zu bekommen. Das Potential staatlicher Lehrer in Anstellung, die über ein Ergänzungsstudium das Staatsexamen für KRL [Katholische Religionslehre] erwerben könnten, scheint erschöpft.“ (Thüringen)³⁹

Möglichkeiten einer grundständigen Ausbildung in einem Lehramtsstudiengang für das Fach Katholische Religion an einer staatlichen oder an einer staatlich anerkannten kirchlichen Hochschule bestehen zur Zeit am Philosophisch-Theologischen Studium Erfurt, das als Katholisch-Theologische Fakultät in die im Entstehen begriffene Universität Erfurt integriert werden soll, am Institut für Katholische Theologie der Technischen Universität Dresden und am Seminar für Katholische Theologie der Freien Universität Berlin. Der mit Studienbeginn zum Wintersemester 1994/95 in Aussicht gestellte Lehramtsstudiengang für katholische Religionspädagogik an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg wurde bisher nicht eingerichtet.⁴⁰ Die ebenfalls in Aussicht genommene Neugründung einer Katholisch-Theologischen Fakultät an der Humboldt-Universität Berlin bleibt weiter offen. Die Zahl der an den Hochschulen Studierenden, die das Berufsziel der Religionslehrerin bzw. des Religionslehrers anstreben, ist – verständlicherweise – begrenzt.

In *Erfurt* studieren im Studienjahr 1995/96 18 Studierende im Direktstudiengang, 2 Studierende im Ergänzungsstudiengang für das Fach Katholische Religion. 3 Absolventen sind im Referendariat.⁴¹ – In *Dresden* studierten im Studienjahr 1994/95 14 Studierende mit dem Studienziel des Lehramtes für Katholische Religion (an Gymnasien: 5, an Grundschulen: 7, an Mittelschulen: 2).⁴² – An der Freien Universität *Berlin* studierten im Studienjahr 1993/94 59 Studierende im Lehramtsstudiengang. Im Schuljahr 1995/96 sind 5 Absolventen im Referendariat.⁴³

³⁸ Weber (1994) (Anm. 35), 245.

³⁹ BO Erfurt 1996.

⁴⁰ Vgl. Zwei Religionspädagogik-Lehrstühle in Magdeburg, in: Katechetische Blätter 118 (1993) 612.

⁴¹ BO Erfurt 1996.

⁴² Katholisch-Theologischer Fakultätentag. Berichte aus den Hochschulen zum Studienjahr 1994/95. Anlage zum Protokoll des Fakultätentages Freiburg 1995.

⁴³ Katholisch-Theologischer Fakultätentag. Berichte aus den Hochschulen zum Studienjahr 1993/94. Anlage zum Protokoll des Fakultätentages Würzburg 1994; EBO Berlin 1996.

Um dem Mangel an Lehrpersonen für den schulischen katholischen Religionsunterricht abzuwehren, wurden zwischen einzelnen Bundesländern und den Bistümern des jeweiligen Bundeslandes Gestellungsverträge geschlossen bzw. Vereinbarungen getroffen, die es ermöglichen, daß entsprechend qualifizierte kirchliche Mitarbeiter mit der Erteilung des schulischen katholischen Religionsunterrichts beauftragt werden können.⁴⁴ Der Umfang, in dem schulischer Religionsunterricht von staatlichen Lehrern bzw. von kirchlichen Mitarbeitern im Gestellungsvertrag erteilt wird, ist in den einzelnen Bundesländern sehr unterschiedlich.

So erteilen im Freistaat *Thüringen* rund 260 Lehrpersonen schulischen katholischen Religionsunterricht. Von ihnen sind rund 180 (69%) staatliche Lehrer, rund 80 (31%) kirchliche Mitarbeiter im Gestellungsvertrag.⁴⁵ – Im Freistaat *Sachsen* (*Bistum Dresden-Meißen*) erteilen rund 220 Lehrpersonen schulischen katholischen Religionsunterricht. Von ihnen sind rund 60 (27%) staatliche Lehrer, 160 (73%) kirchliche Mitarbeiter im Gestellungsvertrag.⁴⁶ – Im Land *Sachsen-Anhalt* wird katholischer Religionsunterricht in der Schule von ca. 87 Lehrpersonen erteilt. Von ihnen sind 60 staatliche Lehrer (78%), 27 (22%) kirchliche Mitarbeiter im Gestellungsvertrag.⁴⁷ – In *Berlin* besteht eine Sonderituation: Schulischer Religionsunterricht wird allein in kirchlicher Verantwortung erteilt von kirchlich beauftragten Religionslehrerinnen und Religionslehrern (Katechetinnen und Katecheten); Lehrerinnen bzw. Lehrern im Schuldienst des Landes Berlin wird der erteilte Religionsunterricht auf die Pflichtstundenzahl angerechnet. Im Ostteil der Stadt Berlin erteilen den katholischen Religionsunterricht an öffentlichen Schulen und in den Gemeinden: 3 (3%) Religionslehrkräfte im Schuldienst des Landes Berlin, 35 (39%) Religionslehrkräfte im kirchlichen Dienst und 52 (58%) kirchliche Mitarbeiter (30 Pfarrer, 17 Gemeindeferent/inn/en, 3 Kapläne, 2 Pastoralreferent/inn/en).⁴⁸ – In *Mecklenburg* (*Erzbischöfliches Amt Schwerin*) wird der katholische Religionsunterricht von 106 Lehrpersonen erteilt. Von ihnen sind 4 staatliche Lehrer.⁴⁹

Bei all diesen Angaben ist zu bedenken: „Beide Personengruppen unterrichten mit sehr unterschiedlichen Stundendeputaten, von ein bis zwei Stunden bis zu einer vollen Stelle.“⁵⁰

Die Übernahme des schulischen Religionsunterrichts durch kirchliche Mitarbeiter ist angesichts des bestehenden Mangels an ausgebildeten staatlichen Religionslehrern vielerorts die Möglichkeitsbedingung dafür, daß ein schulischer katholischer Religionsunterricht überhaupt angeboten werden kann. Die

⁴⁴ Entsprechende Gestellungsverträge wurden geschlossen in Sachsen-Anhalt (1.6.1994), in Thüringen (10.6.1994) und in Sachsen (7.9.1994; dort in einem gemeinsamen Vertrag zwischen dem Freistaat Sachsen und den evangelischen Kirchen und katholischen Bistümern im Land Sachsen). Für Mecklenburg-Vorpommern gelten die Verwaltungsvereinbarungen vom Dezember 1992/Januar 1993 und vom Oktober 1994.

⁴⁵ BO Erfurt 1996.

⁴⁶ Umfr Kat AG 1996.

⁴⁷ BO Magdeburg 1996.

⁴⁸ EBO Berlin 1996.

⁴⁹ EBA Schwerin 1996.

⁵⁰ BO Erfurt 1996.

„Notlösung“ wird dabei in vielen Fällen keine „Übergangslösung“ sein. Welche Auswirkungen hat dieses Engagement auf die pastorale Arbeit in den Gemeinden? Es gibt begründete Bedenken:

„Mitunter wird uns energisch empfohlen, in Zukunft beides zu praktizieren, die lebendige Arbeit mit den Religionsgruppen in der Pfarrei und den Religionsunterricht in der Schule. Alle die sich dafür einsetzen, bedenken dabei nicht, daß dann die Gruppenarbeit in den Gemeinden für die Kinder den Rang einer Sekundärveranstaltung einnehmen und sich schnell ausdünnen wird. Sicher ist heute nur eins: Wir geben viel auf und wissen noch nicht, was wir dafür eintauschen.“⁵¹

Nicht nur für die Kinder und Jugendlichen, auch für einzelne kirchliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter könnte gelten:

„Wer sich in der Schule im Religionsunterricht engagiert, wird kaum noch Zeit für die Arbeit in der Gemeinde finden.“⁵²

Es gibt zeitliche und personelle Grenzen bei Mitarbeitern, Kindern und Eltern. Andererseits hat die gemeindebezogene kirchliche Arbeit mit Kindern und Jugendlichen – so die Ergebnisse der Umfrage der Katechetischen Arbeitsgemeinschaft – durch die Einführung des schulischen Religionsunterrichts bisher keine größeren Einbrüche erfahren.

„Die neuen Bildungsmöglichkeiten stellen... größtenteils auch mehr Anforderungen an die Kinder und Jugendlichen. Das wirkt sich im Bereich der Gemeinden bei manchen Veranstaltungen in der Zahl der Teilnehmer aus. Wobei die grundsätzliche Bereitschaft zur Mitarbeit nach wie vor da ist. 'Wer vor der Wende oft/gar nicht kam, kommt jetzt größtenteils auch oft/gar nicht.'“ (Brandenburg)⁵³

Kirchliche Arbeit mit Kindern bzw. Jugendlichen zusätzlich zum Religionsunterricht gibt es im Ostteil der Erzdiözese *Berlin* in 109 Gemeinden (Ostteil der Stadt Berlin: 27, Brandenburg: 63, Vorpommern: 19), in der Diözese *Magdeburg* in 186 Gemeinden, in der Diözese *Görlitz* in 34 Gemeinden, im Erzbischöflichen Amt *Schwerin* in 58 Gemeinden. In der Diözese *Dresden-Meißen* gibt es in rund 95 Gemeinden feste Jugendgruppen. Das sind 67% der insgesamt 141 Gemeinden.⁵⁴

Kirchliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die nicht als Lehrpersonen in die Kollegien und in das alltägliche Schulleben integriert und eingebunden sind, verstärken den Eindruck der „Ausnahmestellung“ des Religionsunterrichts in der Schule. „Auf die Dauer kann es nicht das Anliegen sein, daß die Kirche in die Schule geht und der Pfarrer zwischen Schule und Altar hin- und

⁵¹ *Schneider* (1992) (Anm. 15), 9.

⁵² *Mondschein* (1994) (Anm. 4), 369.

⁵³ B.S. Beobachtungen einer ostdeutschen Religionslehrerin, in: Ost-West Informationsdienst 183/1994, 25-28, 26.

⁵⁴ Umfr Kat AG 1996. – Zur Situation und zur Geschichte der katholischen kirchlichen Jugendarbeit in den östlichen Bundesländern: *Michael Wedell/Franz Georg Friemel* (Hg.), Schwarz/Rot/Gott? Kirchliche (Jugend-)Arbeit vor und nach der deutschen Vereinigung, Leipzig 1993; *Bernd Börger/Michael Kröselberg* (Hg.), Die Kraft wuchs im Verborgenen. Katholische Jugend zwischen Elbe und Oder 1945-1990, Düsseldorf 1993. Ferner: *Norbert Joklitschke*, Situation der Jugendarbeit in den ostdeutschen Diözesen, in: Katechetische Blätter 118 (1993) 268-271.

herpendelt. Auf die Dauer muß das Fach Religion fest in der Schule angesiedelt sein, vertreten durch Lehrerinnen und Lehrer, die in einer doppelten Loyalität zur Schule und zur Glaubensgemeinschaft stehen.⁵⁵ Es bleiben Zweifel: Werden sich – auch in einer mittelfristigen und langfristigen Perspektive – ausreichend Lehrerinnen und Lehrer finden, die ein „flächendeckendes“ Angebot schulischen katholischen Religionsunterrichts sichern können?

„Wenn es nicht gelingen sollte, nach und nach einen neuen Stand, den des Religionslehrers und der Religionslehrerin aufzubauen, wird unser Experiment scheitern.“⁵⁶

3. Katholischer Religionsunterricht „am Rande“ oder „außerhalb“ der Schule?

Lerngruppen für den katholischen Religionsunterricht lassen sich aufgrund der geringen Schülerzahlen in der Regel nur klassen-, jahrgangsstufen-, schul- oder schulformübergreifend organisieren. Dies führt dazu, daß der schulische Religionsunterricht aus organisatorischen Gründen nicht selten in Randstunden oder nachmittags stattfinden muß oder daß der schulübergreifend organisierte katholische Religionsunterricht als schulischer Unterricht nachmittags in Räumen der Kirchengemeinden stattfindet. Die Situation ist regional verschieden.

So wird in *Mecklenburg-Vorpommern* der schulische katholische Religionsunterricht fast ausschließlich in Gemeinderäumen am Nachmittag erteilt. Nur in 9 von 96 Fällen findet der Religionsunterricht in Räumen der Schule statt.⁵⁷ – Im Ostteil der Stadt *Berlin* wird der katholische Religionsunterricht für 457 (18%) Schüler in 82 Lerngruppen in den Schulen, für 2093 (82%) Schüler in 210 Lerngruppen in den Gemeinden erteilt. Dabei sind die Schüler der katholischen Schulen (in Ost- und Westberlin) nicht berücksichtigt.⁵⁸ – In *Sachsen-Anhalt* wird katholischer Religionsunterricht in 33 Fällen am Ort Schule, sonst in Räumen der Gemeinde erteilt.⁵⁹ – Im Freistaat *Sachsen* wird katholischer Religionsunterricht in 44 (20%) Fällen am Ort Schule, in 181 (80%) Fällen in kirchlichen Räumen erteilt.⁶⁰ – Im Freistaat *Thüringen* findet der katholische Religionsunterricht in der Regel in der Schule statt: „Schulischer RU wird erteilt, wenn 8 Schüler als Gruppe zusammenkommen. Das kann nach dem Thüringer Schulgesetz in klassen-, klassenstufen-, schul- oder schulartübergreifendem Unterricht geschehen, in Ausnahmefällen auch in außerschulischen Räumen. Nur in wenigen Regionen im nordöstlichen und ostthüringischen Raum kommen vereinzelt diese Zahlen nicht zustande. Dort wird gemeindlicher Unterricht gehalten. Die Zahlen fallen nicht ins Gewicht.“⁶¹

⁵⁵ Friemel (1992) (Anm. 4), 156.

⁵⁶ Ebd., 157.

⁵⁷ Umfr Kat AG 1996.

⁵⁸ EBO Berlin 1996.

⁵⁹ Umfr Kat AG 1996.

⁶⁰ Umfr Kat AG 1996.

⁶¹ BO Erfurt 1996.

Findet der Religionsunterricht in der Regel „am Rande“ des Stundenplans oder „außerhalb“ der Schule statt, so verleiht auch diese „exterritoriale“ Sonderstellung dem Religionsunterricht einen Ausnahmecharakter und erschwert seine Integration in den schulischen Lern- und Lebenszusammenhang. „Religionsunterricht in der Schule bedeutet auch eine neue Form der Öffentlichkeit, der sich der christliche Glaube stellen muß.“⁶² Was ist, wenn die durch die geringe Schülerzahl bedingte „außerschulische“ Organisationsform des schulischen katholischen Religionsunterrichts dazu führt, daß diese Öffentlichkeitsverantwortung nicht mehr angemessen wahrgenommen werden kann?

4. Konfessioneller Religionsunterricht in Formen der konfessionellen Kooperation

4.1. Vergegenwärtigen wir uns noch einmal die Relationen:

„Am katholischen Religionsunterricht in *Mecklenburg* nehmen etwa 3000 Schülerinnen und Schüler teil, ca. 1% der Gesamtschülerschaft; die Stärke der auch klassen-, schul-, und jahrgangübergreifenden Gruppen variiert zwischen 2 (in Kleinstgemeinden zwischen 150 und 500 Katholiken) bis zu 35 Teilnehmern (in Rostock oder Neubrandenburg beispielsweise, wo die Lernenden aus einem Einzugsgebiet von 50 bis 80 Schulen aller Typen kommen).“⁶³

Nach Angaben des Kultusministeriums des Landes *Sachsen-Anhalt* werden im Schuljahr 1995/96 Ethik- und (evangelischer und katholischer) Religionsunterricht von 40 600 (10,7%) der insgesamt 380 000 Schüler/innen besucht. Von ihnen nehmen 28 350 (69,8%) Schüler/innen an 375 Schulen am Ethikunterricht, 11 350 (28%) Schüler/innen an 358 Schulen am evangelischen Religionsunterricht und 900 (2,2%) Schüler/innen an 38 Schulen am katholischen Religionsunterricht teil.⁶⁴

Im Freistaat *Thüringen* besuchen von den insgesamt etwa 360 000 Schüler/innen 73 876 (20,5%) den evangelischen und 22 737 (6,3%) den katholischen Religionsunterricht.⁶⁵

In der Stadt *Berlin* nehmen von den insgesamt 397 671 Schüler/innen 20 591 (5,2%) am katholischen Religionsunterricht teil: im Westteil der Stadt 18 041 (8,7%) von insgesamt 207 188, im Ostteil der Stadt 2 550 (1,3%) von insgesamt 190 483 Schüler/innen.⁶⁶

Sowohl der fortbestehende Mangel an ausgebildeten katholischen Religionslehrerinnen und Religionslehrern als auch die geringen Schülerzahlen erschweren die Einrichtung eines *in die Schule integrierten* katholischen Religionsunterrichts. Die Lösungen, kirchliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit

⁶² Friemel (1992) (Anm. 4), 156.

⁶³ EBA Schwerin 1996.

⁶⁴ Vgl. Sachsen-Anhalt hält an getrennten Fächern Religion und Ethik fest, in: Christenlehre/Religionsunterricht – Praxis 49 (1996) H. 3, 11. – Umfr Kat AG 1996 zählt 33 Fälle, in denen der katholische Religionsunterricht am Lernort Schule erteilt wird (vgl. Anm. 59).

⁶⁵ BO Erfurt 1996.

⁶⁶ EBO Berlin 1996.

der Erteilung des schulischen Religionsunterrichts zu beauftragen oder den schulischen Religionsunterricht in kirchlichen Gemeinderäumen zu erteilen, werden die schulische Integration des neuen Unterrichtsfaches nicht fördern oder erleichtern. Der *schulische* Bildungsauftrag eines *konfessionellen* Religionsunterrichts wird sich unter diesen Voraussetzungen nur in vielfältigen Formen der *konfessionellen Kooperation* verwirklichen lassen, die der „ökumenischen Diasporasituation“⁶⁷ angemessen Rechnung tragen.

„Der schulische Religionsunterricht bereitet nicht nur Schulen, Eltern und Behörden große Probleme, sondern u.a. auch den Pfarrern. Die offizielle Position lautet: Religionsunterricht muß sein, aber konfessionsbezogen. Eine ökumenische Kooperation soll nur in Ausnahmefällen stattfinden. Das aber heißt: in der Realität der Schulen in Sachsen gibt es praktisch nur Ausnahmefälle. An so gut wie allen staatlichen Schulen sind es immer nur wenige Christen, erst recht ganz wenige Katholiken, die für den Religionsunterricht in Frage kommen. Rein praktisch ist es somit beinahe unmöglich, den Religionsunterricht getrennt zu etablieren.“⁶⁸

4.2. Schon heute werden vielfältige Formen wechselseitiger Absprachen und der Zusammenarbeit geübt. Es gehört zu den Selbstverständlichkeiten, daß sich katholische und evangelische Religionslehrer im Verhinderungsfall wechselseitig vertreten und die Schüler in einer gemeinsamen Lerngruppe zusammenfassen. Es gibt Formen wechselseitig gewährter „ökumenischer Gastfreundschaft“. Franz Georg Friemel nennt Formen einer „religions-pädagogischen Gastfreundschaft“, „aufgrund derer katholische Schüler nicht nur fallweise, sondern eine zeitlang regelmäßig am evangelischen Unterricht oder evangelische Schüler am katholischen Unterricht teilnehmen“⁶⁹. Ökumenische Gastfreundschaft kann auch heißen, daß dort, wo beide Kirchen aus personellen Gründen nicht ausreichend ausgebildete Religionslehrer in die Schulen schicken können, katholische und evangelische Lehrer sich in die anfallenden Stunden teilen und den Unterricht in gemischtkonfessionellen Lerngruppen erteilen.⁷⁰

„Die ökumenische Offenheit... muß sich in den neuen Bundesländern primär nicht in der konfessionellen Kooperation an einzelnen Schulen erweisen, sondern in einer gegenseitigen Abstimmung der Konfessionen. Das heißt: Es ist besser, wenn überhaupt Religionsunterricht angeboten werden kann, als daß an einer Schule beide Konfessionen vertreten sind und an anderen Schulen keine von beiden.“⁷¹

4.3. Am 29. November 1993 richtete der Dresdner „Arbeitskreis für Ökumene“ eine Petition an den Sächsischen Landtag mit der Bitte, die Möglichkeit der Einrichtung eines „ökumenischen Religionsunterrichts“ zu eröffnen. Der

⁶⁷ Vgl. Anm. 6.

⁶⁸ „Unbefangenes Interesse“. Fragen zur religiösen Landschaft in Ostdeutschland an den Dresdner Theologen *Albert Franz*, in: Herder-Korrespondenz 50 (1996) 241-246, 245.

⁶⁹ *Friemel* (1992) (Anm. 4), 159.

⁷⁰ Vgl. *Blazejewski* (1993) (Anm. 19), 142.

⁷¹ *Joachim Maier*, Was will der Religionsunterricht in der Schule?, in: Katechetische Blätter 120 (1995) 592-599, 597.

Beschluß des Sächsischen Landtages zu dieser Petition vom 27. Mai 1994 erinnert an die rechtlichen Rahmenbedingungen: „Unter der gegenwärtigen Verfassungslage ist nicht nur ein Ersatz des konfessionellen durch ökumenischen Religionsunterricht ohne eine dahingehende Willensbildung der Kirchen ausgeschlossen. Vielmehr würde ein solcher Unterricht auch als Ergänzung zum Angebot konfessionellen Unterrichts allein auf Initiative der Kirchen möglich sein.“⁷² Die Verantwortlichen für Bildungsfragen des Bistums Dresden-Meißen und der sächsischen evangelischen Landeskirche erklärten – in Reaktion auf die Forderung einer Schülergruppe des katholischen St. Benno-Gymnasiums in Dresden, einen gemeinsamen Religionsunterricht für die katholischen und evangelischen Schüler der Schule einzurichten – übereinstimmend, daß ein solcher gemeinsamer „ökumenischer Religionsunterricht“ nicht möglich sei. Es bestehe lediglich die Möglichkeit, einzelne Religionslehrer mit dem Unterricht in der jeweils anderen Konfession zu beauftragen.⁷³ Die „Arbeitsgemeinschaft christlicher Kirchen in Sachsen-Anhalt“ – stellvertretender Vorsitzender ist der Leiter des Seelsorgeamtes des Bistums Magdeburg, Gerhard Nachtwei – beschloß auf ihrer Mitgliederversammlung am 8. Juni 1994 einen Brief an die in der Arbeitsgemeinschaft mitarbeitenden Kirchen und kirchlichen Gemeinschaften, in dem u. a. die „ökumenische Grundausrichtung des Religionsunterrichts“ hervorgehoben wird:

„Sie bittet deshalb die für die Gestaltung des Religionsunterrichts mitverantwortlichen Kirchen, auf ein hohes Maß an Gemeinsamkeit und Zusammenarbeit in allen Fragen des Religionsunterrichts hinzuwirken:

- Lehrpläne und Richtlinien für den evangelischen und katholischen Religionsunterricht sollten aufeinander abgestimmt und gemeinsam weiterentwickelt werden.
- Die Zusammenarbeit zwischen den Gemeinden und Lehrern aus den verschiedenen Kirchen am jeweiligen Ort in der Gestaltung des Religionsunterrichtes sollte empfohlen und gefördert werden.
- Die Möglichkeit, in einigen Altersstufen einen gemeinsam verantworteten Religionsunterricht anzubieten, sollten sondiert und erprobt werden.“⁷⁴

Die Arbeitsgemeinschaft regt an, „lokale ökumenische Arbeitsgemeinschaften für Fragen des Religionsunterrichts und der kirchlichen Arbeit mit Kindern“ zu bilden, in denen die jeweiligen Lehrkräfte für den Religionsunterricht, die Verantwortlichen für die kirchliche Arbeit mit Kindern und interessierte Eltern mitarbeiten.

Im Freistaat Sachsen wurde am 7. September 1994 zum ersten Mal ein Gestellungsvertrag mit den evangelischen Kirchen und den katholischen

⁷² Vgl. den Aufruf des Arbeitskreises zur bundesweiten Unterstützung der Bürgerinitiative „Orientierungskraft durch gemeinsamen Religionsunterricht“ vom Sommer 1994. Abdruck des Aufrufes in: Die Christenlehre 47 (1994) 449.

⁷³ Vgl. Gemeinsamer Religionsunterricht in Sachsens Kirchen abgelehnt, in: Die Christenlehre 47 (1994) 127.

⁷⁴ Vgl. Brief der „Arbeitsgemeinschaft christlicher Kirchen in Sachsen-Anhalt“ an die in der Arbeitsgemeinschaft mitarbeitenden Kirchen und kirchlichen Gemeinschaften vom 9.6.1994.

Bistümern im Land Sachsen gemeinsam abgeschlossen, der in § 7 Aussagen zur „Zusammenarbeit der Kirchen“ macht:

„Die Kirchen können vereinbaren, daß Religionslehrer der jeweils anderen Konfession im Religionsunterricht mitwirken, einzelne Unterrichtseinheiten übernehmen oder im Verhinderungsfall bei Erteilung des Religionsunterrichts vertreten.“⁷⁵

Absprachen oder Vereinbarungen zwischen den katholischen Bistümern und den evangelischen Kirchen in Ausfüllung dieser Möglichkeiten wurden bisher noch nicht getroffen.

Im März 1996 veröffentlichten die Bischöfe der Diözesen Dresden-Meißen, Erfurt und Magdeburg ein gemeinsames Schreiben „Über die religiöse Unterweisung unserer Kinder im Schulalter“, das sich an die katholischen Eltern, Religionslehrerinnen und Religionslehrer, an Priester, Diakone und die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Seelsorge wendet. In ihm wird auch zu der Frage eines „gemeinsamen christlichen Religionsunterrichts“ Stellung genommen:

„Oft wird gefragt, warum es denn in unserer Situation nicht einen gemeinsamen christlichen Religionsunterricht geben kann. Unsere Antwort darauf ist: Die Schüler bzw. die Eltern sollen die Sicherheit haben, daß der Religionsunterricht inhaltlich von der Kirche verantwortet wird, der sie angehören. Bei aller erfreulichen ökumenischen Gemeinsamkeit, die immer noch wachsen soll, ist es doch die Tatsache, daß es mehrere Kirchen gibt. Ein 'freischwebendes' überkonfessionelles Christentum gibt es nicht.“⁷⁶

„Christ werden und vor allem: Christ bleiben geht nicht ohne Beheimatung in der Kirche. Diese Beheimatung ist aber nur in einer konkreten Kirche möglich. Darum ist es sinnvoll und richtig, daß auch die konkrete Kirche, sei es die katholische oder evangelische Kirche, den schulischen Religionsunterricht inhaltlich verantwortet...“⁷⁷

„Dies schließt nicht aus, sondern vielmehr ein, daß sich die Kirchen bei der Gestaltung ihres jeweiligen Religionsunterrichts in ökumenischer Offenheit und auf der Basis vertrauensvoller Zusammenarbeit untereinander verständigen, wie das auch schon gottlob geschieht. Je nach örtlichen Möglichkeiten sollte sogar versucht werden, daß Religionslehrer der verschiedenen Konfessionen sich untereinander abstimmen und miteinander kooperieren. Auch ist eine Gastbereitschaft für Kinder der anderen Konfession denkbar. Doch sollte für den jeweiligen Religionslehrer das genannte Anliegen der kirchlichen Beheimatung des Schülers

⁷⁵ Vertrag über die Gestellung von Lehrkräften im kirchlichen Dienst für den Religionsunterricht an öffentlichen Schulen im Freistaat Sachsen – Gestellungsvertrag – zwischen den evangelischen Kirchen und katholischen Bistümern im Freistaat Sachsen vom 7.9.1994, § 7.

⁷⁶ Schreiben der Bischöfe der Diözesen Dresden-Meißen [Joachim Reinelt], Erfurt [Joachim Wanke] und Magdeburg [Leopold Nowak] an alle katholischen Eltern, Religionslehrerinnen und Religionslehrer, an die Priester und Diakone und alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Seelsorge über die religiöse Unterweisung unserer Kinder im Schulalter vom März 1996, 4.

⁷⁷ Ebd., 5.

behutsam und mit Einfühlung in die konkrete Situation des Kindes im Blick bleiben.“⁷⁸

4.4. Die „Konfessionalität“ des Religionsunterrichts wird auch von den Vertretern eines „konfessionell kooperativ“ gestalteten schulischen Religionsunterrichts nicht in Frage gestellt. Sie findet in den vorgestellten Formen der konfessionellen Kooperation einerseits ihre Bestimmung durch die konfessionelle Bindung des Religionslehrers bzw. der Religionslehrerin: „Die Konfessionsbezogenheit ist zunächst die des Lehrers, nicht in jedem Fall die des Schülers.“⁷⁹ Sie findet andererseits ihren Ausdruck in der Achtung und Wertschätzung der konkreten, lebensgeschichtlich und lebensweltlich vermittelten konfessionellen Bindungen der Schülerinnen und Schüler.

Wie ein solcher in konfessioneller Kooperation verantworteter Religionsunterricht inhaltlich ausgestaltet werden kann, zeigt das Konzept des „ökumenischen Religionsunterrichts“, der als Modellversuch am Ökumenischen Gymnasium in Magdeburg erprobt wird.⁸⁰ „Die evangelische und die katholische Kirche in unserem Bereich haben unserem Religionsunterricht als einem Modellversuch zugestimmt. Das bleibt ein beachtlicher Umstand.“⁸¹

Das „Ökumenische Gymnasium“ in Magdeburg nahm mit dem Schuljahr 1991/92 den Unterricht auf. Träger der Schule ist der „Freundeskreis Ökumenisches Gymnasium“, eine überkonfessionelle Initiative christlicher Eltern. „Wir praktizieren in einer Art christlich-ökumenischer Bürgerinitiative, wozu unsere Kirchen zur Zeit außerstande sind.“⁸² Im Schuljahr 1995/96 waren 49 % der Schüler evangelische, 7,5 % katholische Christen⁸³, 1,5 % gehörten einer anderen Religionsgemeinschaft an, 42 % der Schüler waren ohne Religionszugehörigkeit.

⁷⁸ Ebd.

⁷⁹ Friemel (1992) (Anm. 4), 159.

⁸⁰ Vgl. Wilhelm Bischoff, Ökumenisches Domgymnasium Magdeburg. Versuch einer Lerngemeinschaft, in: Jahrbuch der Religionspädagogik 11.1994 (1995) 3-9; Helga Mathieu, Konfessionelle Kooperation an einer ostdeutschen Schule, in: Klaus Gofmann/Johannes Schneider (Hg.), Das Gemeinsame stärken, die Differenzen klären. Ökumenisches Lernen zwischen den Konfessionen, Münster 1995, 37-39; Dies., Nicht „evangelisch“ oder „katholisch“ – einfach RELIGION, in: AUFbrüche 3 (1996) H. 3, 24-25; Helga Krusche, Entstehungsgeschichte des Ökumenischen Gymnasiums Magdeburg, in: Die Christenlehre 45 (1992) 219-220.

⁸¹ Bischoff (1995) (Anm. 80), 8.

⁸² Ebd., 5. – „Bei den... Konzeptionsüberlegungen im Herbst 1990 wurden auch die Möglichkeiten einer kirchlichen Trägerschaft erörtert. Wir mußten aber zur Kenntnis nehmen, daß dies in ökumenischer Form nicht möglich war. Der Gedanke einer gemeinsamen Schulträgerschaft durch die katholische und die evangelische Kirche scheiterte von vornherein an dem grundsätzlichen Nein der katholischen Kirche und ist daraufhin von uns nicht weiter verfolgt worden.“ (Ebd.) – Vgl. in diesem Zusammenhang auch das Konzept der drei Gymnasien in Trägerschaft des Bistums Magdeburg (Norbertusgymnasium Magdeburg, Elisabeth-Gymnasium Halle, Liborius-Gymnasium Dessau), die etwa zeitgleich geplant und eingerichtet wurden: Werner Bierbaum, Diakonie an der Gesellschaft. Beobachtungen bei der Einrichtung bischöflicher Schulen in Sachsen-Anhalt, in: Katechetische Blätter 116 (1991) 852-856.

⁸³ Vgl. Mathieu (1995) (Anm. 80), 38. – Im Hinblick auf die verhältnismäßig geringe Zahl der katholischen Schüler ist auch zu bedenken, „daß das katholische Norbertus-Gymnasium

Der Religionsunterricht ist wesentlich für das ökumenische Profil der Schule:

„Er ist obligatorisches und ordentliches Lehrfach. Es wird im Klassenverband erteilt.“⁸⁴ – „Der Religionsunterricht ist *ökumenisch* ausgerichtet und wird von evangelischen und katholischen Religionslehrerinnen und Religionslehrern erteilt. Die Fachkonferenz verantwortet Inhalte und Ziele des RU. Dabei finden die Rahmenrichtlinien des Landes Berücksichtigung.“⁸⁵ – „Die Religionslehrerinnen und -lehrer wissen sich dem gemeinsamen christlichen Glaubensgut verpflichtet, beachten die besonderen Entwicklungen und Traditionen der Kirchen und bezeugen die Hoffnung auf die Einheit aller Christen und Menschen.“⁸⁶

Im Herbst 1994 unterrichteten am Ökumenischen Gymnasium drei evangelische und drei katholische Religionslehrerinnen und -lehrer, die alle die *Vocatio* bzw. die *Missio Canonica* ihrer Kirchen haben. In den Klassen 5-10 erfolgt alle zwei Jahre ein turnusmäßiger Lehrerwechsel in der Weise, daß beim Wechsel ein katholischer einem evangelischen Kollegen folgt bzw. umgekehrt. In der Kursstufe erfolgt der Wechsel nach einem Jahr, so daß in den Klassenstufen 11/12 – die gymnasiale Oberstufe umfaßt in Sachsen-Anhalt zwei Schuljahrgänge – je zwei Kurse beim katholischen und zwei Kurse beim evangelischen Religionslehrer besucht werden. „Voraussetzung [für das Gelingen] ist eine sehr intensive Fachschaftsarbeit, bei der gemeinsame Unterrichtsvorbereitungen eine ganz entscheidende Rolle spielen. Das gilt gerade für Themenbereiche, die kontrovers sind.“⁸⁷

„Die Planung des Unterrichtsstoffes wird von evangelischen und katholischen Religionslehrerinnen und -lehrern gemeinsam ausgearbeitet. Dabei entsteht ein ökumenisch integriertes Curriculum. Die staatlichen Lehrpläne für Gymnasien sind dabei zu berücksichtigen.“⁸⁸

„Die Didaktik des Religionsunterrichtes ist bestimmt durch die Prinzipien von Hermeneutik und Korrelation. Die Auseinandersetzung mit Texten der Bibel und Zeugnissen der christlichen Tradition dient der Erschließung von Lebensmöglichkeiten und der Orientierungshilfe zur Glaubensentscheidung. Die Grundkonzeption wird nicht bestimmt durch die einbahnigen Konzeptionen eines nur problemorientierten oder eines nur traditionsorientierten Unterrichts, sondern durch einen konsequenten hermeneutischen Umgang mit den Texten und der Korrelation zwischen dem Frage-Antwort-Geschehen, in dem Menschen früher und heute ihre Erfahrungen machen.“⁸⁹

„Im Religionsunterricht werden Unterschiede zwischen oder in den Kirchen in Fragen der Lehre und der ethischen Entscheidungen oder in der Beurteilung kirchengeschichtlicher Vorgänge unverzerrt und unpolemisch dargestellt, wobei

den Großteil der katholischen Schülerinnen und Schüler anzieht“ (Ebd.).

⁸⁴ Arbeitsgruppe Religion am Ökumenischen Domgymnasium Magdeburg, Thesen zum Religionsunterricht am Ökumenischen Domgymnasium Magdeburg [Juni 1994], in: AUF-brüche 3 (1996) H. 3, 23-24 (1.4).

⁸⁵ Ebd. (1.5).

⁸⁶ Ebd. (1.6).

⁸⁷ *Bischoff* (1995) (Anm. 80), 7.

⁸⁸ Thesen (Anm. 84) (3.4).

⁸⁹ Ebd. (4).

der/die Unterrichtende seine/ihre Überzeugung kenntlich macht und begründet.“⁹⁰

„Zu den Lebensäußerungen christlichen Glaubens gehören immer auch eine bestimmte Gemeindepraxis und die Vielfalt von Frömmigkeitsformen. Wenn auch der RU im Unterschied zum Gemeindekatechumenat keine Einübung in solche Lebensäußerungen des Glaubens anstrebt, so will er doch diese praktischen Lebenskulturen in den Blick bringen, mit ihnen bekannt machen und zum persönlichen Nachdenken darüber anregen.“⁹¹

„Zum Religionsunterricht gehören Gelegenheiten und entsprechende Unterrichtsformen, die es ermöglichen, daß von der lebendigen Gemeinde- und Frömmigkeitspraxis etwas anschaulich und erlebbar wird. Dabei soll der Reichtum religiöser Lebenskulturen und der Spiritualität erfahrbar werden: Caritas, Diakonie, Kirchenmusik, christliche Kunst, das Leben in Ordensgemeinschaften und anderen Kommunitäten, Einkehrzeiten, Exerzitien...“⁹²

Der „ökumenische Religionsunterricht“ pflegt bewußt eine lebendige Verbindung zu den Kirchengemeinden. „Nicht das Gespräch *übereinander*, sondern *miteinander* aus je eigener, lebensgeschichtlich gewachsener Sicht und Glaubenserfahrung wollen wir. So ist die Lerngruppe eine Ökumene im Kleinen.“⁹³ Die nichtchristlichen Schüler, deren Eltern sich für diese Schule entschieden haben, werden bewußt als Dialogpartner in diese gelebte „Ökumene“ miteinbezogen.

5. „Religiöse Bildung“ am Lernort Schule

5.1. Religiöse Bildung und schulischer Religionsunterricht werden in den Schulgesetzen und in den Verfassungen der ostdeutschen Bundesländer unterschiedlich geregelt und organisiert. In *Sachsen*⁹⁴, *Sachsen-Anhalt*⁹⁵ und *Thüringen*⁹⁶ wurden sowohl ein bekenntnisgebundener – d. h. „in Übereinstim-

⁹⁰ Ebd. (3.3).

⁹¹ Ebd. (5.1).

⁹² Ebd. (5.2).

⁹³ *Bischoff* (1995) (Anm. 80), 6.

⁹⁴ Vgl. Verfassung des Freistaates Sachsen vom 27.5.1992, Art. 105; Schulgesetz für den Freistaat Sachsen vom 3.7.1991, §§ 18-20; Verwaltungsvorschrift des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus zur Durchführung des Religionsunterrichts und des Ethikunterrichts im Freistaat Sachsen vom 14.7.1993.

⁹⁵ Vgl. Verfassung des Landes Sachsen-Anhalt vom 16.7.1992, Art. 9 Abs. 3 und Art. 27 Abs. 3; Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt in der Fassung vom 30.6.1993, §§ 19-21; Runderlaß des Kultusministers des Landes Sachsen-Anhalt betr. Evangelischer Religionsunterricht/Katholischer Religionsunterricht/Ethikunterricht an den Schulen im Land Sachsen-Anhalt vom 1.6.1994. – Zur Situation des katholischen Religionsunterrichts in Sachsen-Anhalt: *Daniel Lorek*, Der katholische Religionsunterricht in den neuen Bundesländern. Die rechtliche Lage und Praxis. Dargestellt am Lande Sachsen-Anhalt. Lizentiatsarbeit, eingereicht an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Münster 1994.

⁹⁶ Vgl. Verfassung des Freistaates Thüringen vom 25.10.1993, Art. 25; Thüringer Schulgesetz vom 6.8.1993, § 46; Schreiben der Thüringer Kultusministerin betr. Einführung des Religionsunterrichts an den allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen in Thüringen im Schuljahr 1991/92 vom 2.7.1991. – Zur Situation des katholischen Religi-

mung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“ erteilt – Religionsunterricht als auch ein weltanschaulich neutraler Ethikunterricht als „ordentliche Lehrfächer“ eingerichtet.

In *Thüringen* ist Religionsunterricht „ordentliches Lehrfach für alle Schüler, die einer Kirche oder Religionsgemeinschaft angehören“⁹⁷ („Über die Teilnahme am Religionsunterricht entscheiden die Eltern oder die Schüler, sofern sie das 14. Lebensjahr vollendet haben.“⁹⁸). Darüber hinaus können auf Wunsch der Eltern auch „Schüler, die keiner Kirche oder Religionsgemeinschaft angehören, am Religionsunterricht teilnehmen, wenn die Zustimmung der betreffenden Kirche oder Religionsgemeinschaft vorliegt; dies gilt entsprechend für Schüler, für deren Religionsgemeinschaft Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach nicht eingerichtet ist“⁹⁹. Ethikunterricht ist „ordentliches Lehrfach für alle Schüler, die keiner Kirche oder Religionsgemeinschaft angehören und die nicht gemäß Absatz 3 [s. o.] am Religionsunterricht teilnehmen“¹⁰⁰ oder „die gemäß Absatz 2 Satz 5 [s. o.] nicht am Religionsunterricht teilnehmen“¹⁰¹.

In *Sachsen* und in *Sachsen-Anhalt* sind Religionsunterricht und Ethikunterricht als Wahlpflichtfächer organisiert. Die Erziehungsberechtigten bestimmen, an welchem Unterricht ihre Kinder teilnehmen. Nach Vollendung des 14. Lebensjahres steht dieses Recht den Schülern selbst zu.¹⁰²

In *Mecklenburg-Vorpommern*¹⁰³ unterschied das Erste Schulreformgesetz vom 26. April 1991 zwischen „Religionskunde“ und „Religionsunterricht“. „Die Vermittlung von religionskundlichen Kenntnissen im kulturellen Zusammenhang – Religionskunde – ist an den allgemeinbildenden öffentlichen Schulen Gegenstand fächerübergreifenden Unterrichts.“¹⁰⁴ Religionsunterricht, der „in Übereinstimmung mit den Religionsgemeinschaften“ angeboten wird, ist Wahlfach. Die Teilnahme ist freiwillig.¹⁰⁵ – Das neue Schulgesetz vom 15. Mai 1996 sieht Religionsunterricht, der „in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der betreffenden Kirchen oder Religionsgemeinschaften“ erteilt wird, als „ordentliches Unterrichtsfach“ vor.¹⁰⁶ „Für Schüler, die vom Religions-

unterrichts in Thüringen: *Annegret Beck*, Religionsunterricht in der Diaspora. Aufgaben und Bedingungen, Realisierung, Probleme und Chancen am Beispiel von Thüringen mit Blick auf die Praxis in Schleswig-Holstein. Diplomarbeit, vorgelegt am Fachbereich Pastoraltheologie des Philosophisch-Theologischen Studiums Erfurt 1994.

⁹⁷ ThürSchulG § 46 Abs.2 Satz 1.

⁹⁸ ThürSchulG § 46 Abs.2 Satz 5.

⁹⁹ ThürSchulG § 46 Abs.3.

¹⁰⁰ ThürSchulG § 46 Abs.4.

¹⁰¹ ThürSchulG § 46 Abs.5.

¹⁰² SachsSchulG § 19 Abs.1 und § 20; SachsAnhSchulG § 19 Abs.2 und § 21.

¹⁰³ Vgl. Verfassung des Landes Mecklenburg-Vorpommern vom 23.5.1993, Art. 5 Abs. 3; Erstes Schulreformgesetz des Landes Mecklenburg-Vorpommern vom 26.4.1991, § 15; Schulgesetz für das Land Mecklenburg-Vorpommern vom 15.5.1996, § 7 und § 10 Abs. 2.

¹⁰⁴ MecklVorpSchulRefG § 15 Abs. 1.

¹⁰⁵ Vgl. MecklVorpSchulRefG § 15 Abs. 2.

¹⁰⁶ Vgl. MecklVorpSchulG § 7 Abs. 1.

unterricht abgemeldet worden sind oder sich abgemeldet haben, wird im Primar- und Sekundarbereich I Unterricht in Philosophieren mit Kindern, im Sekundarbereich II Unterricht in Philosophie erteilt.¹⁰⁷ Unterricht in Philosophieren mit Kindern bzw. in Philosophie wird in dieser Konstruktion zum „Ersatzfach“ für die vom Religionsunterricht abgemeldeten Schülerinnen und Schüler.

In *Berlin*¹⁰⁸ ist – bei Geltung der „Bremer Klausel“ des Grundgesetzes (Art. 141)¹⁰⁹ – der Religionsunterricht „Sache der Kirchen, Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften“¹¹⁰. „Er wird von Personen erteilt, die von diesen beauftragt werden... Lehrer an öffentlichen Schulen haben das Recht, Religionsunterricht zu erteilen; diese Unterrichtsstunden werden ihnen auf die Zahl der Pflichtstunden angerechnet.“¹¹¹ Der bekenntnisgebundene katholische und evangelische Religionsunterricht und der weltanschaulich gebundene Lebenskundeunterricht des Humanistischen Verbandes Deutschlands¹¹² sind keine ordentlichen Unterrichtsfächer. Es bedarf einer Anmeldung. Der Unterricht wird innerhalb der Unterrichtszeit des Stundenplans, aber außerhalb der Stundentafel, in Räumen der Schule erteilt.¹¹³ – Mit dem Schuljahr 1994/95 startete die Senatsverwaltung für Schule einen zunächst auf vier Jahre begrenzten Schulversuch, in dem in Klassen der Sekundarstufe I (7.-10. Schuljahr) die Wahlfächer eines bekenntnisgebundenen Religionsunterrichts und eines Unterrichts in „Ethik/Philosophie“ parallel angeboten werden.¹¹⁴ An diesem Schulversuch nahmen im Schuljahr 1995/96 rund 2500 Schüler an 33 Schulen in 18 der 23 Berliner Bezirke teil. Das Angebot wurde – auf der

¹⁰⁷ MecklVorpSchulG § 7 Abs.2 Satz 2.

¹⁰⁸ Vgl. Schulgesetz von Berlin in der Fassung vom 20.8.1980, zuletzt geändert durch Gesetz vom 26.9.1995, §§ 23-24.

¹⁰⁹ Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland vom 23.5.1949, Art. 141: „Artikel 7 Absatz 3 Satz 1 findet keine Anwendung in einem Lande, in dem am 1. Januar 1949 eine andere landesrechtliche Regelung bestand.“ Das Schulgesetz von Berlin wurde am 26.6.1948 verabschiedet, so daß Religionsunterricht im Bundesland Berlin nicht als „ordentliches Lehrfach“ eingerichtet werden muß.

¹¹⁰ BerlSchulG § 23 Abs.1 Satz 1.

¹¹¹ BerlSchulG § 23 Abs.1 Satz 2 und 4.

¹¹² Vgl. Humanistischer Verband Deutschlands (Hg.), Rahmenplan für den Lebenskundeunterricht. 3. überarbeitete Auflage, Berlin, Juli 1993. – Vgl. auch: *Hans-Hermann Wilke*, Lebenskunde – Wahlfach der Freidenker in Berlin, in: *Die Christenlehre* 45 (1992) 496-504.

¹¹³ Vgl. BerlSchulG § 23 Abs. 2 und § 24.

¹¹⁴ Vgl. Senatsverwaltung für Schule, Berufsbildung und Sport des Landes Berlin, Orientierungsrahmen Ethik/Philosophie Klassen 7-10, Berlin o. J.. Ferner: *Gisela Raupach-Stey*, Der Berliner Schulversuch Ethik/Philosophie, in: *Evangelische Akademie Berlin-Brandenburg* (Hg.), *Zwischen Konfessionalität und Schule. Standortbestimmungen und Perspektiven für den Religionsunterricht in der offenen Gesellschaft* (= *Nach-Lese* 3/95), Berlin 1995, 21-28; *Eva-Maria Kabisch*, Ethik als Schulfach. Vorstellungen der Bildungspolitik. Beitrag zum Berliner Philosophie-Kongreß „Neue Realitäten“ (20.-24.9.1993) (Sektion Ethik).

Basis einer freiwilligen Teilnahme – von den Schülern gut angenommen. Vertreter der evangelischen und katholischen Kirche und der jüdischen Gemeinde Berlin unterstützen den Modellversuch. Es ist im Gespräch, die Wahlfächer bei einem positiven Ausgang des Schulversuchs in die Struktur eines Wahlpflichtbereiches zu überführen.¹¹⁵

5.2 Das Bundesland *Brandenburg*¹¹⁶ ging – unter rechtlich umstrittener Inanspruchnahme der Bremer Klausel¹¹⁷ – einen von den Regelungen der anderen Bundesländer abweichenden Weg.

Der dreijährige *Modellversuch* „*Lebensgestaltung – Ethik – Religion (LER)*“¹¹⁸ erprobte den Ansatz eines *Lernbereichs*, der Phasen des gemeinsa-

¹¹⁵ Vgl. jedoch die skeptische Sicht der schulpolitischen Sprecherin der CDU-Fraktion im Berliner Abgeordnetenhaus: „Wahlpflichtfach Ethik/Religion in Berlin nicht durchsetzbar“, in: *Religionsunterricht an höheren Schulen* 39 (1996) 263.

¹¹⁶ Vgl. Gesetz über die Schulen im Land Brandenburg (Brandenburgisches Schulgesetz) vom 12.4.1996: § 9 Abs.2 und 3, § 11 Abs.2-4, § 141; Verwaltungsvorschriften des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg über die Information der Eltern über Ziele, Inhalte und Formen des Unterrichts in Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde und über die Befreiung vom Unterricht im Fach Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde vom 7.6.1996; Rundschreiben des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg vom 16.8.1996 betr. Durchführung des Evangelischen Religionsunterrichts im Land Brandenburg im Schuljahr 1996/97. – Vgl. auch: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hg.), *Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde*. Das neue Unterrichtsfach an den Schulen des Landes Brandenburg ab dem Schuljahr 1996/97, Potsdam 1996 [August].

¹¹⁷ Die Verfassung für die Mark Brandenburg vom 6.2.1947 enthält in Art. 66 Abs.1 die Bestimmung: „Das Recht der Religionsgemeinschaften auf Erteilung von Religionsunterricht in den Räumen der Schule ist gewährleistet. Der Religionsunterricht wird von den durch die Kirchen ausgewählten Kräften erteilt. Niemand darf gezwungen oder gehindert werden, Religionsunterricht zu erteilen.“ – Ob eine Berufung auf Art. 141 GG auch nach der Aufhebung der Länder in der DDR (1952/1968) zulässig ist und ob die Bestimmungen des Art. 7 Abs.3 Satz 1 GG (Einrichtung des Religionsunterrichts als eines „ordentlichen Lehrfachs“) mit der Neukonstitution der Länder beim Beitritt zum Geltungsbereich des Grundgesetzes nach Art. 23 GG auch für das Bundesland Brandenburg eine verpflichtende Geltung erlangt haben, ist Gegenstand der verfassungsrechtlichen Klärung beim Bundesverfassungsgericht. Vgl. zur bildungsrechtlichen Diskussion auch: *Dieter Fauth*, *Katholische Religionslehre in bildungsrechtlicher Sicht*, in: *Religionspädagogische Beiträge* 37/1996, 137-168.

¹¹⁸ Vgl. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (= MBJS), Unterrichtsfach (Lernbereich) „Lebensgestaltung/Ethik/Religion“ im Land Brandenburg. Arbeitsstandpunkte [15.2.1991]. Abdruck in: *Die Christenlehre* 44 (1991) 312-314; MBJS, *Gemeinsam leben lernen: Modellversuch des Landes Brandenburg zu einem neuen Lernbereich und Unterrichtsfach „Lebensgestaltung – Ethik – Religion“*. Grundsatzpapier zur öffentlichen Diskussion, Potsdam 1991 [15.10.1991]; Pädagogisches Landesinstitut (PLIB) (Hg.), *Lebensgestaltung – Ethik – Religion. Modellversuch in Brandenburg*. Ein Konzept auf dem Weg zur pädagogischen Praxis (= PLIB – Werkstatttheft 9), Ludwigsfelde 1993; MBJS, *Hinweise zum Unterricht im Modellversuch Lernbereich Lebensgestaltung – Ethik – Religion. Sekundarstufe I*, Potsdam 1994; MBJS (Hg.), *Werteerziehung im Unterricht. Werteerziehung und Religionskunde im Unterrichtsfach/Lernbereich „Lebensgestaltung – Ethik – Religion/en“*. Die Dokumentation des Kolloquiums vom 3. April 1995 in Potsdam, Potsdam 1995.

men Lernens im bekenntnisneutralen Unterricht („Lebensgestaltung, Ethik, Religionskunde/Religionswissenschaft“) (Integrationsphase) und Phasen des differenzierenden Lernens innerhalb des Wahlpflichtbereichs der „ordentlichen Lehrfächer“ eines bekenntnisneutralen Unterrichts in „Lebensgestaltung/Ethik“ bzw. eines – „in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“ erteilten – bekenntnisgebundenen Religionsunterrichts (Differenzierungsphase) verknüpft und integriert.

„Gegenstand des Lernbereichs L-E-R ist die Lebensgestaltung von Menschen unter besonderer Berücksichtigung der ethischen Dimension und der Sicht unterschiedlicher Weltanschauungen und Religionen.“¹¹⁹

Religion wird in diesem Zusammenhang als „Dimension einer Lebensgestaltungspädagogik“¹²⁰ verstanden. Auswertungen der Ergebnisse des Modellversuchs wurden vorgelegt und werden kontrovers diskutiert.¹²¹

Mit der Verabschiedung des Brandenburgischen Schulgesetzes vom 12. April 1996 fiel zugleich die Entscheidung, „*Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde (LER)*“ als ein neues *Unterrichtsfach* einzuführen, das grundsätzlich für alle Schüler und Schülerinnen obligatorisch ist.

„Das Fach dient der Vermittlung von Grundlagen für eine wertorientierte Lebensgestaltung, von Wissen über Traditionen philosophischer Ethik und Grundsätzen ethischer Urteilsbildung sowie über Religionen und Weltanschauungen.“¹²²

¹¹⁹ Hinweise zum Unterricht (1994) (Anm. 118), 9.

¹²⁰ Dieter Fauth, Die Bedeutung der neuen Bundesländer für den Religionsunterricht als Thema in der katholischen Kirche, in: Religionspädagogische Beiträge 37/1996, 17-36, 28.

¹²¹ Vgl. Achim Leschinsky, Vorleben oder Nachdenken? Bericht der Wissenschaftlichen Begleitung über den Modellversuch zum Lernbereich „Lebensgestaltung – Ethik – Religion“, Frankfurt/M. 1996 [vorgelegt am 31.3.1995]; Pädagogisches Landesinstitut Brandenburg, Der Brandenburger Modellversuch zum Lernbereich „Lebensgestaltung – Ethik – Religion“. Abschlußbericht der Projektgruppe, 2 Teile, Ludwigsfelde 1995 [April 1995]; Evangelische Kirche in Berlin-Brandenburg, Abschlußbericht zum Modellversuch „Lernbereich Lebensgestaltung – Ethik – Religion“, Berlin 1995 [Von der Kirchenleitung der EKIBB verabschiedet am 9.6.1995]; Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, Abschlußbericht zum Modellversuch „Lernbereich Lebensgestaltung – Ethik – Religion“. Vorgelegt am 1.2.1996, Potsdam 1996. – Erzbistum Berlin/Erzbischöfliches Ordinariat/Dezernat Schule, Hochschule und Erziehung (Hg.), Materialien aus der Diskussion um LER, Berlin 1995 [3.11.1995]; Evangelische Kirche in Berlin-Brandenburg/Dezernat Erziehung und Bildung in der Schule (Hg.), Religionsunterricht und LER im Land Brandenburg, Dokumentation, Berlin 1995 [30.11.1995]; Katholische Nachrichten-Agentur (KNA) (Hg.), Der Streit um das Pflichtfach LER und den Religionsunterricht in Brandenburg (= KNA Sonderdienst LER), Bonn 1996 [August]; Christoph Gestrich (Hg.), Ethik ohne Religion? (= Beiheft 1996 zur Berliner Theologischen Zeitschrift [BThZ]), Berlin 1996 [4. Werner-Reihlen-Vorlesung der Theologischen Fakultät der Humboldt-Universität, 22./23.6.1995] – Vgl. auch den in einzelnen Punkten korrektur- und ergänzungsbedürftigen Beitrag von Dieter Fauth: Fauth (1996) (Anm. 120).

¹²² BbgSchulG § 11 Abs.2 Satz 2. – Vgl. auch: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hg.), Unterrichtsvorgaben Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde. Sekundarstufe I, Potsdam 1996 [25.6.1996].

LER soll allein in staatlicher Verantwortung, wertorientiert, aber „bekenntnisfrei, religiös und weltanschaulich neutral“¹²³ unterrichtet werden. Den Kirchen und Religionsgemeinschaften wird das Recht eingeräumt, einen bekenntnisgebundenen Religionsunterricht in eigener Verantwortung zusätzlich anzubieten (in Räumen der Schule; wo schulorganisatorisch möglich, im Rahmen der Unterrichtszeit; aber außerhalb der Studentafel).¹²⁴ Eine zunächst auf fünf Jahre begrenzte Ausnahmeregelung sieht vor, daß Schüler auf Antrag – „wenn ein wichtiger Grund dies rechtfertigt“¹²⁵ – von der Teilnahme am Unterricht in LER befreit werden können.

„Als wichtiger Grund für die Befreiung gilt der Wunsch der Eltern, daß ihr Kind wertorientierten Unterricht zu den Gegenstandsbereichen des Faches Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde nur in Form eines bekenntnisgebundenen Unterrichts erhalten soll. Mit Vollendung des 14. Lebensjahres tritt der eigene Wunsch an die Stelle des Wunsches der Eltern.“¹²⁶

„Für die befreiten Schülerinnen und Schüler soll hinreichender Unterricht oder eine angemessene Förderung gewährleistet werden. Hinreichender Unterricht ist gewährleistet, wenn die Schülerin oder der Schüler an einem von einer Kirche oder einer Religionsgemeinschaft verantworteten Religionsunterricht gemäß § 9 des Brandenburgischen Schulgesetzes teilnimmt.“¹²⁷

Der von den Kirchen oder Religionsgemeinschaften verantwortete bekenntnisgebundene Religionsunterricht wird so zum „Ersatzunterricht“ für die auf Antrag von der Teilnahme am Unterricht im „ordentlichen Lehrfach“ LER befreiten Schülerinnen und Schüler.

Die Evangelische Kirche in Berlin-Brandenburg wird von dem im Schulgesetz eingeräumten Recht Gebrauch machen und im Schuljahr 1996/97 – wie bisher¹²⁸ – in Schulen evangelischen Religionsunterricht anbieten.¹²⁹ Die

¹²³ BbgSchulG § 11 Abs.3 Satz 1.

¹²⁴ Vgl. BbgSchulG § 9 Abs.2. – Die Annäherung an das „Berliner Modell“ des Religionsunterrichts zeigt sich auch in den Bestimmungen des § 9 Abs. 3: „Das für Schule zuständige Mitglied der Landesregierung soll mit den Kirchen und Religionsgemeinschaften Vereinbarungen über die Durchführung des Religionsunterrichts treffen, insbesondere über die (1.) Bedingungen einer Eingliederung des Religionsunterrichts in die Unterrichtszeit, (2.) Anrechnung der Erteilung von Religionsunterricht durch staatliche Lehrkräfte auf die Pflichtstunden, (3.) erforderliche Gruppengröße für die Einrichtung von Religionsunterricht an einer Schule, (4.) dem Religionsunterricht gleichgestellten Angebote der Kirchen und Religionsgemeinschaften und (5.) staatlichen Zuschüsse.“

¹²⁵ BbgSchulG § 141.

¹²⁶ VerwVorschr MBS [7.6.1996] Abschnitt 2 Abs.2.

¹²⁷ VerwVorschr MBS [7.6.1996] Abschnitt 3 Abs.1.

¹²⁸ Die Vereinbarung zwischen der Landesregierung und der Evangelischen Kirche in Berlin-Brandenburg vom 9. Juli 1992 über die Beteiligung der Evangelischen Kirche am Modellversuch hatte auch die Möglichkeit eröffnet, in Schulen, die nicht am Modellversuch teilnahmen, einen kirchlich verantworteten evangelischen Religionsunterricht außerhalb der regulären Studentafel anzubieten. Diesen Unterricht besuchten im Schuljahr 1995/96: 7700 Schülerinnen und Schüler an über 150 Schulen. – Vgl. SPD-Landtagsfraktion Brandenburg (Hg.), Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde. 22 Fragen und Antworten zu LER. Informationen, Argumente, Hintergründe, Potsdam 1996 [September], 67.

katholische Kirche will den Religionsunterricht vorerst – wie bisher – in den Kirchengemeinden belassen. In einem gemeinsamen Schreiben riefen der Erzbischof von Berlin und die Bischöfe von Görlitz und Magdeburg am 6. August 1996 Eltern und Schüler auf, einen Antrag auf Befreiung vom Unterricht in LER zu stellen.¹³⁰ Inzwischen wurde der katholische Religionsunterricht in den Kirchengemeinden als hinreichender Unterricht gemäß § 9 des Schulgesetzes anerkannt.¹³¹

Im Schuljahr 1995/96 wurde im brandenburgischen Teil des Erzbistums Berlin in 67 Gemeinden 2 549 Schülern und Schülerinnen in 319 Gruppen katholischer Religionsunterricht erteilt; im brandenburgischen Teil des Bistums Görlitz in 28 Gemeinden 1 370 Schülerinnen und Schülern in 150 Gruppen; im brandenburgischen Teil des Bistums Magdeburg nahmen im gleichen Schuljahr 275 Kinder am katholischen Religionsunterricht in den Gemeinden teil.¹³² – Im Schuljahr 1995/96 wurde LER an 49 (ca. 4 %) von insgesamt rund 1200 Schulen im Land Brandenburg als Schulversuch fortgeführt. LER wird in den Klassenstufen 7-10 (Sekundarstufe I) unterrichtet. Ab dem Schuljahr 1996/97 soll der Unterricht auf zunächst rund 70 Schulen ausgeweitet werden. Später soll Unterricht in LER auch in den Jahrgangsstufen 5 und 6 der Grundschule angeboten werden.¹³³ Nach einer Mitteilung des brandenburgischen Bildungsministeriums vom September 1996 besuchen im Schuljahr 1996/97 12.782 Schülerinnen und Schüler der Klassenstufen 7 bis 10 den Unterricht in LER. 101 Schülerinnen und Schüler haben sich von der Teilnahme am Unterricht in LER befreien lassen. Den Unterricht erteilen 170 durch Weiterbildung qualifizierte Lehrpersonen. Im Oktober 1996 bzw. im Oktober 1997 werden weitere 190 bzw. 240 Lehrerinnen und Lehrer die Zusatzqualifikation für LER erwerben.¹³⁴

Sowohl die katholische als auch die evangelische Kirche – wie auch eine Initiative von brandenburgischen Eltern und Schülern – haben Klage beim

¹²⁹ Im Schuljahr 1996/97 wird evangelischer Religionsunterricht an 220 (ca. 18%) der insgesamt rund 1200 Schulen im Land Brandenburg angeboten werden. – Vgl. Pflichtfach eingeführt, in: Evangelische Kommentare 29 (1996) 556/557.

¹³⁰ Vgl. Gemeinsames Schreiben des Erzbischofs von Berlin [Georg Kardinal Sterzinsky] und der Bischöfe von Görlitz [Rudolf Müller] und Magdeburg [Leopold Nowak] an die Eltern, Schülerinnen und Schüler im Land Brandenburg zum neuen Unterrichtsfach LER vom 6. August 1996.

¹³¹ Vgl. *oll.*, Religionsunterricht statt LER anerkannt, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 25.10.1996; (KNA), Religionsunterricht ist LER-Ersatzfach, in: Katholische Kirchenzeitung [Berlin] 52 (1996) Nr. 47 (24.11.1996). – Nach Angaben des Erzbischöflichen Ordinariats Berlin vom Dezember 1996 besuchen im Land Brandenburg (Anteile des Erzbistums Berlin, ohne Bistumsanteile Görlitz und Magdeburg) 2847 Schülerinnen und Schüler den katholischen Religionsunterricht in den Kirchengemeinden, 675 Schülerinnen und Schüler den katholischen Religionsunterricht in den katholischen Schulen in freier Trägerschaft in Fürstenwalde und Petershagen. Vgl. *Ws.*, Katholischer Religionsunterricht im Erzbistum Berlin, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 3.12.1996.

¹³² Umfr. Kat. AG 1996; ferner die Zahlenangaben der Klageschrift der Verfassungsbeschwerde des Erzbistums Berlin, der Bistümer Görlitz und Magdeburg vom 9.9.1996 (Verfasser: Peter Badura/Christian Starck), 13.

¹³³ Vgl. SPD-Landtagsfraktion Brandenburg (1996) (Anm. 128), 15.55.

¹³⁴ Vgl. SPD will Religion weiter als ordentliches Lehrfach, in: Lupe 3 + 4/1996, 47-48.

Bundesverfassungsgericht eingereicht, um die Verfassungsgemäßheit der Regelungen des Brandenburgischen Schulgesetzes prüfen zu lassen. Die Klage wurde – wie auch die Normenkontrollklage der Bundestagsfraktion der CDU/CSU – vom Bundesverfassungsgericht angenommen und an den Ersten Senat zur Behandlung überwiesen. Eine Entscheidung dürfte frühestens in der zweiten Hälfte des Jahres 1997 zu erwarten sein.¹³⁵

5.3. Die kontroverse Diskussion über den Brandenburger Modellversuch berührt Grundsatzfragen, die bei der Bestimmung des Ansatzes und der Aufgabe religiöser Bildung im Rahmen der öffentlichen Schule in einer weltanschaulich und religiös pluralen Gesellschaft geklärt und beantwortet werden müssen: Wie nämlich religiöse Bildung in einer positiven Offenheit für die Pluralität der in der Gesellschaft gelebten Überzeugungen, unter Wahrung der staatlichen Neutralitätspflicht und unter Achtung der individuellen Religions- und Gewissensfreiheit im Rahmen des schulischen Bildungsauftrags freiheitsfreundlich und sozialförderlich verwirklicht werden kann und soll.¹³⁶

Was nicht strittig ist: Religiöse Bildung wird als Teil des allgemeinen Bildungsauftrags der Schule verstanden. Religion soll aus dem Bildungsangebot der öffentlichen Schule nicht ausgegrenzt werden. Auch in LER sollen Schülerinnen und Schüler die Gelegenheit erhalten, sich in der Begegnung mit „authentischen Vertretern“ und mit „Zeugen und Zeugnissen“ der Religionen und Weltanschauungen eine begründete persönliche Überzeugung zu bilden. Sie sollen darüber hinaus befähigt werden zum Dialog und zur Toleranz in einer zunehmend auch religiös pluralen Kultur und Gesellschaft. Es ist auch dies unstrittig: Soll der Dialog gelernt und geübt werden, so ist ein isoliertes Nebeneinander der mit der Aufgabe der religiösen Bildung beauftragten Fächer unzureichend.

Strittig ist: Soll dieser Dialog – so der Ansatz des Landes Brandenburg – in einem einzigen, für alle Schüler gemeinsamen, „bekenntnisfreien“ und „religiös und weltanschaulich neutralen“ Unterrichtsfach oder – so der Vorschlag der Kirchen – in einem Lernbereich pluraler, weltanschaulich unterschiedlich profilierter und zugleich kooperierender Unterrichtsfächer gelernt werden? Der Ansatz von LER zeigt in diesem Zusammenhang ein strukturelles Dilemma. Er verpflichtet einerseits zu „religiöser und weltanschaulicher Neutrali-

¹³⁵ Vgl. auch: Zum Religionsunterricht in Ostdeutschland: Fragen an Katechetinnen im Land Brandenburg, in: Ost-West Informationsdienst 191/1996, 25-29.

¹³⁶ Vgl. zum Folgenden auch: Werner Simon, „Lebensgestaltung – Ethik – Religion“. Ein Modellversuch und einige offene Fragen, in: Katechetische Blätter 120 (1995) 29-40; Ders., Mit wem sollen die Schüler denn streiten? Über die Schwierigkeit, einen religiösen Standpunkt zu gewinnen. Zur Auseinandersetzung um das Brandenburger Modellprojekt, in: Publik-Forum 24 (1995) Nr. 21 (3.11.1995), 24-26; Ders., Religiöse Bildung im Kontext weltanschaulicher und religiöser Pluralität. Strittiges und Unstrittiges zum Brandenburger Modellversuch LER, in: Religionsunterricht an höheren Schulen 39 (1996) 303-307.

tät“ und zu einem „bekenntnisfreien“ Unterricht. Er betont andererseits die Begegnung mit „authentischen Vertretern“ und „authentischen Zeugnissen“ und führt darin selbst ein konfessorisches Moment in den Unterricht ein. Lehrerinnen und Lehrer sollen einerseits den Austausch der Schülerinnen und Schüler mit gebotener persönlicher Zurückhaltung moderieren. Sie sollen sich andererseits persönlich authentisch und engagiert in den Unterricht einbringen. Muß es die einzelne Lehrperson nicht überfordern, wenn sie den Grundsätzen der geforderten Authentizität, Pluralität, Kontroversität und weltanschaulichen Neutralität gleichzeitig gerecht werden soll? Können religiöse Sinnorientierungen „objektiv“ und „weltanschaulich neutral“ erschlossen werden, ohne daß zugleich ihr – strittiger – Anspruch auf Verbindlichkeit und Wahrheit diskutiert werden muß, der für ihr Selbstverständnis wesentlich ist und der deshalb auch im Unterricht nicht ausgeblendet werden sollte? Und verkennt das dem Postulat der Neutralität korrespondierende Postulat einer universalen Empathie nicht das Gewicht und die Rolle der eigenen Standortgebundenheit im hermeneutischen Zirkel des Verstehens fremder Überlieferung?

Eine pluralistische Gesellschaft lebt von der Vielfalt begründeter, nicht beliebiger Überzeugungen. Sie fordert einen profilierten Pluralismus und eine kenntnisreiche Toleranz. Religiöse Bildung in einem allein staatlich verantworteten Unterrichtsfach müßte sich aufgrund der Pflicht des Staates zu weltanschaulicher Neutralität auf eine informierende, beschreibende und vergleichende Religionskunde beschränken, der es um ein hermeneutisch reflektiertes sinnerschließendes Verstehen geschichtlich gewordener und eben darin auch religiös geprägter Kultur geht. Das ist eine anspruchsvolle Aufgabe. Sie bleibt jedoch hinter dem Anspruch des „ganzheitlichen“ Erziehungs- und Bildungskonzepts von LER zurück. Soll aber religiöse Bildung Schülerinnen und Schüler darüber hinaus befähigen, in einer standortbezogenen Begegnung und Auseinandersetzung – wertend und urteilend – einen begründeten eigenen Standpunkt zu entwickeln, so sind der staatlichen Regelungsfreiheit Grenzen gesetzt. Ein „Zeugnis-Diskurs“ (J. Werbick), der auch den Wahrheitsanspruch religiöser und weltanschaulicher Bekenntnisse thematisiert, kann nicht von einem neutralen Standpunkt aus geführt werden. Da der Staat aber in religiösen und weltanschaulichen Fragen keine eigene und übergeordnete inhaltliche Urteilskompetenz beanspruchen kann, bleibt er zur Ausfüllung und inhaltlichen Ausgestaltung dieses Bildungsangebotes auf eine Kooperation mit den Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften angewiesen, in denen religiöse und weltanschauliche Überzeugungen in ursprünglicher und authentischer Weise und in sozial verbindlicher und so identifizierbarer Form gelebt werden.

Toleranz setzt ein Verhältnis der Gleichberechtigung und Gleichbehandlung voraus. LER fordert ein partnerschaftliches Zusammenwirken von staatlichen Lehrkräften und authentischen Vertretern der Religionsgemeinschaften auch im integrativen Unterricht. Diese Forderung wurde jedoch bisher allenfalls ansatzweise eingelöst. Allein die staatlichen Lehrkräfte entscheiden, ob, in

welcher Form, in welchem Zusammenhang und in welchem Umfang Vertreter der Religionsgemeinschaften in den integrativen Unterricht einbezogen werden sollen. Einer authentischen Selbstdarstellung sind dadurch notwendigerweise Grenzen gezogen. Es ist darüber hinaus zu fragen, ob in der Regel punktuelle und zeitlich befristete Einzelbegegnungen die Voraussetzungen schaffen können für einen Austausch und eine Auseinandersetzung, in der persönlich bedeutsame Lebensorientierungen über einen längeren Zeitraum hinweg geklärt und vertieft werden können.

Vieles spricht dafür, daß strukturelle Aporien des Ansatzes von LER im Modell eines Lernbereichs mit alternativen – bekenntnisfreien und bekenntnisgebundenen – Lernangeboten, die gleichzeitig in vielfältigen Formen der Kooperation miteinander vernetzt und verbunden sind, aufgelöst werden können, ohne daß dabei die grundlegenden Intentionen des Modellversuchs aufgegeben werden müßten. Kooperationsmodelle sollten in einer partnerschaftlichen und gleichberechtigten Zusammenarbeit entwickelt und im Bezug auf die konkreten Situationen vor Ort erprobt werden.

5.4. Ein vom Modell LER abweichendes Kooperationsmodell im Hinblick auf die Ausgestaltung des mit den Fächern (Evangelischer bzw. Katholischer) Religionsunterricht und Ethikunterricht neu geschaffenen Wahlpflichtbereichs erprobt ein *Modellversuch des Landes Sachsen-Anhalt*, der im Schuljahr 1996/97 beginnen soll.

Religionsunterricht und Ethikunterricht werden an den Schulen des Landes Sachsen-Anhalt als Wahlpflichtbereich ordentlicher Unterrichtsfächer eingerichtet, „sobald hierfür die erforderlichen Unterrichtsangebote entwickelt sind und geeignete Lehrer zur Verfügung stehen“¹³⁷. Kultusminister Karl-Heinz Reck wies im Sommer 1994 darauf hin, daß bei der derzeitigen Zahl ausgebildeter Lehrerinnen und Lehrer für den Ethik- und den Religionsunterricht es noch mindestens bis zum Jahre 2010 dauern werde, bis ein flächendeckendes Angebot an Unterricht gewährleistet werden kann.¹³⁸ „Darum besteht Gesprächsbedarf zu Fragen der Gestaltung angemessener Übergangslösungen, denn eine Grundbildung in diesen Fragen ist für das Verstehen unserer Welt unerlässlich“¹³⁹ – so Ministerpräsident Reinhard Höppner beim Vokationstag der Evangelischen Kirche der Kirchenprovinz Sachsen am 26. August 1995 in Magdeburg¹⁴⁰. Dabei ist die Mitarbeit der Religionslehrer gefragt und gewünscht. Sie „sollte auch dazu beitragen, daß es sowohl unter Schülern wie unter Lehrern zu einem Dialog zwischen Christen und Nichtchristen kommt. Auf diesem Gebiet müssen Erfahrungen gesammelt und neue

¹³⁷ SaAnhSchG (vgl. Anm. 95) § 19 Abs.5.

¹³⁸ Vgl. Neue Formen des Ethik- und Religionsunterrichts gefordert, in: Die Christenlehre 47 (1994) 440.

¹³⁹ Reinhard Höppner, Positionen der Landesregierung zum Religionsunterricht, in: AUF-brüche 2 (1995) H. 3, 7.

¹⁴⁰ Vgl. auch: Peter Lehmann, Bericht vom Vokationstag, in: Ebd., 7-8.

Modelle erprobt werden.“¹⁴¹ Auch in diesem Zusammenhang gilt: „Bei allen künftigen Entwicklungen muß gesichert bleiben, daß die Kirchen selbst über Art und Inhalt der Präsentation ihrer Anliegen und ihrer Botschaft in den Schulen bestimmen können.“¹⁴²

Eine Arbeitsgruppe aus Vertretern des Kultusministeriums und der evangelischen und katholischen Kirche prüft Möglichkeiten, wie an Schulen, an denen weder Ethikunterricht noch Religionsunterricht angeboten werden, Projekte entwickelt werden können, in denen Schülerinnen und Schüler zur Auseinandersetzung mit religiösen und ethischen Themen angeregt werden sollen. Das Curriculum soll in einer partnerschaftlichen Kooperation erarbeitet werden. Der Beitrag der christlichen Konfessionen soll dabei integrierender Bestandteil des Curriculums sein.¹⁴³ Matthias Hahn, Dozent für Religionspädagogik am Pädagogisch-Theologischen Institut Wernigerode-Naumburg der Evangelischen Kirche der Kirchenprovinz Sachsen und der Evangelischen Kirche Anhalts, stellt in einem Entwurf¹⁴⁴ Beispiele vor, wie in Formen projektorientierten Lernens eine ethisch-religiöse Grundbildung unter Einbeziehung auch von christlich-konfessionellen Positionen verwirklicht werden könnte: etwa in Form von Projekttagen mit einem allgemeinen Kerncurriculum für alle Schüler, das zugleich offen ist für positionell-konfessionelle Differenzierungen (Wahlmöglichkeiten eines Differenzierungscurriculums). Ein „Ideenplan“ sammelt und strukturiert mögliche Themen für solche „Projekte zwischen Ethik und Religion“ in den Klassenstufen 5, 7 und 9 der Sekundarschule.¹⁴⁵

Mit Beginn des Schuljahres 1996/97 sollen erste Kooperationsprojekte an zunächst sechs Schulen des Landes erprobt werden. Diese Projekte sollen in Teams vorbereitet und durchgeführt werden, in denen kirchliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter feste Mitglieder sind und gleichberechtigt mitwirken. Nach einem Spitzengespräch zwischen Kultusminister Karl-Heinz Reck und dem Bischof der Evangelischen Kirchenprovinz Sachsen, Christoph Demke, das am 8. Mai 1996 in Magdeburg stattfand, wurde eine Erklärung veröffentlicht, in der ausdrücklich festgehalten wurde: „Das Kultusministerium steht ohne Vorbehalt zu der in der Landesverfassung und im Schulgesetz festgelegten Verpflichtung, evangelischen Religionsunterricht, katholischen Religionsunterricht und Ethikunterricht an den öffentlichen Schulen des Landes einzu-

¹⁴¹ Höppner (1995) (Anm. 139), 7.

¹⁴² Ebd.

¹⁴³ Vgl. Christoph Hartmann, Sachsen-Anhalt: Projekte an Schulen ohne Religionsunterricht und Ethikunterricht, in: AUFbrüche 3 (1996) H. 2, 5. Ferner: Matthias Hahn, Kooperation Religion-Ethik. Überlegungen zum Verhältnis der ordentlichen Unterrichtsfächer Evangelische Religion und Ethik in den Schulen des Landes Sachsen-Anhalt, in: Die Christenlehre 48 (1995) 491-496.

¹⁴⁴ Matthias Hahn, Projekte von Religions- und Ethikunterricht an öffentlichen Schulen in Sachsen-Anhalt, in: AUFbrüche 3 (1996) H. 1, 30-37.

¹⁴⁵ Ebd., 36.

richten.¹⁴⁶ Der Modellversuch erprobt eine Alternative für solche Situationen, in denen dieses Lernangebot „ordentlicher Unterrichtsfächer“ aufgrund der fehlenden Voraussetzungen (Mangel an ausgebildeten Lehrpersonen im Fach Ethik und in den Fächern Katholische bzw. Evangelische Religion) noch – oder auch langfristig? – nicht sichergestellt werden kann.

6. Versuch einer Zwischenbilanz

6.1. Insgesamt gilt, wie es Franz Georg Friemel 1995 formulierte: „Wir stehen in den östlichen Bundesländern auch fünf Jahre nach der Wende mit dem schulischen Religionsunterricht ganz am Anfang. Es gilt, diesen Anfang zu konsolidieren und dem Fach im Laufe der Zeit ein Heimatrecht in der Schule zu erwerben.“¹⁴⁷ Religionsunterricht und Ethikunterricht sind in den Schulen der ostdeutschen Bundesländer „neue“ Unterrichtsfächer. Der Lernbereich ethischer und religiöser Bildung kann nur schrittweise aufgebaut und verwirklicht werden. Hier muß mittel- und langfristig gedacht und geplant werden. „Wir müssen hier mit einem Jahrzehnt rechnen. Das dürfte aber bei dem Fach Ethik in gleicher Weise zutreffen.“¹⁴⁸

6.2. In diesem Zusammenhang darf nicht vergessen werden, daß der Graben zwischen Schule und Kirche sehr tief war. „Es wird noch lange dauern, bis er überwunden werden kann. Berührungspunkte zwischen Christen und Nichtchristen sind noch immer an der Tagesordnung. Trotzdem ist das Bemühen deutlich, allmählich zusammenzufinden, um den gemeinsamen Weg zum Nutzen der Kinder zu suchen und zu gehen.“¹⁴⁹ Auch bei Wechsel der Direktionen ist die Zusammensetzung der Lehrerkollegien vielfach die gleiche geblieben. Abgesehen von den neu gegründeten Schulen in freier Trägerschaft arbeiten die öffentlichen Schulen mit „unter den Bedingungen der DDR sozialisierten Lehrerinnen und Lehrern“¹⁵⁰: „Der Einführung des konfessionellen Religionsunterrichts stehen diese Lehrerinnen und Lehrer ablehnend gegenüber, während Religionskunde im Rahmen des Faches Ethik auch von diesen mitgetragen wird.“¹⁵¹ Viele – Schüler, Lehrer, Eltern – begegnen Kirche und der 'unwissenschaftlichen' 'religiösen Weltanschauung' mit Vorbehalt und Ideologieverdacht. „Die einfache Antwort, Religiosität gehört zum Menschseins, und folglich ist Religion ein Teil des staatlichen Bildungsauftrages, scheint nicht vermittelbar.“¹⁵²

¹⁴⁶ Sachsen-Anhalt hält an getrennten Fächern für Religion und Ethik fest, in: Christenlehre/Religionsunterricht – Praxis 49 (1996) Heft 3, 11.

¹⁴⁷ Friemel (1996) (Anm. 33), 68.

¹⁴⁸ Friemel (1992) (Anm. 4), 156.

¹⁴⁹ Mondschein (1993) (Anm. 23), 35.

¹⁵⁰ Weber (1994) (Anm. 35), 247.

¹⁵¹ Ebd., 248.

¹⁵² Blazejewski (1993) (Anm. 19), 140.

Frank Richter, Diözesanjugendseelsorger in Dresden: „Kann man leben, ohne an Gott zu denken? Kann man leben, ohne sich religiösen Fragen zu stellen? Offenbar. Jedenfalls scheint dies vielen über weite Strecken ihres Lebensweges gut zu gelingen. Die tiefeschürfenden Fragestellungen nach Ursprung, Schöpfung, Schuld und Sühne bewegen sie nicht. Die weit ausgreifenden Fragestellungen nach Sinn, Tod, ewigem Leben etc. stehen nur selten auf der Tagesordnung. Auch die wiederaufgelegte Jugendweihe scheint mir eher ein soziales als ein religiöses Phänomen zu sein. Sekten und neue Jugendreligionen erreichen im Osten Deutschland eher diejenigen, die zu viel glauben, als diejenigen, die nichts glauben. Ich erlebe bei den Jugendlichen im Osten Deutschlands eine mehrheitliche Gleichgültigkeit dem Religiösen und Theologischen gegenüber... Wie in einer solchen Situation von Jesus Christus sprechen? Ich weiß es nicht... Ich nehme an, daß auch junge Menschen im Osten religiös sind. Doch ich finde keinen Zugang zu ihrer Religiosität, und sie finden keinen zu meiner. Muß ich erst zuhören und ihre 'Sprache' erlernen? Muß ich zuerst die religiöse Wüste durchwandern, um das Leben in ihr zu entdecken?“¹⁵³

Wolfgang Janotta, Pfarrer in Thale/Harz (Bistum Magdeburg): „Die überwiegende Zahl der Jugend in der DDR ist christlich indifferent. Ob sie auch religiös indifferent sind, ist zu hinterfragen. Die noch immer beliebte 'Jugendweihe', die ja quasi sakramentale Form hat, läßt wenigstens erspüren und erahnen, daß die Jugendlichen und Erwachsenen, die daran teilnehmen, auf der Suche sind... Die Verantwortung aller in der Gemeinde sehe ich vor allem darin, daß die Gemeinde sich öffnen muß für alle, vor allem für die Jugendlichen, die auf der Suche sind. Die Gemeinden dürfen sich nicht abschotten und nicht zu Inseln einiger weniger werden.“¹⁵⁴

6.3 Wie kann, wie soll unter diesen Bedingungen das Lernangebot einer schulischen religiösen und ethischen Bildung inhaltlich und unterrichtsorganisatorisch gestaltet werden?

Die Mehrzahl der ostdeutschen Bundesländer hat sich für das Modell eines Wahlpflichtbereichs entschieden: mit den „ordentlichen Lehrfächern“ eines bekenntnisgebundenen Religionsunterrichts (er schließt religionskundliche Themen und Themen des religiös motivierten ethischen Handelns ein) und eines bekenntnisneutralen Ethik- oder Philosophieunterrichts (er schließt „religionskundliches Wissen“¹⁵⁵ und den „Zugang zu religiösen Fragen“¹⁵⁶ unter Berücksichtigung der „Pluralität der Bekenntnisse und Weltanschauungen“¹⁵⁷ ein). Konfessioneller Religionsunterricht wird als

¹⁵³ Frank Richter, Fremdsprache Religion. Wie im Osten Deutschlands von Jesus Christus sprechen? – unbeantwortete Fragen, in: *Diakonia* 26 (1995) 341-342. – Vgl. in diesem Zusammenhang auch: Manfred Stock, „Ostdeutsche Jugend in der Wertkrise“. Zur sozialen Konstruktion eines Stereotyps und seiner Funktion in der Bildungsdebatte, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 42 (1996) 623-636.

¹⁵⁴ Wolfgang Janotta, Als Seelsorger in der Diaspora. Erfahrungen – Impressionen – Reflexionen, in: *Lebendiges Zeugnis* 49 (1994) 6-9, 8. – Vgl. auch: [Franz], „Unbefangenes Interesse“ (1996) (Anm. 68).

¹⁵⁵ SachsSchulG (Anm. 94) § 19 Abs.2.

¹⁵⁶ SachsSchulG (Anm. 94) § 19 Abs.2 und SachsAnhSchulG (Anm. 95) § 19 Abs.4.

¹⁵⁷ ThürSchulG (Anm. 96) § 46 Abs.4.

„Evangelischer Religionsunterricht“ und als „Katholischer Religionsunterricht“ *erteilt*.

Schulischer katholischer Religionsunterricht kann in der Regel nur klassen-, jahrgangsstufen-, schul- oder schulformübergreifend organisiert werden. Er wird vielfach nachmittags in kirchlichen Räumen erteilt. Dies erschwert und behindert die „schulische Beheimatung“ *des Fachs*.

Konfessioneller Religionsunterricht wird sich unter diesen Voraussetzungen – und unter der Voraussetzung, daß ein „flächendeckendes“ Lernangebot aufgrund des Mangels an ausgebildeten Religionslehrern auch mittelfristig nicht absehbar *ist – als ein in die Schule integriertes „ordentliches Unterrichtsfach“* nur in vielfältigen Formen der konfessionellen Kooperation realisieren lassen. Die den christlichen Kirchen in einer „ökumenischen Diasporasituation“ gemeinsam aufgetragene Mitverantwortung für die schulische religiöse Bildung sollte Absprachen über situationsangemessene Formen einer solchen Kooperation möglich machen.

Nur ein in die Schule integrierter Religionsunterricht *wird auch Dialogpartner* im Verbund der mit der Aufgabe ethischer und religiöser Bildung betrauten Unterrichtsfächer sein können, mit denen *er einen gemeinsamen Lernbereich* bildet. „Wir interessieren uns für den Ethikunterricht... Wenn erreicht werden könnte, daß Religions- und Ethiklehrer im guten Kontakt den Wertaufbau in der Schule fördern, wäre viel erreicht.“¹⁵⁸ *Das Schulgesetz von Mecklenburg-Vorpommern sieht ausdrücklich die Möglichkeit vor, daß die Fächer für einen bestimmten Zeitraum als Fächergruppe unterrichtet werden:*

„Die Unterrichtsfächer evangelische Religion, katholische Religion und Philosophieren mit Kindern oder Philosophie können zeitweilig auch als Fächergruppe angeboten werden. Innerhalb dieser Fächergruppe sollen die einzelnen Fächer unter Wahrung ihrer Eigenständigkeit und ihrer Besonderheiten und der Rechte der Schüler und Erziehungsberechtigten in kooperativer Form unterrichtet werden.“¹⁵⁹

Kooperationsphasen eröffnen „Dialogräume“. Die Suche nach Unterrichtsformen, die solche Dialogräume erschließen, erhält ihren Impuls auch „aus der Erinnerung an eine besonders leidvolle Konsequenz der ‚geschlossenen Gesellschaft‘, nämlich die Verhinderung von Diskurs, von öffentlichem Ringen um Wahrheitsfindung und Verständigung. Alle, die diese Erinnerung nicht einfach verdrängen, sind bestimmt von dem Bestreben, Gesprächsräume zu eröffnen und offen zu halten. Deshalb ist in allen Diskussionen die Sehnsucht unübertönbare, Heranwachsenden Gelegenheiten zu schaffen, daß

¹⁵⁸ Mondschein (1994) (Anm. 4), 372.

¹⁵⁹ MecklVorpSchulG (Anm. 103) § 7 Abs.3. –Vgl. auch: *Johannes Brune*, Prinzipien der Organisation fächerübergreifenden Unterrichts – Fächergruppe Evangelischer/Katholischer Religionsunterricht und Philosophieren mit Kindern in Mecklenburg-Vorpommern, in: *Heiner Hastedt/Michael Fröhlich/Dieter Thomä (Hg.)*, Philosophieren mit Kindern (= Rostocker Philosophische Manuskripte. Neue Folge. Heft 3), Rostock 1996, 137-142.

Standortfindung und Wertbewußtsein nicht durch Isolation erzwungen, sondern durch Auseinandersetzung gefördert wird.“¹⁶⁰

6.4. Es dürfte deutlich geworden sein: „das“ Modell schulischen Religionsunterrichts, das den oft sehr unterschiedlichen regionalen und lokalen Bedingungen in den ostdeutschen Bundesländern in gleicher Weise gerecht würde, gibt es nicht. Situationsangemessene Lösungen müssen gesucht und erprobt werden. Formen der Kooperation zwischen den christlichen Konfessionen, aber auch zwischen bekenntnisgebundenem Religionsund bekenntnisfreiem Ethikunterricht müssen entwickelt werden. Auch erprobte Modelle müssen immer wieder auf ihre konkrete Übertragbarkeit hin geprüft und gegebenenfalls modifiziert werden. Organisation und Konzeption der schulischen religiösen Bildung werden auch in Zukunft vielgestaltig sein.

¹⁶⁰ Blazejewski (1993) (Anm. 19), 141. – Maria Luise Blazejewski fährt fort: „Das schafft eine Lobby für ein Schulfach, das allen Schülern einer Klasse gemeinsame Annäherung an Fragen des Weltverständnisses, der Lebensgestaltung ermöglicht. Mut, einen solchen Dialograum zu eröffnen hat bisher nur das Land Brandenburg.“

Standortlösung und Wertschätzung nicht durch Isolieren erzwingen. ... dem durch Auseinandersetzung gebildet wird ... die überflüssig erscheinenden ... also auch ... Einleitend ... immer wieder ... falls ... gegen ... seitlich ...

Nur ein in die Schule integrierter Religionsunterricht wird nach Dialogpartner im Verband der mit der Aufgabe der religiösen Bildung betrauten Unterrichtlicher sein können, mit dem er einen gemeinsamen Lebensbereich bildet. Wir interessieren uns für den Dialogunterricht ... Wenn erreicht werden könnte, daß Religion und Ethiklehre im guten Kontakt des Werteanbau in der Schule stünden, wäre viel erreicht. ... Der Schatzstein von Mr. Newberg ... bestimmten Zeitraum als ...

Die Unterrichtlicher ... katholische Religion ... Philosophie mit Kindern oder Philosophie können ... Fachlehrer ...

Konversationspädagogie ... „Dialogische“ ... Sucht nach Unterrichtsform ...

152 ... 153 ... 154 ... 155 ... 156 ...

Die Genese von wissenschaftlich-religionspädagogischen Weltbildern

12 Thesen

Vorbemerkungen

- (a) Die Frankfurter Schule brachte die Einsicht, daß hinter jeglicher Forschung erkenntnisleitende Interessen stehen. Spätestens seit *Thomas S. Kuhn* gehört zum wissenschaftstheoretischen Allgemeingut, daß hinter dem Wissenschaftsbetrieb auch Leitvorstellungen und Weltbilder stehen, die generationenübergreifend weitergegeben werden. Die Tradierung erkenntnisfokussierender Paradigmen gehört zu den herausragenden Tätigkeitsmerkmalen einer scientific community, obwohl oder gerade weil diese Tradierungsaufgabe meist über wenig explizit formulierte Mechanismen erfolgt. Meine Thesen und Überlegungen verstehen sich als ein Beitrag zur Versprachlichung subkutan verlaufender Prozesse innerhalb unserer Disziplin.
- (b) Die Überlegungen zur Genese eines disziplinspezifischen Weltbilds erfolgen erklärtermaßen in einem biographischen Zusammenhang. Die folgenden Thesen reflektieren eigene Erfahrungen sowie Informationen anderer religionspädagogischer Newcomer, wie sie bisweilen mündlich weitergegeben werden. Sie basieren nicht auf der Erhebung von Aussagen in religionspädagogischen Publikationen. Ein solchermaßen autobiographisch geprägter Ansatz mag ein vertretbarer Einstieg in die Problematik sein, zumal die Bedeutung des Verhältnisses von Autobiographie und Religionspädagogik mittlerweile innerhalb der scientific community wohl grundsätzlich unbestritten ist.
- (c) Idealtypisch wird bei den folgenden Überlegungen von einer religionspädagogischen „Standardkarriere“ ausgegangen: Das heißt, der männliche bzw. weibliche Newcomer der Religionspädagogik hat eine Assistentenstelle, steht in einem interaktiven Verhältnis zu einer/einem LehrstuhlinhaberIn, hat über Sprechstunden sowie die Teilnahme an Seminaren (in eigener Regie bzw. als BegleiterIn des Lehrstuhlinhabers) Kontakt mit Studierenden und arbeitet an einer wissenschaftlichen Dissertation. Geschlechts- und standortspezifische Gegebenheiten müssen bei dieser Typologie außer Acht bleiben.
- (d) Die Thesen basieren auf einem Phasenmodell der Weltbildgenese. Die Phasen werden, ohne daß das Phasenmodell hier allerdings weiter ausgeführt würde, im folgenden als „vorwissenschaftliches Ausgangsweltbild“ (in These 1), „wissenschaftlich-religionspädagogisches Arbeitsweltbild“ (in These 3) und „elaboriertes religionspädagogisches Basisweltbild“ (in These 8) bezeichnet. Falls bei diesem Ansatz hinreichend die problematischen Implikationen von stufen- bzw. phasenspezifischen Konzepten veranschlagt werden – und in der Religionspädagogik ist Sensibilität hierfür

gegeben – können in heuristischer Absicht durchaus Erkenntnisse gewonnen werden.

- (e) Die auf die mündliche Präsentation eines „Impulsstatements“ abgestellte Form, die den intersubjektiven Austausch anregen sollte, wurde – von leichten Glättungen abgesehen – beibehalten. Hieraus resultiert sowohl die apodiktische Formulierung der Thesen als auch das Schema „These und Erläuterung“.

These 1:

Der Gegenstandsbereich der Religionspädagogik besteht entsprechend eines vorwissenschaftlichen „Ausgangs-Weltbildes“ aus dem „Religionsunterricht“ und „weiteren religionspädagogischen Aufgabenfeldern“.

Für einen Newcomer in unserer Disziplin erscheint – trotz eines absolvierten Theologiestudiums – der Gegenstandsbereich der Religionspädagogik unscharf, wenn nicht verwirrend. Ich stelle die These auf, daß für viele Einsteiger das vom Studium her überkommene „Ausgangsweltbild“ in etwa lautet: Der Gegenstandsbereich der Religionspädagogik besteht aus dem Religionsunterricht und weiteren Aufgabenfeldern.

$$RP = RU + x$$

Die Vorstellungen zum Religionsunterricht (RU) sind dabei halbwegs sinnvoll und klar, bezüglich des übrigen Gegenstandsbereichs der Religionspädagogik (RP) herrschen demgegenüber nur sehr vage Vorstellungen (x).

These 2

Erste Konsolidierungsbemühungen des wissenschaftlichen Weltbildes richten sich zweistrahlig auf (a) den Religionsunterricht, (b) die Bandbreite der Religionspädagogik.

Die Sehweise „ $RP = RU + x$ “ stellt eine handhabbare Ausgangsbasis dar, von der aus die ersten wissenschaftlichen Lernprozesse erfolgen können. Man kann annehmen, daß das Bestreben nach einer Konsolidierung des wissenschaftlichen Weltbildes häufig zu einer Suche (bzw. Vertiefungsarbeit) in zwei Richtungen führt: (a) vertieftes theoretisches Wissen über den Religionsunterricht, (b) Sondierung der Bandbreite der Religionspädagogik.

These 3

Die Erarbeitung von Überblickswissen über thematische Schwerpunkte der Disziplin ist wenig problematisch. Auf der Basis solchen Überblickswissens entsteht das Grundgerüst eines „wissenschaftlich-religionspädagogischen Arbeitsweltbildes“.

Es ist nicht allzu schwierig, sich – etwa anhand von religionspädagogischen Monographien bzw. Publikationen und Rezensionen in den Fachorganen – einen ersten Überblick über die genauere Profilierung des Religionsunterrichts (RU) sowie über einzelne thematische Schwerpunkte der Disziplin (x) zu

verschaffen. Deswegen kann man annehmen, daß die nun in beide Richtungen (Religionsunterricht sowie Bandbreite der Religionspädagogik) erfolgende Vertiefungsarbeit i.d.R. subjektiv als fruchtbare Zeit erlebt wird, die nicht vor unlösbare Probleme stellt. Mit zunehmender vertikaler (d.h. auf den Religionsunterricht bezogenen) und horizontaler (auf die übrigen Fragebereiche bezogenen) Ausdehnung des materialen Wissens wird das religionspädagogische Weltbild tendenziell tragfähiger. Man könnte es in semantischer Anlehnung an das Wort „Arbeitshypothese“ als „Arbeitsweltbild“ bezeichnen.

These 4:

Das Grundgerüst des wissenschaftlich-religionspädagogischen Arbeitsweltbildes ist in seiner Stabilität noch durch verschiedene Faktoren bedroht.

Ab einem – hier nicht näher zu qualifizierenden – Level religionspädagogischen Grundwissens scheinen häufig Schwierigkeiten aufzutreten, die bis zu diesem Zeitpunkt noch nicht wahrgenommen wurden. Es sind nach meiner Einschätzung vor allem drei interdependente Faktoren, die die erst neu erworbene (vorläufige) Sicherheit im Bereich des religionspädagogischen Arbeitsweltbildes wieder brüchig werden lassen. Die drei Faktoren werden in den Thesen 4, 5 und 6 vorgestellt. Die Integration dieser Problemlagen in das allmählich wachsende tiefere Verständnis für die Struktur der Disziplin führt dann zu einem „elaborierten religionspädagogischen Basisweltbild“, das als These 8 beschrieben wird.

These 5:

Eine Bedrohung der Stabilität des „wissenschaftlich-religionspädagogischen Arbeitsweltbildes“ besteht in dem arbeitspragmatisch wirkmächtigen Faktor (1) „Vielfalt und Heterogenität der religionspädagogischen Aufgabenfelder“.

Die zunehmende Einsicht in das religionspädagogische Aufgabenfeld läßt erkennen, daß dieses äußerst heterogen ist. Es umfaßt Bereiche wie Erwachsenenbildung, pädagogisch orientierte Altenarbeit, Lerntheorien, entwicklungspsychologische und kognitionspsychologische Fragestellungen, Theorien kirchlicher Sozialisationsangebote, Wissensbestandteile aus verschiedenen theologischen Disziplinen sowie den weiten Bereich außerkirchlicher religiöser Erscheinungsformen [etwa New Age oder Sekten]. Es wird dadurch aber zunehmend unklar, wo nach dem Selbstverständnis der Disziplin ihre eigenen wissenschaftlichen Grenzen liegen. Der Newcomer erinnert sich, daß er schon als StudentIn den Eindruck hatte, daß in der Religionspädagogik große Beliebigkeit herrsche; sensibel hört er jetzt diesbezügliche Klagen, wie sie Studierende zuweilen über die Wissensstruktur unserer Disziplin äußern.

These 6:

Eine weitere Bedrohung der Stabilität des „wissenschaftlich-religionspädagogischen Arbeitsweltbildes“ resultiert aus dem ebenfalls arbeitsprag-

istisch bedeutsamen Faktor (2) „Vielfalt und Binnendifferenzierung religionspädagogisch relevanter Bezugswissenschaften“.

Die Unschärfe des binnendisziplinären Aufgabenfeldes führt zu einer weiteren Schwierigkeit. Der Newcomer hat mittlerweile gelernt, daß zu den wissenschaftlichen Ansprüchen seiner zukünftigen Disziplin zählt, über den Zaun zu schauen. Er weiß z.B., daß er die Entwicklungen in den anderen theologischen Disziplinen nicht ignorieren kann. (Läuft es gut mit ihm, so bewahrt ihn dabei – das sei nebenbei gesagt – sein religionspädagogisches Immunsystem zunehmend vor der Gefahr, die Religionspädagogik nur als „Anwendungswissenschaft“ zu sehen). Er weiß auch, daß verschiedene Wissenschaften zu den religionspädagogisch bedeutsamen Bezugswissenschaften zählen (Auf Anfrage werden ihm wohl Pädagogik und Psychologie, vielleicht auch Soziologie einfallen, an Disziplinen aus den Wirtschafts-, Sprach- oder Naturwissenschaften wird er vielleicht weniger denken). Er beobachtet allerdings, daß es in den verschiedenen von ihm akzeptierten Bezugsdisziplinen divergierende Richtungen und Strömungen gibt, daß die Forschungsrichtungen eine verschlungene Geschichte haben, daß Thesegebäude und Forschungsschwerpunkte entstehen und vergehen. Angesichts dieser Beobachtung wird ein religionspädagogisches Grundsatzproblem erkennbar: Es gilt Antwort auf die Frage zu finden, welches Wissen aus welcher Disziplin zu welchem Zeitpunkt und in welchen Argumentationszusammenhängen zum „religionspädagogisch relevanten Wissen“ zählt? Es dürfte nicht selten sein, daß ein Newcomer auf diese Frage keine Antwort findet.

These 7:

Eine Bedrohung der Stabilität des „wissenschaftlich-religionspädagogischen Arbeitsweltbildes“ entsteht schließlich infolge des Faktors (3) „Unsicherheit bezüglich der inneren Kohärenz der Religionspädagogik infolge unklaren Zusammenhanges der verschiedenen Aufgabenfelder“.

Nicht genug damit, daß – wie eben skizziert – ein Newcomer angesichts der gegebenen Heterogenität religionspädagogischer Fragestellungen erkennen muß, wie groß die Ausdehnung des Gegenstandsbereichs ist und wie vielfältig die hierfür relevanten Bezugsdisziplinen sind. Es ist gerade diese Einsicht, die einen Verlust an Konsistenz und innerer Kohärenz des Weltbilds zur Folge hat. D.h.: Es wird fraglich, wie im Horizont eines umfassenden religionspädagogischen Ansatzes der Stellenwert einzelner religionspädagogischer Wissenskomponenten sowie die Bedeutung einzelner Aufgabenfelder zu veranschlagen sind. Damit einhergehend wird auch die innere (logische) Verknüpfung der einzelnen Aufgabenfelder der Religionspädagogik wenig transparent.¹

¹ Vor diesem Hintergrund darf die Anregung für eine empirische Erhebung geäußert werden: Man könnte zur Überprüfung der These zukünftigen Newcomern als Entrée die Aufgabe stellen, die Thematik der Beiträge von 10 Ausgaben einer religionspädagogischen Zeitschrift (etwa der rPB) nach einem übergeordneten Ordnungsprinzip zu systematisieren.

These 8:

Zu den ersten Konturen eines „elaborierten religionspädagogischen Basisweltbildes“ gehört die Einsicht, daß es für die Religionspädagogik konstitutiv ist, ein komplexes und verzweigtes Aufgabenfeld zu haben. Das läßt die Frage nach einer genauen Bestimmung des religionspädagogischen Gegenstandsbereiches drängend werden.

Die schwindende Stabilität des „Arbeitsweltbildes“ läßt für einen Einsteiger die ersten Konturen eines „elaborierten religionspädagogischen Basisweltbildes“ erkennbar werden: Es wächst das Wissen darum, daß der Eindruck eines kaum überschaubaren Umfangs des religionspädagogischen Gegenstands nicht nur Folge eines bislang mangelnden religionspädagogischen Wissens war. Der nun schon nicht mehr ganz „neue“ Newcomer macht sich damit vertraut, daß der Gegenstandsbereich der Religionspädagogik höchst komplex und in sich verzweigt ist. Vor dem Hintergrund der ersten Konturen des „elaborierten religionspädagogischen Basisweltbildes“ rücken nun die Fragen in den Vordergrund: „Welche Ausdehnung hat das zukünftig erforderliche Wissen?“ und „Woher stammen die Kriterien für den Wissensradius?“

Die aus diesen Fragen resultierenden Anforderungen lassen (schon aus arbeitsspragmatischer Sicht) die Frage nach einer genauen Bestimmung des religionspädagogischen Gegenstandsbereiches drängend werden.

- Unstrittig dürfte zu diesem Zeitpunkt sein, daß die wissenschaftliche Begleitung des Religionsunterrichts zum Gegenstand gehört und zudem eine bedeutsame Rolle spielt. Dabei dürfte zu diesem Zeitpunkt wohl meist auch schon Sensibilität dafür bestehen, daß eine wissenschaftliche Verantwortung dieses Aufgabenfeldes vielschichtige Perspektiven in den Blick bringt (rechtliche Grundlagen, res mixta, ökumenischer Religionsunterricht, Verhältnis von Religionsunterricht und Ethik, Medien und Materialien, Ziele und Inhalte, Lehrbücher, Lehrpläne, usw.).
- Die Komponenten der weiteren, zum Gegenstandsbereich gehörenden Aufgabenfelder (vgl. These 5) dürften zunehmend klar werden. Allerdings bleiben infolge des Wissens um die Komplexität der theologischen wie humanwissenschaftlichen Bezugsdisziplinen wohl noch längere Zeit große Unsicherheiten bezüglich der genaueren Spezifizierung der Aufgabenfelder.

In abstrakt-formaler Weise könnte man den Zuschnitt des „elaborierten religionspädagogischen Basisweltbildes“ bezüglich des Gegenstandsbereiches der Religionspädagogik folgendermaßen ausdrücken:

$$RP = y \text{ RU} + z \text{ X}$$

Dabei sind die Parameter folgendermaßen zu interpretieren:

RP = Umfang des Gegenstands der Religionspädagogik

Ich nehme an, daß eine solche Aufgabe von den Versuchspersonen nicht ohne weiteres zu allgemeiner Befriedigung gelöst würde.

RU = Umfang des Gegenstands des Religionsunterrichts, y = komplex (aber in etwa klar),

x = höchst umfangreiche *Aufgabenbereiche* (in etwa klar)

z = höchst komplexe und vielschichtige *Bezugsdisziplinen* (noch wenig klare Vorstellungen).

These 9:

Das „elaborierte religionspädagogische Basisweltbild“ ist eine hinreichende Ausgangsbasis für die zu erstellende Dissertation. Allerdings hängt ein diesbezüglicher Fortschritt des religionspädagogischen Newcomers nun stark von seiner Fähigkeit ab, tragfähige Lösungen hinsichtlich der Gegenstandsbestimmung und des Umgangs mit den theologischen wie nicht-theologischen Bezugswissenschaften zu finden.

Der wissenschaftliche Fortschritt (zumal hinsichtlich des Promotionsvorhabens) hängt davon ab, ob es gelingt eine Schwelle zu überwinden: Es gilt klare Entscheidungen für die konkrete Zuspitzung der Perspektive zu treffen. Es dürfte zu diesem Zeitpunkt (und abhängig vom Thema der Dissertation) nicht selten so sein, daß auf die Frage nach der Gegenstandsbestimmung und nach den disziplininternen Kriterien für den Umgang mit theologischen wie nicht-theologischen Bezugswissenschaften keine befriedigende Antwort gefunden wird. Eine solche ist Voraussetzung für das Gelingen der wissenschaftlichen Promotionsarbeit. Es ist aber von einem Newcomer nicht ohne weiteres zu erkennen, daß die Suchbemühungen in dieser Phase u.U. auch deswegen wenig ertragreich bleiben, weil es infolge von Defiziten in der religionspädagogischen Grundlagenforschung keine klaren Antworten auf die Fragen gibt. Aus diesem Grund wird der steigende Klärungsbedarf hinsichtlich des Gegenstands und des Umgangs mit den Bezugswissenschaft häufig als subjektiv bedrohlich erlebt. Ich nehme an, daß das Arbeiten an der Dissertation nun zunehmend von Nervosität und Angst begleitet wird und daß an dieser Stelle nicht selten der innere und äußere Ausstieg aus der wissenschaftlichen Religionspädagogik erfolgt.

These 10:

Es hängt neben vielen anderen Faktoren erheblich vom Persönlichkeitstyp ab, ob nun ein verstärktes wissenschaftstheoretisches Interesse, ein eher pragmatisches Vorgehen oder die Konzentration auf eine klarer erkennbare religionspädagogische Teilperspektive die Oberhand gewinnt. Zeitdruck wegen Dissertation ist dabei konstitutives arbeitspragmatisches Moment.

Falls die oben genannte Schwelle überwunden wird und es zu einem Fortgang des Promotionsvorhabens kommt, wird es nun allerdings schwieriger, die weitere Genese des religionspädagogischen Weltbildes zu verfolgen, da die potentiell zu veranschlagenden Möglichkeiten des Newcomers verästelter werden. Die Weltbildgenese wird jedoch in zunehmendem Maße mit dem fortschreitenden Produktionsprozeß für die Dissertation verknüpft sein, so daß zumindest eine wissenschaftsexterne Variable, nämlich die zunehmende Zeit-

knappheit bis zum Abgabetermin des opus scientificum, als Konstitutivum zu veranschlagen ist. Neben vielen anderen Faktoren dürfte es erheblich vom Persönlichkeitstyp abhängen, ob ein verstärktes wissenschaftstheoretisches Interesse, ein eher pragmatisches Vorgehen oder die Konzentration auf eine klarer erkennbare religionspädagogische Teilperspektive die Oberhand gewinnt. Ich habe den Eindruck, daß gegenwärtig jede der Varianten (bzw. jede mögliche Mischform) einen gangbaren Weg zur wissenschaftlichen Promotion darstellt².

These 11:

Es muß eine hinreichend sichere wissenschaftliche Ausgangsbasis für das Präsentieren religionspädagogischer Theorien gefunden werden.

In das wissenschaftlich-religionspädagogische Weltbild muß schließlich noch ein Wissensrepertoire über Modi der wissenschaftlichen Präsentation integriert werden. Dies gilt nicht zuletzt angesichts der erforderlichen Erstellung der Dissertation. Der „Zwang“ zur Präsentation wissenschaftlicher Inhalte verschärft den Orientierungsbedarf hinsichtlich der anvisierten Leser-Zielgruppe. Es stellt sich die Frage: Für wen werden die religionspädagogischen Zusammenhänge dargestellt. Prinzipiell kommen für eine religionspädagogische Arbeit unterschiedliche Abnehmer in Frage, z.B. Systematiker, Bibliker, Praktische Theologen, Psychologen, die für religionspsychologische Fragestellungen offen sind, Entwicklungspsychologen, Lerntheoretiker oder auch Lehrkräfte, z.B. aus Grund-, Hauptschulen, Gymnasien oder berufsbildenden Schulen.

These 12:

Die Entscheidung bezüglich des „intendierten Lesers“ ist präsentationslogisch bedeutsam und beeinflusst Argumentationsmuster und Duktus einer wissenschaftlichen Arbeit, da sich das Profil von „Standardwissen“, „Spezialwissen“ und „Wissensinnovation“ bei jeder Zielgruppe anders darstellt.

Präsentation wissenschaftlicher Inhalte setzt in hermeneutischem Sinn ein Vorwissen über die zu erwartenden Rezeptionsgegebenheiten voraus. Argumentationsmuster und Duktus einer beabsichtigten Darstellung von religionspädagogischen Zusammenhängen werden sich unterscheiden, je nach dem, ob man bei der Leserschaft primär systematisch-theologische, entwicklungspsychologische, sozialisationstheoretische (vgl. These 11) Sachkompetenz veranschlagt. Das methodische Instrumentarium der Religionspädagogik erweist sich je nach intendierter Lesergruppe als unterentwickelt bzw. als überdifferenziert. Dieser Aspekt führt zu der in meinen Augen eminent wichtigen Frage, wie Konsensfindungsprozesse innerhalb einer scientific community ablaufen. Adäquate Darstellung von Wissen hängt nämlich in hohem Maße

² Es wäre reizvoll, religionspädagogische Dissertationen unter diesem Aspekt zu analysieren.

von Einschätzungen bezüglich der intersubjektiven Bedeutsamkeit von Wissen ab³.

Man kann die Kompatibilitätsproblematik von religionspädagogisch relevanten Theorien exemplifizieren, wenn man eine interdisziplinär zu analysierende Fragestellung wählt. Ich will dies anhand einer Fragestellung *erläutern*, die im religiösen Umfeld von Katastrophenerfahrungen von Bedeutung ist⁴. Es geht um die Frage, welche psychischen Auswirkungen sich bei Kindern während der mittelalterlichen und frühneuzeitlichen Epidemien (Pest, Syphilis) zeigten?

Erläuterung:

Wenn man nach den religiösen Auswirkungen von Todeserfahrungen fragt, die Kinder im Zusammenhang von Seuchen und Katastrophen [z.B: während der mittelalterlichen Pest- und Syphilisepidemien] gehabt haben (müssen), dann steht man vor einer eigenartigen Situation.

Für die Religionspädagogik stellt die „*frühe Kindheit*“ ein bedeutsames Interessensgebiet dar. Es gehört zum Grundwissen der Religionspädagogik, daß für die religiöse Entwicklung des Menschen das Kindesalter von herausragender Bedeutung ist. Von daher ist die Frage nach den Todeserfahrungen der Kinder naheliegend, zumal die Frage von der neueren Religionspädagogik explizit aufgegriffen wurde. Die Religionspädagogik verfügt somit über erhebbares disziplinspezifisches Instrumentarium, das teilweise experimentell erprobt ist und mit dem die Leiderfahrungen von Kindern im Zusammenhang mit Sterbevorgängen untersucht werden können. Das heißt, die Religionspädagogik verfügt über disziplinspezifische Theorien zu Todeserfahrungen von Kindern.

Das Problem der Theorien-Unschärfe entsteht in einer doppelten Weise.

- Man kann die religionspädagogischen Ansätze (Th_{rel.päd}) mit den Ansätzen einer psychologischen Bezugswissenschaft vergleichen. Naheliegend wäre etwa die *Thanatopsychologie*, eine mittlerweile eigenständige Forschungsrichtung. Dann wird man feststellen, daß die religionspädagogische Theoriebildung (Th_{rel.päd}) weniger weit entwickelt ist, als dies die Theorien der Thanatopsychologie sind (Th_{than.psy}). Das könnte man so formulieren:

(Th_{rel.päd}) kleiner als (Th_{than.psy}).

- Man kann die religionspädagogischen Ansätze (Th_{rel.päd}) aber auch mit den Aussagen geschichtlicher Quellen und historischer Arbeiten vergleichen, die hier vereinfacht als historische Theorien (Th_{hist.}) bezeichnet werden sollen. Dann wird man feststellen, daß die historische Quellenlage

³ Man könnte religionspädagogische Dissertationen auch daraufhin untersuchen, wer der intendierte „Idealleser“ ist.

⁴ Der folgende Text ist ein Auszug (ohne Anmerkungen) aus: *Hans-Ferdinand Angel: Der religiöse Mensch in Katastrophenzeiten* (1996), S.187f.

und die geschichtswissenschaftliche Sekundärliteratur nur in relativ geringem Umfang auf religiös bedeutsame Aspekte von Leid zu sprechen kommen, wie es Kinder angesichts von Massensterben in Seuchen- und Katastrophenzeiten wohl erfahren haben.

Die aus Quellen und geschichtswissenschaftlicher Literatur erhebbarer Äußerungen geben in der Regel keine befriedigenden Antworten auf eine differenzierte religionspädagogische Fragestellung: religiös relevante Todesumfelderfahrungen von Kindern in Zeiten von Seuchen und Katastrophen bleiben im Dunkeln. In dieser Hinsicht ist die religionspädagogische Theoriebildung zu elaboriert. Das könnte man so formulieren:

(Threl.päd) größer als (Thhist.).

Auch wenn das Beispiel idealtypisch vereinfacht ist, kann es erkennbar werden lassen, daß sich religionspädagogische Theoriebildung in einem eigenartigen, und das ist wichtig: in einem konstitutiven Spannungsbereich abspielt. Religionspädagogisch-methodisches Instrumentarium erweist sich, je nach gewählter Bezugswissenschaft, als überdifferenziert (im Blick auf den historischen Gegenstand) oder als unterentwickelt (im Blick auf die Thanatopsychologie).

Die Problemlage verschärft sich, wenn man in der Theoriebildung die Komplexität der Problematik adäquater beschreiben will:

- Entsprechend dem Stand der religionspädagogischen Fachdiskussion ist eine Analyse der „frühen Kindheit“ erst dann hinreichend, wenn auch Faktoren erfaßt werden, die in den Sozialwissenschaften als konstitutive Elemente der frühen Kindheit erkannt worden sind. So müßten z.B. auch schicht- oder milieuspezifische Differenzierungen vorgenommen werden. Dementsprechend wäre zu fragen, wie Kinder des Adels, des Bürgertums, von Handwerkern, von leibeigenen Bauern oder von Bettlern Seuchen oder Katastrophen erlebt haben und welche familiären oder sozialen Verarbeitungsmöglichkeiten ihnen offenstanden.

Erst derartige Vorarbeiten würden eine abgesicherte Basis für die wissenschaftliche Frage nach alltagsweltlicher Religiosität und ihrer Bedeutung für die „frühe Kindheit“ geben, wobei die jeweilige Weiterentwicklung der Diskussion innerhalb der einzelnen Bezugswissenschaften nicht außer acht gelassen werden dürfte.

- Ferner müßte der Stand der geschichtswissenschaftlichen und medizinhistorischen Forschung zum Phänomen Kindheit berücksichtigt werden. Läßt man den katastrophenspezifischen Aspekt außer acht, kann festgestellt werden, daß das Kindesalter sowohl hinsichtlich der Quellenlage als auch der (medizin-) historischen Literatur relativ gut erschlossen ist. Doch die hier angedeutete Erfordernis weiterer Differenzierung stellt hinsichtlich der Theorienkompatibilität keine neue Situation dar, sondern bedeutet lediglich eine Zunahme an Komplexität.

Die Ihnen hier vorgetragenen Überlegungen, meine sehr verehrten Kolleginnen und Kollegen, mögen Sie nun bitte nicht als fertiges Theoriegebäude ansehen, sondern ich wünsche mir hier in unserer Gruppe einen intensiven Austausch darüber, inwieweit die skizzierten Aspekte intersubjektiv Geltung beanspruchen können.

Perspektiven für die Religionspädagogik¹

Wie sehr die traditionelle religiöse Erziehung in Theorie und Praxis seit einiger Zeit in Bedrängnis geraten ist und es schwer hat, die notwendigerweise konfessorische Dimension einer solchen Erziehung in der Öffentlichkeit plausibel zu machen, belegt in eindrücklicher Weise die Diskussion um LER (in Brandenburg und weit darüber hinaus). Bloß verfassungsrechtlich wird sich der Konflikt nicht lösen lassen. Bei weiterer Entkirchlichung der Bevölkerung wird sich auf Dauer Grundsätzliches in der Staat-Kirche-Konstellation ändern.

Eine zukunftsfähige Religionspädagogik, die heute zur Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern beiträgt, die bis zum Jahre 2050 und darüber hinaus in der Schule unterrichten werden, muß mindestens in einer solchen Zeitspanne denken. Die folgenden Thesen vermögen dafür keine Perspektiven an die Hand zu geben. Sie können und wollen vielmehr allererst jene Fragen offen aufwerfen, denen sich die Religionspädagogik nicht länger entziehen kann, will sie zukunftsfähig sein bzw. werden. Leitend ist dabei die Hypothese, daß wir auf dem Gebiet der religiösen Erziehung – und natürlich nicht nur dort – mit einem epochalen Umbruch konfrontiert sind, der im wahrsten Sinne des Wortes radikale Veränderungen mit sich bringt. Das soll im folgenden – differenziert nach den Bereichen Individuum, Gesellschaft und Kirche – tentativ anhand einiger Anhaltspunkte und Vermutungen verdeutlicht werden.

1. Individuum

1.1 Folgt man den Befunden von D. Fischer/A. Schöll, hat sich – vornehmlich bei Jugendlichen – in der Weise der „Aneignung von Sinn“ infolge der Erosion der homogenen subkulturellen Milieus in der Gesellschaft bereits ein tiefgreifender Wandel vollzogen: An die Stelle der affirmativ-traditionellen bzw. der innovativ-kritischen Aneignung ist eine okkasionell-situative getreten (bzw. eine instrumentell-situative als regressiv-fundamentalistische Variante).

1.2 Über diese soziologisch bedingte Veränderung hinaus ist zu fragen, ob nicht viel tiefgreifender eine Verlagerung der psychischen Dispositionen für Religion stattgefunden hat. Zumindest wenn man nicht C.G. Jung zum religionspädagogischen Gewährsmann nimmt, sondern A. Lorenzer folgt, ist es unausweichlich, daß Veränderungen in der „Grammatik“ einer Gesellschaft sich auf die Prägung des Unbewußten auswirken. Stichwortartig sei hier nur der Wandel vom autoritären Charakter zum narzißtischen Sozialisationstyp angeführt. Dies bedingt auch ein anderes Verhältnis zur Religion – wenn überhaupt noch ...

1.3 Auf jeden Fall gilt es, sich auch religionspädagogisch auf den Prozeß der Individualisierung einzulassen und die damit verbundenen Chancen kritisch-

¹ Thesen für Arbeitsgruppe 1: Perspektiven für die Religionspädagogik.

konstruktiv – im Sinne der Ausbildung einer mündigen Individualität (Autonomie in Solidarität) – zu fördern.

2. Gesellschaft

2.1 Wie es um die allgemeine Einschätzung der „bildenden Kraft“ der religiösen Unterweisung bestellt ist, dokumentiert sich nicht zuletzt darin, daß in der bildungstheoretischen und -politischen Debatte bestenfalls am Rande von ihr Notiz genommen wird. Eine Religionspädagogik, die davon überzeugt ist, daß sie durchaus Wesentliches zu einem gemeinsamen Leben auf Zukunft hin beizutragen hat, muß bestrebt sein, diesen ihren Beitrag zur allgemeinen Bildung so zu reformulieren, daß das auch außerhalb ihrer eigenen Reihen wenigstens als ernsthafter Diskussionsbeitrag zur Kenntnis genommen werden müßte. Dabei gilt es allerdings der Versuchung zu widerstehen, Religion auf Ethik reduzieren zu wollen.

2.2 Mit der (multi-)religiösen Pluralisierung der Gesellschaft kommen Anfragen auf die Religionspädagogik zu, die, weil sie grundsätzlicher Natur (Wahrheitsfrage) sind, nur in einem Verständigungsprozeß der betroffenen Religionen untereinander angegangen werden können. Dazu bedarf es des – institutionalisierten – Dialogs christlicher Religionspädagogik mit den Pädagogiken der anderen Religionen.

2.3 Bei all dem darf nicht aus den Augen verloren werden, daß die entscheidende „heimliche Katechese“ in einer kapitalistischen Gesellschaft von ganz anderen Kräften betrieben wird, die die Religion für sich schonungslos zu instrumentalisieren versuchen. Hier bedarf es der religionspädagogischen Religions- bzw. Ideologiekritik.

3. Kirche

3.1 Nüchtern ist zu konstatieren, daß die sozialisatorische Kraft der (institutionalisierten) Kirchen derzeit gegen Null tendiert. Die Krise der Gemeindekatechese ist dafür nur der offenkundige Beleg. Einer Religionspädagogik im christlichen Kontext ist darum unabdingbar die Sorge um eine zukunftsfähige Kirche aufgetragen, für die sie sich dann auch auf allen Ebenen ihres Wirkens theoretisch und praktisch einzusetzen hat (und nicht nur in religionspädagogischen Nischen und Reservaten zu pflegen hat).

3.2 Wo der christliche Glaube in überzeugende tätige Berührung mit den heutigen Lebensproblemen der Menschen kommt und sich an entsprechenden Suchbewegungen beteiligt und wo er gleichzeitig es den Menschen ermöglicht, zutiefst zu sich selbst zu finden, da (Einheit von Politik und Mystik) geht von ihm immer noch eine faszinierende Kraft aus – wenn auch nicht unbedingt für die großen Mehrheiten. Ein in Katechismus-Lehrsätzen fixierter Glaube wird demgegenüber als starr und tot empfunden und läßt aus dem Christentum eine weltabgeschiedene Sekte werden.

3.3 Die leidenschaftliche Sorge, daß mit der Proklamation des „Todes Gottes“ zugleich höchst sublim der „Tod des Menschen“ betrieben wird, treibt die Religionspädagogik an. Der Sorge um die Kirche kommt dabei Gewicht zu,

wenn und insofern es um eine Kirche zu tun ist, die sich zum bedingungslosen Dienst für die Erhaltung und Förderung der für ein menschliches Zusammenleben und ein gedeihliches Leben mit der Mitwelt unabdingbaren Ressourcen verpflichtet weiß und sich solidarisch mit Gleichgesinnten dafür einsetzt.

Monika Jakobs (Bericht)

Arbeitsgruppe: „Perspektiven für den Religionsunterricht“

Moderation: Gleißner, Kuld, Zwergel

Die Arbeitsgruppe 2 diskutierte über „Perspektiven für den Religionsunterricht“. Das vorgegebene Rahmenthema „Gespräch zwischen den Generationen“ spielte dabei kaum eine Rolle; die Impulsreferate von Hans Mendl und Lothar Kuld boten sich als geeigneter Leitfaden für Austausch und Diskussion an. Das folgende Protokoll verzichtet darauf, die vorgetragenen Positionen namentlich zu markieren, sondern faßt den Gesprächsverlauf und die Ergebnisse der Arbeitsgruppe thematisch strukturiert zusammen.

Auch über 20 Jahre nach dem Würzburger Synodenbeschluß ist die dort vorgelegte Analyse, die realistisch eine Krise des Religionsunterrichts wahrnimmt, nicht überholt. Bis heute ist das Problem des Auseinanderklaffens von Lehrplan bzw. Unterrichtsinhalten und der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler eine nur teilweise bewältigte Aufgabe geblieben. Neben diesem *Erfahrungsnotstand* hat sich der *Begründungsnotstand*, z.B. durch die Veränderung der politischen und gesellschaftlichen Situation (fortschreitende Entkirchlichung; LER etc.), verschärft. Wenn auch das Konzept der Korrelation immer noch ein wirksames Instrument ist, so muß es doch im Hinblick auf die Korrelate Erfahrung – hier vor allem von Kindern und Jugendlichen – und Inhalte des Religionsunterrichts überdacht werden. Diese Begründung wird zunehmend von politischer Seite wie auch konkret von Eltern eingefordert. Eine dritte Dimension der genannten Krise läßt sich mit *Bedeutungsnotstand* umschreiben. Das Mandat der heutigen Schule hat sich verändert: Aktivitäten und neue Methoden wie Nachbarschaftsschulen, Projektlernen, Praktika, Freiarbeit, Neigungsgruppen u.a. haben einen beachtlichen Stellenwert erlangt. Von solchen Entwicklungen sollte sich der Religionsunterricht nicht isolieren, sondern daran partizipieren. Die Veränderung der Schule in diesem Sinne stellt eine Chance auch für den Religionsunterricht dar.

Dagegen kann ins Feld geführt werden, daß die oben vorgebrachte Perspektive zu optimistisch ist, denn die Bedingungen von Schule werden stärker als von pädagogischen Neuentwicklungen von der Finanznot geprägt, die eine enorme Verschlechterung der Unterrichtssituation zur Folge hat. Es werden genannt: größere Klassen, weniger Lehrer, umfängliche Stundentafeln. Diesen Bedingungen ist natürlich auch der Religionsunterricht ausgesetzt.

Im übrigen gilt es, bei der Annoncierung einer „Krise des Religionsunterrichtes“ genau auf das zu sehen, was als Notstand bezeichnet wird. Eine differenzierte Analyse wird zur Kenntnis nehmen müssen, daß sich die Bedingungen u.U. sehr schnell ändern, z.B. die Situation von Familie. Eine zu einfache Wahrnehmung führt dazu, Inhalte und Probleme als „aktuell“ anzubieten, die aber in Wirklichkeit überholt sind.

Was bedeutet dies für den Religionsunterricht?

Die Grenzen der religionsunterrichtlichen *Inhalte* definieren sich – entsprechend dem oben konstatierten Erfahrungsnotstand – durch das Spannungsfeld zwischen Schüler- oder allgemeiner: Gesellschaftsbezug und dem theologischen (religiösen, christlichen, katholischen -?) Proprium und sie sind durchaus fließend. Die Frage, ob man Glauben voraussetzen kann oder im Religionsunterricht erst der Weg dahin geebnet werden muß, beantwortet sich, wenn man von einem weitgehend kirchlich geprägten Glaubensverständnis ausgeht, von selbst. Religionsunterricht muß heute auch Ort der Ermöglichung religiöser Erfahrungen sein.

Die große Herausforderung besteht auf seiten der Religionslehrerinnen und -lehrer (und demnach auch für die Religionspädagogik) darin, die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen und damit ihre spezifischen Formen von Religion/Religiosität überhaupt einmal wahrzunehmen. Die Religion des Religionsunterrichtes ist eben nicht unbedingt die der Schülerinnen und Schüler. Diese Inkongruenz ist mitverantwortlich für Scheitern im Religionsunterricht.

Gelungene Korrelation spielt sich vor Ort ab. Deshalb ist es unabdingbar für Religionslehrerinnen und -lehrer, eine Kultur der Sprachfähigkeit und der Wahrnehmung zu entwickeln, die eine echte Kommunikation erst möglich macht.

Korrelation wird aber auch dann nicht gelingen, wenn man die eine Seite („christliche Religion“) als statischen Block betrachtet. Nicht nur gesellschaftliche Rahmenbedingungen und die jugendliche bzw. kindliche Erlebniswelt verändern sich, sondern auch das Christentum, sei es in der Form von Theologie, Kirche oder Christsein. In diesem Sinne muß Korrelation immer ein un abgeschlossener Prozeß bleiben. Als solcher bietet sie die Chance, „autobiographisch gebundene Religiositäten“ zu entwickeln. Die Tatsache, daß Schülerinnen und Schüler längst nicht mehr radikale Indifferenz zur Schau tragen, ist dabei eine große pädagogische Chance.

Das Problem der Korrelation stellt sich neu auch bei der nachwachsenden Generation der Religionslehrerinnen und -lehrer, die in zunehmender Anzahl nichts anderes als das oben beschriebene Krisenphänomen kennen und erlebt haben. Die Fähigkeit zur Korrelation gehört in das Curriculum der pädagogischen Ausbildung. Dieses Desiderat an die Ausbildung lenkt einen kritischen Blick auch auf deren Rahmenbedingungen. (Stichwort: Stellung der pädagogischen Ausbildung an theologischen Fakultäten).

- Gibt es so etwas wie eine feste Größe in dem oben skizzierten prozeßhaften Verständnis von Korrelation?
- Was bedeutet es, wenn Kinder 13000 Stunden in der Schule und demgegenüber 15000 Stunden vor dem Fernseher verbringen?
- Bedeutet ein ernst gemeinter Lebensweltbezug, daß die Botschaft Christi herausfallen muß, weil sie eventuell nicht mehr „in“ ist?

Ziele und Methoden

Es geht um Selbstvergewisserung des Glaubens, Rekonstruktion und Thematisierung von Erfahrung und Eröffnung von Gegenwelten. Hier hat der Religionsunterricht eine affirmative, aber auch kritische Aufgabe. Wahrnehmung und Einbeziehung der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen bedeutet eben keineswegs die Verengung des Religionsunterrichtes auf eine Handlungsweise des bloßen Reagierens oder Anpassens. Die Person des Lehrenden und das Anbieten von „traditionellen“ Inhalten und Strukturen wird weiterhin eine Rolle spielen.

Um sich mit Erfahrungen auseinanderzusetzen, bedarf es zuerst ihrer Versprachlichung. Auch hierin liegt im Sinne der Konstruktion und Rekonstruktion eine zentrale Aufgabe des Religionsunterrichtes.

Für das methodische Vorgehen gilt daher: Aneignung statt Vermittlung. Hierbei können auch Didaktiken anderer Schulfächer hilfreich sein (Methoden selbstbestimmten und eigenständigen sowie spielerischen Lernens, soziales Lernen). Notwendig sind Verfahren, die die Institution Schule öffnen, neben schon genannten Methoden wie Projekten u.ä. auch Ansätze im Bereich der Schulpastoral, die es ermöglichen, Religion im Ganzen der Schule zu präsentieren und außerunterrichtlich Lebens- und Erfahrungsräume bereitzustellen.

Grenzen

Eine Gefahr im Bemühen um die Wahrnehmung dessen, was das „Unbedingte“ im Leben der Schülerinnen und Schüler ist, liegt darin, es vorschnell zu vereinnahmen und zu didaktisieren. Ein gelingender Religionsunterricht muß auch die Abgrenzungsbedürfnisse der adoleszenten Lebensphase berücksichtigen.

Eine weitere Gefahr ist die Überforderung des/der einzelnen Religionslehrers/-lehrerin angesichts der Komplexität der Probleme. Zu beachten ist, daß *strukturelle* Probleme nicht *personal* zu lösen sind und politisches Handeln ein unverzichtbares Element im Hinblick auf die Perspektiven des Religionsunterrichts bleibt.

Lothar Kuld

Stichworte zur konzeptionellen Entwicklung des Religionsunterrichts

1. Orientierung an der Religion des Kindes bzw. Jugendlichen

Jedes Kind entwickelt religiöse Vorstellungen, und jeder Jugendliche setzt sich mit Religion auseinander. Das ist der Grund, warum Religion in einer allgemein bildenden Schule sein muß. Unsre SchülerInnen sind religiös, aber – bei regional und schulartspezifisch signifikanten Unterschieden – nur in Ausnahmen kirchlich. Nicht kirchliche Milieus und kirchlich formulierte Religion bestimmen ihr Leben, sondern umgekehrt: das Leben und die Lebensgeschichten unsrer Schüler und Schülerinnen entscheiden darüber, wie Religion in ihrem Leben vorkommt.

Die Aufklärung über diesen Sachverhalt steht dem Religionsunterricht, wie ein Blick in Lehrpläne und Unterrichtsmaterialien lehrt, erst noch bevor. Die Religion des herrschenden Religionsunterrichts ist nicht die Religion der SchülerInnen.

Ein Reflex dieser Einsicht steckt in der gegenwärtigen Diskussion um die Korrelationsdidaktik und ihr – wie mir scheint – vermeintliches Ende. Denn der Graben tut sich im Bewußtsein der SchülerInnen nicht so sehr zwischen der Welt der Religion und der Welt der Schüler auf, sondern zwischen der Religion des Religionsunterrichts und den tatsächlichen religiösen Lerngeschichten unserer SchülerInnen. Der Religionsunterricht braucht daher eine glaubensbiographische Wende, welche die Religion des Kindes und der Jugendlichen zum Ausgangspunkt seiner didaktischen Überlegungen macht.

2. Konfessionalität

Die gegenwärtige Diskussion um den konfessionell getrennten Religionsunterricht hat, wenn ich richtig sehe, den Konsens, dass Religionsunterricht ein schulisch begründetes Fach ist, zugleich aber die staatliche Schule nicht darüber entscheiden kann, was Religion ist, und es daher der aktiven Mitwirkung der Kirchen bei der Gestaltung dieses Faches bedarf, – dieser Konsens wurde nicht verlassen. Auch jene, die aus schultheoretischen oder regional und von Schule zu Schule unterschiedlichen, eher praktischen Erwägungen heraus für einen konfessionell-kooperativen, konfessionsübergreifenden oder ökumenischen RU plädieren, wollen keine Religionskunde.¹

Gegen das Plädoyer für einen konfessionell-kooperativen, konfessionsübergreifenden oder ökumenischen Religionsunterricht wird eingewandt, dass es eine ökumenische Kirche, auf die dieser Unterricht sich beziehen könnte, gar nicht gebe. Es gebe nur verschiedene Konfessionen in der Ökumene der Kirchen. Daher sei Religionsunterricht von der Sache her konfessioneller Religionsunterricht.²

¹ Schwieriger und m.E. noch wenig durchdacht ist die Forderung nach einem interreligiösen Religionsunterricht.

Diese Argumentation ist binnentheologisch plausibel. Sie sagt, dass schulischer Religionsunterricht nicht nur kirchlich verantworteter Unterricht ist, sondern eben selbst in dem Sinne immer kirchlicher Unterricht sei, insofern die dort vorhandene Religion eben nur als kirchliche und nicht anders wirklich sei. Genau diese Voraussetzung ist aber, wie der Blick auf die Religion der Kinder und Jugendlichen gezeigt hat, zweifelhaft.

Die Option für die Konfessionalität des schulischen Religionsunterrichts braucht daher – von rechtlichen Fragen jetzt einmal abgesehen – eine neue Begründung. Elemente dieses Begründungsganges könnten sein:

- (1) Die kirchentrennenden Desiderate protestantischer wie katholischer Theologie (Rechtfertigungslehre, Sakramentenverständnis, Amtsverständnis) sind theologisch weithin aufgearbeitet. Die Einheit der Kirchen ist reale Möglichkeit. Dieses Ergebnis ist für die konzeptionelle Weiterentwicklung des Religionsunterrichts und die Ökumene der Christen in der Schule hilfreich. Mit und ohne Zustimmung der Kirchen haben wir vor Ort schon manch pragmatische Lösung und wilde Ökumene. Diese Praxis sollte, solange die Zeit zur Klärung der daraus sich ergebenden Fragen nach dem, was erlaubt sein darf, noch gegeben ist, konzeptionell bedacht und in die Profilskizzen des Religionsunterrichts eingebunden werden.
- (2) Die Religionspädagogik beginnt, Kinder und Jugendliche als 'Subjekte' ihrer Religion zu entdecken. Damit tritt der Aspekt der Aneignung vor den der Vermittlung von Religion, und wir kommen im Religionsunterricht von einer Hermeneutik der Vermittlung weg hin zu einem Verständnis des Religionsunterrichts als Hermeneutik der Aneignung, zu einem Religionsunterricht, der die Schülerinnen und Schüler schon in der Grundschule als Subjekte ihrer religiösen Auffassungen, Vorstellungen und Begriffe ernst nimmt und einfach respektiert, wie sie Religion verstehen.
- (3) Unmittelbarer freilich noch als diese binnentheologischen und religionspädagogischen Erwägungen schafft der Trend zur Auflösung der Fächergrenzen in den Schulen neue Fakten. Wir werden in Zukunft ein Konzept von Unterricht brauchen, das den LehrerInnen hilft, in sehr offenen Lehr-Lernsituationen fächerübergreifender Unterrichtskonzepte mitzuhalten und ihren Unterricht auch in einer Schule zu positionieren, die den gängigen Dreiviertelstundentakt nicht mehr kennt und vom Fachlehrerprinzip zum Klassenlehrerprinzip zurückkehrt.
- (4) Um bei der Entwicklung regional stimmiger Konzepte der Konfessionalität des Religionsunterrichts weiter zu kommen, brauchen die Schulen und die ReligionslehrerInnen der verschiedenen Konfessionen eine stärkere Autonomie.

² Die deutschen Bischöfe, Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts, 27.9.1996

3. Für einen erweiterten Lernbegriff im Fach Religion

Viele SchülerInnen haben keine kirchliche Bindung. Kirchlich formulierte Religion kennen sie nur aus zweiter Hand. Angesichts dieser Lerngeschichten braucht der Religionsunterricht einen Begriff religiösen Lernens, der von Erfahrungen ausgeht, die hier und jetzt jeder machen kann und von denen er/sie dann auch weiß und als Erfahrener, als Experte, sprechen kann.

Gegen eine Religion aus zweiter Hand, die das allemal künstliche Lernfeld des schulischen Religionsunterrichts durch die bevorzugt mediale Präsentation von Religion ungewollt noch unterstützt, muß der Religionsunterricht Wege suchen, die SchülerInnen Religion als eine Wirklichkeit begreifbar machen. Er muß ihnen Sprachen und Praxen des Glaubens zeigen durch Tun: herstellend, feiernd, übend, helfend. Der religionspädagogische Sinn dieses Tuns, das die Grenzlinien zwischen den Schulfächern und mehr noch zwischen den Lebensbereichen Schule, Familie, Kirche und Gemeinde immer wieder überschreitet und aufhebt, ist inzwischen unter den Stichworten Projektunterricht, handlungsorientiertes Lernen, erlebnisverarbeitendes Lernen, ganzheitliches Lernen, Lernen mit Kopf, Herz und Hand, Erfahrungsbezug und zuletzt unter dem Sammelbegriff „Praktisches Lernen“ (A. Flitner) vielfach entdeckt und gesehen worden. Die Öffnung des Religionsunterrichts und der hier nur angedeutete erweiterte Lernbegriff bedeuten für den Religionsunterricht und seine Didaktik die Chance, Spuren von Religion zu entdecken, die bislang wahrscheinlich noch übersehen werden. Diese Suchbewegung kann allerdings nicht von der Fachdidaktik ausgehen. Sie muß vom Religionsunterricht und den an diesem Unterricht Beteiligten selbst kommen. Sie müssen das schulisch allemal definierte Lernfeld Religion zu verlassen wagen und dann schauen, wo sich Religion für sie zeigt.

Möglicherweise wird es dann – nach der Diskussion um die schulische Begründung des Religionsunterrichts und seine Konfessionalität – wieder darum gehen, auf eine Entschulung des religiösen Lernens hinzuwirken. Ein deutlich schulischer Unterricht in Religion, dessen Konfessionalität aus dem Zusammenspiel der an diesem Unterricht Beteiligten entstünde, hätte also paradoxerweise am ehesten die Chance, die Einsicht zu fördern, daß man Religion nicht im Religionsunterricht lernt, sondern in einer entsprechenden, historisch allemal kirchlich vermittelten Praxis.

3. Die römische Literatur (Literaturgeschichte des Röm.)

Die römische Literatur ist in drei Epochen eingeteilt: die republikanische, die augusteische und die kaiserliche.

Die republikanische Literatur (ca. 500-100 v. Chr.) ist durch ihre prosaischen Werke gekennzeichnet, die sich auf die Geschichte und die Politik des Römischen Reiches beziehen. Die wichtigsten Werke dieser Epoche sind die *Annales* des Livius und die *Historiae* des Tacitus.

Die augusteische Literatur (ca. 100-30 v. Chr.) ist durch ihre dichterischen Werke gekennzeichnet, die sich auf die Erneuerung des Römischen Reiches beziehen. Die wichtigsten Werke dieser Epoche sind die *Aeneide* des Vergil und die *Georgica* des Vergil.

Die kaiserliche Literatur (ca. 30-476 n. Chr.) ist durch ihre prosaischen Werke gekennzeichnet, die sich auf die Geschichte und die Politik des Römischen Reiches beziehen. Die wichtigsten Werke dieser Epoche sind die *Annales* des Tacitus und die *Historiae* des Eusebius.

Die römische Literatur ist durch ihre prosaischen Werke gekennzeichnet, die sich auf die Geschichte und die Politik des Römischen Reiches beziehen. Die wichtigsten Werke dieser Epoche sind die *Annales* des Livius und die *Historiae* des Tacitus.

Drei Thesen zum interreligiösen Lernen¹

1. Die Prävalenz der Symbole vor den verfaßten Religionen:

Die Primärsymbole und ihre Erfahrung (in „Hierophanien“) liegen den verfaßten Religionen sachlich und geschichtlich voraus. Die geschichtlichen Religionen sind je verschiedene Lesarten des Kosmos der Primärsymbole (vgl. Kreuz, Halbmond, Judenstern, Baum bzw. Lotosblume, sitzender Buddha).

Die von einer multikulturellen und religiös pluralen Gesellschaft zu verantwortende religiöse Erziehung hat grundlegend die Aufgabe, Kindern und Jugendlichen diese primäre Symbolwelt, welche die verfaßten Religionen und die geschichtlich greifbaren Kulturen begründet, zu erschließen. Dabei bedient sie sich vorrangig derjenigen „Lesart“, von der ihre Kultur am stärksten geschichtlich geprägt ist, ohne andere „Lesarten“ auszuklammern.

Kriterien dieser Symbolerschließung sind die Erziehung zu sozialem Frieden, zu Gerechtigkeit und zu Gewaltlosigkeit und Bewahrung der Schöpfung (Werte, die sich geschichtlich als grundlegend für eine heute notwendige Weltkultur herauskristallisiert haben und die – wenn auch in unterschiedlichem Maße – in den heutigen großen Weltreligionen vertreten werden).

2. Der „hermeneutische Inklusivismus“ als die notwendige hermeneutische Basis des interreligiösen Lernens:

Die verschiedenen „Lesarten“ der religiösen Symbolwelt bleiben nur dann nicht gänzlich unverstanden – d.h. „folkloristisch“ oder antagonistisch – nebeneinander bestehen, wenn sich die Angehörigen der verschiedenen Religionen darum bemühen, das ihnen Fremde soweit als möglich von der eigenen „Lesart“ der Primärsymbole her zu verstehen.

Das Fremde kann nur dann als solches erkannt und als mögliche Bereicherung angenommen und toleriert werden, wenn es erstens ein Stück weit von den eigenen Traditionen her begriffen ist und zweitens die Grenze dieses Begreifens erfahren wurde (vgl. z.B. die fernöstliche Wiedergeburtstheorie für den Christen). Dieser hermeneutische Inklusivismus ist zu unterscheiden von einem – vereinnahmenden – dogmatischen Inklusivismus.

3. Erfahrungs- und Problemorientierung als die geeignete didaktische Basis des interreligiösen Lernens:

Nach (kurzen) geschichtlichen Einführungen in jeweils fremde „Lesarten“ des Kosmos der Primärsymbole ist interreligiöses Lernen erfahrungs- und problemorientiert:

¹ Thesen für Arbeitsgruppe 2: Perspektiven für den Religionsunterricht.

Wie werden nach der jeweiligen Religion („Lesart“) Naturphänomene (z.B. Gewitter, Baum, Wasser) und grundlegende Lebensvollzüge (z.B. Essen und Trinken, Sexualität, Krankheit) erfahren und wie werden jeweils Problemfelder heutigen Lebens (z.B. Angst, Krieg, Fortschritt) gesehen und problemlösend bearbeitet?

Aus christlicher Sicht sind dabei der Buddhismus einerseits und der Islam andererseits die gegensätzlichsten „Lesarten“, die deshalb die Arbeit didaktisch profilieren können (z.B. Angstbewältigung einerseits durch „Islam“ [vertrauensvolle Hingabe, Unterwerfung], andererseits durch meditative „Entleerung“ der angstmachenden Realitäten).

Die Primärwelt mit ihrer Erfahrung im „Hier und Jetzt“ ist die Basis für die Bildung der „Lesarten“. Die Primärwelt ist die Welt der unmittelbaren Erfahrung, die die Basis für die Bildung der „Lesarten“ ist. Die Primärwelt ist die Welt der unmittelbaren Erfahrung, die die Basis für die Bildung der „Lesarten“ ist. Die Primärwelt ist die Welt der unmittelbaren Erfahrung, die die Basis für die Bildung der „Lesarten“ ist.

2. Der „hermeneutische Inklusivismus“ als die notwendige hermeneutische Basis des interreligiösen Lernens:

Die verschiedenen „Lesarten“ der religiösen Symbolwelt bilden nur dann nicht zueinander in Widerspruch – d.h. „falsch“ oder „unangemessen“ – miteinander bestehen, wenn sich die Angehörigen der verschiedenen Religionen darauf berufen, das ihnen Fremde soweit als möglich von der eigenen „Lesart“ der Primärwelt her zu verstehen.

Das Fremde kann nur dann als solches erkannt und als mögliche Bereicherung angenommen und integriert werden, wenn es zuerst ein Stück weit von den eigenen Traditionen her begriffen ist und zwischen die Grenzen dieses Begriffs einzuordnen wurde (vgl. z.B. die fremdliche Wiedergeburt für den Christen). Dieser hermeneutische Inklusivismus ist zu unterscheiden von einem – verneinenden – dogmatischen Inklusivismus.

3. Erfahrungs- und Problemorientierung als die geeignete didaktische Basis des interreligiösen Lernens:

Nicht (kurze) geschichtliche Erfahrungen in jeweils fremder „Lesart“ des Kosmos der Primärwelt ist interreligiöses Lernen erfahrungs- und problemorientiert.

¹ Tisseron für Aristoteles 2: Perspektiven für den Religionsunterricht.

Kritische Würdigung der Katechese in der polnischen Schule¹

Gemäß langjähriger Tradition fand in Polen die katechetische Unterweisung bis 1961 in der Schule statt. Allgemein meinte man, daß die Schule den geeignetsten Ort für die Katechese darstelle. Vom 15. Juli 1961 bis 1. September 1990 war die katechetische Unterweisung in den polnischen Schulen verboten.

In den vielen Jahren wurde die Katechetisierung in den Pfarreien als ideale Form der religiösen Erziehung des Menschen angesehen. Von den Früchten dieser Katechese kann man jedoch nicht mit großer Begeisterung sprechen.

Um diese Aussage zu illustrieren, soll hier die polnische Katechese kritisch beleuchtet werden. Man kann sowohl wesentliche Erfolge als auch wichtige Vorbehalte gegen sie aufzeigen, wobei zunächst die Errungenschaften und Werte der Katechese genannt seien:

- Nach Einschätzung der Katechetiker hat die Katechese, seit die Pfarreien die Aufsicht über die Katechisierung übernommen haben, deutlich die Merkmale einer pastoralen Tätigkeit angenommen. Das bedeutet, daß sie die Kinder und Jugendlichen in eine enge Beziehung zum religiösen und liturgischen Leben der Pfarrgemeinde bringt.
- Der Aufbau einer systematischen Katechese für Kinder und Jugendliche im Rahmen der pastoralen Tätigkeit der Pfarrgemeinde gehörte somit zu den wesentlichen Errungenschaften der Katechisierung in der polnischen Kirche.
- Die systematische Katechese im Rahmen der pastoralen Tätigkeit der Pfarrgemeinde war frei von der Kontrolle und dem Einfluß des Staates, obwohl dieser doch die atheistische Ideologie propagierte.
- Während der Herrschaft des Kommunismus gelang es der polnischen Katechese, die bewußte Verantwortung der kirchlichen Gemeinde für die Katechese zu wecken.
- Desweiteren konnten die Katecheten in der polnischen Katechese einen unmittelbaren Einfluß auf die Katechisierten gewinnen. Der Mangel an didaktischen Mitteln hat die Katecheten in vielen Fällen zur selbständigen Vorbereitung der Katechese gezwungen, wobei ihre besondere Aufmerksamkeit ihrer personalen Einwirkung auf die Katechisierten galt, denn: „Erst die Katecheten, dann die Katechismen.“
- Ein spezifischer Erfolg der polnischen Katechese besteht in der Berücksichtigung der lebendigen Religiosität, die sich im Gebet, in der Heiligenverehrung und in paraliturgischen Gottesdiensten (Andachten) ausdrückt.

¹ Diskussionsbeitrag in der Arbeitsgruppe 5: Anstöße/Perspektiven aus den neuen Ostländern.

- Ein charakteristischer Erfolg der polnischen Katechese, vor allem der Jugendkatechese, ist in gewissem Sinne die Verteidigung der Glaubenswahrheiten, die durch die marxistische Ideologie attackiert und bekämpft wurden.
- Bemerkenswert ist dabei auch die Verbindung der polnischen Katechese mit der christlichen Tradition in der nationalen Kultur. Die Kultur, die die Hierarchie der Werte beinhaltet, hat einen großen Einfluß auf die Art und Weise des Denkens und Interpretierens der existentiellen Probleme. Deshalb wird sie oft als „die Seele des Volkes“ bezeichnet.
- Ein weiterer Wert der polnischen Katechese ist ihre Integrität, d.h. die Verkündigung des Wortes Gottes in der Katechese wird mit den Sakramenten und der Liturgie verbunden und führt so zum Leben aus dem Glauben.²

Die polnische Katechese analysierend, kann man feststellen, daß sie trotz der spezifischen gesellschaftspolitischen Bedingungen, die sich auf die Katechese nicht immer positiv auswirkten, viele wesentliche Erfolge erzielt und Werte erarbeitet hat.

Daneben lassen sich aber auch negative Merkmale der polnischen Katechese aufzeigen, die manche Unvollkommenheiten andeuten:

- So werfen Theoretiker und Praktiker der bisherigen polnischen Katechese vor, daß in ihr weiterhin die intellektuelle Seite dominiere. Damit geht die Überbetonung des Wissens in der Entwicklung von religiösen Haltungen einher. Doch Information genügt nicht, weil „wissen“ nicht immer auch „richtig handeln“ bedeutet.³
- Ein anderer Vorwurf ist der, daß die Katechese den anthropologischen Aspekt zu wenig berücksichtigt und zudem die soziologischen Bedingungen nicht ausreichend betrachtet.
- Desweiteren wird in der polnischen Katechese die ökumenische Dimension zu wenig berücksichtigt. Dies gilt sowohl für theoretische Konzepte als auch für die katechetische Unterweisung in der Praxis. Obwohl das Rahmenprogramm von 1971 einige Jahre nach dem II. Vatikanischen Konzil erarbeitet wurde, wird mit keinem Wort die Ökumene erwähnt.
- Die Katechese sollte die eschatologische Dimension beachten, die als fundamentale Dimension der christlichen Theologie gilt. Diese stark mit der christlichen Hoffnung verbundene Dimension nimmt in der Jugendkatechese zu wenig Raum ein.
- Zudem weist die katechetische Praxis auf, daß auch die Probleme, die die Jugend bewegen, nicht ausreichend behandelt werden. In der katechetischen Tätigkeit plädieren viele Katecheten noch immer für eine Katechese, die das Wissen in den Vordergrund stellt.

² Vgl. *J. Stroba*, *W kierunku katechezy integralnej – Synod 1977* (In Richtung der integralen Katechese – Synode 1977), in: *J. Krucina* (Hg.), *Ewangelizacja*, Wrocław 1980, 46.

³ Vgl. *J. Szrejter*, *Katecheza parafialna w Polsce* (Die Gemeindekatechese in Polen), Lublin 1979, 141.

Unter den neuen Bedingungen der schulischen Katechese in Polen (seit dem 1.9.1990) 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.⁴

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,⁵ so werden nun, seit die Katechese wieder in der Schule ihren Platz hat, 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.⁶ Im Unterricht in der gegenwärtigen Schule wird vor allem die

⁴ Vgl. H. Luczak, *Katecheza mlodziezy w Polsce* (Die Jugendkatechese in Polen), Krakow 1988, 157.

⁵ Vgl. M. Majewski, Die Identität der Katechese unter den sich verändernden soziokulturellen Bedingungen in Polen, in: *Angel, A.F./Hemel, U. (Hg.)*, *Basiskurse im Christsein*, Frankfurt a.M. 1992, 406-416.

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.⁷

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.⁸ 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 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.⁹

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

⁶ Vgl. J. Tarnowski, *Od katechezy szkolnej do katechezy integralno-egzystencjalnej* (Von der schulischen zur integral-existentialen Katechese), in: *Chrzciscjanin w swiecie* 59/60 (1977), 103-114.

⁷ Vgl. Majewski, *Identität der Katechese*, a.a.O., 404-416.

⁸ Vgl. ebd.

⁹ Vgl. ebd.; vgl. auch *ders.*, *Katecheza permanentna* (Die permanente Katechese), Krakow 1988. Vgl. dazu auch Y. Congar, *Grupy nieformalne w Koscielu z katolickiego punktu widzenia* (Nichtformale Gruppen in der Kirche aus katholischer Sicht), in: *Collectanea Theologica* 4 (1972), 20ff.

Katechese in die Schule eine stärkere Motivation zum Studium verursacht und dazu herausfordert, die didaktischen Prinzipien verstärkt anzuwenden.¹⁰ 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 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 soll.¹¹

Die heutige polnische Situation bezüglich der katechetischen Unterweisung wird der deutschen der 60-er Jahre ähnlich. Man behauptete zu Recht, daß die Realisierung der didaktischen Ziele im deutschen RU mit den Zielen und Aufgaben der Schule zusammenhängt. In den Diskussionen wurde immer mehr auf den Unterschied zwischen dem Religionsunterricht und der Gemeindekatechese hingewiesen.

Obwohl die schulische Katechese in Polen gegenwärtig nicht mehr in Frage gestellt wird, sind jedoch seit der Wiedereinführung der Katechese in die Schule deutliche negative Ereignisse zu bemerken, wie zum Beispiel die Frequenz der Katechisierten in der Sonntagsmesse. Sie liegt niedriger als vorher. Auch die Verbundenheit der Kinder und Jugendlichen mit der Pfarrgemeinde ist schwächer geworden. Dabei kann man doch auch auf die Vorteile der schulischen Katechese hinweisen, nämlich, auf einen weiter gefaßten Adressatenkreis. Viele Katecheten sind jedoch der Meinung, daß der bisherige katechetische Charakter des Religionsunterrichts in der Schule nicht mehr möglich ist. Mit der neuen Situation werden natürlich die schneller fertig, die keine Pfarrkatechese kennen.

Seit der Wiedereinführung der Katechese in die Schule wird auch häufiger nach dem Wesen der Katechese überhaupt gefragt. Heute beobachtet man fast in allen Milieus eine ähnliche Tendenz wie in manchen westlichen Ländern: Neben dem Religionsunterricht in der Schule findet die Vorbereitung zur Erstkommunion und Firmung in den Pfarreien statt. Welche Richtung die katechetische Unterweisung in Zukunft annimmt, kann man heute noch nicht genau sagen.

Obwohl die gewählte postkommunistische Regierung keine Rückkehr zum alten politisch-wirtschaftlichen System bedeutet, werden dennoch oft die Rechte der gläubigen Menschen beschränkt. Der neue Minister des Bildungs-

¹⁰ Vgl. *Majewski*, Identität der Katechese, a.a.O.

¹¹ 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.

wesens, der damalige Marxist Prof. Jerzy Wiatr, hat öffentlich geäußert, daß der Religionsunterricht nur in der ersten oder letzten Stunde des Stundenplans stattfinden soll. Auch soll das Fach Religion aus dem Zeugnis gestrichen werden. Manche äußern ihre Ängste, daß das der neue Anfang sein kann, den Religionsunterricht wieder aus der Schule zu entfernen.

Trotz aller Schwierigkeiten bemüht sich die polnische Kirche immer mehr um die Ausbildung guter Katechetten an den Kath. Hochschulen, Theologischen Fakultäten und Katechetischen Kollegien. Die demokratischen Prozesse und die freie Marktwirtschaft ermöglichen die Veröffentlichung von neuen katechetischen Materialien. Was die polnische Kirche noch in dieser Hinsicht plant, das ist der Gedanke, ein Nationales Katechetisches Zentrum oder/und ein Büro der katechetischen Unterweisung im Bildungswesen oder im Sekretariat der polnischen Bischofskonferenz zu gründen. Ein solches wissenschaftliches Zentrum könnte in der katechetischen Entwicklung eine leitende Funktion haben.

In Polen kommt heute in den katechetischen Diskussionen als Hauptthema zum Ausdruck: das neue katechetische Programm zu schaffen. Dies ist nötig bezüglich der neuen sozial-politischen Situation, die neue Inhalte verlangt. Die Säkularisierungsprozesse und die sich immer mehr entwickelnde pluralistische Gesellschaft Polens verlangen eine neue Katechese, die diese Wandlung berücksichtigt. Die katechetischen Diskussionen können bestimmt in Zukunft noch deutlicher und differenzierter gestaltet werden. Besonders wenn es um die Frage geht: Soll der Religionsunterricht konfessionell eng oder mehr ökumenisch gestaltet werden? Trotz vieler Schwierigkeiten in der katechetischen Tätigkeit der polnischen Kirche schaut man optimistisch in die Zukunft. Vor allem werden die steigende Tendenz der Zahlen im Theologiestudium und der große Eifer der jungen Katechetten mit Optimismus gesehen.

Schließlich muß hier noch betont werden, daß die Katechetiker und Katechetten 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.

Mann kann 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.

Burkard Porzelt (Bericht)

Arbeitsgruppe: „Bilanz und Perspektiven eigenen religionspädagogischen Arbeitens – Umgang mit dem Scheitern?“

Religionspädagogik ist – ähnlich wie Pädagogik allgemein – eine wesensmäßig optimistische Wissenschaft. 'Scheitern' steht diesem Optimismus sperrig im Wege. So verwundert es nicht, daß der Arbeitskreis nur spärliche Resonanz erfuhr (vier Teilnehmende). Aus deren Sicht erwies sich die Auseinandersetzung mit dem Tabuthema als bereichernd.

Der Titel „Bilanz und Perspektiven eigenen religionspädagogischen Arbeitens – Umgang mit dem Scheitern?“ läßt vieles offen. Die naheliegende Nachfrage „Welcher Umgang mit welchem Scheitern wurde denn nun besprochen?“ ermöglicht, die inhaltlichen Konturen des Arbeitskreises zu bündeln.

Im Verlauf der Diskussion berührte diese drei Felder des Scheiterns, die für uns als (im Wissenschaftsbereich tätige) ReligionspädagogInnen bedeutsam sind. Ich will diese Felder im folgenden grob skizzieren und vorsichtig Handlungsrichtungen nachzeichnen, die zu einem konstruktiven Umgang einladen können.

I. Ein Feld des Scheiterns, das uns als ReligionspädagogInnen indirekt betrifft und unsere Konzepte und Thorien von Religionsunterricht herausfordert: Burnout von ReligionslehrerInnen

Nach Angaben von Anton Bucher ist *Burnout* bei ReligionslehrerInnen zwar beträchtlich seltener als bei LehrerInnen allgemein, er ist dennoch ein unübersehbares Phänomen: Statistisch kann mindestens jedeR zehnte ReligionslehrerIn als 'stark' oder 'sehr stark' ausgebrannt eingestuft werden!

Religionspädagogik darf dem *Burnout*-Phänomen nicht allein auf der Ebene individueller Therapie der Betroffenen begegnen. Ernsthaft in Betracht zu ziehen ist auch, daß der *Burnout* von ReligionslehrerInnen didaktische, konzeptionelle („was kann und soll Religionsunterricht?“) und strukturelle Ursachen hat und entsprechende Reflexions- und Handlungsnotwendigkeiten bestehen.

II. Ein Feld des Scheiterns, das uns als ReligionspädagogInnen direkt betrifft: Das Scheitern religionspädagogischer Konzepte

Die Religionspädagogik der vergangenen Jahrzehnte erlebte mehrere Wellen, in denen alte Leitkonzepte von neuen abgelöst wurden.

Das schnelle Scheitern und Überholtwerden religionspädagogischer Konzepte mag zwar nachvollziehbare geistesgeschichtliche und gesellschaftliche Teilursachen haben. Nichtsdestoweniger erfolgte der Wechsel in der Regel so rasch, daß die 'alten' Konzepte abgelöst wurden, bevor sie auch nur annähernd zu

Ende gedacht worden waren. Es fehlte der lange Atem, sie wurden 'vorzeitig abgebrochen'.

Wie ist sinnvoll mit diesen 'gescheiterten Konzepten' umzugehen? Vorstellbar wäre eine religionspädagogische 'Auszeit', um die vorzeitig abgelegten Theorien sorgfältig zu sichten und den Wert zu erkennen, der für die jetzige Situation in ihnen steckt.

III. Ein Feld des Scheiterns, das uns als ReligionspädagogInnen persönlich betrifft: Die individuelle Geschichte des Scheiterns von ReligionspädagogInnen

Neben der offiziellen Geschichte der ReligionspädagogInnen existiert auch eine Geschichte des Scheiterns, die eher 'unter der Hand' kommuniziert wird. Sie handelt von abgebrochenen Promotionsvorhaben, unversöhntem Streit zwischen ProfessorInnen, vergeblichen Bemühungen um eine Lehrstuhlberufung und anderen Situationen, die als individuelles Scheitern erlebt werden. In unserem Arbeitskreis haben wir dieses – persönlichste – Feld des Scheiterns nur sehr vorsichtig thematisiert. Zwei bedenkenswerte Impulse aus dem Einleitungsreferat von Wolfgang Nastainczyk will ich an den Schluß stellen:

„'Katechetikdozenten' brauchen zur Bearbeitung krisenhafter Lebenssituationen Hilfen und Helfer, suchen und finden sie aber nicht immer.“

„Zur Vermeidung und Bewältigung beruflich-existentieller Krisenlagen ihrer Mitglieder könnte auch die Arbeitsgemeinschaft Katholischer Katechetikdozenten beitragen.“

Wolfgang Nastainczyk

Umgang mit dem Scheitern.

Krisenhafte Berufssituationen katholischer „Katechetikdozenten“ und ihre Begleitung

0. Ein Arbeitsvorhaben zu diesem Thema erinnert an einen Vorgang, der bekannt ist, aber schon Jahrhunderte zu denken gibt. Gemeint ist der Einbruch und Umbruch, der Thomas von Aquin (1225-1274) widerfahren ist. Am Fest des hl. Nikolaus 1273 fühlte sich der Aquinate wie vom Blitz getroffen. Alles, was er bislang geschrieben hatte, sein immenses philosophisch-theologisches Lebenswerk, erschien ihm mit einem Mal „wie Stroh“. Er brach daraufhin seine schriftstellerische Tätigkeit jäh ab. Bis zu seinem Tod wenige Monate später nahm er sie nicht wieder auf (vgl. M. Grabmann 1924, 51; M.-D. Chenu 1960, 339; U. Baumann 1996, 19). Bis heute ist ungeklärt, was Thomas verstummen ließ. Zweifelsfrei darf dieser „Schreibverzicht“ aber als eine Form von Umgang mit Scheitern gedeutet werden, mögen ihn näherhin Lernprozesse, Reifungsvorgänge, Zweifel, Demut oder prophetische Weitsicht ausgelöst haben.

Während dieser Abbruch bis heute beschäftigt, werden krisenhafte Ereignisse im Lebensalltag akademischer Lehrer der Theologie sonst jedoch wenig beachtet, außer vermutlich von Betroffenen selbst und anderen unmittelbar Beteiligten. Einschlägige Aspekte in Berufsalltag und Karrieren von „katholischen Theologiedozenten“ hat der Soziologe Hansjürgen Daheim angesprochen, der 1970 auf einem Kongreß der AKK der „Kreativität und Kooperation“ dieser scientific community nachgegangen ist (H. Daheim 1970). Einige weitere Problemanzeigen dazu finden sich in neueren Priesterstudien (vgl. z.B. W. Moenikes 1973; K.-D. Hoppe 1985; E. Drewermann 1989; A.W.R. Sipe 1995). Bestimmte Perspektiven dazu liefern Untersuchungen zum „Helfersyndrom“ (vgl. z.B. C.-R. Berry 1988).

So ist es zu begrüßen, daß die AKK auf ihrem Kongreß im Jahr 1996 auch den Problembereich „Umgang mit dem Scheitern“ thematisiert. Ich folge der Einladung gern, zum Gespräch darüber durch ein Impulsreferat beizutragen. „Scheitern“ ist jedoch kein präziser Begriff, sondern eine poetische und polyvalente Metapher. Also ist vorab zu klären, wofür sie in diesem Arbeitsgang steht.

1. Das Zeitwort „scheitern“, das erst in der „neuhochdeutschen Sprachperiode“ begegnet, bezeichnet nach Auskunft maßgeblicher Wörterbücher der deutschen Sprache ursprünglich das Stranden und Zerschellen von Schiffen an Klippen oder Küsten, bei welchem die Schiffskörper sozusagen zu Scheitern zersplittern.

Metaphorisch wird das Lexem „scheitern“ daher für Vorgänge gebraucht, die nicht zu einem sinnvollen oder befriedigenden Abschluß gelangen, vielmehr abgebrochen werden müssen oder katastrophal enden. In diesem Sinn scheitern

also beispielsweise Bearbeiter wissenschaftlicher Projekte, wenn sie diese krankheitshalber oder wegen mangelnder Mittel aufgeben müssen, ohne namhafte Ergebnisse vorweisen zu können (vgl. z.B. J.u.W. Grimm 1893, 2482-2484; G. Wahrig 1978, 662; Duden 1989, 625).

Vorgänge, die demgemäß als Scheitern zu bezeichnen sind, ob im wörtlichen oder übertragenen Sinn, gehen in der Regel aber nicht unvermittelt und punktuell vor sich. Vielmehr laufen sie gewöhnlich prozeßförmig ab. Häufig folgen sie sogar Verlaufsmustern, die sich idealtypisch stufenförmig darstellen lassen. Wie naturhafte und existentielle Vorgänge von Scheitern vielfach eine Vorgeschichte aufweisen, enden sie auch nicht immer explosionsartig und radikal wie ein Schiff, dessen letzte Trümmer die Meereswogen in die Weiten eines Ozeans tragen. Vielmehr provoziert Scheitern nach Irritationen häufig neue und angepaßte Verhaltensstrategien, Zielsetzungen und Endergebnisse. M.a.W.: Es gibt auch „Umgang mit dem Scheitern“, der Scheitern überwindet.

Die bildhafte Redewendung „scheitern“ hat also etwas Verführerisches an sich. Sie selbst und Vorstellungen, die sie weckt, scheinen einfach und heuristisch wie hermeneutisch handlich zu sein. In Wirklichkeit steht das begriffliche Konstrukt „Scheitern“ aber für recht komplexe Sachverhalte. Das zeigt sich bereits, wenn auch nur einige wenige humanwissenschaftliche Konzepte exemplarisch angesprochen werden, mit deren Hilfe einzelne Strukturelemente menschlichen Scheiterns seit gut einem Jahrhundert bearbeitet worden sind. Fünf bekannte Ansätze dieser Art seien kurz in Erinnerung gerufen.

- Scheitern geht wohl immer mit Angst einher. Nun haben aber im Gefolge von S. Freud (1856-1939) tiefenpsychologische und kulturkritische Analysen seit Ende des 19. Jhds. Angst als Triebkraft zahlreicher Abläufe des individuellen und kollektiven Lebens bewußtgemacht. Die vielen Erscheinungsformen realer Angst, die sich beobachten, wie die wenigen „Grundformen der Angst“, die sich erschließen lassen (vgl. F. Riemann 1985), gelten der „Angstforschung“ zufolge nicht nur einem je besonderen bedrohlichen oder „schädigenden agens“ (J. Wolpe 1980, 102). Vielmehr wird in Angstphänomenen letztlich immer die Urform menschlicher Angst wirksam, „eine ursprüngliche Verwerfungs- und Trennungsangst, die nichts anderes ist als der ins Erwachsenenleben projizierte Ausdruck des totalen Angewiesenseins des Kindes“ auf Mitmenschen und ihren Beistand, also eine zutiefst „soziale Angst“ (U. Baumann 1996, 19).
- Jedes Scheitern umschließt weiterhin Beeinträchtigungen, Widerstände und Verletzungen. Solchen Phänomenen, den Frustrationen und Reaktionen darauf, die beispielsweise in Form von Aggression und Regression begegnen, widmet sich die interdisziplinäre Frustrationsforschung. Auch dazu hat S. Freud erste Anstöße gegeben, als er „Versagungen“ fokussierte. Ausdifferenziert hat sich diese Forschungsrichtung aber erst seit den dreißiger Jahren. Noch immer führen ihre Vertreter heftige Kontroversen,

- beispielsweise über die Bedeutung exogener und endogener Auslöser von Frustrationen (vgl. dazu u.a. J. Dollard u.a. 1939; A. Berkowitz 1980; A.J. Yates 1980).
- Unzweifelhaft impliziert jedes Scheitern Spannungszustände psychischer, vielfach auch solche physischer Art. Mithin sind Aspekte des Scheiterns Gegenstände der Streßforschung. Diese hat sich im Anschluß an Untersuchungen von H. Selye (1907-1982), eines österreichischen Biochemikers und Mediziners, seit 1950 sprunghaft entwickelt. U.a. sind ihr therapeutisch belangvolle Erkenntnisse über die Auslöser „unspezifischer“ menschlicher und tierischer Reaktionen auf Herausforderungen, die sog. Stressoren, zu danken (vgl. u.a. H. Selye 1974; H. Mayer 1979; H.-F. Angel 1996, bes. 543-545).
 - Sodann stellen Formen des Scheiterns sicherlich krisenhafte Widerfahrnisse im Lebensgang dar. „Kritischen Lebensereignissen“ aber geht im Rahmen der Lebenslaufforschung seit Ende der sechziger Jahre S.-H. Filipp mit ihrem Team nach. Das Konstrukt „kritische Lebensereignisse“ steht für Wirkkräfte und Abläufe existentieller Krisensituationen. Untersuchungen dazu interessieren sich aber naturgemäß nicht zuletzt für Bearbeitung und Bewältigung solcher Krisen (vgl. u.a. S.-H. Filipp 1990; L. Montada/S.-H. Filipp/M.J. Lerner 1992; H.-F. Angel 1996, 546-548).
 - Schließlich waren auch mit Hilfe des Denkmodells „burn out“ Beobachtungen und Befunde möglich, die bestimmte Erscheinungsformen von Scheitern erhellen. Insbesondere beschäftigen diese jüngste hier angesprochene psychopathologische Richtung regressive Reaktionen auf belastende Situationen in Helferberufen (vgl. u.a. P. Wagner 1993).

Im Blick auf solche Forschungsansätze und Forschungsergebnisse legt es sich nahe, das Formalobjekt dieser Überlegungen wie folgt zu umreißen: Ihr Leitbegriff „Scheitern“ bezeichnet Betreffnisse, die Menschen durch das Zusammenspiel exogener und endogener Kräfte blockieren, sie emotional und mental merklich belasten und in psychosoziale Krisensituationen versetzen.

2. Diese Definition umfaßt so viele Materialobjekte und Aspekte, daß für die folgenden Überlegungen radikale inhaltliche Beschränkungen erforderlich sind. Von jetzt an sollen in diesen Darlegungen nur noch laufbahnbedingte exogene Wirkkräfte und Grundformen krisenhafter Lebenssituationen von „Katechetikdozenten“ sowie Strategien und Maßnahmen zu deren Bearbeitung interessieren.

3. Auf den ersten Blick scheinen deutschsprachige Religionspädagogen wie kaum eine andere Berufsgruppe günstige Voraussetzungen dafür geschaffen zu haben, standesspezifische kritische Lebensereignisse erfassen und erforschen zu können. Autobiographische Notizen, die 32 Angehörige dieser scientific community im Jahr 1989 veröffentlicht haben, 18 davon evangelischer, 14 katholischer Konfession, lassen aufschlußreiches Material dafür erhoffen. Tatsächlich geben diese beiden Bände mit Lebenslaufskizzen in

dieser Hinsicht aber nur wenig her. Ihre Autoren verzeichnen auf 347 Textseiten nämlich insgesamt nur 102 Hinweise auf Umstände und Ereignisse ihres Lebens, die sie außergewöhnlich belastet haben. Lediglich 33 dieser Angaben beziehen sich auf frustrierende Erfahrungen ihrer Verfasser während ihres Werdeganges oder ihrer Berufstätigkeit im Hochschulbereich. Neun dieser Notizen beleuchten Momente ihres eigenen Studiums. Zumeist handelt es sich dabei um Ereignisse und Folgen von NS-Herrschaft und Krieg. In fünf Fällen äußern sich die Verfasser über Schwierigkeiten, die sie als Autoren oder Herausgeber wissenschaftlicher Publikationen hatten. Ebenfalls fünfmal berichten Mitarbeiter über Spannungen im Verhältnis zu Kollegen. Dreimal kommen ungünstige Arbeitsbedingungen in Blick. Ebenfalls dreimal werden eigene Versäumnisse oder Fehler im Berufsleben eingeräumt. In zwei Beiträgen ist von Spannungen mit kirchlichen Amtsträgern die Rede. Zweimal werden Schwierigkeiten mit Studierenden erwähnt. Je einmal werden Probleme bei der Habilitation und der Berufung angesprochen, je einmal Zeitumstände und Schwächen eines Fachverbands beklagt. Sonstige Problemanzeigen in diesen autobiographischen Skizzen seien wegen der vorgenommenen Fokussierung nur summarisch erwähnt. Es begegnen 32 Hinweise auf Spannungen mit außeruniversitären Kontaktpersonen und Strukturen und 24 auf negative Kirchenerfahrungen. Elfmal werden belastende Erlebnisse in Elternhaus und Schulzeit mitgeteilt. Zwei Notizen schildern Probleme der Verfasser in ihren eigenen Familien. Mehrheitlich werden derartige Erinnerungen eher referiert als reflektiert. Konfessionelle Unterschiede fallen dabei nicht ins Gewicht (vgl. R. Lachmann/H.-F. Rupp 1989 passim).

Selbstredend ließen sich diese Notizen zu kritischen Lebensereignissen aus anderen biographischen Veröffentlichungen ergänzen. Material dazu fände sich z. B. in den kürzlich erschienen Glaubensrechenschaftungen der Fachkollegen N. Scholl (1996) und G. Weber (1996), vollends in erschütternden autobiographischen Aufzeichnungen von O. Kuß (1981), R. Guardini (1984) und J. Wittig (1990). Betreffnisse und Betroffenheit sowie Bearbeitungsweisen, die dabei zutage traten, blieben aber zufällig wie die bisher angedeuteten.

Ein gewisser Überblick über berufsbedingte frustrierende Lebenssituationen katholischer „Katechetikdozenten“ und deren Folgen läßt sich dagegen anhand narrativer Skizzen gewinnen, die kritische Momente ihrer Karrieren idealtypisch verdichten. Sechs Szenarios dieser Art folgen daher. Ähnlichkeiten mit lebenden Personen und realen Ereignissen werden nicht angezielt, aber auch nicht gemieden.

- Dr. Udo Eckmann, wissenschaftlicher Assistent an einer katholisch-theologischen Fakultät, hat seine beiden Staatsprüfungen für ein Lehramt an Gymnasien sowie seine theologische Promotion mit sehr guten Ergebnissen abgeschlossen. Sein Ordinarius, seine Kollegen aus dem „Mittelbau“ und Studierende schätzen ihn wegen seiner wissenschaftlichen und menschlichen Kompetenzen. Lehrverpflichtungen, weitgespannte Interessen und sozialcaritative Nebentätigkeiten lassen dem jungen Wissenschaft-

- ler aber nur wenig Zeit und Kraft für sein Habilitationsvorhaben, das anspruchsvoll ist und ausufert. Ein halbes Jahr, bevor sein Beamtenverhältnis auf Zeit definitiv ausläuft, wird ihm eine Referentenstelle in einer katholischen Akademie angeboten. Eckmann nimmt diese Position an, besonders auch mit Rücksicht auf seine Frau und seine zwei Kinder im Vorschulalter. Er empfindet den Wechsel in den Quartärbereich aber als Karriereknick, da seine neue Tätigkeit ihm vermutlich den Abschluß seines Habilitationsvorhabens unmöglich macht. Eckmann fürchtet deshalb, künftig mit angeschlagenem Selbstwertgefühl leben zu müssen, wenn er keine Professur erlangt.
- Dr. Claudia Herdegen hat als Privatdozentin schon zweimal Lehrstuhlvertretungen wahrnehmen können und in Berufungsverfahren dreimal einen Listenplatz erhalten, sie ist aber nicht berufen worden. Ihr Habilitationsmentor ist kurz nach ihrer Habilitation verstorben. So sieht sich Frau Herdegen als Einzelkämpferin, Mitbewerber dagegen von Protektion und Lobbies gefördert. Gerüchte wollen nicht verstummen, daß in „kirchlichen Kreisen“ Vorbehalte und Einwände gegen sie als verheiratete, aber kinderlose Frau umlaufen, die ihr schaden. Je länger ihr „Wartestand“ andauert, desto mehr fällt es der befähigten, jedoch eher zurückhaltenden Privatdozentin schwer, sich weiterhin zu bewerben und in Vorstellungsveranstaltungen in Konkurrenz zu treten. Ihr Mann, der „Kirchenjurist“ ist, ermutigt sie aber zum Durchhalten. Auch Hausmannsaufgaben erledigt er gekonnt und gelassen.
 - Professor Dr. Gärtner versucht seit längerem, ein Buchmanuskript verlegen zu lassen, für welches er große Mühe aufgewandt, im übrigen aber nicht vorgesorgt hat. Nun muß er erkennen, daß er für seine Buchveröffentlichung erhebliche Mittel verausgaben oder einsetzen müßte. Zu beidem kann er sich nicht entschließen, weil er meint, seine Arbeit und sein Fachsprachen für sich selbst. Als ihm auch noch drei Manuskripte für Lexikon- und Zeitschriftenbeiträge mit kritischen Anmerkungen von jüngeren Kollegen zurückgereicht werden, verordnet sich Gärtner ein „Printmedien-schweigen“. Er fühlt sich dabei aber nicht „beschädigt“, vielmehr für Tätigkeiten in Lehre, Seelsorge und Verwaltung freigesetzt, die ihm gemäßer sind als Schreiben.
 - Professor Dr. Schindler rezensiert eine umfangreiche Buchveröffentlichung seines Fachkollegen Hettwer in einer Fachzeitschrift argumentativ, aber auch mit einigen Spitzen scharf negativ. Hettwer erwidert privat und öffentlich, ebenfalls mit Kompetenz und Witz. Dieser Disput läßt unbeteiligte Dritte sowohl auf charakterliche Gegensätze wie auf unterschiedliche Optionen und Ambitionen der beiden Kontrahenten schließen. Die Akteure selbst aber bleiben übereinander verärgert. Den ersten Schritt zu einer Versöhnung bringt keiner von ihnen zustande. Beide leiden aber auch unter ihrem gespannten Verhältnis und ihrer Unversöhnlichkeit

- Professor Dr. Ehrlich ist um Mitarbeiter, Habilitanden und Doktoranden bemüht, wie diese auch bestätigen. Trotzdem brechen nicht wenige dieser jüngeren Theolog(inn)en ihre Arbeitsvorhaben ab. Als eine begabte junge Ausländerin wegen sachlicher und persönlicher Schwierigkeiten einen Selbstmordversuch unternimmt, der Aufsehen erregt, macht sich Professor Ehrlich ernste Vorwürfe. Er meint, versagt zu haben und schuldig geworden zu sein, mehr als Mensch und Christ denn als Professor. Er wird dadurch unsicher und mißtrauisch.
- Frau Professor Dr. Kuhn ist jahrzehntelang auch in der akademischen Selbstverwaltung, in Gremien und Verbänden und außeruniversitärer Bildungsarbeit tätig gewesen. Vor Erreichen der Altersgrenze konzentriert sie sich auf ihre Lehrtätigkeit, weil ihre Spannkraft nachläßt und sie gesundheitlich beeinträchtigt ist. Zwar fühlt sie sich ermüdet und verausgabt, nicht jedoch ausgebrannt. Sie freut sich darauf, bald emerita sein zu dürfen. Sie erschrickt allerdings, als sie ein Kollege, der in seinem Ruhestand noch eifrig forscht und publiziert, fragt: „Man darf doch sicher noch ein Standardwerk von Ihnen erhoffen?“ Frau Kuhn überlegt ihrer nachdenklichen Art wegen sogar, ob sie aus diesem Kollegeninteresse nicht einen göttlichen Anruf heraushören solle.
- Professor Dr. Schmidhuber, Rektor einer staatlichen philosophisch-theologischen Hochschule, ist ein angesehener akademischer Lehrer und versierter Hochschulpolitiker. Er ist jedoch nicht habilitiert und hat nur wenig veröffentlicht. Daher berücksichtigt ihn der Berufungsausschuß für die katholisch-theologische Fakultät der Universität nicht, die an seinem Hochschulort neu errichtet wird. Als diese ihren Vorlesungsbetrieb aufnimmt, sieht sich Schmidhuber Jahre vor Erreichen der Altersgrenze unfreiwillig und unehrenhaft in einen Vorruhestand versetzt und von akademischer Lehrtätigkeit ausgeschlossen. Auch Prälatenwürde und Bundesverdienstkreuz, die ihm verliehen werden, heben sein Selbstbewußtsein nicht wieder an. Beschämt und vergrämt zieht sich Schmidhuber aus seinem langjährigen Wirkort in seine Heimat zurück. Dort verstirbt er wenig später. Viele seiner Kollegen und Bekannten vermuten, daß auch und gerade seine Frustrationen seinen frühen Tod mitverursacht haben.

Selbst diese schlichten Fallbeispiele belegen hinlänglich: Werdegang und Berufsleben katholischer Religionspädagogen an deutschsprachigen Hochschulen sind immer und überall riskant. Unversehens kann scheitern, wer diese Wege wagt. Selbst- und Fremdbeobachtungen machen noch andere synchrone berufsbedingte „Scheiternspotentiale“ bewußt. Sie lassen aber auch noch weitere pathogene Einflußgrößen in der Außen- und Innenwelt erkennen. Die Universitätsgeschichte bietet reiches Material dafür, daß solche Gefahren auch diachron gelauert haben und wirksam geworden sind (vgl. Th. Ellwein 1985 passim).

4. Nach Veranschaulichung kritischer Betreffnisse, die Hochschulangehörige unserer Fachgruppe herausfordern können, sollen mögliche Folgen solcher Streßsituationen näher betrachtet werden.

- Zunächst ist zu beachten, was im Verlauf belastender Widerfahrnisse nicht immer erkennbar und bewußt wird: Selbst bedrohliche Lebensereignisse lösen in betroffenen Individuen nicht unmittelbar und unverzüglich Reaktionen affektiver oder operativer Art aus. Vielmehr veranlassen herausfordernde Reize zunächst zu kognitiven Bewertungsprozessen. Diese in der Fachwelt als appraisals bezeichneten Urteile erfolgen vielfach unwillkürlich und werden nicht immer voll bewußt. Erst diese Primärreaktionen setzen die mehr oder weniger absichtliche Bearbeitung oder Bewältigung herausfordernder Erfahrung in Gang.
- Im Gefolge der erwähnten spontanen Bewertungen reagieren Menschen auf Impulse, die sie als belastend einstufen, mit spezifischen negativen Gefühlen. Diese sind nach dem derzeitigen Stand der Emotionspsychologie als „Abneigungsgefühle“ und „Unbehagensgefühle“ zu klassifizieren. Zur erstgenannten Gruppe der „Abneigungsgefühle“ zählen nach führenden Gewährsleuten: „1. Ekel, Abscheu; 2. Verachtung; 3. Ärger, Wut, Zorn; 4. Angst, Furcht; 5. Haß; 6. Eifersucht; 7. Neid“. Zur Kategorie der „Unbehagensgefühle“ rechnen die gleichen Autoren: „1. Niedergeschlagenheit, Mißmut; 2. Trauer, Kummer, Wehmut; 3. Scham; 4. Schuldgefühle; 5. Langeweile, Müdigkeit, Leere; 6. Anspannung, Nervosität, Unruhe, Streß; 7. Einsamkeitsgefühl“ (nach D. Ulich-Ph. Mayring 1992, 134-138; vgl. L. Schmidt-Atzert 1981; R. Paulus 1995, 27).
- Bei Gefühlen im Sinn rasch abklingender Erregungszustände auf äußere Reize und spontane Evaluationen hin bleibt es jedoch vielfach nicht. Heftigere Gefühlsregungen gehen zumeist mit physischen Symptomen einher oder in solche über. Beispielsweise verändern sich Atem- und Herzfrequenz sowie der Blutdruck. Die sprichwörtliche Zornesröte kann aufsteigen, der betroffene Mensch wütend losbrüllen, seine Fäuste schüttern oder einen Gegner „zur Brust nehmen“. Auch solche organischen Reaktionen kommen „im Affekt“, aber meist nicht unkontrolliert zustande. In der Regel verbleiben sie auf der Niveaustufe von „Handlungsanfängen“, sog. Initien (nach L. Schmidt-Atzert 1981, 3-31; vgl. R. Paulus 1995, 28). Jedoch verfestigen sich kurzzeitige und meist heftige „Affekte“ nach Untersuchungen von O. Ewert vielfach zu längerfristigen, dafür aber schwächeren „Stimmungen“ (O. Ewert 1983, 399; vgl. R. Paulus 1995, 30).
- Derartige weithin unwillkürliche Reaktionen können unter individualanthropologischem Aspekt mit Hilfe von „kybernetischen Rückkopplungsprinzipien“ gedeutet werden. So gesehen, dienen diese Verhaltensweisen „homöostatischer“ Regulation, konkret: dem Spannungsausgleich (I. Martin 1980, 689). Für sich allein genommen, befriedigt diese Sehweise aber nicht. Sie läßt Kontexte von Bewältigungsverfahren außer acht. Beispiels-

weise berücksichtigt dieses Deutungskonzept die Vorgeschichte von Affektausprägungen nicht, etwa eine „Beziehungsfalle“ zwischen Kontrahenten. Auch läßt dieses Modell individuelle Unterschiede bei Reaktionen auf herausfordernde Widerfahrnisse außer acht, die das psychologische Konstrukt „Frustrationstoleranz“ zu erfassen sucht. Es erfaßt beispielsweise eine Fähigkeit zu „contenance“, die Erziehung und Sozialisation vermittelt haben oder Konsequenzen, die jemand aus früheren ähnlichen Erfahrungen gezogen und gespeichert hat.

- Der weitere Verlauf von menschlichen Krisensituationen kann hier nicht mehr nachgezeichnet werden. Das läßt die Vielzahl möglicher und beobachtbarer Reaktionen, Handlungsfolgen und Endlösungen nicht zu. Bekanntlich reichen solche Weiterungen vom Lächeln eines selbstkritischen „Sünders“ bis hin zu Suizid aus Verzweiflung über „Gott und die Welt“ oder einem Dauerkonflikt zwischen Kontrahenten, der eine Fakultät langfristig in Lager spaltet.

5. Hingegen ist ein Blick auf wissenschaftliche Konzepte möglich und angezeigt, welche Bewältigungsstrategien psychischer Krisensituationen erforschen, wie sie hier interessieren. Drei Ansätze und Richtungen idealtypisierender Untersuchung von „Copingverfahren“ werden daher exemplarisch skizziert, ein früher, ein neuerer und ein religiös sensibler.

- Wie bereits eingangs erwähnt (vgl. Abschnitt 1), widmet sich die Frustrationsforschung seit den dreißiger Jahren belastenden Befindlichkeiten und ihren Folgen. Einmal hat sie verschiedene Auslöser von Situationen bewußtgemacht, die Menschen verunsichern. Dazu gehören etwa das Versagen von Belohnungen wie die mangelnde Beachtung und Würdigung von Leistungen. Ausfälle an Akzeptanz und Anerkennung und mangelnde Karrierechancen belasten offenkundig nicht wenige Angehörige unserer Berufsgruppe. Ähnlich können verhängte und praktizierte Strafen wirken, etwa ausgrenzende Kritik und Marginalisierung. Derartige Beeinträchtigungen können der Frustrationsforschung zufolge in einen „Zustand der Frustration“ führen, deren Grad interpersonal unterschiedlich ist. Je nach den Umständen reagieren betroffene Menschen nach Erkenntnissen der Frustrationsforschung auf erlittene Frustrationen in Form von Aggression, Regression, Fixierung sowie von gesteigerter oder verminderter Motivation (nach A.J. Yates 1980). An standestypischen Ausprägungen dieser Reaktionsweisen fehlt es auch Theologieprofessoren nicht, vielleicht auch in unserer Fachschaft nicht. Beispiele liefern aggressive Repliken auf literarische Verrisse, regressiver Eskapismus auf entlegene Arbeitsgebiete (vgl. H. Altner 1996, 16), unproduktive Fixierung auf Lieblingsgebiete, Karrierestreben in der Kirchenhierarchie sowie resignativer Rückzug aus dem Fachdiskurs, vielleicht verbunden mit vorzeitigem Ruhestand.
- Seit den siebziger Jahren untersucht auch die Coping-Forschung Bewältigungsstrategien von kritischen Lebensereignissen. Nach Erkenntnissen von

R.S. Lazarus, dem Bahnbrecher dieser Richtung, geht es den Betroffenen bei ihren Maßnahmen um zwei Anliegen, einmal um die „Verbesserung einer Situation“ und weiterhin um „Veränderung streßbedingter Reaktionen, die deren unerwünschte Folgen beheben oder abschwächen“ (R.S. Lazarus 1990, 216 f; vgl. H.-F. Angel 1996, 548).

Umfängliche Erhebungen und Analysen ließen die Folgeforschung zahlreiche effiziente Formen von Streßverarbeitung ermitteln. Solche realtypischen „Ways of Coping (WoC)“ konnten faktorenanalytisch auf Grunddimensionen zurückgeführt werden. Danach sind folgende acht Grundmuster von Krisenmanagement zu beobachten:

1. konfrontative Bewältigung,
2. Distanzierung,
3. Selbstkontrolle,
4. Suche nach sozialer Unterstützung (social support),
5. Selbstzuschreibung von Verantwortlichkeit,
6. Flucht-Vermeidung,
7. planvolles Problemlösen,
8. positive Neueinschätzung (nach L. Laux-H. Weber 1990, 575-578; vgl. H.-F. Angel 1996, 560).

Bemerkenswert an diesen Alternativen ist die therapeutische Relevanz aller erwähnten Grundformen von Krisenbewältigung, auch solcher, die unter sozialem und ethischem Betracht als minderwertig gelten wie Vermeidung aufgrund von Verunsicherung.

- Spezifisch religiöse Aspekte des Scheiterns wie des Umgangs damit beleuchten die Vertreter der beiden herausgestellten Forschungsrichtungen nicht eigens, so weit ich sehe. Hingegen bezieht ein „Krisenmodell“ von E. Schuchardt religiöse Perspektiven ausdrücklich ein. Die Autorin verfährt dabei aber nicht eilfertig spirituell oder heilsoptimistisch. Vielmehr veranschlagt sie nüchtern, daß ein „Christenmensch“ in Leidenssituationen häufig „nicht nur sein Scheitern, seine Krise,“ sondern „zusätzlich auch noch seinen Glauben tragen und Anfechtung ertragen“ muß. Lernprozesse, welche aus einer Krisensituation erwachsen, nötigen nach Frau Schuchardt und verbreiteter Leiderfahrung nun einmal häufig dazu, auch das bisherige „Gottesbild“ zu revidieren (vgl. E. Schuchardt 1990a, 395; H.-F. Angel 1996, 550), wenn nicht förmlich die gesamte „Weltanschauung“ zu rekonstruieren. Auf der Basis dieser Vorklärung hat E. Schuchardt ein vollständiges Verlaufsmuster von Prozessen der Krisenbearbeitung mit positivem Ausgang entwickelt. Derartige Lernprozesse gehen nach diesem Konzept nicht chronologisch-linear vor sich, vielmehr in „Feed-back-Schleifen“, die sich als „Spiralphasen“ darstellen lassen. Innerhalb solcher Prozesse von Krisenverarbeitung nimmt E. Schuchardt drei „Stadien“ der Entwicklung wahr, in denen sich jeweils mehrere „Phasen“ unterscheiden lassen.

Im „Eingangsstadium“ (I) zeigen sich ihr:

1. „Ungewißheit“,
2. „Gewißheit“.

Das „Durchgangsstadium“ (II) bilden die „Phasen“:

3. „Aggression“,
4. „Verhandlung“,
5. „Depression“.

Das „Ziel-Stadium“ (III) schließlich umfaßt die „Phasen“:

6. „Annahme“,
7. „Aktivität“,
8. „Solidarität“.

Am Ende eines solchen spannungsreichen Prozesses steht nach der Autorin freier konstruktiver Umgang mit Krisenauslöser und Krisenfolge (E. Schuchardt 1990a).

- Ähnliche Modelle wie jenes von E. Schuchardt für Begleitung und Beratung von Menschen in Lebenskrisen begegnen neuerdings häufiger (vgl. bes. E. Kübler-Ross 1983, 16-93; I. Baumgartner 1990, 176-187; S. und C. Grof 1990; H.-F. Angel 1996, 558-560).
- Während alle bis jetzt erwähnten Krisenbearbeitungsmodelle individualanthropologisch orientiert sind, geht H.-F. Angel in seiner Habilitationsschrift von 1996 kollektiven Elendsprozessen und ihren Folgen nach, insbesondere auch theologischen Optionen, spirituellen und liturgischen Ritualen, auf welche Christen angesichts von Katastrophen setzen (H.-F. Angel 1996, bes. 357-709).
- Als strategische Modelle bleiben die erwähnten Verlaufsmuster von Krisenbearbeitung relativ abstrakt. Unser Fachkollege R. Ott hat dagegen in einem Festschriftbeitrag kürzlich handlungsbezogen skizziert, welche Maßnahmen sich gläubigen Christen nahelegen, die eine bedrohliche Krise zu überwinden suchen. Ott bemerkt dazu: „Scheitern gehört zu den wesentlichen Lernerfahrungen, die ein Mensch im Leben machen kann. Sie kann in einen positiven Neuanfang umschlagen, wenn wir
 - ihre Bedingungen konkret identifizieren,
 - neu nach der Botschaft Gottes und ihrer Bedeutung für uns selbst fragen,
 - uns selbst ohne Ausgrenzung anderer annehmen,
 - in der Selbstannahme die Gottesbeziehung neu zu knüpfen versuchen,
 - in echter, authentischer und unaufdringlicher Weise von unserem Glauben sprechen,
 - einen guten Rapport ... aufbauen“ (R. Ott 1996, 22 f.).
- Einschlußweise deutet R. Ott damit auch Formen von „social support“ an, die unsere AKK Mitgliedern bieten könnte, die mit Formen von Scheitern ringen. Zweifelsfrei sind dafür Toleranz und Verständnis für Charaktere und Arbeitsinteressen, Rücksicht auf unterschiedliche Kompetenzen und Lernen zwischen den Generationen zu wünschen und zu fördern.

6. Weiterreichende Perspektiven veranschaulicht ein unbekannter Künstler des frühen 13. Jhds. Sein Hoffnungsbild umschließt auch noch tatsächliches Scheitern von Religionspädagogen und lichtet es auf. Um 1210 hat ein weiser Steinmetz einen Bilderfries geschaffen, der heute im Freiburger Münster zu sehen ist. Dieses Relief setzt die alte Klosterfabel von der „Wolfsschule“ ins Bild. Zwei Szenenfolgen dazu zeigen einen Mönch, der vergeblich versucht, einen Wolf lesen und glauben zu lehren, der jedoch artgemäß bleibt. In dieses Scheitern hinein hält aber Jesus Christus Einzug, siegreich und heilend, als Verheißung für Mönch und Wolf (vgl. H. Schiffler-R. Winkler 1985, 120 f.; K. Kunze 1991, 85 f.). Trifft diese Vision zu, ist niemand „zum Scheitern verurteilt“ (vgl. W. Nastainczyk 1995), auch unsereiner nicht.

Literatur

- H. Altner, Forschung: Der unausweichliche Umgang mit dem Risiko (Bamberger Universitätsreden 1. Bamberg 1996)
- H.-F. Angel, Der religiöse Mensch in Katastrophenzeiten (RStTh 48. Frankfurt am Main/Berlin/Bern/New York/Paris/Wien 1996)
- W. Arnold/H.J. Eysenck/R. Meili (Hrsg.), Lexikon der Psychologie, 3 Bde. (Herderbücherei 1500. Freiburg/Basel/Wien Neuausgabe 1980)
- U. Baumann, Mit Zungen der Menschen, in: J.-P. Wils 1996, 9-50
- I. Baumgartner, Pastoralpsychologie (Düsseldorf 1990)
- A. Berkowitz, Aggression, in: W. Arnold-H.J. Eysenck-R. Meili 1980, 27-36
- R. Berry, When helping you is hurting me (New York 1988); dt.: Die Erlöser-Falle (München 1990)
- M.-D. Chenu, Das Werk des hl. Thomas von Aquin (DTA, 2. Erg.-Bd. Heidelberg/Graz/Wien/Köln 1960)
- H. Daheim, Kreativität und Kooperation bei katholischen Theologiedozenten, in: KatBl 95 (1970) 588-608
- J. Dollard/L.W. Doob/N.E. Miller/O.H. Mowrer/R.R. Sears, Frustration und Aggression (New Heaven 1939); dt.: Bearbeitung von W. Damm-schneider und E. Mader, Frustration und Aggression (Weinheim-Berlin-Basel 1970)
- E. Drewermann, Kleriker (Olten 1989; dtv 11443. München 1991)
- Duden, Bd. 7. Herkunftswörterbuch. Etymologie (Mannheim 1989)
- Th. Ellwein, Die deutsche Universität vom Mittelalter bis zur Gegenwart (Königstein 1985)
- O. Ewert, Ergebnisse und Probleme der Emotionsforschung, in: H. Thomae 1983, 397-492
- S.-H. Filipp (Hrsg.), Kritische Lebensereignisse (München/Weinheim² 1990)
- M. Grabmann, Das Seelenleben des Hl. Thomas von Aquin (Der katholische Gedanke, Bd. VII. München 1924)
- J. und W. Grimm, Deutsches Wörterbuch, Bd. 8: R. Schiefe (Leipzig 1893)
- S. und C. Grof (Hrsg.), Spirituelle Krisen (München 1990)

- R. Guardini, *Berichte über mein Leben* (Schriften der Katholischen Akademie in Bayern, Bd. 116. Düsseldorf 1984)
- P. Hahn (Hrsg.), *Die Psychologie des 20. Jhds.*, Bd. IX (München 1979)
- K.-D. Hoppe, *Gewissen, Gott und Leidenschaft* (Stuttgart/Leipzig 1985)
- E. Kübler-Ross, *Interviews mit Sterbenden* (Stuttgart 1969; GTB 71. Gütersloh¹¹1983)
- K. Kunze, *Himmel in Stein* (Freiburg-Basel-Wien⁸1991)
- O. Kuß, *Dankbarer Abschied* (München 1981)
- R. Lachmann/H.F. Rupp (Hrsg.), *Lebensweg und religiöse Erziehung*, 2 Bde. (Weinheim 1989)
- L. Laux/H. Weber, *Bewältigung von Emotionen*, in: R. Scherer 1990, 560-629
- I. Martin, *Gefühle*, in: W. Arnold/H.J. Eysenck/R. Meili 1980, 684-691
- H. Mayer, *Das Streßmodell als Erklärungsprinzip*, in: P. Hahn 1979, 223-260
- W. Moenikes, *Zur Analyse von Rollenkonflikten ehemaliger Priester der römisch-katholischen Kirche* (Phil.Diss., Bonn 1973, Offsetdruck)
- L. Montada-S./H. Filipp/M.J. Lerner (Hrsg.), *Lebenskrisen und Verlusterfahrungen im Erwachsenenalter* (Trier 1992)
- W. Nastainczyk, *Nicht zum Scheitern verurteilt*, in: *KatBl* 120 (1995) 269-271
- R. Ott, *Mit Kindern und Jugendlichen von Gott reden*, in: P. Reifenberg 1996, 199-226
- R. Paulus, *Bilder und Emotionen* (Schriftliche Hausarbeit zur Ersten Staatsprüfung für ein Lehramt an Gymnasien im Frühjahr 1996. Regensburg 1995, maschinenschriftlich)
- P. Reifenberg (Hrsg.), *Gott – das bleibende Geheimnis* (FS W. Seidel. Würzburg 1996)
- F. Riemann, *Grundformen der Angst* (München-Basel 1985)
- R. Scherer (Hrsg.), *Psychologie der Emotion* (Enzyklopädie der Psychologie, Themenband C, Serie IV, Bd. 3. Göttingen/Toronto/Zürich 1990)
- H. Schiffler/R. Winkeler, *Tausend Jahre Schule* (Stuttgart/Zürich/Darmstadt 1985)
- L. Schmidt-Atzert, *Die Entstehung von Gefühlen* (Berlin 1993)
- ders., *Emotionspsychologie* (Stuttgart 1981)
- N. Scholl, *Was mir zu denken, zu zweifeln und zu hoffen gibt* (Regensburg 1996)
- E. Schuchardt, *Umgang mit dem Scheitern: „Warum gerade ich?“*, in: *Conc (D)* 26 (1990) 394-407 (a)
- ders., *Warum gerade ich ...? Leiden und Glauben* (Offenbach-Frankfurt am Main⁶1990)
- H. Selye, *Stress* (Montreal 1950); dt.: *Stress* (München 1974)
- A.W.R. Sipe, *Sex, priests and power* (New York 1995); dt.: *Sexualität und Zölibat* (Paderborn/München/Wien/Zürich 1992)
- H. Thomae (Hrsg.), *Formen der Motivation* (Göttingen 1983)
- D. Ulich/Ph. Mayering, *Psychologie der Emotionen* (Stuttgart 1992)

- P. Wagner, Ausgebrannt (Bielefeld 1993)
G. Wahrig (Hrsg.), dtv-Wörterbuch der deutschen Sprache (dtv 3136. München 1978)
G. Weber, Ich glaube, ich zweifle (Zürich/Düsseldorf 1996)
J.-P. Wils (Hrsg.), Warum denn Theologie? (Tübingen 1996)
J. Wittig, Roman mit Gott (Moers 1990)
J. Wolpe, Angst, in: W. Arnold/H.J. Eysenck/R. Meili 1980, 101-106
A.J. Yates, Frustration, in: W. Arnold/H.J. Eysenck/R. Meili 1980, 641-647.

schlechte für die unterschiedlichen Auffassungen über diese Definition, was die der Kompetenz bzw. 'Qualifikation' der Verfassenden gefühlt wurde, wobei Bildung darüber herrschen, daß die Studierenden keine andere Kompetenzen erlangen als früher. So wurden Fragen wie: Was ist dieologische Kompetenz? Welche Curricula braucht die Theologie? Wie werden zukünftige Lehrer/innen kompetent? auch sehr unterschiedlich beantwortet.

Dabei kristallisierten sich v.a. zwei Positionen heraus, die sich auch in Anfragen über den Religionsunterricht zeigen. Während das Bundesverwaltungsgericht die Ausrichtung der RU auf Wissensvermittlung und das Kennenlernen bestimmter Arbeitstechniken betont, steht für den DfV die Forderung der Identität der Schülerinnen und Schüler im Mittelpunkt. Diese Spannung läßt sich auch auf die Ausbildung an der Universität übertragen. Wo soll die Religionspädagogik hin: Personalbildung (personale Kompetenz) oder wissenschaftliche Ausbildung (Fachkompetenz)? Sollen die Schüler auf der Durchlaufklausur vorbereiten (sollt es dieses Wissen) oder muß nicht danach gefragt werden, wie man subjektives theologisches Wissen mit systematischer Theologie an in Beziehung bringen kann, daß sie fruchtbar sind (situiertes Wissen)?

Wie soll die Curricula entwickelt werden?

Bog mit der inhaltlichen Füllung des Begriffs Kompetenz verbunden war auch die Frage nach adäquaten Curriculaanforderungen, die die jeweils unterschiedlichen Vorstellungen von Kompetenz fördern sollen. Auch diese Diskussionen schienen sich um zwei Positionen. Die eine konzentriert auf Curricula, die sich an den Lehrplänen für die Sekunde orientieren. Sie wählen eine Ausbildungszeitpunkt, die theologische Grundwissen betonen, und wenn möglich Qualifikation zum Theologiestudium vorzubereiten. Die andere Position ist eher will, da es nicht theologisches Denken werden und angeschlossen werden. Lehrend war in diesem Zusammenhang der Frage bewusst, was denn das ist, das den Curriculaentwurf für Neugierde weckt, bei dem die Fachwissenschaftler gleichberechtigt arbeiten. Der Religionsunterricht ist der Ausbildung bedingt und was die Frage: „Was besteht der Religionsunterricht? Die Religionslehre für sich?“ vor der Frage: „Was braucht es als der der Unterricht?“ steht.

- R. Guardini: Bericht über meine Lebensarbeit (1903-1981) (München 1982)
- G. Wäring: Ausgewählte Aufsätze (1903-1981) (München 1982)
- G. Wäring (Hrsg.), dtv-Wörterbuch der deutschen Sprache (dtv-Atlas 1981)
- P. Hahn (Hrsg.), Die Psychologie, 20. Aufl., Bd. IX (1981)
- G. Wäring: Einführung in die Psychologie (1981)
- K. D. Hoppe: Einführung in die Psychologie (1981)
- E. Kübler-Ross: Die vier Stadien der Trauer (1981)
- J. R. Wäring: Einführung in die Psychologie (1981)
- J. Wäring: Roman mit Gott (Mörs 1981)
- K. Kubler-Ross: Die vier Stadien der Trauer (1981)
- J. Wäring: Angst, in: Wäring: Einführung in die Psychologie (1981)
- G. Wäring: Einführung in die Psychologie (1981)
- A. J. Yates: Trauer, in: Wäring: Einführung in die Psychologie (1981)
- R. Lachmann/H. P. Kupp (Hrsg.), Lebensweg und religiöse Erziehung, 2. Aufl. (Weinheim 1980)
- L. Lauth/H. Weber, Bewältigung von Emotionen, in: K. Seifert 1980, 560-629
- J. Martin, Gefühle, in: W. Arnold/H.J. Eysenck/R. Meil 1980, 684-691
- H. Mayer, Das Suizidmodell als Erklärungsprinzip, in: P. Hahn 1979, 223-260
- W. Moenike, Zur Analyse von Rollenkonflikten ebensolcher Priester der römisch-katholischen Kirche (Phil. Diss., Bonn 1973, Offizinverlag)
- L. Moutada S./H. Philipp/L.J. Lerner (Hrsg.), Lebenskrisen und Verlustsituationen im Erwachsenenalter (Trier 1982)
- W. Natsiosyck, Nicht zum Scheitern verurteilt, in: KAT 170 (1995) 269-271
- R. Ort, Mit Kindern und Jugendlichen von Gott reden, in: F. Reiffersberg 1986, 179-226
- K. Paulus, Bilder und Erörterungen (Schriftliche Hausarbeiten zur Erstanzeigeprüfung für ein Lehramt an Gymnasien im Frühjahr 1986, Regensburg 1985, maschinenschriftlich)
- P. Reiffersberg (Hrsg.), Gott – das biblische Geheimnis (FS W. Seifert Würzburg 1986)
- F. Rivaiani, Grundformen der Angst (München-Basel 1955)
- B. Scherer (Hrsg.), Psychologie der Emotion (Enzyklopädie der Psychologie, Themenreihe C, Serie IV, Bd. 3: Göttingen/Toronto/Zürich 1980)
- H. Schiffer/R. Winkler, Tag und Nacht (Stuttgart/Zürich/Heidelberg 1985)
- L. Schickel-Albert, Die Entstehung von Gefühlen (Berlin 1991)
- Wäring, Einführung in die Psychologie (München 1981)
- K. Schulz, Warum zu denken, zu zweifeln und zu hoffen gilt (Regensburg 1986)
- B. Schickel-Albert, Umgang mit dem Scheitern: „Warum gerade ich?“, in: Götting (19) 26 (1986) 394-407 (8)
- Wäring, Warum gerade ich...? Leben und Glauben (Offenbach-Praktikum am Main 1980)
- B. Seligman, Stress (München 1974) dt., Stress (München 1974)
- A. R. L. Selye, Ser, prants and power (New York 1980) dt.: Serotonin und Stress (München/München/Wien/Zürich 1980)
- H. Thoma (Hrsg.), Formen der Trauer (Göttingen 1980)
- D. Ullrich, Einführung in die Psychologie der Emotionen (Stuttgart 1982)

Birgit Menzel (Bericht)

Arbeitsgruppe: Erfahrungen aus der Praxis – Perspektiven für die Religionspädagogik / religionspädagogische Ausbildung

Was ist theologische Kompetenz?

Schon vor den ausführlichen Statements von Ralph Güth und Bernhard Jendorff wurde der Schwerpunkt der Diskussion deutlich – „Überlegungen zu einer Verzahnung von Schule und Universität“ (R. Güth). Wichtigster Schlüsselbegriff für die unterschiedlichen Auffassungen über diese Beziehung war der der 'Kompetenz' bzw. 'Qualifikation', der verschieden gefüllt wurde, wobei Einigkeit darüber herrschte, daß die Studierenden heute andere Kompetenzen mitbringen als früher. So wurden Fragen wie: Was ist theologische Kompetenz? Welche Curricula braucht die Theologie? Wie werden zukünftige Lehrer/innen kompetent? auch sehr unterschiedlich beantwortet.

Dabei kristallisierten sich v.a. zwei Positionen heraus, die sich auch in Aussagen über den Religionsunterricht finden. Während das Bundesverwaltungsgericht die Ausrichtung des RU auf Wissensvermittlung und das Kennenlernen bestimmter Arbeitstechniken fordert, steht für den DKV die Förderung der Identität der Schülerinnen und Schüler im Mittelpunkt. Diese Spannung läßt sich auch auf die Ausbildung an der Universität übertragen. Wo soll die Religionspädagogik hin: Identitätsbildung (personale Kompetenz) oder wissenschaftliche Ausbildung (Sachkompetenz)? Soll die Schule auf das Theologiestudium vorbereiten (akademisches Wissen) oder muß nicht danach gesucht werden, wie man subjektives theologisches Wissen mit systematisierter Theologie so in Beziehung bringen kann, daß sie fruchtbar wird (situiertes Wissen)?

Wie soll ein Curriculum aussehen?

Eng mit der inhaltlichen Füllung des Begriffs Kompetenz verbunden war auch die Frage nach adäquaten Curricula, die die jeweils unterschiedlichen Vorstellungen von Kompetenz fördern sollen. Auch diese Diskussion entspann sich um zwei Positionen. Die eine forderte ein Curriculum, das sich an den Lehrplänen für die Schule orientierte, die andere eine Ausbildungsstruktur, die theologische Grundthemen behandelt, aber wissenschaftliche Qualifikation zunächst unabhängig von jeder didaktischen Reduzierung sehen will, da sonst theologisches Denken verkürzt und abgeschnitten werde. Erhellend war in diesem Zusammenhang der kurze Beitrag von Herrn Sorge, der den Curricula-Entwurf für Niedersachsen vorstellte, bei dem die Fachwissenschaften gleichberechtigt neben der Religionspädagogik an der Ausbildung beteiligt sind und wo die Frage „Was braucht der Religionslehrer/die Religionslehrerin für sich?“ vor der Frage „Was braucht er/sie für den Unterricht?“ steht.

Lernen oder lehren?

Eine letzte, aus den beiden Hauptthemen resultierende Überlegung konnte nur andiskutiert werden – das Plädoyer für die Perspektive Lernen. Anstatt primär den Blick auf die Vermittlung von Wissen und das Lehren zu richten, sollte mehr Aufmerksamkeit dafür aufgebracht werden, über welche Wege Kinder/Jugendliche sich theologische Inhalte aneignen. Denn jede/r habe theologische Kompetenzen (vgl. lateinamerikanische Theologie, Gutierrez). Nimmt man dies an, dann könne erst danach die Frage gestellt werden, wie dies in ein Theologiestudium einfließen solle. Diese Sicht auf die Praxis käme in jedem Fall der Wissenschaft zugute.

Die Frage nach der Schaffung einer praxisrelevanten Theorie bzw. einer theorielevanten Praxis blieb auch am Ende dieser Arbeitsgruppe offen, wobei deutlich wurde, daß nur das gemeinsame Gespräch eine für alle befriedigende Lösung schaffen kann.

Bernhard Jendorff

Zur Praxis der Religionslehrer/innen-Ausbildung.

Erfahrungen – Anfragen – Anregungen

Meinen Ausführungen liegen Erfahrungen als katholischer Religionspädagoge in einem ausschließlich Religionslehrer/innen ausbildenden Fachbereich zugrunde.

Da an der Justus-Liebig-Universität Gießen vorrangig junge Frauen „Religion für die Schule“ studieren, kann ich im folgenden das *Genus masculinum* vernachlässigen, ohne unter Diskriminierungsverdacht zu geraten.

Hochschullehrer/innen haben mit den jungen Menschen zu arbeiten, die ihnen der schulische Religionsunterricht der heutigen Gesellschaft zur Ausbildung zuführt.

Wenn Hochschullehrer/innen der Theologie – besonders der Religionspädagogik – adressatenorientierte Curricula für die unterschiedlichen Lehramtsstudiengänge erstellen müssen, dann ist u.a. auch die Schüler-Befragung (1988) des Instituts für Demoskopie Allensbach in den Blick zu nehmen.¹

Die Studentinnen kommen aus einem Religionsunterricht, der im Vergleich zu anderen Fächern eine spezifische, zu erhaltende Kommunikations- und Interaktionsstruktur hat. Trotzdem ist er bei den Schülerinnen und Schülern weder beliebt noch unbeliebt.² Die Universität kann mit einem gewissen – durchaus zweideutigen – Einfluß des Religionsunterrichts auf die Studienwahl des wissenschaftlich arbeitenden Fachs Theologie rechnen.³

Die vom Allensbacher Institut ermittelten Einschätzungen des Religionsunterrichts seitens der Schüler/innen sind auch bei Gießener Studentinnen nachweisbar: Religionsunterricht ist ein anforderungsloses Schul-Fach, „das Lebenshilfen und existentielle Erfahrungen vermittelt“⁴. „In der detaillierten Beurteilung des Religionsunterrichts dominieren unter den Schülern die Ansichten,

- es werde viel diskutiert,
- man brauche für das Fach kaum zu lernen,
- man könne im Religionsunterricht abschalten,
- es sei leichter als in anderen Fächern, eine gute Note zu bekommen,
- man könne die Unterrichtsthemen stärker mitbestimmen als in anderen Fächern und

¹ Vgl. R. Köcher, Religionsunterricht – zwei Perspektiven, in: Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), Religionsunterricht. Aktuelle Situation und Entwicklungsperspektiven. Kolloquium 23.-25. Januar 1989 (= Arbeitshilfen 73), Bonn 1989, 22-59; vgl. auch das Themenheft „Religionsunterricht“ der RpB 25/1990, bes. 3 – 91.

² Vgl. R. Köcher, 35.

³ Vgl. B. Jendorff, Profil katholischer Theologiestudentinnen und -studenten der Justus-Liebig-Universität Gießen, in: *ibw journal* 28 (1990) 4, 10-19, h. 16.

⁴ R. Köcher, 40.

– es herrsche weniger Disziplin als in anderen Fächern.“⁵

Erfahrungen in meinen religionspädagogischen Proseminaren – vor allem nach den Abschlußklausuren – belegen, daß nicht alle Studentinnen die von ihnen im hessischen Abitur verlangten Anforderungen – möglicherweise auch im Fach „Religion“ – erfüllen. In der „Verordnung über die Abiturprüfung für die gymnasiale Oberstufe im Lande Hessen“ vom 15.3.1978 heißt es in § 11 „Prüfungsanforderungen der schriftlichen Prüfung“:

„(3) Die Prüfungsaufgabe muß so gestellt sein, daß sie dem Prüfling Gelegenheit gibt, durch seine Prüfungsarbeit zu zeigen, in welchem Maße er

1. die besonderen Arbeitstechniken des Faches beherrscht,
2. mit Schlüsselbegriffen, Gesetzen, Formeln usw. umgehen kann, sofern sie im Zusammenhang der Aufgabe wichtig sind,
3. theoretische Verknüpfungen herstellen kann,
4. Einsicht in allgemeinere theoretische Zusammenhänge besitzt,
5. wichtige Einzeltatsachen kennt,
6. zu einem überlegten kritischen Urteil über einen strittigen Sachverhalt imstande ist,
7. Sachverhalte, Zusammenhänge und eigene Überlegungen angemessen und verständlich darstellen kann,
8. eine gestellte Aufgabe in der zur Verfügung stehenden Zeit bewältigen kann.“⁶

1992 plädierte der Deutsche Katecheten-Verein „für einen Religionsunterricht, der Schülerinnen und Schülern in erster Linie hilft, ihre Identität zu finden, selbstbewußt zu werden und ihr Lebenskonzept zu entwickeln“⁷. Diese Aufgabe kollidiert in der Praxis mit dem Urteil des Bundesverwaltungsgerichts (1973) zur Versetzungserheblichkeit des ordentlichen Lehrfachs „Religion“, das wesentlich auf Wissensvermittlung hin ausgerichtet ist und an den Gymnasien den Charakter eines wissenschaftlichen Faches trägt.⁸

Die Abitur-Note in „Religion“ ist bei den Gießener Studentinnen um ca. 0,5 besser als bspw. die Note im Fach „Deutsch“ oder in „Gesellschaftslehre“.⁹ Wegen ihrer caritativen Linkslastigkeit hat die Religions-Note keine oder eine zu geringe Aussagekraft über die tatsächliche theologische Kompetenz der Abiturientinnen.

Angesichts der im Schulalltag nicht unerhebliche Spannungen erzeugenden Tatsachen ist zu überlegen, ob sich die universitäre Religionspädagogik nicht dafür einzusetzen hätte, die Notengebung in „Religion“ zukünftig entfallen zu

⁵ R. Köcher, 37.

⁶ In: Amtsblatt des Hessischen Kultusministers 31(1978)184-192, h. S. 188.

⁷ Religionsunterricht in der Schule. Ein Plädoyer des Deutschen Katecheten-Vereins in: KatBl 117 (1992) 611-627, h. S. 612.

⁸ Vgl. das Urteil des BVerwG vom 6.7.1973.

⁹ Vgl. B. Jendorff, 16.

lassen. Das zöge zweifelsfrei weitreichende – nicht nur juristische – Folgen nach sich. Die bestehende Rechtslage ist nicht göttlichen Rechts. Entfielen das Leid mit der Leistungsmessung und Notengebung in „Religion“, hätte die theologische Ausbildung angehender Religionslehrerinnen nicht mit falschen Erwartungshaltungen der Studienanfängerinnen zu kämpfen. Studierende, die zwar den Schein der Hochschulreife, nicht aber die Qualität der Studierfähigkeit haben – bspw. eigenständig individuelles und kooperatives Arbeiten zu planen, Texte verschiedener Art zu lesen und zu interpretieren oder selbst zu verfassen –, wären durch die universitären Anforderungen – vom selbständigen Beschaffen von Informationen über das sachangemessene Anwenden von Hilfsmitteln bis hin zur Festigung und Selbüberprüfung des Gelernten – weniger geschockt. Der akademische Lehrbetrieb könnte unbelasteter neu ansetzen, Menschen-Fragen als Fenster der Gottes-Sicht und -Begegnung entdecken zu lernen.

Abiturientinnen sehen ein Studium auch als Arbeitsbeschaffungsmaßnahme an, bis sich eine passendere, ihren Fähigkeiten angemessenere Berufsmöglichkeit auftut. Sie sind bereits mental aus dieser teuersten ABM der Republik ausgestiegen, bevor sie mit all ihren Kräften in eine eingehende wissenschaftliche Beschäftigung eingestiegen sind. So pervertiert die *Alma Mater* zur staatlich geförderten Abbruchunternehmerin. – Offene, narrative Interviews mit Studienabbrecherinnen und Studienfachwechslerinnen sind zu führen, um Gründe dieses Schritts herauszufinden. Möglicherweise ist nach dieser Analyse die Studieneingangsphase erneut zu überdenken.

Nach dem von mir vertretenen hochschuldidaktischen Konzept sind die Proseminare und die in ihnen erbetenen Leistungsnachweise ein Scharnier zwischen dem Religionsunterricht der gymnasialen Oberstufe und den akademischen Seminaren, in denen die Studierenden ihr Arbeiten selbständig planen, selbstverantwortlich durchführen und eigenständig kontrollieren. Langsam, aber sicher sind die Studierenden an das veränderte Arbeiten in einer Hochschule heranzuführen. So sollte ihnen bspw. deutlich gemacht werden, daß schriftliche Arbeiten in Religionspädagogik nicht zu verwechseln sind mit Besinnungsaufsätzen oder mit kriterienlosen Ich-aber-meine-Ausführungen. Das Proseminar kann aber nicht die notwendigen Abitur-Qualifikationen substituieren.

An der Hochschule geht es vorrangig um theologische Wissensvermittlung, selbständiges und selbstverantwortetes Arbeiten und wissenschaftliches Profilieren junger Persönlichkeiten, die in der Schule das Fach „Religion“ unterrichten wollen. Im akademischen Lehr- und Lernraum gilt das Subsidiaritätsprinzip. Die Hilfen, die den Studierenden in einer gewissen Eingewöhnungsphase durch ihre Hochschullehrer/innen angeboten werden, um von einem rezeptiven Sich-Aneignen eines von außen an sie herangetragenen Studieninhalts zu einem mündigen, aktiven Sich-Auseinandersetzen mit einem theologischen Stoff zu finden, in den der Lebensfaden der Studierenden, ihre

(Un)Glaubens-Erfahrungen und ihr Handeln in einem weitgehend entchristlichten Milieu verwoben sind, dürfen nicht zu einem lähmenden Verwöhnungsprinzip entarten. Es gilt: „Hilfe zur Selbsthilfe“ und „Fördern durch Fordern“.

Den Studentinnen der unterschiedlichen Lehramtsstudiengänge sind möglichst schulnahe Lehrangebote zu machen.

Heute bestimmt weitgehend der Stellen-Markt – nicht so sehr Neigung und Können – die Studienwahl einer Abiturientin. Da vor Jahren die Einstellungstür zur Grundschule ein Spalt weit geöffnet wurde, boomt auch in Gießen der Lehramtsstudiengang „Religion als Didaktikfach“ (L1 D). In diesem Studiengang sind z. Zt. noch 21 Semesterwochenstunden zu absolvieren. Nach einer in der Planungsphase sich befindenden neuen Studienordnung werden es nur noch 15 Semesterwochenstunden sein. Wird diese Kurzausbildung für einen anspruchsvollen Religionsunterricht in der Grundschule ausreichend sein?

Aufgrund der zu erbringenden Leistungsnachweise in bis zu sieben Fachbereichen, fühlen sich die L1 D-Studentinnen in keinem Studiengang beheimatet. Um dieser Heimatlosigkeit entgegenzuwirken und nicht zuletzt um die Studentinnen für Theologie zu begeistern und zum Umsteigen von einem „Halt-auch-Fach“ zum Wahlfach „Religion“ zu motivieren, biete ich jeweils im Wintersemester einen „Erstsemestertag“ in einem nahegelegenen Bildungshaus an. Kosten entstehen den jungen Leuten nicht. Wir diskutieren von Freitag früh bis Samstag nach dem Mittagessen einen theologischen Text, haben Gelegenheit, uns mit einem Vertreter der bischöflichen Schulabteilung über die Verleihungskriterien der *Missio canonica*, über Einstellungschancen, Hilfen der Diözesen ... zu unterhalten und feiern am Ende der Tagung mit dem Hochschulpfarrer einen von den Studentinnen vorbereiteten Gottesdienst. Dieser läßt nicht selten Rückschlüsse auf den (un-)regelmäßigen Gottesdienstbesuch der Studierenden zu.

Vor ca. fünf Jahren war es selbstverständlich, daß die Studierenden zum Erstsemestertag fahren. Heute muß ich sie auf das Vorlesungsverzeichnis hinweisen: „Einführungsvorlesung mit Erstsemestertag“. Ich habe den Eindruck, daß die Studentinnen meinen, ich wolle ihnen einen arbeitsfreien Tag rauben. Die nicht nur trockenen Gespräche am Abend werden immer weniger von theologischen Fragestellungen oder Anfragen an das zukünftige Berufsfeld „Religionsunterricht“ bestimmt. Bei den jungen Leuten ist ab 20:00 Uhr Gesang und Spiel angesagt.

Während des Erstsemestertags wandelt sich die vorgängige Skepsis in Zustimmung. Die Tagung bricht eine oft larmoyant beklagte Anonymität in der Massenuniversität und Vereinsamung der Studierenden am Hochschulort auf und läßt ansatzweise ein Wir-Gefühl aufkommen. In den beiden letzten Jahren jedoch wurde es im Universitäts-Alltag nicht stabilisiert. Das kann der Kaufpreis einer immer beliebter werdenden „Fahr-Universität“ sein.

Es ist nicht Aufgabe eines akademischen Lehrers, studentische Freizeitprogramme aufzulegen, um entwicklungsbedingte Brüche – so bspw. zwischen Schule und Hochschule, dörflichem Heimatort und Universitätsstadt, langjährigen Freunden und unbekanntem Kommilitonen, zwischen einer vertrauten Kirchengemeinde mit einer gewissen Sozialkontrolle und einer neu zu erkundenden Personalgemeinde eigenständiger Persönlichkeiten – zu kurieren. Die Devise „Auf den Weg bringen und weiterlaufen lassen“ respektiert die jungen Persönlichkeiten, die – möglicherweise mühsam – zu lernen haben, eigenständig ihren Lebensweg unter die Füße zu nehmen.

Religionslehrerinnen sind nicht gleich Religionslehrerinnen. Deshalb sollten die universitären Ausbildungsangebote den späteren schulform- und -stufenspezifischen humanwissenschaftlichen, religionspädagogischen und theologisch-fachwissenschaftlichen Anforderungen entsprechend sein. Jedoch, aufgrund der Personalstruktur in Gießen sitzen in einigen theologischen Veranstaltungen – aber nicht nur hier – angehende Gymnasiallehrer/innen neben L1 D-Studentinnen. – Wer erhält für seinen Berufsweg welche Denkbausteine? – Die vielgepriesene Binnendifferenzierung – sofern sie von Hochschullehrern versucht wird – hilft nicht, das Grundübel der Ausbildung „Eintopf für alle“ zu beseitigen. „Was soll ich später damit in der Schule anfangen?“ wird von Hochschullehrern leider zu häufig überhört und als unakademische „Kindergartenfrage“ abgetan – und das in einem Fachbereich, dessen *Distinctivum* und *Spezificum* die Religionslehrausbildung ist.

Exemplarisch sind in den Lehrveranstaltungen Themen-Gruppen des Lehrplans der einzelnen Schulstufen zu thematisieren. Für L1 D-Studentinnen ist es z.B. wichtiger, eine Vorlesung über die Diözesengeschichte zu hören als über „Die ersten Christen im Römischen Reich“ informiert zu werden. Bevor „Gleichnisse“ oder „Wunder“ in einer akademischen Lehrveranstaltung thematisiert werden, ist für den Veranstaltungsleiter ein Blick in den Lehrplan der Grundschule angezeigt.

Die fachwissenschaftliche und die fachdidaktische Ausbildung angehender Religionslehrerinnen läuft an der Universität unverbunden nebeneinander her. Sie gehen von der falschen Hoffnung aus, daß irgendwo und irgendwann einmal im Schulalltag die beiden Ausbildungsstränge zusammenfinden. Um sie schon in der ersten Ausbildungsphase miteinander zu verweben, könnte ein die theologischen Disziplinen – die Religionspädagogik eingeschlossen – verbindendes projektartiges Curriculum entwickelt werden. In ihm wären die Inhalte der Vorlesungen und Seminare weitgehend – nicht ausschließlich – vom Schul-Lehrplan her zu bestimmen.

Lehren und Lernen in Projekten an der Hochschule stoßen Überlegungen an, die die Interdependenz von Zielen und Inhalten einerseits sowie von sachangemessenen und menschenorientierten Methoden und Medien andererseits nicht der Irrelevanz preisgeben und die Mittelpunktstellung der Studierenden im Curriculum – der Subjekte ihrer Lernwege – respektieren.

Hochschullehrer/innen für Religionspädagogik werden zukünftig ihren fachwissenschaftlichen Kolleginnen und Kollegen im Sinn einer anthropologisch gewendeten Theologie noch deutlicher zu sagen haben, welche Themen für die jungen Leute der einzelnen Studiengänge relevant sind. Sie werden versuchen, zunächst bei sich und dann bei den Kollegen/innen kooperative Lernprozesse auszulösen und dafür werben, auf – wissenschaftlich noch so attraktive – Spezialthemen zu verzichten, sofern diese nicht in das Ausbildungsziel angehender Religionslehrer/innen treffen.

Die Freiheit der Lehre der Fachwissenschaftler und ihre gepflegte Distanz zur Werkstatt „Schule“ stehen aber dem Vorschlag des Religionspädagogen entgegen.

Aufbauendes Lehren und Lernen bleiben in der Religionslehrausbildung Fehlanzeige. In religionspädagogischen Veranstaltungen ist oft zu viel Zeit aufzuwenden, um notwendige praxisnahe fachwissenschaftliche Fundamente zu legen. Handlungsorientiertes Arbeiten – bspw. an ausgewählten Kapiteln der Lehrbücher für die einzelnen Jahrgangsstufen – kann u.U. die Studentinnen motivieren, theologisch-fachwissenschaftlich weiter zu fragen und tiefer zu denken. Ein Blick in die Werkstatt der Pädagogischen Hochschule alter Prägung, in der die theologischen Disziplinen nicht so scharf gegeneinander getrennt waren, könnte hilfreich sein, um die Fachwissenschaften und die Religionspädagogik um des Studienziels willen wieder einander näherzubringen. Das muß nicht mit Preisgabe der Wissenschaftlichkeit der Lehrenden erkauft werden. Absprachen und Kooperationen kosten nur guten Willen und Vor-Besinnung auf das Ausbildungsziel „Religionslehrer“.

Die Ausbildung angehender Religionslehrerinnen bleibt fragmentarisch und unspezifisch. Sie ist appetitanregend; hier und da exemplarisch für theologisches Arbeiten. Vor allem aber sollte sie eine nachhaltige Aufforderung zum Weiterstudium in der zweiten und dritten Ausbildungsphase sein. Doch hier taucht eine Grundfrage des lebenslangen Studiums auf: Wie können Studierende zum Lesen von Fachzeitschriften und zum Durcharbeiten wenigstens eines theologischen Problems während der vorlesungsfreien Zeit extrinsisch oder intrinsisch motiviert werden?

Ohne Schulpraktische Studien darf keine examinierte Studentin ihre zweite Ausbildungsphase auf dem Weg „Religionspädagogin-Werden“ beginnen.

Religionspädagogik ist ein durch Theologie und Humanwissenschaften wissenschaftlich fundiertes Brücken-Fach zwischen Theorie und Praxis. Fachdidaktiker/innen für Religion geben ihre unterrichtstheoretischen Erkenntnisse in die alltägliche Schulpraxis – bspw. durch ihre Kooperation in Hospitationsveranstaltungen und Praktika. „Schulmänner/frauen“ stoßen von unten die universitäre religionspädagogische Ausbildung an, damit diese nicht lebensfremd vor sich hinarbeitet.

G. Stachel behauptete 1976 kritisch: „Fehlender Praxisbezug universitärer Studien (...). Das didaktisch-methodische Defizit der universitären Ausbildung wird in der Referendarszeit offensichtlich nicht ausreichend kompensiert.“¹⁰ Das trifft zwanzig Jahre später nicht mehr zu. Schulpraktische Studien – in welcher Form und welchem Umfang auch immer – gehören heute zum Standard der ersten Ausbildungsphase künftiger Religionslehrer/innen.¹¹

In Gießen werden unter „Schulpraktischen Studien“ sowohl die für alle Lehramtsstudiengänge¹² obligaten dreistündigen Hospitationsveranstaltungen während eines Semesters als auch das für alle Wahlfachstudentinnen vorgeschriebene dreiphasige Blockpraktikum in „Religion“ nach dem Wintersemester subsumiert.

Z.Zt. werden die Hospitationen den einzelnen Studiengängen in drei, von der oder dem Lehrbeauftragten abhängigen, Varianten angeboten:

- „Unterrichtsbesuche“ bei erfahrenen Religionslehrern oder -lehrerinnen. Die Studentinnen – vor allem des zweiten Semesters – lernen einen Perspektivenwechsel kennen. Sie sehen „von hinten“ weiträumig die Umstände des (Unterrichts-)Geschehens, die unterschiedlich miteinander kommunizierenden und interagierenden Menschen, deren Lehren und Lernen und beschreiben – selbstverständlich fragmentarisch – diese Komplexität der Wirklichkeit. In der auswertenden Veranstaltung werden die spezifischen, selektiven Seh- und Hörweisen der Hospitanten bewußtgemacht und versuchsweise zu einer Einheit zusammengefügt.
- In einer „Mikroanalyse von Religionsunterricht“ achten die Studentinnen auf Teilelemente des Unterrichts – bspw. auf die Frage- oder Verstärkungstechnik des Religionslehrers, dessen Fähigkeit, eine biblische Geschichte vorzulesen oder zu erzählen oder auf die in nicht-akademischer Sprache artikulierte Theologie in den Schüler-Schüler-Gesprächen. Erst nach der Beschreibung des Gehörten und Gesehenen bewerten die Teilnehmerinnen kriterienorientiert das herauspräparierte Geschehen, um dann mögliche Alternativen zu entwickeln.
- In der Hospitationsveranstaltung „Planung – Durchführung – kriterienorientierte Analyse von Religionsunterricht“ planen alle Veranstaltungsteilnehmerinnen gemeinsam eine Unterrichtseinheit von vier bis sechs Stunden. Jede hat sodann die Chance, mit sich im Unterricht von ca. 20 Minuten erste kleine Erfahrungen als Religionslehrerin zu sammeln – bspw. in der Motivationsphase oder in der Phase der Zusammenfassung. Die hospitationen

¹⁰ G. Stachel (Hg.), *Bibelunterricht – dokumentiert und analysiert*, Zürich-Einsiedeln-Köln 1976, 132.

¹¹ Vgl. B. Jendorff, *Schulpraktika in Katholischer Religion an der Justus-Liebig-Universität in Gießen*. Ein Erfahrungsbericht, in: RpB 26/1990, 127-134; F. Trautmann, *Das religionspädagogische Tagespraktikum in Baden-Württemberg: abgelesen an der Situation der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd*. Rahmen der schulpraktischen Ausbildung – Möglichkeiten – Anfragen, in: RpB 30/1992, 176-184.

¹² Studiengang-L1W, -L1D, -L2, -L3 und -L5.

renden Kommilitoninnen beschreiben, analysieren und verbessern anschließend die Teileinheiten.

Im Blockpraktikum¹³ während der vorlesungsfreien Zeit führt die Studentin eine im vorausgegangenen Wintersemester vollständig erarbeitete Unterrichtseinheit in einer ihr durch das erstellte erste Bild der Klasse und die erarbeitete Schülerausgangssituationsanalyse bekannten Klasse durch. Die „Religionslehrerin auf Zeit“ lernt, Verantwortung für eine unter Anleitung und mit Hilfe erstellte abgerundete Unterrichtseinheit zu übernehmen, in der sich die einzelnen Unterrichtsstunden relativieren. Notwendige Umbaumaßnahmen einer Stunde während der unmittelbaren Unterrichtsvorbereitung sind gezielter zu leisten, wenn vor Praktikumsbeginn der große Bogen der sechs- bis achtstündigen Einheit entworfen wurde und vorliegende Bausteine nur noch bearbeitet werden müssen. – Die Mentorinnen und Mentoren besprechen die einzelnen Stunden mit den jungen Kolleginnen. – Ein Begleitseminar während des Fachpraktikums thematisiert drängende Probleme aus der weitgefächerten Praxis für die kommende Praxis – z.B. Varianten des Zentrierens zu Stundenbeginn, Hinführung der Schüler/innen zu einem synoptischen Vergleich.

Die für alle Gießener Fachbereiche mit Lehramtsstudiengängen obligate Schulpraktikumsordnung sieht eine Nachbereitung des Fachpraktikums vor. Diese beginnt im Katholischen Institut am letzten Schul-Wochenende, wenn die Erfahrungen der Studentinnen noch frisch sind. In dieser Blockveranstaltung wird immer wieder der Wunsch nach Übungen kleiner Unterrichtsschritte laut – bspw. in *Microteaching*-Veranstaltungen¹⁴. – Die Diskussion über die schriftlichen Nachbereitungen der Unterrichtsstunden steht im folgenden Sommersemester in Einzelberatungen auf dem Programm. In diesen Stunden wünschen die Studentinnen oft eine individuelle Studienberatung.

Die Schulpraktischen Studien ergänzen und verändern die durch die ehemalige Schüler-Sicht geprägten Voreinstellungen zum Religionsunterricht. Nicht selten erfahren die Studentinnen erstmals, was es bedeutet, wenn ein realtiv älterer Mensch und eine heterogene jüngere Schülerschaft in einem gemeinsamen schulischen Lernprozeß Welt- und Glaubenserfahrungen korrelieren. Das eigenverantwortliche Unterrichten löst bei den Studierenden Fragen aus – bspw., ob der vor Jahren gewählte Ausbildungsgang noch der richtige ist; ob sie zukünftig authentisch „Katholische Religion“ unterrichten können. Vor allem das Fachpraktikum stellt heilsame Weichen des Studiums: „Das Praktikum hat für mein weiteres Studium die Folge, daß ich“¹⁵ ... „mehr Vorlesungen in AT und NT besuche, um weitsichtiger zu werden“; ... „schnell fertig werden möchte.“

¹³ Vgl. B. Jendorff, *Fachpraktikum Religion. Ein Leitfadens gegen den Praxisschock*, München und Stuttgart 1994.

¹⁴ Vgl. B. Jendorff, *Microteaching – Ein Element in der Religionslehrausbildung*, in: RpB 7/1981, 33-48.

¹⁵ B. Jendorff, *Fachpraktikum Religion*, 141.

Schulpraktische Studien – durchaus auch ein Trainingsfeld des Ernstfalls, denn in Gießen muß keine Studentin die Hospitationsveranstaltung oder das Praktikum erfolgreich abschließen – sind Diagnose- und Therapieinstrumentarien. Sie decken praxisnah die Schwächen professoraler Lehrangebote und die Defizite studentischen Lernens auf.

Gießener Mentoren und Mentorinnen, für die ihre unentgeltliche Mitarbeit in den Schulpraktischen Studien auch eine Art der Weiterbildung ist, loben immer wieder die Fähigkeit der Praktikantinnen, mit den Schülerinnen und Schülern zu kommunizieren und zu interagieren, beklagen aber die theologisch-fachwissenschaftlichen Lücken der angehenden Kolleginnen. Werden die angehenden Kolleginnen mit der Elle eines belesenen und erfahrenen Religionspädagogen gemessen?

Die Schulpraktischen Studien zeigen den Studierenden auf, wozu sie diese und jene Fragen in Vorlesungen und Seminaren bearbeiten. Die jungen Leute erkennen den Schulriemen um die theologischen Bücher.

Die Erfahrungen der Schulpraktischen Studien könnten und müßten Anlaß sein, die menschliche und wissenschaftliche Isolation der akademischen Lehrer/innen aufzubrechen und – nicht zuletzt wegen der vom Ministerium verordneten Straffung der Studiengänge – einen Weg von der Fächer-Addition zur -Kooperation einzuschlagen, an dessen Ende eine praxistaugliche Ausbildung steht.

