

Was ist der Synodenbeschluß zum Religionsunterricht nach zwanzig Jahren noch wert?

Von Erich Feifel

1. Einleitung

Angesichts der Geschichte der Glaubensunterweisung insgesamt und der Geschichte des Schulfachs Religionsunterricht im besonderen sind zwanzig Jahre kein Zeitraum, der es notwendig erscheinen ließe, Bilanz zu ziehen. Dennoch hat dieses Datum — die 20jährige Wiederkehr der Verabschiedung des Beschlusses »Der Religionsunterricht in der Schule« durch die Gemeinsame Synode der Bistümer der Bundesrepublik Deutschland in Würzburg — eine erstaunliche Beachtung gefunden. Vom 23.–25.3.1993 fand im Kardinal-Schulte-Haus in Bergisch Gladbach/Bensberg ein von der Konferenz der Leiter der diözesanen Schulabteilungen geplantes und durchgeführtes Symposium zum Thema »Religionsunterricht 20 Jahre nach dem Synodenbeschluß« statt¹. Die Zeitschrift »Religionsunterricht an höheren Schulen« stellte das Heft 6 (1994) unter das Thema »Zwanzig Jahre Synodenbeschluß — und nun?«², und der Verband katholischer Religionslehrer an Gymnasien in West- und Norddeutschland hielt im Februar 1995 in Bonn eine Studientagung ab unter dem Titel »20 Jahre Synodenbeschluß zum Religionsunterricht — Bilanz und Perspektiven«³. Wenn »zwei Jahrzehnte nach dem Synodenbeschluß« eine derartige Beachtung gefunden hat, dann muß es dafür ernst zu nehmende Gründe geben. Der erste liegt sicherlich in der Bedeutung, die diesem Dokument zur Zeit seiner Entstehung im Sinne eines Weges aus der Krise zukam. Daneben tritt die verbreitete Auffassung, es bedürfe jetzt einer sowohl präzisierenden wie modifizierenden »Fortschreibung« von Perspektiven, die im Synodentext nur ansatzweise oder nicht mit der aus heutiger Sicht notwendigen Konsequenz zur Geltung gebracht wurden.

Wenn wir zurückschauen, dann könnte sich der Eindruck einstellen, gewissermaßen *alle zehn Jahre sei neu eine Grundsatzdiskussion* über die Berechtigung des Religionsunterrichts fällig. So war es Ende der 60er Jahre im Zusammenhang mit Studentenprotesten und Streit um die Bildungsreform. Im Vordergrund stand dabei die politisch-gesellschaftliche Funktion des RU. So war es parallel zur Grundwertediskussion der spä-

¹ Religionsunterricht 20 Jahre nach dem Synodenbeschluß, hrsg. vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn 1993.

² Religionsunterricht an höheren Schulen, 37 (1994) Heft 6.

³ Verband katholischer Religionslehrer an Gymnasien in West-Norddeutschland, Rundbrief 33, Essen/Burgdorf 1995.

ten 70er und frühen 80er Jahre. Jetzt dominierte der Beitrag des Schulfachs Religion zur Sinnproblematik im weltanschaulichen Pluralismus. Die nun erneut aufgebrochene Diskussion erfolgt im Kontext der Einigung Deutschlands und Europas und damit im Horizont einer multikulturellen Gesellschaft. Die mit all dem verbundene Notwendigkeit immer wieder neuer Selbstvergewisserung macht den angesprochenen Wunsch nach einer Fortschreibung des Synodenbeschlusses verständlich. Zugleich werden dessen Vorgaben und Einsichten als Rückhalt und Ermutigung empfunden angesichts einer fast als Lethargie zu bezeichnenden Haltung der Deutschen Bischofskonferenz, die derzeit unfähig oder zumindest unwillig zu sein scheint, zukunftsweisende Aussagen zum RU zu machen.⁴ Die Frage ist also berechtigt: Was ist der Synodenbeschluß zum Religionsunterricht nach zwanzig Jahren noch wert?

2. Hinweise zur Entstehungsgeschichte

Die Vollversammlung der Deutschen Bischofskonferenz beschloß im Februar 1969 die Einberufung einer Gemeinsamen Synode der Bistümer der Bundesrepublik Deutschland. Diese Synode tagte dann auch vom Januar 1971 bis zum November 1975. Sie wollte die Impulse des Zweiten Vatikanischen Konzils aufgreifen und umsetzen. Die Beratungen der Synodalen speziell im Bereich der religiösen Erziehung und der Glaubensvermittlung fanden ihren Niederschlag in zwei Dokumenten, nämlich in dem Beschluß »Der Religionsunterricht in der Schule«⁵ und in dem Arbeitspapier »Das katechetische Wirken der Kirche«.⁶

Nach vierjähriger Vorarbeit⁷ gelang es, unter zeitweise heftigen Kontroversen, den RU gegenüber anderen kirchlichen Lebensäußerungen in einer Weise zu profilieren, die breite Zustimmung fand. Der Beschlußtext wurde während der 6. Vollversammlung der Synode im November 1974 (20.–24.11.) verabschiedet. Von 240 abgegebenen Stimmen waren 223 Ja-Stimmen, 8 Nein-Stimmen und 9 Enthaltungen. Dieses Abstimmungsergebnis bedeutet, daß auch die Mehrheit der Bischöfe für diesen Text votiert hat. Es handelt sich nicht nur um einen regional-kirchenrechtlich verbindlichen Beschluß. Wir dürfen davon ausgehen, daß das hier vorgelegte Konzept eine solide Grundlage für eine gemeinsame Willensbildung der Katholiken hinsichtlich des Schulfachs Religion schuf. Schon nach dem Ergebnis der Meinungsbefragung vor Beginn der Synode galt der RU als eines der wichtigsten Themen, mit denen sich die Synodalen befassen sollten. Auch

⁴ Ich verweise auf die deprimierenden Vorgänge um das von der Kommission VII der Bischofskonferenz gemeinsam mit der Konferenz der Leiter der diözesanen Schulabteilungen lange Zeit beratene und mehrfach überarbeitete Papier: »Religionsunterricht in der Schule — Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts« vor und während der Frühjahrsvollversammlung der Bischofskonferenz 1995.

⁵ Offizieller Text in: Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, Freiburg 1976, 123–152.

⁶ Offizieller Text in: Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, Ergänzungsband: Arbeitspapiere der Sachkommissionen, Freiburg 1977, 37–97.

⁷ Vgl. dazu: L. Volz, in: Gemeinsame Synode, 113ff.; W. Nastainczyk, Der Synodenbeschluß zum Religionsunterricht, in: Religionsunterricht 20 Jahre nach dem Synodenbeschluß, 13ff.

die erste Textfassung des Beschlusses, die Mitte 1973 der Öffentlichkeit zugänglich gemacht wurde, fand ein weitaus größeres Echo als die übrigen Synodenvorlagen.

Die Aufgabe, darzulegen, was dieses Dokument aus dem Jahr 1974 heute noch »wert« ist, setzt voraus, bewußt zu machen, was es damals »wert« war, und welches Geschick ihm in zwanzig Jahren zuteil wurde.

Der Werdeprozeß belegt, daß es wenige kirchliche Dokumente gibt, die ein ähnlich breites und reflektiertes Legitimationsverfahren durchlaufen haben. Ich wage Zweifel anzumelden, ob dies heute noch einmal möglich wäre. Ein erstes, kompetentes Urteil aus dem Jahre 1975 lautet: »Ohne Zweifel ist der Beschluß ›Der Religionsunterricht in der Schule‹ einer der bedeutendsten der Synode ... In ihm wird fast wie in einem Grundmodell dargestellt, in welcher Weise die Kirche in einer säkularisierten Welt ›präsent‹ sein kann«⁸. Im Laufe der letzten zwei Jahrzehnte wurde immer wieder betont, die Synode habe einen Orientierungsrahmen geschaffen, der so etwas wie eine Magna Charta des katholischen RU darstellt. Schon während der Synode und auch in der Folgezeit ist freilich nie die Kritik an diesem Dokument und seinen Auswirkungen verstummt. Die grundlegende Anfrage kann man plakativ in die Formel kleiden: ›Bringt die Dogmatik wieder ins Lot‹. Besorgte Stimmen aus einer stark traditionsorientierten und restaurativen Richtung bemängeln an der von der Würzburger Synode legitimierten Zielsetzung des RU, daß sie für den Glauben der Schüler und das Glaubensleben der Kirche zu wenig erbringe. Auf eine sehr prinzipielle Ebene hat Kardinal Ratzinger im Jahr 1983 diese Kritik gebracht.⁹ Er fordert, es gelte zu einer systematischen Katechese zurückzukehren, die sich am Glaubensbekenntnis, den Zehn Geboten, den Sakramenten, dem Vaterunser — also an den von der Katechismustradition her geläufigen Formeln orientiert, um der drohenden Fragmentierung des Glaubens zu begegnen.¹⁰

Seit ein paar Jahren — angestoßen durch die Einführung des RU in den neuen Bundesländern, letztlich aber durch die gewandelte Auffassung über Religion und Kultur — werden wieder verstärkt Überlegungen zur Zukunft des Religionsunterrichts angestellt, die den kontextuellen Veränderungen in Gesellschaft, Schule und Kirche gerecht werden und die Aufgaben des Schulfachs Religion neu bestimmen wollen.

3. Was war der Synodenbeschuß zum Religionsunterricht 1974 wert?

3.1. Situationsanalyse

Das erste, was an diesem Dokument in die Augen fällt, ist, daß es eine realistische und nüchterne Situationsanalyse im Blick auf die Rahmenbedingungen des Schulfachs Religion fordert. Ausgehend von den damals auch im katholischen Raum bestehenden divergierenden Auffassungen über die Funktion dieses Unterrichts werden die Probleme genannt, vor die er Lehrer, Schüler und Eltern stellt. Die Diskussion in der Synodenaula gewann dadurch eine *theologische Profilierung*, daß erkannt und akzeptiert wurde, der

⁸ M. Plate, Das deutsche Konzil, Freiburg 1975, 181.

⁹ J. Ratzinger, Die Krise der Katechese und ihre Überwindung, Einsiedeln 1983.

¹⁰ A.a.O., 23–39.

RU müsse sowohl mit der Realität der Glaubenssituation wie mit der Glaubensbotschaft vertraut machen. Im Gefolge einer differenzierten Betrachtung der Glaubenssituation der Schülerinnen und Schüler erfolgt die bewußte Entscheidung für einen offenen Religionsunterricht, der glaubende, suchende und fernstehende Schüler einbezieht und trotz aller Schwierigkeiten, Mißerfolge und Enttäuschungen sich als Dienst der Kirche an der jungen Generation versteht. Die Situationsbeschreibung wird ausgeweitet auf Gesellschaft und Schule, auf die Kirche und auf die Bezugswissenschaften des RU. Dabei wird ein Unterricht gefordert, der sowohl von der Schule und ihrem Auftrag her begründet wird, wie er auch von der Theologie legitimiert sein muß.

Es zeigt sich insgesamt eine wohlthuende *Abkehr von jener idealtypischen Betrachtungsweise*, die bislang in der Religionspädagogik und noch mehr in kirchlichen Verlautbarungen üblich war. Unmittelbarer Ausdruck dafür ist der Erwartungshorizont, den der Beschlußtext (in 2.6.5) artikuliert. Die Skala reicht von: am Ende Religion und Glaube zumindest nicht für unsinnig und überflüssig zu halten, bis hin zur erhofften engagierten Begegnung mit der Wirklichkeit des Glaubens einschließlich der konkreten Kirche.

3.2. Die Unterscheidung von schulischem Religionsunterricht und gemeindlicher Katechese

Die weitreichendste Entscheidung der Würzburger Synode war wohl die Erkenntnis, daß das zunehmend nicht mehr vorhandene, ehemals fast deckungsgleiche Übereinstimmen der Lebensbereiche Pfarrgemeinde und Schule nicht künstlich wiederhergestellt werden kann.¹¹ Die von der Synode vorgenommene Unterscheidung von RU und Gemeindegemeindekatechese und die damit verbundene Bewertung beider Formen der Glaubensvermittlung als Lernorte des Glaubens, die von je anders gelagerten Voraussetzungen her sich gegenseitig ergänzen, entlasten, anregen und bereichern, hat die Gestalt sowohl des RU wie der Gemeindegemeindekatechese nachhaltig geformt. Voraussetzung dafür war ein *funktionales Verständnis beider Lernorte* des Glaubens, das bei den jeweiligen Möglichkeiten der Schule bzw. der kirchlichen Gemeinde ansetzt und deutlich zu machen vermag, daß es um sich gegenseitig ausschließende Lernvorgänge geht.

Speziell für den RU nahm der Synodenbeschluß die bislang — beispielsweise im sog. ›Grünen Katechismus‹ aus dem Jahr 1955¹² — dominierende kerygmatische und unmittelbar in den Glauben einübende Leitvorstellung zugunsten der *kognitiven und zugleich sinnvermittelnden Aufgaben* des Glaubenslernens zurück. Hatte der ›Rahmenplan für die Glaubensunterweisung‹ den RU noch definiert als »Verkündigung des von Gott allen Menschen geltenden Heils, ausgerichtet auf Umkehr und Glauben, Einführung und Ein-

¹¹ Zur vorausgegangenen Diskussion vgl.: G. Baudler (Hg.), *Schulischer Religionsunterricht und kirchliche Katechese*, Düsseldorf 1973.

¹² *Katholischer Katechismus der Bistümer Deutschlands*, Freiburg 1955. Die Bedeutung des Kerygmatischen für die Religionsbücher unseres Jahrhunderts erörtert B. Truffer, *Das materialkerygmatische Anliegen in der Katechetik der Gegenwart*, Freiburg 1962.

übung in die Gemeinschaft der Kirche¹³, so will er nun »zu verantwortlichem Denken und Verhalten im Hinblick auf Religion und Glaube befähigen« (2.5.1).

3.3. Das Konvergenzmodell

Der Synodenbeschluß unternimmt eine *Legitimation des RU*, die »in der Schnittlinie von pädagogischen und theologischen Begründungen« (2.1) liegt, nach der der »Glaube im Kontext des Lebens vollziehbar, und das Leben im Licht des Glaubens verstehbar« werden soll (2.4.2). In drei Argumentationssträngen wird dies unterbaut: in einer kulturgeschichtlichen, einer anthropologischen und einer gesellschaftlichen Begründungskette. Das Synodenpapier spricht dabei von einer »Konvergenz der Motive«. Das meint, im RU sollen schulische, kirchliche, pädagogische und theologische Anliegen sachlich aufeinander zustreben und in der Zielsetzung übereinstimmen.

Doch worin liegt die *Bedeutung dieses Konvergenzmodells* bzw. der Konvergenzargumentation?¹⁴ Etwas vereinfacht ausgedrückt, geht es um die Notwendigkeit, theologische Fragestellungen durch erziehungswissenschaftliche, ja durch humanwissenschaftliche insgesamt zu ergänzen und beide Bezugsebenen in einer Fachdidaktik Religion miteinander zu verbinden. Dabei werden auch die Fragen religiöser Erziehung insgesamt für die Erörterung des RU relevant. Konvergenz darf freilich nicht mißverstanden werden als Festlegung auf einen Minimalkonsens, sie beinhaltet vielmehr die Aufforderung, im religionspädagogischen Argumentieren der Frage nach konvergierenden und divergierenden Elementen in den Lernprozessen im Glauben nachzugehen. Es darf getrost gesagt werden, daß der Synodenbeschluß den Weg öffnete zu einer Strategie erfahrungswissenschaftlicher Forschung, die sowohl auf empirische Grundlagenforschung wie auf Handlungsforschung im Sinne einer Lebensweltanalyse abhebt.

3.4. Das Zielspektrum

Das gewandelte Verständnis vom Religionsunterricht, dem der Synodenbeschluß Ausdruck verleiht, wird noch einmal komprimiert deutlich bei der Erörterung seiner Ziele (2.5). An die Stelle eines damals üblichen »Globalziels« — ein solches wird ausdrücklich abgelehnt — tritt ein *Zielspektrum*. Unter der bereits genannten umfassenden Vorgabe »Religionsunterricht soll zu verantwortlichem Denken und Verhalten im Hinblick auf Religion und Glaube befähigen«, wird dieses Zielspektrum wie folgt entfaltet:

Der Religionsunterricht

- »— weckt und reflektiert die Frage nach Gott, nach der Deutung der Welt, nach dem Sinn und Wert des Lebens und nach den Normen für das Handeln des Menschen;
- macht vertraut mit der Wirklichkeit des Glaubens und der Botschaft, die ihm zugrundliegt;
- befähigt zu persönlicher Entscheidung in Auseinandersetzung mit Konfessionen, mit Weltanschauungen und Ideologien;

¹³ Rahmenplan für die Glaubensunterweisung mit Plänen für das 1.–10. Schuljahr, München 1967, 7.

¹⁴ Vgl. dazu: E. Feifel, Wissenschaft und Weisheit, in: E. Schulz u.a. (Hg.), Den Menschen nachgehen. FS für Hans Schilling, St. Ottilien 1987, 16ff.

— motiviert zu religiösem Leben und zu verantwortlichem Handeln in der Kirche und Gesellschaft.«

Dieses Zielspektrum spricht eigentlich für sich. Wenn ich es in den Horizont der damals bestimmenden Konzeptionen stelle, dann geht es nicht mehr um eine direkte Einübung in die Glaubensvollzüge der Erwachsenengemeinde — das Ziel der kerygmatischen Katechese. Auch steht nicht die Auslegung biblischer Texte auf menschliche Existenz hin im Mittelpunkt — das Ziel eines hermeneutischen RU. Es geht weiter nicht nur um Antworten des Glaubens für die Probleme der Gegenwart — der Bezugspunkt eines problemorientierten RU. Schülerinnen und Schüler sollen vielmehr auf der Grundlage reflektierter Tradition nach dem Sinn menschlicher Existenz fragen lernen und zu verantwortlichem Denken und Handeln im Hinblick auf Religion und Glaube befähigt werden.¹⁵

Die versuchte Antwort auf die Frage: was war der Synodenbeschluß 1974 wert?, enthält im Kern schon die weiterreichende Aussage: Dieser Text ist ein Dokument mit Zukunft. Dies gilt, obwohl er sich bei aller empfohlenen Offenheit nicht gerade hochgradig ökumenisch engagiert und obwohl die inzwischen durchschrittene Entwicklung neue Akzentsetzungen verlangt. Doch bevor wir darauf eingehen, gilt es die glaubensdidaktische Weiterentwicklung anzusprechen, die dieses Dokument in den letzten beiden Jahrzehnten ermöglicht hat.

4. Zur Wirkungsgeschichte des Synodenbeschlusses zum Religionsunterricht

Es ist nicht möglich, exakt aufzuzeigen, welche Auswirkungen dem Synodenbeschluß bislang zuzuordnen sind. Dies ist schon deshalb nicht zu bewerkstelligen, weil dieses Dokument von ihm unabhängige Tendenzen der Religionspädagogik aufgriff und dann Impulse zu deren Weiterentwicklung vermittelte. Pauschal läßt sich sagen, daß von diesem Beschluß der Synode eine Konsolidierung des Schulfachs Religion ausging, die dazu beitrug, die periodisch wiederkehrende Notwendigkeit der Selbstvergewisserung in gesellschaftlichen Umbrüchen und öffentlichen Diskursen zu erleichtern. Wiederum generell läßt sich sagen, daß die Akzeptanz des RU besser ist, als das Krisengerede dies vermuten ließe. Schüler und Lehrer haben sich vielfach arrangiert und bei den Eltern, ja in der Bevölkerung insgesamt ist keine generelle Ablehnung dieses Unterrichts zu erkennen. Wenn der Synodenbeschluß solches Arrangieren erleichterte, schließt dies allerdings nicht aus, daß Religion auch weiterhin als Sonderfach in der Schule erfahren wird, demgegenüber Distanz und das Gefühl der Fremdheit besteht. Die immer wieder neu aufflammende Diskussion ist wohl eher ein Nebenschauplatz der viel umfassenderen Tradierungskrise des Glaubens, die ihrerseits wiederum auch ein Stück ›Modernisierungskrise‹ des Glaubens offenbart.

¹⁵ Zu diesen konzeptionellen Ansätzen des Religionsunterrichts vgl. F. Weidmann, Religionsunterricht in Vergangenheit und Gegenwart. in: Ders. (Hg.), Didaktik des Religionsunterrichts. Donauwörth 1992. 37ff.

Skizziert werden soll nun, was wir in einem Gesamtzeitraum von knapp 30 Jahren — zunehmend auch unter dem Einfluß der Perspektiven des Synodenbeschlusses — hinzugewonnen haben. Es ist die Erkenntnis, Religionsunterricht muß erfahrungsbezogen und lebensbegleitend schülerorientiert sein. Er soll gleicherweise einen Beitrag zur Erschließung der Glaubensüberlieferung wie zur Identitätsfindung seiner Adressaten ermöglichen.

4.1. Erfahrungsorientierung

In Erfahrungsorientierung treffen sich zwei *theologie- und geistesgeschichtliche* Stränge.¹⁶ Einmal die Vorstellung von der inneren Einheit von Glaubenslehre und Glaubensleben, wie sie sich in der Bibel und in der frühen Christenheit Ausdruck verlieh. Erst im Hochmittelalter kam es zur fortschreitenden Trennung von objektivem und subjektivem Glaubensbewußtsein, von Offenbarung und Erfahrung. Der zweite Strang ist Erfahrung als neuzeitliches Lebensgefühl. Erfahrung wird zum Schlüsselwort einer veränderten Wahrnehmungsweise. Inzwischen fand auch die Theologie wieder zur Überwindung der falschen Alternative ›Erfahrung gegen christlichen Glauben‹ durch die entgrenzende Formel: Glaube als Erfahrung mit Erfahrung. Erfahrungen sind für den Glauben Hintergrund und Vorgabe, aber nicht schlechthin Kriterium. Der Glaube leitet vielmehr zu neuer Erfahrung an.

Noch zu Beginn unseres Jahrhunderts galt in der Glaubensunterweisung die *Maxime*: Die höchsten Wahrheiten sind auch die abstraktesten und können nur fürwahrhaltend geglaubt werden. Mit Erfahrungsorientierung will der RU die *wirklichkeitserschließende Bedeutung der Erfahrung* für den christlichen Glauben zurückgewinnen. Erfahrungen sind dabei nicht nur Anknüpfungspunkte oder Einstiege für das Eigentliche des Glaubens, sie geben nicht nur Auslegungshorizonte für die Offenbarungswahrheiten ab, sie sind vielmehr in einem fundamentalen Sinn das Eigentliche des Glaubenlernens, sofern Erfahrung erst es ermöglicht, Leben, Sinn und Wahrheit zu empfangen. Die unmittelbare religionsdidaktische Umsetzung steht seit den 70er Jahren unter dem Stichwort ›*Schülerorientierung*‹.¹⁷ Der RU soll zum Ort eines offenen, an der Sinnfrage orientierten Gesprächs werden, das im Ernstnehmen der religiösen und der Glaubensfragen der Betroffenen christlichen Glauben in seiner Lebensrelevanz erschließt, und zwar gleicherweise als identitätsstiftenden persönlichen Lebenssinn wie als zukunftsweisenden gesellschaftlichen Sinn. Schülerorientierung heißt: den Schüler ernstnehmen, indem man seine Lebens- und Glaubenswelt ernstnimmt.

4.2. Biographisch-lebensbegleitendes Glaubenlernen

Die zweite unmittelbar mit Erfahrungsorientierung gekoppelte und wiederum durch den Synodenbeschuß geförderte Leitperspektive ist ein lebensbegleitendes Glaubenlernen. Glaubensvermittlung wurde seit der Entstehung der Katechismen zunehmend als

¹⁶ Ausführlich dazu: W.H. Ritter, *Glaube und Erfahrung im Kontext*, Göttingen 1989.

¹⁷ Dazu: E. Feifel, *Schülerorientierung*, in: J. Glötzner (Hg.), *Kritische Stichwörter zum Religionsunterricht*, München 1981, 273–282.

systematischer und vollständiger Unterricht in Religion verstanden. Es galt, grundsätzlich und *auf allen Schulstufen die Summe der heilsnotwendigen Glaubenswahrheiten* zu vermitteln. Die didaktische Umsetzung erfolgte in konzentrischen Kreisen, die den Lerngesetzmäßigkeiten unterschiedlicher Altersstufen Rechnung tragen sollten. In der ersten Hälfte unseres Jahrhunderts sah dies so aus, daß ein erster Kreis das ganze Depositum fidei anhand des Kirchenjahres erschließen sollte, ein zweiter Kreis orientierte sich in heilsgeschichtlicher Chronologie (von der Schöpfung bis zur Wiederkunft Christi) an biblischen Texten und Vorbildgestalten, wobei die Texte für den Schulgebrauch zugeschnitten wurden. Den dritten Kreis bildete der Unterricht anhand des Katechismus, der mit seiner Frage-Antwort-Struktur als klassischer Ausdruck der angestrebten systematischen und geordneten Vollständigkeit gelten darf. Auch die Lehrbücher für die Oberstufe des Gymnasiums ordneten sich dieser Leitvorstellung unter.

Die durch das Zweite Vatikanische Konzil wiedergewonnene Einsicht in die *Hierarchie der Wahrheiten* erweist die Glaubensinhalte als *Orientierungswissen auf dem Lebensweg* und ermöglicht damit ein lebensbegleitendes Glaubenslernen.¹⁸ Unter Zuhilfenahme humanwissenschaftlicher Erkenntnisse haben wir gelernt, der Glaubensvermittlung in bestimmten Lebensphasen jeweils grundlegende Aufgaben zuzuordnen: der frühen Kindheit die Sicherung elementarer Kindheitserfahrungen, dem Vorschulalter den Aufbau religiöser Werthaltungen, dem Schulalter das Unterbrechen unreflektierter Formen des Lebens und des Glaubens, dem Jugendalter die Hilfe beim Finden eines identitätsstiftenden Lebensentwurfs. Auf den RU übertragen heißt dies: In der Primarstufe ist nicht dasselbe vonnöten wie in der Kollegstufe, in der Hauptschule anderes als in den berufsbildenden Schulen. Es gilt Schülerinnen und Schüler dort abzuholen, wo sie im Vollzug ihrer Lebens- und Glaubensgeschichte stehen und ihnen zugleich einen altersspezifischen Zugang zum Glauben zu ermöglichen.

Erfahrungsorientierung und Lebensbegleitung liegt ein *Grundverständnis von Glaube als Hilfe zum Leben* zugrunde, das es ermöglicht, die Inhalte des RU nicht als ein in sich ruhendes System zu betrachten, sie vielmehr vom Ansatz her auf die Adressaten zu beziehen, indem die Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler in die Lehre einbezogen werden. Es bleibt die Vorgabe: Hilfe zu leisten für ein christlich authentisches Leben. Aber diese Zielsetzung gilt es stets in lebensbegleitender Weise wahrzunehmen, bezogen auf die jeweiligen entwicklungsbedingten Möglichkeiten der Schüler, deren jeweilige Identitäts- und Glaubensentwicklung unterstützend und fördernd. Längst tragen sowohl Lehrpläne wie deren Aufbereitung in Jahrgangsbüchern dem Rechnung.

4.3. Fachdidaktik Religion

Wenn der Würzburger Synodenbeschluß wesentlich dazu beigetragen hat, dem Religionsunterricht einen klar konturierten wie festen Platz im Gefüge der Unterrichtsfächer der öffentlichen Schule zu sichern, dann hängt dies eng damit zusammen, daß sein *di-*

¹⁸ Vgl. dazu: E. Feifel, Tradierung und Vermittlung des Glaubens als katechetisches Problem, in: Ders./W. Kasper, Tradierungskrise des Glaubens, München 1987, 59–65 (Glaubensgeschichte — Lebensgeschichte).

daktisches Niveau dem der anderen Unterrichtsfächer vergleichbar geworden ist.¹⁹ Einmal wurde die herkömmliche Aufgabenteilung überwunden, wonach der Theologie die Verantwortung für die Inhalte zukomme, der pädagogischen Psychologie und der (Schul-)Pädagogik dagegen deren Vermittlung durch geeignete Methoden. Zum andern hat der Weg der Allgemeinen Didaktik vom bildungstheoretischen zum kritisch-kommunikativen Modell und die zunehmende Angleichung dieser Theorieansätze die Religionspädagogik nachhaltig beeinflußt. Grundlegend für die Religionsdidaktik ist heute die Erkenntnis, daß die *Vermittelbarkeit der Inhalte durch die Art und Weise ihrer Erschließung beeinträchtigt* wird. Anders gesagt, das methodische Vorgehen erweist sich selbst als inhaltliches Problem. Die ›Geburtsstunde‹ heutiger Religionsdidaktik ist das Aufgreifen spezifisch didaktischer Fragestellungen im Gesamtfeld der Glaubensvermittlung, unter Wahrung ihrer zwar in den Bildungsprozeß eingebundenen, jedoch eigenständigen Zielsetzung, Zugänge zum Glauben zu erschließen.

Was die *Entwicklungslinie* kennzeichnet, ist der *Abschied von einer normativ-deduktiven Religionsdidaktik*, für die der Katechismus Modell steht. Modellhaft insofern, als im Katechismusunterricht bis in die Mitte unseres Jahrhunderts ein Vorgehen kennzeichnend ist, bei dem die Maßgaben des Glaubenlernens einlinig von theologischen, näherhin dogmatischen und moraltheologischen Vorgaben abgeleitet werden und Religionsdidaktik als reine Anwendungswissenschaft fungiert. Mit der Übernahme der Formalstufenlehre in den RU durch die sog. ›Münchener Methode‹ kam es sogar zu einer normativen Methodik. Inzwischen ist eine *empirisch-induktive Religionsdidaktik* fast selbstverständlich geworden, in der die angesprochenen Aspekte Erfahrungsorientierung und eines biographisch-lebensbegleitenden Glaubenlernens zum Tragen kommen. Curriculare Didaktik, Didaktik als Arrangement des Unterrichtsprozesses, religionsdidaktische Ansätze der Vermittlung wie Korrelationsdidaktik und Symboldidaktik als Sprachschule des Glaubens oder eine kommunikative Religionsdidaktik sind tragende Stichworte für den Umbruch der Glaubensdidaktik.

Nun gilt es die Kernfrage in den Blick zu nehmen: Was ist der Synodenbeschluß heute noch wert?

5. Ist der Synodenbeschluß zum Religionsunterricht ein Dokument mit Zukunft?

5.1. Krisensymptome des derzeitigen Religionsunterrichts

Es kann kein Zweifel daran bestehen, daß es im derzeitigen RU Krisensymptome gibt. Dieser Unterricht steht zunehmend im Spannungsfeld dessen, was wir *multikulturelle Gesellschaft* zu nennen gewohnt sind.²⁰ Dieses Stichwort legt insofern etwas vom Nerv

¹⁹ Dazu: E. Feifel, Didaktische Ansätze in der Religionspädagogik, in: H.G. Ziebertz/W. Simon, Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf 1995, 86–110.

²⁰ Dazu: E. Feifel, Religionsunterricht mit oder ohne Kirche? Die Zukunft des Religionsunterrichts in einer multikulturellen Gesellschaft, in: Trierer theologische Zeitschrift 101 (1992), 262–280.

unserer Zeit bloß, als der Umgang mit Pluralität, Anderssein und Dissens bestimmend wird. Der Blick über den Zaun, der gekonnte Wechsel, das Bedenken anderer Möglichkeiten ist gefordert. Eine Folge davon ist — parallel zur Auflösung eines katholischen Milieus — eine zunehmende Entkirchlichung als Indifferenz, als Gleichgültigkeit gegenüber Kirche und Konfession, ja eine zunehmende Entchristlichung im Sinne der Indifferenz gegenüber christlichen Sinngehalten. Man kann auch von einem Verlust an Religiosität überhaupt sprechen, weil eine allgemeine Verbindlichkeit von Sinn und Werten in Abrede gestellt wird.

Mag diese Feststellung auch örtlich immer noch sehr unterschiedliche Geltung beanspruchen können, unübersehbar wird das religionspädagogische Problem einer *multikulturell werdenden Schule*. Wie geht die öffentliche Schule mit dem Phänomen um, daß die Gruppe konfessionsloser Schüler örtlich schon beachtlich groß geworden ist? Weiter gibt es inzwischen Schulen mit einem Anteil von 50 und mehr Prozent ausländischer Kinder der verschiedensten Nationalitäten und Religionszugehörigkeiten. Damit verbindet sich eine Fülle ganz praktischer Fragen der Unterrichtsorganisation; hier wird noch mehr etwas von der unaufhebbaren Krise des RU und deren eigentlichem Hintergrund deutlich.

Zwangsläufig schlägt die gesellschaftliche Situation durch auf die Schule. Sie hat es in einem bisher nicht gekannten Maße mit der Problematik der Gesellschaft zu tun. Gewalt und Gewaltbereitschaft der Schüler haben zugenommen und verschärft sich unter dem Aspekt von Fremdenhaß und Ausländerfeindlichkeit. Der soziologische Wandel von Familie, Kindheit und Jugendalter führt mit den damit verbundenen Veränderungen im Sozialverhalten und im Wertebewußtsein Lehrerinnen und Lehrer an physische und psychische Grenzen. Schule hat weiter mit Leiden am Lernen zu tun, mit dem Zwiespalt zwischen gesellschaftlicher Leistungserwartung und individuellem Leistungsvermögen. Schule ist heute bei weitem nicht der alleinige Lernort und ist doch für immer mehr Schülerinnen und Schüler zu einem immer größeren Teil des Tages zum eigentlichen Aufenthaltsort geworden, ohne daß es gelungen wäre, alltagsweltlich-erfahrungsorientierte Konzepte für den Unterricht zu erschließen und den Lebensraum der Schule nach innen im Sinne von Schulkultur wesentlich auszuweiten.

Für den Religionsunterricht gewinnt all das den Charakter eines Krisensymptoms durch die eng damit gekoppelte *Individualisierung der Schülerinnen und Schüler*.²¹ Die Auflösung institutioneller Lebensformen, biographische Entwicklungsschemata, die Segmentierung der Lebenswelt in voneinander abgegrenzte Bereiche, setzen Schüler unter einen beachtlichen Entscheidungsdruck. Die Dynamik dieser Individualisierung wird besonders daran ablesbar sein, daß Sinn, Orientierung und Selbstverstehen nicht mehr abrufbar und übernehmbar sind, sondern aus eigener Entscheidung, und das heißt zugleich aus eigener Verantwortung, gewonnen werden müssen, wobei die Ergebnisse oft vorläufig, relativ und revidierbar bleiben. Die Chancen zu autonomer Lebensgestaltung — auch im Blick auf Religion — sind gewachsen, zugleich aber auch der individuelle Problemdruck.

²¹ Vgl. dazu J. Werbick, Heutige Herausforderungen an ein Konzept des Religionsunterrichts, in: Religionsunterricht 20 Jahre nach dem Synodenbeschluß, 41 ff.

Die situativen Hinweise müssen nicht vertieft werden, um die Befürchtung zu rechtfertigen, die Brisanz all dessen für die Zukunft des RU sei uns noch gar nicht so recht bewußt geworden. Am ehesten vielleicht Religionslehrerinnen und Religionslehrern vor Ort. Nach wie vor argumentieren wir vorrangig vom binnenkirchlichen Aspekt des Auftrags des RU her, vom Anspruch, daß der Glaube eine gültige Antwort für die Bewältigung des Lebens bereithält. Noch beruhigen wir uns zu sehr mit der Feststellung, daß der RU die Mehrzahl der Getauften und zunehmend auch Ungetaufte erfaßt und dabei zum umfassendsten Ort geworden ist, den Glauben kennen und verstehen zu lernen. So positiv dies alles gesehen werden kann und darf, bestehen bleibt, daß wir im Augenblick in Gefahr sind, das Problem der Glaubensvermittlung in der Schule nicht hinreichend ernst zu nehmen, wenn wir es nicht als Teilaspekt der gesamtgesellschaftlichen und gesamtulturellen Entwicklung sehen. RU wird immer mehr nur in dem Maße schulisch als glaubwürdige Lebensalternative erfahrbar werden, als es ihm gelingt, seine lebensbestimmende und das gesellschaftliche Miteinander formende Ausstrahlungskraft aufzuweisen.

5.2. Rechtlicher ›Wildwuchs‹

Ein wesentliches Element binnenkirchlicher Sicht des RU ist derzeit wieder einmal seine *konfessionelle Gestalt*.²² Im Synodenbeschluß wird Konfessionalität als ›Trias‹ von Lehrer — Lehre — Schüler bestimmt. Beim Schüler gilt insofern eine gewisse Einschränkung, als es heißt, »in der Regel« sollten sie in einer Konfession beheimatet sein. Auch wird ausdrücklich betont, der RU solle in »ökumenischer Gesinnung« erteilt werden. Seit der Verabschiedung des Synodenbeschlusses haben sich — gewissermaßen *unter der Hand* — *Formen eines gemeinsamen Unterrichts* für katholische und evangelische Schüler entwickelt. Dies trifft insbesondere für den RU in der Eingangsphase der Grundschule, den RU an Sonderschulen, im Teilzeitbereich der berufsbildenden Schulen und beim RU der Oberstufe des Gymnasiums hinsichtlich der Teilnahme an Kursen der jeweils anderen Konfession zu.

Rechtlich gesehen, handelt es sich dabei um Wildwuchs. Die Beteiligten, auch die staatliche und kirchliche Schulaufsicht, drücken dabei sozusagen beide Augen zu, weil sie davon ausgehen müssen, daß der RU in diesen Fällen überhaupt gefährdet wäre, wenn er nicht im Klassenverband stattfände. In früheren Zeiten hätten kirchliche Stellen und staatliche Aufsichtsbehörden die ultimative Forderung ausgesprochen, solch illegale Praktiken zu beseitigen. Da dies nicht geschieht, entstehen ›Grazuzonen‹. Und weil es sich um Grazuzonen handelt, blieb bisher auch weithin ungeklärt, was in diesen Fällen wirklich geschieht. So relativ begrenzt dieses Problem der Grazuzonen vielleicht noch sein mag, die sich daran entzündende Diskussion um die Konfessionalität des RU und parallel dazu die offenkundige Schwierigkeit der kirchlich Verantwortlichen, die geduldete illegale Praxis zu legalisieren, markiert über den konkreten Anlaß hinaus die Mühsal, zu einem zeitgerechten Selbstverständnis des RU zu finden.

²² Dazu E. Feifel, Die Konfessionalität des Religionsunterrichts, in: Religionsunterricht 20 Jahre nach dem Synodenbeschluß, 85ff.

5.3. Die restaurative Forderung nach einer ›Wende‹ in der Glaubensvermittlung

In einer Stellungnahme zum ›Weltkatechismus‹ aus dem Jahr 1990²³ konstatiert Kardinal Ratzinger ein »Debakel der modernen Katechese«. Sie sei weder imstande, Informationen zu vermitteln noch Glauben zu wecken, denn vor lauter Kontext rede man häufig über nichts. Die damit gemeinte, von Ratzinger schon 1983²⁴ behauptete »Reduktion des Glaubens auf einzelne menschliche Erfahrungen«, darf getrost auch als Kritik am Synodenbeschluß zum RU gewertet werden. Die *Krise der Katechese* sieht Ratzinger vor allem darin, daß die Praktische Theologie in der Folge des Zweiten Vatikanischen Konzils sich nicht mehr als Weiterführung und Konkretisierung der Dogmatik — ich würde sagen, nicht mehr als deren Hilfswissenschaft — verstanden hat. Ratzinger wiederum sieht es so, daß für die Praktische Theologie die Erfahrung zum Maßstab des überlieferten Glaubens geworden sei, was eine recht merkwürdige Verkürzung der auch der Dogmatik keineswegs unbekanntem anthropologischen Wende zum Ausdruck bringt. Von seinem Dogmatikverständnis her ergibt sich für die Katechese zwangsläufig die Forderung: Bringt Dogmatik und Praxis pietatis wieder ins Lot. Gemeint ist eine *systematische kirchliche Katechese*, die — wie Ratzinger es formuliert — sich an der ›Logik des Glaubens‹ orientiert. Näherhin ergibt sich aus »den grundlegenden Lebensvollzügen des Glaubens« eine Grundstruktur der Glaubensvermittlung, die sich an dem ausrichtet, was der Christ zu glauben hat (Symbolum), was er zu hoffen hat (Vater unser), was er zu tun hat (Dekalog) und in welchen Lebensraum er eingebunden ist (Sakramente und Kirche).

Es kann hier nicht darum gehen, Sinn und Grenzen der Bedeutung eines Katechismus als Orientierungshilfe der Glaubensvermittlung angesichts eines relativierenden Pluralismus näher zu untersuchen. Auch das Katecheseverständnis, das Ratzingers Gedanken zugrundeliegt, kann nicht näher erörtert werden. Es scheint mir jedoch in unserem Zusammenhang notwendig, darauf hinzuweisen, daß hier eine Skepsis gegenüber der Entwicklung des RU auf der Grundlage des Synodenpapiers zum Ausdruck kommt, die nicht unterschätzt werden darf. Mit der *Fixierung auf die binnenkirchliche Perspektive* wird hier die stillschweigende oder ausdrückliche Behauptung verbunden, der RU früherer Epochen sei seiner Aufgabe besser gerecht geworden, als dies heute der Fall sei. Daß ›damals‹ die Glaubensstradierung viel weniger von der Amtskirche oder vom RU in der Schule abhing als von einer kirchlich geprägten, aber alltäglich gelebten Frömmigkeit im sozialen Umfeld, also vom katholischen Milieu, wird einfach nicht registriert. Eine Rückkehr zu dieser ›heilen Welt‹ eines katholischen Milieus ist nicht nur eine Utopie, sondern nicht einmal eine wünschenswerte Vorstellung.

5.4. Entwicklungsperspektiven eines zukunftsweisenden Religionsunterrichts

Notwendige oder wenigstens wünschenswerte Weiterentwicklungen des Synodenbeschlusses zum RU kann ich nur stichwortartig andeuten, obwohl sie einer ausführlichen Erörterung bedürften.

²³ J. Ratzinger, Ein Katechismus für die Weltkirche?, in: Herder Korrespondenz 44 (1990), 341-343.

²⁴ J. Ratzinger, Die Krise der Katechese und ihre Überwindung, Einsiedeln 1983.

5.4.1 Verankerung im Bildungsauftrag der Schule

Der RU wird in Zukunft noch deutlicher und überzeugender sich darüber klar werden müssen, welchen *Beitrag er zur ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen* zu leisten, was er zur Humanisierung der Schule beizutragen vermag. Bildung und Erziehung in der Schule nehmen am Krisenbewußtsein unserer Gesellschaft teil, sind aber auch Teil der Hoffnung auf Überlebenschancen in der multikulturellen, pluralistischen und industriellen Gesellschaft. Soll der RU seinen Beitrag dazu leisten, dann setzt dies ein Mindestmaß von Klarheit über die Funktion von Bildung voraus.²⁵ Diese ist wesentlich Selbstbildung des Menschen als Person aufgrund ihrer Erfahrungs- und Urteilsfähigkeit. Ziel des Bildungsgeschehens auch im RU muß es sein, die kulturell-geschichtlichen Gegebenheiten so mit den individuell-lebensgeschichtlichen Gegebenheiten der Schüler in Einklang zu bringen, daß der einzelne zur umfassenden Entfaltung seiner Möglichkeiten des Lebens und Glaubens kommen kann. Es gilt, die helfende und heilende Präsenz des Glaubens in den individuellen und gesellschaftlichen Situationen der Selbst- und Weiterfahrung so zu erschließen, daß sie für Schüler verstehbar und für ihr Leben bedeutsam werden kann.

Die grundlegende Schwierigkeit liegt dabei darin, daß der RU in gewisser Weise vorwegnehmen, antizipieren muß, worauf er letztlich abzielt: die vernünftige Selbstbestimmung der Heranwachsenden. Lehrerinnen und Lehrer müssen dabei ihren Schülern Erfahrungen vergegenwärtigen, zu denen die Heranwachsenden erst einen Zugang finden müssen, Erfahrungen zudem, die bei den Heranwachsenden oft genug unter dem Verdacht stehen, sie seien von gestern und für morgen vielleicht gar nicht mehr brauchbar.

5.4.2 Überwindung der Isolation: Religionsunterricht im Kontext der Lernorte des Glaubens

Die Forderung nach einer religionspädagogischen Wende im Sinne der Rückkehr zur systematischen Katechese zeugt davon, daß die von der Würzburger Synode vollzogene Unterscheidung von schulischem Religionsunterricht und gemeindlicher Katechese nicht begriffen worden ist. Umso deutlicher gilt es künftig, den größeren Zusammenhang herzustellen, in dem der RU mit seinem spezifischen Bildungs- und Erziehungsauftrag in der Schule steht. Er ist *eine Form der vielfältigen Verständigungsbemühungen, die alle zusammen der Vermittlung des christlichen Glaubens dienen wollen*. Dazu gehören die Prozesse der religiösen Erziehung in Familie und Kindergarten, die katechetischen Bemühungen in der Pfarrgemeinde, kirchliche Jugend- und Erwachsenenbildung. Die Dringlichkeit solcher Zusammenschau zeigt sich besonders in der Bedeutung, welche die katechetischen Bemühungen in den Gemeinden der neuen Bundesländer gewonnen haben.

Überwindung der Isolation ist für eine situationsgerechte Weiterentwicklung des RU auch in der Weise unerläßlich, als die *Kooperationsmöglichkeiten* des RU mit anderen Unterrichtsfächern und die Kommunikation der Religionslehrerinnen und Religionslehrer

²⁵ Vgl. dazu: Kommission für Erziehung und Schule, Bildung in Freiheit und Verantwortung. Erklärung zu Fragen der Bildungspolitik, hrsg. vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn 1993.

mit dem übrigen Lehrkörper der Schule einer Vertiefung bedürfen. Nicht weniger vonnöten ist ein Abbau der Distanz, die nicht selten das Verhältnis zwischen RU bzw. Religionslehrern und kirchlichen Gemeinden belastet.

5.4.3 Religionsunterricht und Schulpastoral

In der Schulpädagogik zeigt sich seit geraumer Zeit ein intensives Bemühen um die *pädagogische Gestaltung der Schule als Lebensraum*. Parallel dazu wird der heute geforderte Beitrag von Christen zu einer humanen Schule unter dem Stichwort Schulpastoral diskutiert. Es bedürfte eines eigenen Beitrags, um aufzuzeigen, was derzeit in Theorie und praktischen Erprobungsmodellen von Schulpastoral auszumachen ist. Was in unserem Zusammenhang der Klärung bedarf, ist, inwieweit Schulpastoral und RU von ihren Aufgaben her auseinandergehalten bzw. aufeinander bezogen werden müssen.

5.4.4 Elementarisierung oder: das Ganze im Fragment

Ging es bislang eher um die Rahmenbedingungen einer Weiterentwicklung des RU, dann treten im folgenden *Elemente seiner inneren Gestalt* in den Vordergrund.

In deutlicher Abhebung von der geforderten glaubensdidaktischen Wende mit der Rückkehr zur vollständigen und systematischen Katechese sehe ich die Leitperspektive eines am Bildungsauftrag der Schule orientierten RU in einer *theologisch und pädagogisch verantworteten Arbeit an Lebensdeutungen aus dem Glauben*. Sie zielt auf den Erwerb von Deutungskompetenz, auf die wandel- und steigerbare Fähigkeit, jene Orientierung zu gewinnen, die Selbstbestimmung in verantwortlichem Denken und Urteilen ermöglicht. RU müßte so angelegt sein, daß von allen, die an ihm beteiligt sind, verstanden werden kann, was ein Unterrichtsinhalt auf die ihm eigene Weise beiträgt zur Lebens- und Glaubenspraxis der Menschen, sowohl zur Daseinserhellung wie zur Daseinsgestaltung.

Die unmittelbare Konsequenz lautet: *elementare Grundbildung* im Glauben. In seiner Arbeit an Lebensdeutungen muß der RU fundamentale und elementare Glaubensinhalte vermitteln. Elementarisierung gilt es dabei zu verstehen als eine von den Voraussetzungen humaner Lebenspraxis ausgehende und auf Bewährung der Glaubenswahrheit in Lebenssituationen abhebende Konzentration und Konkretion des überlieferten Glaubens. Glaubenswahrheiten müssen zur Orientierung auf dem Glaubensweg werden, der sich in Wachstumsstufen verwirklicht. Die damit getroffene Vorentscheidung für die Inhaltsstruktur des RU lautet: *das Ganze im Fragment*. Fragmentarität gilt es als legitime, freilich stets ergänzungsbedürftige Ausfaltung des Glaubens zu verstehen, die den Glauben lebensbegleitend in ein je volleres Verständnis überführt.

5.4.5 Religionsunterricht als Sprachschule des Glaubens

Die angesprochene Leitperspektive *Arbeit an Lebensdeutungen aus dem Glauben* hat *didaktische Konsequenzen*. Wenn Glaube relevant werden soll für Lebensdeutungen, dann muß er sich als Raum erweisen, in dem Menschen einen helfenden und heilenden Ort vorfinden für Angst, Ratlosigkeit, Sehnsucht, Klage und Glück; einen Ort, wo sie

Einsichten festhalten können, auch wenn diese sich noch nicht pragmatisch umsetzen lassen. Hier gewinnt Korrelationsdidaktik erst ihren eigentlichen Sinn: Korrelieren lernen heißt fragen lernen. *Korrelationsdidaktik* verliert im Schulalltag ihren Sinn, wenn und solange Schülerinnen und Schüler nichts mehr mit Gott zusammenbringen können, wenn sie nicht mehr wissen, worauf sie das Wort Gott beziehen sollen. Es kommt dann gar nicht zu den Fragen, in denen der Glaube alltägliche Gewißheiten heilsam in Frage stellt. Auch als Fragenlernen wird Korrelationsdidaktik freilich keine leicht handhabbare Unterrichtsmethode, aber sie findet zu ihrer eigentlichen Basis zurück.

Auch *Symboldidaktik* gewinnt hier ihre eigentliche Bestimmung: RU als Sprachschule des Glaubens auszuweisen. RU leidet mit anderen Schulfächern zusammen an der Ein-dimensionalität der Sprachverwendung, die speziell im RU zu lange den Charakter einer begrifflich-dogmatischen Verlautbarungs- und Antwortsprache hatte. Wo der metaphorische Charakter aller Glaubensdarstellungen zugänglich wird — wie dies *Symboldidaktik* anstrebt —, werden auch christliche Zentralbegriffe wie Gott, Sohn Gottes, Reich Gottes, Erlösung, Auferstehung, Gericht, Gnade wieder für heutige Erfahrungen zugänglich, weil in der sprachlichen Erschließung der Glaubenstradition erst jener Sprachraum eröffnet wird, in dem Heranwachsende sich selbst und ihre Welt aussprechen.

5.4.6 Interkonfessionelles und interreligiöses Lernen

Die *Fragen der konfessionellen Gestalt* des RU sind wiederum zu vielschichtig, als daß sie mit einem Hinweis abgetan werden könnten. Ich gehe davon aus, daß die beiden Großkirchen sich nicht in der Lage sehen, auf den Anspruch eines konfessionellen RU zu verzichten, ja daß sie darin die Voraussetzung sehen, einen RU im Sinne des Art. 7.3 des Grundgesetzes garantiert zu wissen. Dahinter steht die Überzeugung, daß man nicht Christ sein kann, ohne einer am geglaubten Bekenntnis und einer immer auch institutionell verfaßten Glaubensgemeinschaft anzugehören. Für einen zukunftsorientierten RU wird Konfessionalität freilich nicht mehr sosehr als eine kirchenrechtliche Vorgabe fungieren können, sondern weit *mehr als Aufgabe und Ziel* eines Bildungsprozesses im Glauben. In den Vordergrund tritt dann die Frage, wie *Lehrer als Glaubenserzieher* mit jungen Menschen kommunizieren müssen, damit Sinnerfahrungen aus dem Glauben als Wille zum gelingenden Leben realisiert werden können. Was den *Faktor Lehre* betrifft, bedarf es einer noch weit eindeutigeren Orientierung an der Perspektive ›den Schüler ernst nehmen‹, was zwangsläufig interkonfessionelle und interreligiöse Öffnung einfordert. Dabei gewinnt auch das Nachdenken über didaktische Erfordernisse eines interkonfessionellen und interreligiösen Lernens an Gewicht.

Endlich wird die Frage nach der *konfessionellen Homogenität der Schüler* zunehmend an Brisanz verlieren. Was die ostdeutschen Länder unter dem Zwang der dortigen Verhältnisse vormachen, wird auch bei uns zunehmend Beachtung finden müssen: divergierende Glaubens- und Unglaubensgeschichten dürfen keinen generellen Hinderungsgrund für die Teilnahme am RU abgeben. Wenn es derzeit ein drängendes Anliegen sein muß, den rechtlichen Wildwuchs von Grauzonen zu überwinden, dann wird eine ebenso kon-

sequente wie sorgfältig arrangierte Zusammenarbeit der Konfessionen den Weg in die Zukunft weisen.

Konfessionsspezifisches Glaubenlernen findet heute in einem gesellschaftlichen Raum statt, in dem weltweit *andere christliche Bekenntnisse und außerchristliche Religionen* sowie deren Rückfragen an die christlichen Kirchen vorhanden sind. Konfessionelles Glaubenlernen muß sich deshalb einerseits durch Abgrenzung von den jeweils anderen christlichen Bekenntnissen und von den Weltreligionen als identifizierbar ausweisen, und es muß zugleich seine Adressaten darauf vorbereiten, sich in einer Vielfalt nicht nur christlicher Bekenntnisse, Kirchen und Gemeinschaften, sondern in der noch größeren Vielfalt der Ausformung des Religiösen zu orientieren. Darüber hinaus stellt eine multikulturelle Gesellschaft und Schule den RU vor die Frage, ob in ihm *Platz für das Fremde* ist, ob er die Interessen anderer (*interkonfessionell, interreligiös, interkulturell*) wahrzunehmen vermag, für Fremde, Andere — in der Schulklasse und weltweit — Verantwortung zu übernehmen bereit ist. Angesichts dessen, was zur multikulturell werdenden Schule gesagt wurde, darf gerade darin ein Prüfstein einer Menschwerdung in Solidarität gesehen werden.

5.4.6 Elementare Glaubensästhetik

Als letzte Zukunftsperspektive soll eine bei der *Sinnlichkeit des Menschen* ansetzende Elementarästhetik genannt werden. Wenn Sinnenfreude und Sinnlichkeit Schlüsselbegriffe für das Lebensgefühl vieler Menschen heute sind, dann muß uns dies wieder bewußt machen, daß sinnliche Erfahrungsmöglichkeiten und Erfahrungsdimensionen nicht nur Ausdruck menschlicher Grundbefindlichkeit sind, sondern auch ein wesentliches Element menschlicher Fähigkeit zur Religion. Ästhetik war für die Theologie und damit zwangsläufig auch für den RU zu einer vergessenen Dimension geworden. Erst das zunehmende Interesse an der Sinnlichkeit hat jüngst die Ästhetik wieder hoffähig gemacht. Wir sprechen in diesem Zusammenhang von Glaubensästhetik. Damit ist das Nachdenken über die Bedingungen gemeint, die erfüllt sein müssen, damit Glaubensbotschaft und Glaubensleben wahrgenommen werden können.

Die *Bedeutung für den Religionsunterricht* liegt darin, daß er mit der ästhetischen Dimension neue Horizonte eröffnen und verlorengegangene Erfahrungen in Erinnerung rufen kann: es geht um *gestaltete Sinnlichkeit*. Zu Recht sprechen wir vom sinnlichen Menschen, weil sich ihm über die Sinne eine Welt der Formen und Gestalten eröffnet, die er in geistig-kulturell geformter Wahrnehmung in eine bewußte Symbolwelt des Wert- und Sinnhaften transportiert. Wenn das unterscheidend Ästhetische in der *Relation Inhalt — Form* liegt, dann kann auch beim Glaubenlernen nicht nach einem Inhalt an der Form seiner Vermittlung vorbei gefragt werden. Es geht um einen Lernprozeß, der dadurch zum *›Geschmack‹ am Glauben* führen kann, daß dieser nicht nur gedacht, sondern leibhaftig gespürt, geschmeckt, geliebt und gefürchtet werden will, um seiner Wahrheit mit allen Fasern unserer inkarnierten Vernunft innezuwerden. Elementare Glaubensästhetik will bei allen am Unterrichtsgeschehen des RU Beteiligten die Vorstellungskraft provozieren, sich auszumalen, wie Gottesherrschaft ist und geschieht, wie Gott an ihnen handelt und handeln will, wie er mit ihnen und für sie Gott sein will.