

Die bildende Kraft des Religionsunterrichts

Zur Konfessionalität
des katholischen Religionsunterrichts

27. September 1996

Herausgeber:
Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz
Kaiserstraße 163, 53113 Bonn

INHALT

Vorwort	5
Eine Einladung	9
1. Viele Orte und Kräfte im Bildungsprozeß	12
1.1 Zur bildenden Kraft der Familie	12
1.2 Einfluß der modernen Medien	14
1.3 Zur bildenden Kraft der Schule	15
1.4 Ungebundene Religiosität	21
2. Bildung, eine Aufgabe der Gegenwart	26
2.1 Eine Aufgabe nicht nur des Staates	26
2.2 Erziehung als Bildung	26
3. Die bildende Kraft im Evangelium	30
3.1 Die Mitte des Religionsunterrichtes	30
3.2 Zwei biblische Beispiele	35
4. Die bildende Kraft kirchlicher Religion	37
4.1 Angefochtenes Christsein	37
4.2 Institutionen	38
4.3 Institution eschatologischer Haltungen	39
4.4 Kirche und Allgemeinbildung	42
5. Konfessionell und ökumenisch	46
5.1 Konfession und Konfessionalismus	46
5.2 Konfession und Ökumene	47
5.3 Lehrer, Schüler und Lehre im Religionsunterricht	50
6. Das Bildungspotential des katholischen Religionsunterrichts	61
6.1 Konkrete Existenz	61
6.2 Perspektivität	62
6.3 Selbständigkeit	63
6.4 Verbürgter Lebenssinn	65
6.5 Für-andere-Sein	65
6.6 Ich-Identität	66
7. Rechtliche Stellung des Religionsunterrichts	67
7.1 Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach	67

7.2	Teilnahme konfessionsfremder und konfessionsloser Schülerinnen und Schüler am Religionsunterricht	69
7.3	Konkordatäre Bestimmungen	71
8.	Ersatzfach zum Religionsunterricht	73
9.	Zusammenfassung	76
10.	Unser Wunsch und unser Dank	81
Anhang:		
	Erklärungen zum katholischen Religionsunterricht	87

Vorwort

Die Lebenswelt der Schule und das Fach Religionsunterricht sind in besonderer Weise den gesellschaftlichen Wandlungen, den politischen Tendenzen, den pädagogischen Trends und nicht zuletzt auch den Stimmungen und Diskussionen in den Kirchen ausgesetzt. Darum tut eine immer erneut aufgegriffene Klärung der Sache gut. Der Beschluß der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland „Der Religionsunterricht in der Schule“¹, der am 22. 11. 1974 verabschiedet wurde, erwies sich nach langer Diskussion als eine gediegene und erstaunlich lange gültige Klärung der verschiedenen Diskussionen um den Religionsunterricht Ende der 60er und zu Beginn der 70er Jahre. Trotzdem durfte man darauf nicht ausruhen. Über die Meinungsbildung im eigenen Land hinaus gab es auch nicht wenige, vielleicht bis heute noch bei uns zu wenig rezipierte Anstöße der Weltbischofssynoden und der zuständigen Instanzen in Rom, wie sie in der Arbeitshilfe „Nachkonziliare Texte zu Katechese und Religionsunterricht“² leicht zugänglich sind.

Die Veränderungen zeigten sich vor allem auch in den Problemen einer allgemeinen gesellschaftlichen Orientierungskrise und eines in vielen freiheitlichen Gesellschaften des Westens feststellbaren Traditionsbruches, der längst nicht nur den Religionsunterricht trifft, sich aber in der Weitergabe des Glaubens überhaupt sehr bemerkbar macht. Darum war es an der Zeit, in den Jahren 1986 und 1989 die aktuellen Tendenzen und Entwicklungsperspektiven in dem so bestimmten Horizont zu überprüfen.³ Zur Klärung wurde auch eine vom Institut für Demoskopie Allensbach durchgeführte Untersu-

¹ Der Text ist außer in der Offiziellen Gesamtausgabe (vgl. Anhang) zugänglich in: Nachkonziliare Texte zu Katechese und Religionsunterricht = Arbeitshilfen 66, hrsg. vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn, 1. Mai 1989, S. 263 - 303.

² Diese Sammlung reicht bis zum Jahr 1979. Eine Fortsetzung steht noch aus.

³ Vgl. E. Feifel/W. Kasper (Hrsg.) Tradierungskrise des Glaubens, München 1987; Religionsunterricht. Aktuelle Situation und Entwicklungsperspektiven = Arbeitshilfen 73, hrsg. vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn, 23. - 25. Januar 1989.

chung bei Religionslehrern und Schülern aus den Jahren 1987/88 ausgewertet.⁴ In dem enger zusammenwachsenden Europa war es sicher auch lehrreich, die Ergebnisse eines Symposions vom 13. – 15. 04. 1991 in Rom „Religionsunterricht an den öffentlichen Schulen in Europa“ in die Überlegungen einzubeziehen.⁵ Schließlich kam die Gesamtsituation anläßlich der zwanzigjährigen Wiederkehr der Verabschiedung des schon genannten Synodenbeschlusses „Der Religionsunterricht in der Schule“ auf einem Symposion des Jahres 1993 auf den Prüfstand.⁶ Nicht zuletzt die Situation in den neuen Bundesländern verlangte Berücksichtigung und Hilfe zugleich. Weitere Hilfen kommen hinzu, die im „Anhang“ verzeichnet sind.

In diesen mannigfachen Überlegungen, die alle der Öffentlichkeit zugänglich gemacht worden sind und ein beredtes Zeugnis für die Wachsamkeit der Kirche in unserem Land darstellen, erwies sich die Konfessionalität des Religionsunterrichtes als ein ganz gewichtiges Thema, das neu angegangen werden mußte. Die gewandelte ökumenische Beziehung der Kirchen untereinander, Auseinandersetzungen um den kirchlichen Charakter des Religionsunterrichtes und die Probleme sowie Aufgaben in den neuen Bundesländern verlangten eine Vertiefung und Weiterführung der bisher vorgetragenen Gesichtspunkte.

So hat die Kommission für Erziehung und Schule der Deutschen Bischofskonferenz im Mai 1993 eine Arbeitsgruppe beauftragt, in enger Abstimmung mit der Konferenz der Leiter der Schulabteilungen der Bistümer einen Textentwurf mit dem Schwerpunkt Gestaltung der Konfessionalität des Religionsunterrichtes in der Schule zu erstellen. Bereits im Januar 1994 konnte die Kommission einen ersten Entwurf sich zu eigen machen. Im März 1994 führte die Frühjahr-

⁴ Vgl. dazu den Bericht von R. Köcher, Religionsunterricht - zwei Perspektiven, in: Religionsunterricht = Arbeitshilfen 73, S. 22 - 59, vgl. auch die Angaben S. 5 f.

⁵ Unter diesem Titel erschienen in der Reihe "Arbeitshilfen" (Nr. 91), Bonn 10. Juli 1991.

⁶ Vgl. "Religionsunterricht 20 Jahre nach dem Synodenbeschluß" = Arbeitshilfen 111, Bonn 25. März 1993.

Vollversammlung der Deutschen Bischofskonferenz einen Studienhalbtage durch, der sich sehr intensiv mit der anstehenden Problematik befaßte. Aus dieser ausführlichen Beschäftigung ging eine Reihe von Aufträgen an die Kommission hervor. Im März 1994 gründete die Kommission eine neue Arbeitsgruppe, die elfmal in meist mehrtägigen Sitzungen einen längeren Text erarbeitet hat. Die Konferenz der Leiter der Schulabteilungen und die Schulrechtskommission des Verbandes der Diözesen Deutschlands wurden mehrfach in den Erarbeitungsprozeß einbezogen. Im Mai 1996 konnte die Kommission für Erziehung und Schule den Text verabschieden und richtete an den Ständigen Rat die Bitte, auf die früher angeregte Vorlage von knapperen „Leitlinien“ zu verzichten. Eine Beschränkung auf weitgehend rechtliche Argumente erschien nicht angemessen, zumal der längere, werbende Text nicht in den Hintergrund treten sollte. Der Ständige Rat verabschiedete die Erklärung zur Konfessionalität des Religionsunterrichtes am 24. Juni 1996, verlangte jedoch eine gründliche redaktionelle Überarbeitung. Diese wurde in mehreren Phasen während des Sommers und Frühherbstes 1996 durchgeführt, so daß der Herbst-Vollversammlung der Deutschen Bischofskonferenz 1996 eine letzte Textfassung unterbreitet wurde, die neben der redaktionellen Bearbeitung durch ein Vorwort, eine Zusammenfassung und ein Verzeichnis der Erklärungen zum katholischen Religionsunterricht angereichert worden ist. Die Herbst-Vollversammlung 1996 in Fulda hat den endgültig vorliegenden und verbindlichen Text zur Kenntnis genommen.

In diesem Zusammenhang darf noch vermerkt werden, daß intensivere ökumenische Kontakte nicht fehlten. Besonders nach dem Erscheinen der einer Denkschrift entsprechenden Studie „Identität und Verständigung“ der Evangelischen Kirche in Deutschland (1994) kam es auf der höchsten Ebene des regelmäßigen institutionellen Austausches zwischen den beiden großen Kirchen, nämlich im „Kontaktgesprächskreis“, zu zwei umfangreicheren Gesprächsrunden. Wenn diese Kontakte freilich auch etwas spät einsetzten (1995/96), so schärfen sie doch den Blick für die nicht zu übersehenden Gemeinsamkeiten. Es bleiben freilich auch einige verschiedene Perspektiven und Akzentsetzungen. Die Kirchen sind durch

lange Prozesse des Bemühens um den schulischen Religionsunterricht damit insgesamt gut auf Auseinandersetzungen vorbereitet, wie sie ihnen z.B. durch die Einführung des neuen Faches „Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde“ (LER) im Land Brandenburg und zur Klärung vor dem Bundesverfassungsgericht aufgenötigt worden sind.

Ich danke im Namen der deutschen Bischöfe der Kommission für Erziehung und Schule, besonders dem Vorsitzenden Bischof Manfred Müller (Regensburg), und der Zentralstelle Bildung im Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, aber auch allen Damen und Herren in den Arbeitsgruppen und bei der Erstellung des Manuskriptes. Ich hoffe, daß sich ihre unermüdliche Einsatzbereitschaft lohnen wird.

Den Dank und die Ermutigung an die Religionslehrerinnen und Religionslehrer haben wir in einem eigenen Brief am Ende dieses Textes veröffentlicht. Wir bitten um eine freundliche Aufnahme.

Fulda, am 27. September 1996

Bischof Karl Lehmann,
Vorsitzender der Deutschen Bischofskonferenz

Eine Einladung

Mit diesem Wort richten die deutschen Bischöfe sich an alle, die mit dem Religionsunterricht zu tun haben: an die Eltern der Schülerinnen und Schüler, an die Verantwortlichen in der Schule, in den Schulämtern und Kultusverwaltungen, in den Religionspädagogischen Ämtern und in den Hochschulen; insbesondere aber wenden sie sich an die Religionslehrerinnen und Religionslehrer.

Die Bischöfe wissen aus vielen Gesprächen, daß die Anstrengung aller, die sich für den Religionsunterricht einsetzen, nicht hoch genug zu schätzen ist. Die Hauptlast liegt dabei auf den Schultern der Religionslehrerinnen und Religionslehrer: täglich fünf oder mehr Unterrichtsstunden mit Gruppen junger Menschen, die ihre Probleme auch in den Religionsunterricht mitbringen. Dazu kommen Unterrichtsvorbereitungen, Korrekturen von Klassenarbeiten, Sprechstunden, Konferenzen, Freizeiten mit Schülern und Schülerinnen, Fortbildungsveranstaltungen usw. In dieser Situation junge Menschen zur Mitarbeit zu motivieren, ist außerordentlich schwierig. Und dennoch eröffnet der Religionsunterricht viele Chancen. Religionslehrerinnen und Religionslehrer erleben bei den Schülerinnen und Schülern nicht nur das Wachsen des Wissens, sondern auch das Wachsen der Urteilsfähigkeit und das Reifen einer Lebensform.

Der Religionsunterricht verursacht hohe Beanspruchungen, die je nach Land, Region, Schulstufe und Schulart unterschiedlich sind. Die Situation in der Stadt ist eine andere als in eher ländlich geprägten Gegenden. Der Religionsunterricht in den verschiedenen Schulformen hat spezifische Voraussetzungen. Die Bischöfe sind sich dessen durchaus bewußt. Der Religionsunterricht in den öffentlichen Schulen, der „in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“ erteilt wird (Art. 7 Abs. 3 Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland; GG), bedarf auch der Unterstützung durch diese Religionsgemeinschaften. Die Deutsche Bischofskonferenz möchte mit ihrem Wort den katholischen Religionsunterricht, der durch Verfassung und Verträge gesichert ist, stärken und schützen. Sie tut dies deshalb, weil der Religionsunterricht für den einzel-

nen wie für die Gesellschaft von Bedeutung ist. Eine Ordnung, die durch Verfassung und Verträge gewährleistet wird, die der Gesellschaft und den Menschen hilfreich ist, darf nicht ausgehöhlt werden.

Die Bischofskonferenz beruft sich bei diesem Wort auf den Beschluß der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland „Der Religionsunterricht in der Schule“ vom November 1974 und auf ihm nahestehende Zeugnisse der katholischen Kirche in der ehemaligen DDR, z.B. auf das Hirtenwort der ostdeutschen Bischöfe gegen das staatliche Erziehungsmonopol vom November 1974. Im Synodenbeschluß zum Religionsunterricht sind die wesentlichen Positionen abgesteckt worden. An ihnen soll entschieden festgehalten werden. Sie bedürfen allerdings einer der heutigen Situation angemessenen Argumentation. Die Gesprächslage hat sich in dreierlei Hinsicht verändert: durch den Beitritt der neuen Bundesländer, durch das veränderte Bild der Kirche in der öffentlichen Meinung und durch neue Probleme in der Schule. Der Kirche kann der Religionsunterricht nicht gleichgültig sein. Schon der Beschluß der Gemeinsamen Synode hat im Religionsunterricht in der Schule einen Beitrag der Kirche zur Erziehung und Bildung gesehen. Dieser Standpunkt soll hier in aller Energie weiter vertreten und vertieft werden. Die Gesamtsituation der Gesellschaft, der Kirche in ihr und der Erziehung wird als eine spirituelle und intellektuelle Herausforderung verstanden und angenommen.

Worum geht es in diesem Wort der deutschen Bischöfe? Sie möchten in ihrer Verantwortung für den Religionsunterricht die Freude der Lehrerinnen und Lehrer am Erteilen dieses Faches stärken. Ohne eine solche Freude an der Sache, um die es dabei geht, ist der Unterricht für alle Beteiligten eine Qual und trägt keine die jungen Menschen bildende Kraft in sich. Um seine Arbeit gerne zu machen, muß man sie aber vor sich selber und vor anderen mit guten Gründen rechtfertigen können.

Ausgangspunkt sind die vielen, teilweise konkurrierenden bildenden Kräfte, die in unserer Gesellschaft auf die Schule im allgemeinen und auf den Religionsunterricht im besonderen einwirken (Kapitel 1). Als Leitfaden dient die gegenwärtige Bildungsaufgabe

(Kapitel 2). Auch das Evangelium übt eine bildende Kraft aus (Kapitel 3). Es entfaltet diese Kraft in der konkreten, bekenntnisgebundenen Kirche (Kapitel 4). Ökumene ist bei Wahrung der kirchlichen Identität als wachsend friedliche, wechselseitige Beziehung zu verstehen, nicht als Verschmelzung unterschiedlicher Konfessionen (Kapitel 5). Der katholische Religionsunterricht in der Schule birgt ein reiches Bildungspotential mit hoher Aktualität in sich (Kapitel 6). Um seine Aufgabe wahrnehmen zu können, benötigt und besitzt er rechtliche Rahmenbedingungen (Kapitel 7). Zum Ersatzfach steht er in einer besonderen Beziehung (Kapitel 8). In einem abschließenden Wort würdigen die Bischöfe den unverzichtbaren Beitrag der Religionslehrerinnen und -lehrer für Bildung und Erziehung in der Schule.

1. Viele Orte und Kräfte im Bildungsprozeß

Die westliche Gesellschaft hat im Lauf ihrer neuzeitlichen Geschichte einen Differenzierungsprozeß durchlaufen bis hin zu einer nur noch schwer überschaubaren Vielheit der Positionen. Es gibt ein Nebeneinander, oft ein Gegeneinander von Bekenntnissen, Religionen, Werten, gesellschaftlichen und politischen Gruppen. Allseits anerkannte Prinzipien lassen sich nicht leicht finden. Das macht die politische und pädagogische Konsensfindung und mit ihr auch die Arbeit in der öffentlichen Schule oft schwer.

In einer offenen, pluralistischen und demokratischen Gesellschaftsordnung sind der Schutz des Individuums und seiner Rechte sowie die kulturelle und religiöse Eigenart der anderen am ehesten garantiert. Tendenzen, diese Pluralität durch Monopole zu unterlaufen, sei es auf dem Markt, in den Medien oder in den Schulen, muß gewehrt werden. Pluralismus kann zum Erliegen gebracht werden durch Monopolisierung und ein unreflektiertes Einheits- und Harmoniebedürfnis. Er lebt von der *Spannung zwischen unterschiedlichen, gesprächsfähigen Positionen*, nicht von ihrer Gleichgültigkeit. Der Relativismus, der die Suche nach der Wahrheit längst aufgegeben hat, höhlt den Pluralismus aus und macht die Tugend wechselseitiger Toleranz gegenstandslos.

Die bildende Kraft des Religionsunterrichts hat sich innerhalb dieses neuen Umfeldes zu behaupten. Zu diesem Umfeld gehören die Familie, die modernen Medien, die Schule und eine oft ungebundene allgemeine Religiosität.

1.1 Zur bildenden Kraft der Familie

Die erzieherische Leistung der Familie ist für den Religionsunterricht unverzichtbar, auch unter den erschwerten Bedingungen der Gegenwart. Die von keiner anderen Instanz in gleicher Weise mögliche Botschaft der Familie an das Kind lautet: Du bist geliebt! Und: Du wirst leben können! Diese Ermutigung zum Leben durch die

Familie ist ein *uneretzlicher Beitrag zur menschlichen Entwicklung und damit zur Bildung des Kindes*.

Eltern hegen den Wunsch, ihre Kinder mögen eine gefestigte Lebensform finden. Viele erwarten dabei von der Kirche eine Unterstützung durch den Religionsunterricht. Aus eigener Unsicherheit und Sprachlosigkeit in Fragen des Glaubens oder um dem Vorwurf eines Drucks auf die religiöse Praxis, wie sie ihn in ihrer Jugend vielleicht noch selbst erlebt haben, zu entgehen, enthalten sich Eltern oft des eigenen Urteils. Ein deutlicher und überzeugender *christlicher Lebensstil* ist vielfach verloren gegangen z. B.: gemeinsame Freizeit, Gespräche bei gemeinsamen Mahlzeiten und Wanderungen, das Gerüst einer gemeinsamen Tagesordnung, eine religiöse Sonntags-, Gebets- und Festkultur.

Die Zurücknahme der eigenen Glaubensprägung auch in der binnenfamiliären Kultur und der religiösen Bemühungen um die heranwachsende Generation beruht oft auf einem merkwürdigen Mißverständnis von Toleranz und Bildung: Die Kinder sollen sich „frei entwickeln“, in weltanschaulichen Fragen soll ihnen die Wahlfreiheit offengehalten werden. Aber damit wird den Kindern die Wahlfreiheit de facto nicht offen gehalten, sondern sie wird vereitelt. Das weltanschauliche Vakuum wird sich mit anderem, zumeist weniger Aufgeklärtem (Mythen, Sekten, Radikalismen, Drogen) füllen. Auf diese Weise wird der Zugang zum Glauben erst gar nicht als eine Lebensmöglichkeit eröffnet. Allerdings ist es für die Familie schwierig, ihre bildende, gerade auch ihre religiös bildende Kraft durchzuhalten oder gar zurückzugewinnen – angesichts der suggestiven Wirkung heutiger Jugendkulturen und ihrer Kommunikations- und Identifikationsangebote an den jungen Menschen. Um so notwendiger ist es, daß die Familien nicht allein gelassen, sondern nachdrücklich unterstützt werden, auch in ihren eigenen Initiativen, sich zu kirchlichen Gruppen zusammenzuschließen. Vor allem sollten Gespräch und Abstimmung zwischen Eltern und Religionslehrern und Religionslehrerinnen intensiviert werden.

1.2 Einfluß der modernen Medien

In jedem Unterricht, auch im Religionsunterricht, sehen sich die Lehrerinnen und Lehrer mit dem Einfluß der Medien konfrontiert. Entwicklung und Vernetzung der modernen Medien haben unseren Erfahrungshorizont geradezu global erweitert und damit Information und Kooperation zwischen Ländern und Kulturen außerordentlich gefördert. Insofern sind moderne Medien wichtige Bildungsfaktoren. Sie können im Zusammenhang dieses Schreibens in ihrer Bedeutung nicht zureichend gewürdigt werden. Es soll lediglich auf ein für die schulische Bildung wichtiges Problem hingewiesen werden.

Fülle und Vielfalt moderner Medieninformationen können Orientierung und differenzierende Reflexion des einzelnen erschweren. Dieses Problem setzt bereits in der frühen Kindheit an: Nach gegenwärtigen Schätzungen hat ein Kind bis zum Schuleintritt bereits einen „Intensivkurs“ im Fernsehen von durchschnittlich etwa 3.000 Stunden hinter sich. Wenn der Jugendliche in seinem 7. Schuljahr 11.000 Schulstunden absolviert hat, dann hat er bereits 12.000 Stunden vor dem Fernsehen verbracht. Damit ist der Schule eine Konkurrenz erwachsen, die Unterricht und Erziehung, vor allem Wirklichkeits- und Wertvorstellungen der Schüler und Schülerinnen nachhaltig beeinflusst. Die Frage, welche Wirkung die alltägliche Gewalt im Fernsehen und die darin zur Schau gestellte Sexualität in der Seele und im Leben der jungen Menschen hinterlassen, ist sicher noch nicht zu Ende diskutiert. Dennoch stellt sich jetzt schon ein fundamentales Bildungsproblem. Flut und Attraktivität von Fernsehbildern können eine kritische Wahrnehmung schwächen. Denn oft setzen sich im Medium Auswahl- und Gestaltungsprinzipien durch, die nicht neutral sind, sondern eine mit einer bestimmten Absicht versehene Wirklichkeit, eine „Wirklichkeit zweiter Ordnung“ vermitteln. Zeitverknappung, Vereinfachung komplizierter Zusammenhänge durch inhaltliche Raffung, Unterhaltung, dramatische Zuspitzung von Szenen und Handlungsabläufen, gezielte Identifikationsangebote führen zu einer Verzerrung von Wahrnehmung und Wirklichkeitserfahrung. Das Medium prägt die Wirklichkeit. Es „bildet“, allerdings zumeist nicht im Sinn einer Freisetzung des jungen Menschen in das eigen-

ständige Denken und Handeln. Authentische Erfahrungen treten zugunsten der vermittelten Erfahrungen zurück.

1.3 Zur bildenden Kraft der Schule

Die Schule bleibt für Schülerinnen und Schüler auch heute die Bildungsherausforderung schlechthin. Sie ist unersetzbar, weil im schulischen Unterricht Schülerinnen und Schüler es vis à vis mit dem Lehrer und der Lehrerin zu tun haben. Sie muten einander lehrend und lernend nicht nur eine Sache, sondern sich selbst auch *in Person* zu. Darin liegt die human bildende Kraft der Schule. Der Lehrer und die Lehrerin verkörpern auf signifikante Weise das, was ein mündiger Mensch können muß, um ein Mitglied unserer kulturellen Kommunikationsgemeinschaft zu sein. In der Art, wie sie mit Schülern und Schülerinnen umgehen, wie sie im Unterricht auftreten, wie sie Aufgaben und Probleme aufgreifen und behandeln, verbürgen sie die Lebensbedeutung ihres Faches. Darin sind die Überlegenheit und die Besonderheit der Schule begründet. Die Anreicherung des Unterrichts durch Medien, Techniken, Lerncomputer kann und darf die lehrend-lernende Interaktion der Lerngruppe aus Schülern und Lehrern nicht verdecken.

Die Schule vor vielfältigen gesellschaftlichen Ansprüchen

Die Ansprüche gesellschaftlicher Gruppen an die Schule sind vielseitig, zum Teil widersprüchlich und deshalb nicht alle erfüllbar. Zugleich wird Erziehung in der Schule insgesamt immer umfassender verstanden und für alles zur Verantwortung gezogen, was an anderer Stelle falsch gemacht oder versäumt wird. So wird gegenwärtig etwa die Auseinandersetzung mit dem Problem des politischen Radikalismus und der Gewalt eine Aufgabe der Schule. Der Wettbewerb der Fernsehkanäle, die zunehmenden Gefährdungen der Umwelt, der Gesundheit, auch Probleme innerhalb der Familie – das alles soll in der Schule aufgefangen werden. Angesichts der Unfähigkeit zur Solidarität und der Fremdheit zwischen den Generationen kommen auf die Schule Kompensationsaufgaben zu, denen sie sich nicht entziehen kann: Gewaltbereitschaft und Disziplinlosigkeit,

Gleichgültigkeit und Motivationsverlust, fehlender sozialer Rücksichtnahme. Früher konnten diese Aufgaben anderen Instanzen überlassen oder mit anderen Hilfsmitteln bewältigt werden.

Wenn die Schule auch nur zu einem geringen Teil den ihr zugedachten Aufgaben gerecht werden soll, dann kann sie nicht allein als Organisation eines möglichst effektiven Unterrichts verstanden werden; sie muß ein *gestalteter Lern- und Lebensraum* werden. Nachdem die Wissenschaftsorientierung der Schulfächer überbetont wurde, muß heute der Schule als einem Ort kulturellen, sozialen, künstlerischen und moralischen Handelns mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden. Die Formen mitmenschlichen Umgangs zwischen jungen Menschen und Erwachsenen bedürfen einer aufmerksamen, sorgfältigen Pflege.

Schritte zur Stärkung der bildenden Kraft der Schule

Die Schule muß sich zu einem Lebens- und Erfahrungsraum entwickeln, denn in ihr verbringt der junge Mensch einen wichtigen Teil seines Lebens. Die Schulzeit will deshalb als in sich sinnvoll erfahren werden. Es kann nicht nur Wissen auf Vorrat angeeignet werden. Lernen muß auch eine handlungsorientierte Komponente in sich tragen.

Auch die *Lerninhalte* müssen ihre bildende Kraft im Unterricht wieder erlangen. Der junge Mensch kann sich bilden, wenn er im Unterrichtsinhalt Antworten oder Antwortversuche auf seine elementaren Fragen wiederfinden kann oder wenn ihm neue, noch unbekannte Horizonte im Unterricht erschlossen werden. Die Kunst der Unterrichtsgestaltung liegt darin, daß der Lehrer und die Lehrerin klären, in welchem lebensweltlichen Problemzusammenhang des Schülers und der Schülerin eine wissenschaftliche Fragestellung oder eine kulturelle Fertigkeit stehen; das ist die Kunst der Elementarisierung.

Ein weiterer Schritt zur Wiedergewinnung der bildenden Kraft von Unterrichtsinhalten liegt in der Ermöglichung von *bildender Erfahrung*. Die Schule verlangt einen immer höheren Anteil abstrakter Leistungen und den ständigen Umgang mit symbolischen Zeichen-

systemen. Wirklichkeit in einen neuen Sprach-, Sprech- und Handlungshorizont des Schülers hereinzuholen, vor allem eine neue Perspektive zu eröffnen, dies vermittelt Erfahrung. Dabei bildet sich der junge Mensch, weil er scheinbar Bekanntes in neuem Licht sehen und entdecken lernt. Dagegen macht die alleinige Anhäufung von Wissensstoff, der nicht auf Lebenserfahrung bezogen ist, den Menschen nur zu einem Viel- und Besserwisser.

Der Religionsunterricht leistet einen wichtigen Beitrag zur *Bildung und Erziehung* der heranwachsenden Generation. Über den Unterricht hinaus ist der Ruf nach einer Schulkultur, die diesen Namen verdient, unüberhörbar. Dabei ist die Schulpastoral ein wichtiger Dienst der Kirche an der Schule, insofern sie nicht nur als Schülerseelsorge verstanden wird, sondern auch als eine Begleitung der Lehrer und Lehrerinnen, als Bemühung um eine geglückte Atmosphäre der Zusammenarbeit, als Hinweis auf den menschenfreundlichen Gott. Entscheidend für das Gelingen der Schulpastoral sind die Religionslehrerinnen und -lehrer. Über den Unterricht hinaus sind sie lebensberatende Gesprächspartner von Schülern, Kollegen und Eltern (vgl. Die deutschen Bischöfe – Kommission für Erziehung und Schule, Nr. 16: Schulpastoral – der Dienst der Kirche an den Menschen im Handlungsfeld Schule).

Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften

Nun gibt es allerdings eine sehr grundsätzliche Diskussion, ob der Religionsunterricht „in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“ im Bildungsgefüge der Schule überhaupt sinnvoll sei. Hier werden von schulpädagogischer wie politischer Seite einige kritische Argumente vorgebracht:

1. Relevante Allgemeinbildung in einer „Schule für alle“ umfasse zwar auch Religion. Dennoch gehörten zu einem aufgeklärten Menschen nur allgemeine Kenntnisse über Religiosität und Religionen. Ein Einfluß der Religionsgemeinschaften und Kirchen auf den Inhalt des Unterrichts sei unangemessen und setze die Schüler illegitimen, heteronomen Beeinflussungen aus. Der Inhalt des Faches sei viel-

mehr, wie in anderen Fächern auch, dem Staat und den Wissenschaften zu überlassen. Der in diesem Unterricht vermittelte Standpunkt habe der einer „Vogelperspektive“ zu sein. Darin sei ein distanzierter, neutraler und objektiver Blick auf die realen Religionen möglich. Nur eine „*Religionskunde*“ anstelle des Religionsunterrichts diene der Vernunft und der Autonomie der Schülerinnen und Schüler.

Einen solchen neutralen und wertfreien Standpunkt kann es aber gar nicht geben, es sei denn, man verschleiert sich und anderen die eigenen Voraussetzungen. Ein Fach Religionskunde wird dem Bildungsanspruch junger Menschen nicht gerecht. Gerade für eine an Bildung orientierte Schulpädagogik ist die persönliche Stellungnahme des Lehrers und der Lehrerin unersetzlich. Nicht weniger wichtig ist die reflexive Aufarbeitung der dem jungen Menschen eigenen, von ihm praktizierten Religion. Auch im Sinne der Verfassung hat er ein Recht auf Mündigwerden in der eigenen Religion. Mit einer „Beeinflussung“ seitens der Kirche oder einem Übergriff auf ein allein dem Staat zustehendes Territorium der Schule hat dies nichts zu tun. Es ist in erster Linie ein gemeinsamer Dienst von Staat und Kirche am heranwachsenden Menschen und am Gemeinwesen der Zukunft. Gerade in der Gegenwart wird wieder die Öffnung der Schule auf gesellschaftliche Gruppen hin gefordert, um die Sterilität einer wirklichkeitsfremden Schule zu vermeiden und Nähe zu der konkreten Alltagswelt der Schülerinnen und Schüler zu gewinnen. Eine Alleinzuständigkeit des Staates für die Schule würde die Gefahr des Totalitarismus mit sich bringen. Alle gesellschaftlichen Kräfte, insbesondere die Eltern und die Religionsgemeinschaften, tragen für das Bildungsgeschehen an der Schule Mitverantwortung.

2. Weiter wird behauptet, dem Religionsunterricht sei lediglich eine *propädeutische Aufgabe* zuzuweisen: Einführung in Religiosität im allgemeinen. Der Religionsunterricht solle die jungen Menschen überhaupt erst mit der religiösen Dimension der Wirklichkeit in Berührung bringen. Er solle dabei von der latenten Alltagsreligiosität der Schülerinnen und Schüler, von ihren Sinn- und Lebensentwürfen ausgehen und sie kritisch weiterentwickeln.

Daß solche Unterrichtselemente etwa in der Oberstufe des Gymnasiums oder in anderer Weise in der Berufsbildenden Schule vorkom-

men müssen, ist unbestritten. Denn eine entwickelte Befähigung der Schüler und Schülerinnen, sich mit Sinnfragen auseinanderzusetzen, ist erst in der Adoleszenz gegeben. Unter didaktischem Gesichtspunkt kommt das Konkrete, Erfahrene, das Exemplum, die Anschauung vor dem Begriff, dem Abstrakten und Allgemeinen. Deshalb knüpft der Religionsunterricht gerade in der Grundschule, wo immer dies möglich ist, an die ausgeübte Glaubenspraxis oder erlebte Anschauung an. Wo dies nicht möglich ist, führt er behutsam zu einer solchen Glaubenspraxis hin. Sonst würde im Unterricht ein theoretisches Konstrukt, eine „Schulreligion“, erfunden, die keinen Rückhalt im Alltag der Schülerinnen und Schüler hätte. Wenn eine solche Bezugnahme auf die religiöse Praxis gelingt, würde die Schule beweisen, daß sie imstande ist, an einem wesentlichen Punkt die konkrete Lebenswirklichkeit der Schülerin und des Schülers zu verarbeiten oder ihren eingeschränkten Horizont bisheriger Wirklichkeitserfahrung zu erweitern.

3. Angesichts der vorhandenen religiösen Unterschiede in der Klasse – so ein gängiger Einwand – würde eine *Trennung der Schüler im Religionsunterricht* geradezu Fremde und Fremdheit produzieren. Dieses Argument träfe zu, wenn zwei Voraussetzungen gegeben wären:

- Die konfessions- und religionsverschiedenen Schülerinnen und Schüler teilen außerhalb des Religionsunterrichts das Schulleben nicht. Sie leben in getrennten Milieus, eine alltägliche Begegnung und Zusammenarbeit ist also nicht gegeben.
- Die beiden Gruppen bemühen sich nicht um wechselseitiges Verständnis, sondern sie profilieren sich auf Kosten der jeweils anderen.

Diese Voraussetzungen sind aber gerade nicht gegeben. Wären sie gegeben, dann könnten sie auch durch den gemeinsamen Religionsunterricht nicht überwunden werden. Die Bemühung um das Verständnis des anderen kann überzeugend nur vom eigenen Standpunkt und vom eigenen Bekenntnis her und deshalb im konfessionellen Religionsunterricht in ökumenischer Offenheit erfolgen. Dies schließt gelegentliche, gegenseitige Einladungen und Aussprachen

mit Andersgläubigen und Mitgliedern anderer Konfessionen keineswegs aus; sie sind im Gegenteil erwünscht. Nur auf diesem Wege werden Differenzen nicht verwischt, sondern wahrgenommen und ausdrücklich akzeptiert. Ebenso wird vermieden, in direkter Konfrontation gegenseitige Fronten aufzubauen, die Konflikte oft erst auslösen. Die empirische Friedenserziehung lehrt, daß unvermittelte Nähe Konflikte aktualisieren und Vorurteile verstärken kann. Ethnozentrische und religiöse Stereotypen können eben nicht ohne weiteres durch einen gemeinsamen Unterricht überwunden werden.

Die Differenzierung des Unterrichts in unterschiedliche Lerngruppen, zum Beispiel bei der Sprachförderung, gehört heute in allen Fächern zu einer angemessenen und die einzelnen fördernden Didaktik.

Eine zusätzliche Frage ist, wer für den Lehrplan eines verschiedenen Konfessionen und Religionen integrierenden Unterrichts zuständig sein soll. Sollte es der Staat sein? Damit wäre seine weltanschauliche Neutralität berührt. Sollte es ein Konsens zwischen den religiösen Gruppen und ihren Theologen sein? Damit würden die Unterschiede zwischen den Religionen unterschätzt. Schon in der Frage, was unter „Religion“ zu fassen ist, wird kaum ein schneller Konsens z.B. zwischen Islam und Christentum zu erreichen sein.

4. Immer weniger Schüler und Schülerinnen – so ein letztes Argument – seien kirchlich sozialisiert; konfessionell gebundene Schüler befänden sich in einigen Gebieten in der Minderheit. Deshalb brauche es keinen konfessionellen Unterricht in der Schule.

Dagegen ist zu sagen: Weil der Staat in weltanschaulichen Fragen neutral sein muß, öffnet er die Schulen den Religionsgemeinschaften, damit diese auf der Basis des Glaubens zur ganzheitlichen Erziehung und Bildung beitragen. Der konfessionelle Religionsunterricht ist offen für konfessionslose Schülerinnen und Schüler, die sich Antworten auf ihre Lebensfragen von den jeweiligen Religionsgemeinschaften erhoffen. Der konfessionelle schulische Religionsunterricht nimmt einen Teil des Gesamtbildungsauftrages der Schule wahr.

Religiöse Bildung in der Schule für Angehörige nichtchristlicher Religionen

Nachdem in einigen Bundesländern zum Beispiel auch für *orthodoxe sowie jüdische Kinder und Jugendliche* ordentlicher Religionsunterricht nach Art. 7 GG eingerichtet worden ist, muß nun verstärkt über geeignete Wege religiöser Bildung für *muslimische Schülerinnen und Schüler* in der Schule nachgedacht werden. Das Grundgesetz braucht dafür nicht verändert, sondern nur durchgeführt zu werden. Darauf wird in der Pastoralen Handreichung „Christen und Muslime in Deutschland“ (Arbeitshilfen Nr. 106 vom 04. März 1993) hingewiesen. Eine entsprechende muslimische Unterweisung sollte u.a. die Entwicklung eines muslimischen Selbstverständnisses fördern. Zwar stehen der Einführung des islamischen Religionsunterrichts nach Art. 7 GG zur Zeit immer noch ungelöste Probleme entgegen, etwa hinsichtlich der rechtlichen Repräsentanz der muslimischen Gemeinschaften. Diese Schwierigkeiten „entbinden die für die schulische Bildung Verantwortlichen aber nicht davon, verstärkt nach geeigneten Möglichkeiten zu suchen, um den muslimischen Kindern und Jugendlichen eine religiöse Erziehung im Rahmen der öffentlichen Schule zukommen zu lassen“ (a. a. O., S. 73).

1.4 Ungebundene Religiosität

Warum steht Religion im Fächerkanon der Schule? Selbstverständlich ist das nicht. Ohne hier historisch den Weg zu verfolgen, soll doch ein sachlicher Zusammenhang aufgezeigt werden, der hilft, die heutige Situation besser zu verstehen. In Gesellschaften, in denen sich Religion mit der Kultur im ganzen deckt, wie es in den meisten nichtwestlichen Gesellschaften der Fall ist, übernimmt die Initiation in die Religion zugleich die Einführung in das gesellschaftliche Leben überhaupt. Es gibt keinen eigenen „Religionsunterricht“; denn Religion ist hier die integrative Kraft in der Kultur selber. Alles, was der Initiand zu lernen hat, mündet in Religion. Gebildet ist, wer religiös ist. Dies wird in dem Moment anders, wenn einzelne Wissenschaftsdisziplinen und Schulfächer aus der integrierenden Kraft der Religion heraustreten und sich verselbständigen. Mag bei uns zu-

nächst immer noch die Religion die Einheit der Weltanschauung und Bildung gewährleistet haben, so trat aber nach und nach der Religionsunterricht in die Reihe der anderen Fächer zurück und wurde nur ein Fach unter ihnen. Die Einheit der Bildung wird – das ist das Ergebnis des Differenzierungsprozesses – nicht mehr von Religion bestimmt und ist als solche nur noch schwer beschreibbar.

Nimmt der *Staat das Monopol in Bildung und Erziehung* für sich in Anspruch, dann ist er totalitär. Der staatlich verordnete Weltanschauungsunterricht in der Zeit des DDR-Sozialismus ist ein warnendes Beispiel. Die katholischen Bischöfe in der DDR beschrieben am 17. November 1974 in einem Hirtenwort gegen das staatliche Erziehungsmonopol die Lage in ihrem Staat mutig mit folgenden Worten:

„In den Erziehungs- und Lehrplänen – vom Kindergarten bis zur Universität – ist ausschließlich die Weltanschauung des dialektischen Materialismus die Grundlage. Das gesamte Leben soll von dieser Ideologie her geprägt werden. Weltanschauliche Neutralität wird abgelehnt. Entsprechend wird einzig die sozialistische Moral als richtig hingestellt, zu der die Erziehung zum Haß gehört.“

Belehrt von der Geschichte des totalitären nationalsozialistischen Staates hat sich die Bundesrepublik Deutschland in der religiösen Erziehung in der Schule eine bewußte Selbstbeschränkung auferlegt. Die Kirchen wurden in die Pflicht genommen und vom Grundgesetz mit der inhaltlichen Füllung des Faches Religion betraut.

Auch der moderne Staat kann auf einen Grundkonsens nicht verzichten. Von einem argumentativen Diskurs allein kann dieser Grundkonsens nicht erbracht werden; er muß von ihm schon vorausgesetzt werden. Aus diesem Grund verweisen viele Soziologen und Philosophen auf die Rolle der Religion in einer pluralistischen Gesellschaft. Sie sehen in der Religion die letztgültige Kraft, die die Gesellschaft integrieren und dem Individuum Identität gewähren kann. Allein Religion könne zwanglos den fundamentalen Wertekonsens garantieren, auf den auch eine pluralistische Gesellschaft angewiesen sei. Grundwerte und öffentliche Moral können und dürfen nicht vom

Staat selber legitimiert werden. Wenn er das tut, dann wird er totalitär, weil er sich selber mittels Propaganda die Akzeptanz verschaffen muß, die er braucht. So ist gerade der *moderne Staat auf Religion angewiesen*. Religion entzieht – nach Meinung der Soziologen – die Grundüberzeugungen des Gemeinwesens der öffentlichen Diskussion und sanktioniert sie dadurch. Außerdem kann Religion zur Bewältigung von Problemsituationen und letzten Fragen beitragen, etwa durch Trost, durch Beistand beim Sterben oder bei anderen nicht therapierbaren und sozial nicht mehr auffangbaren Widerfahrungen im Leben des einzelnen. Dies sind unersetzbare, soziale Integrationsfunktionen, auf die ein Gemeinwesen angewiesen ist und die heute einer sogenannten Zivilreligion zugedacht werden.

Zivilreligion

Zivilreligion ist im Bewußtsein der Leute als eine *allgemeine Religiosität* wirksam, nachdem man den christlichen Kirchen die Integrationsleistung in der Gesellschaft vielfach nicht mehr zutraut. Sie durchformt Sprache und Urteile der Menschen, auch die der Kirchenmitglieder. Sie ist andererseits diffus, unverbindlich, arm an Riten, an Institutionen und an Glaubenssätzen, also konfessions- und kirchenlos. Immerhin werden schon von J.-J. Rousseau folgende Glaubenssätze aufgezählt, die notwendig sind, um die öffentliche Moral zu gewährleisten: Es gibt ein höheres Wesen, eine ausgleichende Gerechtigkeit, ein Weiterleben nach dem Tod und die Heiligkeit der Verfassung und der Gesetze. Die Zivilreligion sanktioniert den staatlichen Eid und die Rituale öffentlicher Repräsentanz; sie gibt den christlichen Traditionen, wie etwa den Festen des Kirchenjahres oder den sakramentalen Riten heute einen anderen Sinn. Sie hat, über Medien vermittelt, als „Bildschirmreligion“ eine starke Prägekraft. Diese Einstellung versteht sich selber als aufgeklärter Rahmen, der das Allgemeine und Wesentliche der in einer Gesellschaft koexistierenden Religionen umfaßt. Sie beansprucht, den Pluralismus der Weltanschauungen in sich zu begreifen und die christliche Tradition beerben zu können. Mit diesem Anspruch soll religiöser Frieden garantiert werden. Daß es dieses Phänomen der Zivilre-

ligion gibt und in der modernen Gesellschaft notwendig geben muß, kann kaum einem Zweifel unterliegen.

Für die Entwicklung gemeinsamer Vorstellungen von Bildung ist die Zivilreligion von nicht zu unterschätzender Bedeutung. Daß ein Religionsunterricht an der öffentlichen Schule von verschiedenen Seiten, nicht zuletzt von Seiten der Schüler, dem Plausibilitätsdruck der Zivilreligion ausgesetzt ist, weiß jede Religionslehrerin bzw. jeder Religionslehrer. Wenn er es nicht weiß, dann droht der Religionsunterricht ohnehin zur Sozialisationsagentur der Zivilreligion zu werden. Deshalb muß auf deren Mängel hingewiesen werden:

Zivilreligion ist *funktionale Religion*. Die Gesellschaft und die in ihr herrschenden Faktoren weisen ihr Funktion und inhaltliche Bestimmungen zu. Sie gibt der bestehenden Gesellschaft sozusagen die religiöse Weihe.

Weil diese Religion mit unserer Gesellschaft identisch ist, ist sie in Wahrheit nicht allgemein. Ihre Axiome wie Humanität, Rationalität, Entwicklung sind von westlichem Denken bestimmt und von unserer regionalen Kultur her bedingt. Deshalb ist sie so allgemeingültig nicht, wie sie vorgibt. *Ihr Toleranzbegriff ist schwach*. Toleranz wird nur innerhalb der eigenen selbstgesetzten Voraussetzungen gewährt. Der Fremde wird akzeptiert, sofern er sich dem Eigenen integrieren läßt. Auf den Religionsunterricht bezogen bedeutet dies, daß hinter der Vorstellung eines „Religionsunterrichts für alle“ verdeckt der Dominanzanspruch der westlichen Zivilreligion steht. Das innovative, verändernde Element von kirchlicher Religion ist in der Zivilreligion verloren gegangen. Dazu fehlt ihr die der Gesellschaft gegenüber distanzierte Autorität.

Weiterhin ist unter theologischem Gesichtspunkt gegen die Zivilreligion einzuwenden: Das „höhere Wesen“ dient zu allem. Gott wird zur Funktion an der Gesellschaft, also zu dem, was die Bibel „Götze“ nennt und Jesus „Mammon“. Die Wahrheit, das Gute wird zu einer Funktion von Effektivität, Fortschritt oder Gesundheit. Die kritische und distanzierende Instanz des Evangeliums ist aufgegeben. Die zentralen, den Menschen freisetzenden Inhalte des christlichen Glaubens, die Botschaft von der Versöhnung, Befreiung, Erlösung und damit der eschatologische Charakter der Botschaft ist aus

der Zivilreligion ausgeschmolzen. Das eschatologische Bewußtsein davon, daß in der Geschichte, in der Person Jesu der Sinn des Ganzen erscheint und erschlossen ist, ist in dieser Religion verloren gegangen.

Zivilreligion kann in unserer pluralistischen Lage gerade nicht den christlichen Glauben in seinen konfessionellen Ausprägungen ersetzen. Sie ermöglicht keine kritische Distanz zu den herrschenden Trends in einer Gesellschaft. Dazu bedarf es der konfessionellen Kirche und des innovativen, prophetisch-kritischen Potentials ihres Bekenntnisses, das nie in gesellschaftlichen oder psychischen Bedürfnissen aufgeht. Dies gilt auch in der Erziehung. Der reife, mündige Mensch weiß sich in seinem Urteil und in seinem Standpunkt unabhängig von den herrschenden Trends. Im Bildungsprozeß des heranwachsenden Menschen trägt der ans Bekenntnis gebundene Religionsunterricht dazu bei.

2. Bildung, eine Aufgabe der Gegenwart

Die Beschreibungen der pädagogischen Aufgaben an der heranwachsenden Generation schöpfen bis in die wissenschaftliche, juristische und politische Sprache und die staatliche Verwaltung hinein immer noch aus dem Erbe der bildungstheoretischen Tradition. Diese prägt nach wie vor das deutsche Bildungswesen überhaupt und unser Schulsystem im besonderen. Auch die Erklärung der Deutschen Bischofskonferenz zu Fragen der Bildungspolitik steht in dieser guten Tradition (vgl. Die deutschen Bischöfe – Kommission für Erziehung und Schule, Nr. 13 vom 21. September 1993).

2.1 Eine Aufgabe nicht nur des Staates

Die Bildungsaufgabe an der heranwachsenden Generation kann in einer demokratischen Gesellschaft nicht allein dem Staat überlassen bleiben. In einem demokratischen Staatswesen sind alle gesellschaftlichen Kräfte aufgerufen, an dieser wichtigen Aufgabe teilzunehmen: auch die Parteien, Arbeitnehmer, Arbeitgeber, Verbände und die Medien. Die Kirchen in der Bundesrepublik Deutschland haben diese Bildungsaufgabe stets von ihrem eigenen Auftrag her ernst genommen als einen *Dienst an den Menschen*. Diese „Einmischung“ ist ein Ernstnehmen demokratischer Partizipation. Sie als Vorteilsnahme oder als ein undemokratisches Privileg zu verdächtigen, geht von einem Mißverständnis von Demokratie und den Aufgaben der Kirchen in ihr aus.

2.2 Erziehung als Bildung

Was kann unter dem Begriff „Bildung“ verstanden werden? Was ist das Ergebnis eines vor allem in den letzten zweihundert Jahren erfolgten Diskurses über Erziehung? In vieler Hinsicht stehen die nachfolgenden Antworten wichtigen theologischen Prinzipien nahe.

Im Widerspruch zu einem Erziehungsverständnis, das den jungen Menschen als ein Objekt des erzieherischen Handelns sieht, betont „Bildung“ *die Selbsttätigkeit des Heranwachsenden*. Er bildet sich

selber. Bilden ist ein selbstbezügliches Handeln. „Erziehung“ muß sich also gemäß diesem Bildungsverständnis eine Einschränkung gefallen lassen. Sie muß sich verstehen als ein Freiheit gewährendes Handeln. Dieses Zurücktreten im Respekt vor der Würde des jungen Menschen ist damit ein unaufgebbares Moment der Erziehung. Erziehung muß verstanden werden als intersubjektives, kommunikatives Handeln. Der Selbstwerdungsprozeß ist keinem strategischen Kalkül zu unterwerfen.

Zugleich hebt der Bildungsbegriff „auf die Erfahrungs- und Urteilsfähigkeit des Menschen, auf sein Selbst- und Weltverständnis ab, das sich aufgrund von Wissen und Einsicht gebildet hat. Als Prozeß und Ergebnis ist Bildung zwar durch andere anzuregen und zu unterstützen, aber letztlich von der Eigenaktivität des zu Bildenden abhängig. Im Unterschied zu der mehr von außen auf den Menschen einwirkenden Erziehung meint Bildung stärker den inneren Entfaltungsprozeß, also das, was der Mensch aus sich selber macht. Somit tritt besonders die Befähigung zu vernünftiger Selbstbestimmung, zur Freiheit des Denkens, Urteilens und Handelns hervor.“ (Die deutschen Bischöfe – Kommission für Erziehung und Schule, Nr. 13, S. 7 f.)

Insofern „Bildung“ darauf aufmerksam macht, daß Erziehung vor allem als Gestaltung einer erzieherisch fruchtbaren Situation zu verstehen ist, zieht sie u.a. die gesellschaftliche Lage, den Markt, die Medien, die Gemeinden in die Mitverantwortung für den Selbstwerdungsprozeß hinein.

Sich-Bilden ist aber kein leerer und bloß formaler Akt zur Entwicklung einer abstrakten Individualität. *Sich-Bilden heißt*, sich die bildenden Kräfte der Natur, der Kultur, der Wissenschaft, der Religion zu erschließen.

Lehrerinnen und Lehrer haben die Aufgabe, jungen Menschen Wirklichkeit zu erschließen und in den Horizont der eigenen Lebenswelt einzubeziehen. Dabei ist der Bildungsvorgang so zu elementarisieren, daß er frei ist von Über- und Unterforderungen und statt dessen zur Herausforderung für den Entwurf eines eigenen Lebenshorizontes wird.

Die Wirklichkeit, die das Bildungsbedürfnis am meisten herausfordert, ist die *Freiheit des anderen*. An ihr bildet sich die eigene Freiheit, weil Freiheit durch und durch kommunikativ ist. In der Beziehung zum anderen und seiner Freiheit geschieht Selbstwerdung. Weitere Faktoren im Bildungsprozeß sind – wie oben gezeigt – die gesellschaftlichen und kulturellen Institutionen, die Medien, die Schule, die Religion. Sie ermöglichen Bildung, sind bildende Kräfte, fördern zur Bildung heraus, behindern und beschränken sie aber auch oft genug.

In diesem Sich-Bilden ist ein weiterer bildungstheoretischer Grundsatz beschlossen. Sich-Bilden geschieht nicht im Anhäufen von abstrakten allgemeinen Sätzen, die ihre Herkunft nicht mehr aus der konkreten Wirklichkeit und damit aus der Erfahrung erkennen lassen. Sich-Bilden heißt vielmehr, *von der konkreten Wirklichkeit Allgemeines in Erfahrung* zu bringen und es darauf auch wieder anwenden zu können. Besonders religiöse Erziehung macht nur Sinn in Korrespondenz zum eigenen Leben des jungen Menschen. Sonst verkommt sie zur Indoktrination.

Bildung zielt auf Allgemeinbildung und ist kein Depot von Wissen. Als Gebildeter gilt derjenige, der in seiner Kulturgemeinschaft sprach- und handlungsfähig ist. Bildung vollzieht sich in *aktiver Korrespondenz mit einer kulturellen Gemeinschaft* unter der Zielsetzung, kompetent am öffentlichen Leben teilzunehmen.

Bildung als Allgemeinbildung hat also einen gesellschaftlichen Ort in einer räumlichen, von Überlieferungen geprägten Kulturgemeinschaft. Eine solche kulturelle Gemeinschaft, in der der Mensch seine Allgemeinbildung gewinnt, ist von konkreten Vorstellungen gemeinsamen Lebens bestimmt. Sie ist nicht die universale Weltgesellschaft. In dieser Kulturgemeinschaft wächst aber die universale Kommunikationsfähigkeit und die Ethik einer universalen Solidarität. Eine „multikulturelle Identität“ gibt es nicht. Aber es gibt eine eigene kulturelle Identität, die sich mit anderen kulturellen Identitäten verständigen kann. Diese Fähigkeit ist heute ein wichtiges Element von Bildung. Inzwischen gehört sie zum Herzstück jeder Allge

meinbildung. Diese muß also verstanden werden als *Kommunikationsfähigkeit über die eigene regionale Kultur hinaus*.

Zu dieser Allgemeinbildung gehört in unserer gesellschaftlichen Lage vor allem die Anerkennung der Andersheit des anderen – seiner besonderen kulturellen Bestimmtheit. Verständigung und Anerkennung des anderen ist nur erreichbar in wechselseitiger Perspektivenübernahme. Perspektivenübernahme ist so etwas wie die Tiefenstruktur der Allgemeinbildung geworden.

3. Die bildende Kraft im Evangelium

Über die soeben skizzierten bildungstheoretischen Grundlagen der Schulpädagogik hinausgehend ist nun zu fragen, worin das Besondere des Religionsunterrichts liegt. Können die Theologie und damit die Inhalte des Religionsunterrichts für den Bildungsprozeß des Schülers und der Schülerin und für das Handeln des Lehrers und der Lehrerin hilfreich, vielleicht sogar in der Sache unverzichtbar sein? Sind die Inhalte des Religionsunterrichts also bildungsrelevant?

3.1 Die Mitte des Religionsunterrichtes

Jede Wissenschaft hat Erkenntnisvoraussetzungen. Die *Erkenntnisvoraussetzungen in der Katholischen Theologie* sind allerdings von besonderer Art. Sie haben den Charakter eines Zeugnisses, bezeugt in der Kirche. Was theologisch zu sagen ist, steht bei aller rationalen Argumentation im Horizont der sich auf Verheißung gründenden Hoffnung, des sich auf Zusage gründenden Glaubens und einer Liebe, die sich auf eine zuvor zugesprochene Liebe gründet. In allen dreien, im Glauben, in der Hoffnung und in der Liebe, gibt es aber durchaus so etwas wie eine „Einsicht“, die eine vernünftige Überzeugung tragen kann. Eine solche der Sache angemessene Einsicht eröffnet sich innerhalb des Glaubens, innerhalb dieser Hoffnung und innerhalb dieser widerfahrenen und erwiderten Liebe. Außerhalb dieser Haltungen ist eine solche Einsicht nicht voll erreichbar. Immerhin stellt sich die Frage, wie ohne solche Haltungen denn „vernünftiges“ Leben möglich sein soll.

Jesus Christus

Der *Hauptzeuge* im christlichen Glauben ist Jesus Christus. In seiner Verkündigung, in seinem Handeln, Leben, Leiden und Sterben und vor allem in dem, was ihm an Ostern widerfuhr, bezeugt Jesus Christus, was Inhalt und Grund unseres Glaubens ist. Aus diesem heilsgeschichtlichen Ereignis ergibt sich eine theologische Wirklichkeitsauffassung: die Sicht des Glaubens auf die Wirklichkeit im ganzen.

Deshalb kann an Jesus Christus die christliche Antwort gewonnen werden auf die Fragen: Wer will ich werden? und: Was muß ich lernen? Er zeigt das Ziel bei der Suche nach dem eigenen Lebensweg (Nachfolge, vgl. Mk 2,14) und bei der Frage nach dem Sinn von Wirklichkeit (Nähe der Gottesherrschaft, vgl. Mk 1,14 f.). Er gibt Orientierung für die Beantwortung auch dieser Fragen.

Was ist an dem konkreten Ereignis, an Jesus von Nazareth, theologisch universal? An ihm wird der aller Schöpfung und Geschichte vorausgehende, sie bedingende, tragende, begleitende und über alle Katastrophen zu einem guten Ende führende *Heilswille Gottes* offenbar (vgl. Jes 2,1–5; Lk 14,15–24; Röm 8,18–30). Er bestimmt die Wirklichkeit, ist irreversibel, also unumkehrbar und weist Mensch und Schöpfung das Ziel, unüberholbar, mit und bei Gott zu sein (vgl. Offb 21,3–5a). Gott will nicht ohne seine Schöpfung, ohne den Menschen sein (vgl. Lk 15; Gal 4,4–7). Diese Universalität des Heilswillens Gottes drücken wir im Glaubensbekenntnis so aus: „Wir erwarten die Auferstehung der Toten und das Leben der zukünftigen Welt.“

Freiheit und Liebe

Diese eschatologische Bestimmung betrifft zuallererst die Freiheit. *Gott will außer sich noch andere Freiheit*, die ganz und gar und von vornherein zur Liebe bestimmt ist. Gott erschafft die Welt, weil er Mitliebende will. Das heißt: Liebe ist der Grund für die Schöpfung und für die Erlösung. Sie ist die umgreifende, unbedingte, im letzten tragende Bestimmung der Wirklichkeit. Gott will jedoch nicht nur Objekte seiner Liebe, sondern mit sich noch andere aktiv Liebende, Freiheit also, die zum Lieben bestimmt ist. Liebe meint hier: eine Freiheit will, daß andere Freiheit ist. So ist Liebe weder Zwang noch Beliebigkeit, keine bloße Fremdbestimmung und keine bloße Selbstbestimmung, also weder einfach Heteronomie noch einfach Autonomie, sondern die freie Tat, in der sich eine Freiheit einer anderen Freiheit aussetzt.

Dieses freie Sichbestimmenlassen durch andere Freiheit geht natürlich nur unter der Voraussetzung, daß die andere Freiheit die eigene

Freiheit nicht vernichtet, sondern will. Wir müssen, um lieben zu können, voraussetzen dürfen, daß uns einer liebt, zumindest Gott. Kreatürliche *Liebe ist also voraussetzungsvoll*, sie ist immer schon eine Antwort auf das, was ihr zuvor geschenkt ist. Sie realisiert liebend ihr eigenes Geliebt- und Gewolltsein. Weil sie selbst bejaht ist, kann sie andere Freiheit bejahen. Wo geliebt wird, geschieht es aufgrund dieser vorausgehenden Bestimmung durch Liebe. Und umgekehrt: jede Liebe will durch Liebe beantwortet werden. Sie will, daß auch andere Freiheit in gleicher Weise sich der Liebe aussetzt und, sie ebenfalls bejahend, ihr vertraut. In Freiheit einander trauen, einander glauben: das ist gelungene Liebe. In diesem Raum der Liebe – das ist elementar gesehen der ausschließliche Inhalt des christlichen Glaubens – ist Wirklichkeit geborgen. Die christliche Selbstbezeichnung der johanneischen Gemeinde lautet: „Wir haben die Liebe, die Gott zu uns hat, erkannt und gläubig angenommen“ (1 Joh 4,16a). Wir haben der Liebe geglaubt. Wo Wirklichkeit bejaht wird, geschieht dies kraft der Liebe, die sie von Anfang an bejaht und gewollt hat.

Gnadenerfahrungen

Gottes Liebe gilt allen Menschen. Aber weil der Liebe nur in Freiheit, also mit Einsicht, entsprochen werden kann, müssen auch alle Menschen die Erfahrung machen können, daß sie geliebt sind; denn nach unserer Glaubenslehre stehen alle Menschen im Gnadenangebot Gottes und sollen diesem in Erkenntnis und Freiheit entsprechen. *Alle machen von Gottes umfassender Liebe Erfahrungen, auch wenn sie solche Erfahrungen anders interpretieren als die christliche Lehre:* zum Beispiel im Vertrauen, daß Wirklichkeit trägt, im Stehen, Widerstehen, Aufrecht-gehen-Können, Sich-gehalten-Wissen, im Vertrauen in das, was der Tag bringt, also wenn sie der Liebe glauben. Menschen machen von diesem Geliebtsein Erfahrungen, wenn sie trotz aller Gründe, die dagegen sprechen, entgegen aller Wahrscheinlichkeiten Zuversicht haben, also auf die Durchsetzungskraft der Liebe hoffen. Menschen machen von diesem Geliebtsein Erfahrungen, wenn sie trotz aller niederdrückenden Enttäuschungen sich nicht davon abhalten lassen, immer wieder das Risiko

einzugehen, auf den anderen zuzugehen, sich von ihm bestimmbar, dann sich aber auch verletzbar zu machen, wenn sie also einfach lieben. Darin steckt Gnadenerfahrung. Weil Gnade, weil Liebe eine allgemeine Bestimmung der Wirklichkeit ist, machen auch alle Menschen früher oder später davon Erfahrungen. Solche Erfahrungen werden auch dort noch gemacht, wo der Liebe schließlich dann doch nicht geglaubt, aber die Möglichkeit dazu gesehen wird.

Solche Gnadenerfahrungen bleiben zumeist undeutlich, unartikulierte, bloße Stimmung; oder sie interpretieren sich ganz anders, etwa psychologisch oder biologisch oder in anderen gesellschaftlich gängigen Plausibilitäten. Das Evangelium legt sich mit solchen Plausibilitäten an und macht diese Interpretationen strittig. Weil und insofern in theologischer Sicht Bildung auf der Erfahrung der letztgültigen (eschatologischen) Bestimmung von Wirklichkeit gründet, ist das diese Erfahrung ansprechende Evangelium keine heteronome Beeinflussung, also keine Fremdbestimmung, aber auch keine Entlassung in völlige Unabhängigkeit. Deshalb darf jeder Mensch auf Gnadenerfahrungen angesprochen werden, auch wenn er sie als solche noch nicht erkannt hat. In der Begegnung mit Jesus Christus geschieht eine solche Anrede auf Erfahrungen von Geliebtsein. Jeder ist dazu in der Lage, weil er diese immer und überall schon im voraus geschenkte Liebe Gottes voll realisiert, verantwortet, in seinem Leben ausdrücklich gemacht und ihr so eine leibhaftige und erzählbare Gestalt gegeben hat. So ist er die *Liebeserklärung Gottes an seine Welt in Person*. Er spricht uns auf das hin an, was er in seinem Leben schlechthin realisiert hat, was aber auch uns allen geschenkt ist: Gottes Liebe. In seinem Leben und Sterben hat er sich dafür verbürgt.

Das Bildungspotential des Evangeliums

Das in Jesus Christus angesprochene Bildungspotential ist also das umfassende und wirksame Geliebtsein des Menschen und der Wirklichkeit durch Gott. Dieses Bildungspotential wird erfahren, wo immer geglaubt, gehofft, geliebt wird. Das Evangelium spricht auf diese Erfahrung an und macht sie ausdrücklich: *Du bist in deiner*

Freiheit gewollt und darfst liebend von ihr Gebrauch machen. Die im Evangelium angesprochene eschatologische Bestimmung durch die Liebe ist also kein abstraktes Konstrukt. Nicht eine abstrakte innere Freiheit also, sondern die leibhafte, kommunikative, soziale, kulturelle und gesellschaftliche Wirklichkeit ist angezielt. Anders als die wissenschaftlichen Wirklichkeitsbestimmungen ist sie nicht fürs Labor ausgearbeitet oder für technische Effektivität erdacht. Sie ist konkret, existenznah, alltäglich, als Voraussetzung für ein gelingendes Leben notwendig. Gleichwohl ist diese Voraussetzung, also die eschatologische Bestimmung der Wirklichkeit, meist nicht beachtet und wird nur selten ausdrücklich bedacht. Dabei ist sie so nah und so unvermeidbar, wie es sich nahelegt und beinahe unvermeidbar ist, des Morgens aufzustehen, dem Tag zu trauen und, wenn es sein muß, sich einer Zumutung auch zu verweigern oder jemandem die eigene Blöße und Wehrlosigkeit zuzumuten. Die Verheißung, daß alles ein gutes Ende finden wird, bestimmt die konkrete Wirklichkeit, das, was wir alltäglich zu leben haben. Dazu ist gesagt: Ihr könnt Mensch sein und ihr könnt es gut sein.

Das Evangelium macht diesen *Grund täglichen Glauben-, Hoffen- und Liebenkönnens*, die Liebe Gottes, öffentlich. Das Evangelium als Liebeserklärung Gottes macht es möglich, daß die alle Wirklichkeit tragende Kraft, die Liebe Gottes, ausdrücklich realisiert und zur bildenden Kraft des Schülers und der Schülerin werden kann. Im Vertrauen auf dieses Gehaltensein kann es gelingen, von dem täglichen Erwartungsdruck und zugleich vom Unheil in der eigenen Lebensgeschichte Abstand zu gewinnen, also Ich-Identität zu entwickeln (vgl. unten 6.6 Ich-Identität). Die Identität bleibt kommunikativ und verständigungswillig. Der andere, der Fremde, darf in seiner Andersheit verbleiben, er braucht nicht so zu sein, wie ich bin; denn gerade in seiner Andersheit verbürgt er den unerschöpflichen Reichtum der von Gottes Liebe umfaßten Wirklichkeit.

Das Evangelium ist freilich kein Bildungsprogramm und deshalb nicht für Bildung und Unterricht funktionalisierbar. Es ist mehr als Bildung. Es läßt sich für nichts einfach in Dienst nehmen. Wohl aber ist das Evangelium für Bildung und Unterricht relevant.

3.2 Zwei biblische Beispiele

Eine bildungsrelevante Theologie des Religionsunterrichtes stellt also die Bildungsherausforderung des Evangeliums heraus. Sie besteht darin, daß sie auf das *Bestimmtsein durch Gottes allgemeinen Heilswillen*, durch universale Liebe und die eschatologische Verheißung, alles zu einem guten Ende zu führen, aufmerksam macht und dazu auffordert, diesem Bestimmtsein im eigenen Leben und im Leben der anderen eine Chance zu geben. Das Evangelium befreit den Menschen aus allen Situationen der Fremdbestimmung und führt zu einem Leben in Fülle.

Zwei Beispiele sollen das Dargelegte erläutern:

- In der Situation des babylonischen Exils erlebt Israel mit der Bedrohung seiner Existenz zugleich den Zweifel an seinem Gott. Der Glaube an Jahwe, der sein Volk begleitet und trägt, ist tief erschüttert. Mächtiger oder zuverlässiger scheinen die Götter der Chaldäer. Da erhebt Jahwe in einem Propheten seine Stimme mit unglaublicher Innigkeit und Festigkeit zugleich: „Fürchte dich nicht, denn ich habe dich ausgelöst, ich habe dich beim Namen gerufen, du gehörst mir. Wenn du durchs Wasser schreitest, bin ich bei dir, wenn durch Ströme, dann reißen sie dich nicht fort. Wenn du durchs Feuer gehst, wirst du nicht versengt, keine Flamme wird dich verbrennen. Denn ich, der Herr, bin dein Gott, ich, der Heilige Israels, bin dein Retter“ (Jes 43,1b–3a). „Kann denn eine Frau ihr Kindlein vergessen, eine Mutter ihren leiblichen Sohn? Und selbst, wenn sie ihn vergessen würde: ich vergesse dich nicht. Sieh her: *Ich habe dich eingezeichnet in meine Hände*“ (Jes 49, 15.16a). Das ist unverfälscht die Stimme des Evangeliums. Sie gilt auch angesichts der Katastrophen dieses Jahrhunderts.
- In einer Situation innerer oder äußerer Gefährdung gehen die Christen der matthäischen Gemeinde meditierend erneut mit der ihnen überlieferten Wundergeschichte vom Seesturm (vgl.

Mt 8,23–27) und dem Gang Jesu auf dem Wasser (vgl. Mt 14,22–33) um. Sie sehen dabei ihre Situation mit anderen Augen: entgegen dem Augenschein, aber in ihrer umfassenderen und deshalb zutreffenderen Wirklichkeit. Die stürmischen und unruhigen Wellen des Lebens tragen den, der es wagt, glaubend, hoffend und liebend auf eigenen Füßen zu gehen. *Die Wirklichkeit ist zuverlässiger als wir uns denken können.* Ihr ist zu trauen, weil der Mensch von Gott bejaht, geliebt und getragen ist, dies ist das Wunder schlechthin.

4. Die bildende Kraft kirchlicher Religion

Wer professionell mit dem christlichen Glauben zu tun hat, ist herausgefordert, sich ständig auch mit seinem eigenen Glauben auseinanderzusetzen (vgl. Die deutschen Bischöfe – Kommission für Erziehung und Schule, Nr. 6 vom 01. September 1987: Zur Spiritualität des Religionslehrers). Deshalb nehmen Religionslehrerinnen und Religionslehrer die *religiösen Stimmungen ihrer Zeit* mit höherer Sensibilität wahr. Diese werden ihnen von seiten ihrer Gesprächspartner zugemutet, und sie können diese Zumutung nicht einfach auf Distanz halten. Diese Zumutungen werden immer auch zu Problemen des eigenen Christseins. Lehrerinnen und Lehrer stehen im Religionsunterricht für den Glauben ihrer Kirche und für die Kirche, ob sie es wollen oder nicht. So vermischen sich im Unterricht theologisch-sachliche, persönliche und pädagogische Schwierigkeiten. Als Lehrerin oder Lehrer bekommt man dann leicht den Eindruck, man stehe in einer aussichtslosen Minderheitssituation angesichts vieler Miterzieher in den Medien und der öffentlichen Meinung. Dabei ist es häufig weniger die kritische Auseinandersetzung mit den Glaubensthemen als vielmehr die Uninteressiertheit und die Gleichgültigkeit, die zu schaffen machen. Diese kommen nicht allein von den Schülerinnen und Schülern, sondern auch von Eltern, die für ihre Kinder möglicherweise nur einen „moralischen Anstandsunterricht“ wünschen. Desinteresse und Unverständnis begegnen unter Umständen aber auch von den Kolleginnen/Kollegen und von der Schulleitung.

4.1 Angefochtenes Christsein

Das, was den Religionslehrerinnen und Religionslehrern zur Zeit besonders zu schaffen macht, ist die *Behaftung mit ihrer kirchlichen Rolle*. Pauschale Vorurteile gegenüber der Kirche erschweren eine kritisch-solidarische Auseinandersetzung mit ihr. Es gibt eine Blindheit für das, was Kirche für die Menschen in anderen Kontinenten, in Europa und auch in Deutschland tatsächlich ist. An die Stelle von Kirche ist das Thema „Religion“ getreten. Religiös wollen die meisten sein. Die entscheidende Frage aber ist, welche Religion das ist.

Es stimmt nicht, wenn behauptet wird, dies sei keine Frage von Bedeutung, dies sei relativ und eher eine Frage des Geschmacks oder der Veranlagung. Mit der Religion entscheiden sich Lebenssinn und Lebensform, entscheidet sich das Selbstverständnis des Menschen und seiner Kultur. Es ist nicht so einfach zu sagen, daß alle „denselben Gott verehren“. „Gott“ ist ein vieldeutiges Wort. Es wird erst bestimmt durch das Bekenntnis einer Glaubensgemeinschaft und durch das Leben, das die Menschen in dieser Glaubensgemeinschaft führen.

Von solchen Problemen sind heute die Religionslehrerinnen und -lehrer bewegt; es sind auch die Fragen ihrer Schülerinnen und Schüler. Die Religionslehrerinnen und -lehrer sind angefochtene Christen, weil sie sich die Fragen ihrer Zeitgenossen zu Herzen nehmen, aber doch auch an dem festhalten, was Inhalt ihres Bekenntnisses ist. Damit halten die Religionslehrerinnen und -lehrer nur in besonderer Deutlichkeit aus, was jeder auszuhalten hat, der in seiner Kirche lebt und sich Christ nennt (vgl. 3. Die bildende Kraft im Evangelium).

4.2 Institutionen

In allen westlichen Industrieländern, besonders in der Bundesrepublik Deutschland, hat sich ein Individualisierungsschub von bisher unbekannter Reichweite und Dynamik vollzogen. Die Menschen werden aus historischen Sozialformen wie Familie, Klasse, Milieu und Pfarrgemeinde herausgelöst oder gehen dazu auf Distanz. Sie verlieren damit ihre traditionellen Sicherheiten, werden auf sich als Individuen zurückgeworfen und erleiden einen Stabilitätsverlust. Sie erfahren aber zugleich eine neue Art sozialer Einbindung, so daß eine „individualisierte Gesellschaft der Unselbständigen“ entsteht. Was sich dabei wandelt, sind *die Rollen und die Art der Institutionen*.

Der Individualist lebt natürlich auch in Institutionen, aber es sind andere geworden, auf die er sich stützt. Die Menschen werden aus den Institutionen entlassen, die ihre Biographie in ihrer lebensgeschichtlichen Kontinuität begleiten. Diese werden leicht als eng oder

entmündigend empfunden, wie die Ehe, die Familie, die Pfarrgemeinde. Aber mit ihnen verliert das Individuum auch die Stütze seiner biographischen Identität. An ihre Stelle treten nun Institutionen, die nur begrenzte situative Ausschnitte des Lebens stabilisieren. Die angeblich befreiten Individuen werden abhängig vom Konsum, von sozialstaatlichen Versorgungen und Planungen sowie von modischen Trends.

Der Individualisierungsschub hat vergessen lassen, daß Institutionen nicht nur die Freiheit beschränkende, sondern auch eine *die Identität stärkende*, das Individuum und seine Freiheit tragende Funktion haben. Sie sind keine neutralen Mechanismen, sondern die substantiellen Formen der Gemeinschaft, in denen wir die eigene Identität und die Identität der anderen finden. Es wurde im Gang des Individualisierungsprozesses übersehen, daß wir die Institutionen nicht einfach abstoßen können, sondern nur in den Zugriff anderer geraten.

Die wohl mächtigste und sich universal durchsetzende Institution ist der Markt. Leitend ist dabei das *Eigeninteresse*. Eigeninteresse, das sich absolut setzt, führt zu einer Schwächung aller Institutionen, die von Solidarität, Treue und ehrenamtlicher Beteiligung getragen sind, wie Familie, Nachbarschaft, Gemeinde und Kirche. In dieser Situation werden viele Menschen, auf sich allein gestellt, ohne institutionellen Halt Schaden nehmen. Aus diesem Grund, hat die Institution Kirche eine unaufgebbare Aufgabe bei der Erneuerung der Gesellschaft. Sie kann bei der Erziehung zum mitverantwortlichen Bürger Perspektiven aufzeigen, die die Gesellschaft im sozialen und politischen Bereich stärken und stabilisieren.

4.3 Institution eschatologischer Haltungen

Das Evangelium muß als Liebeserklärung Gottes gesagt und gehört werden. Es will Menschen, ihre Kultur, das konkrete Leben ergreifen. Es will auch zum Sichbilden herausfordern (vgl. 3. Die bildende Kraft im Evangelium). Deshalb braucht das Evangelium als bildende Kraft ein soziales und leibliches Bildungsmedium. Dieses muß als Institution eine leibliche und soziale Gestalt haben. Das *Evangelium*

muß sich „verkörpern“, um den Menschen erfahrbarer Halt zu sein. Evangelium muß Institution, muß kirchliche Religion schaffen. Als kirchliche Religion gestaltet das Evangelium konkretes Leben. Wenn das Evangelium die endgültige Erklärung der Liebe Gottes ist, der es zum Durchbruch verhilft, dann sind die Haltungen, die sich darauf richten, eschatologische Tugenden. Und diese finden an der Institution Kirche ihren Rückhalt:

- *Glaube* ist die Haltung, die in der Zusage, daß alle Kreatur vor Gott und mit Gott ein gutes Ende findet, Grund hat, zum Leben ja zu sagen. Einen das Leben tragenden Grund zu finden, also stehen und widerstehen zu können, ist eine eschatologische Haltung. Sie bewährt sich, wenn die anderen Sinnkonstrukte allein nicht mehr tragen, wie etwa der Beruf und damit verbunden das Selbstwertgefühl, der Erfolg, das Ansehen, die Leistung und das Einkommen; oder wie die Familie mit ihrem emotionalen Halt und dem Reichtum an Beziehungen; oder wie Freundschaft und Partnerschaft mit ihrer Zuverlässigkeit; oder wie der Konsum mit seinen kurzweiligen, aber auf die Dauer unbefriedigenden Erfüllungen; oder wie die Jagd nach Neuem, nach Erleben, Abenteuer, Nervenkitzel, die der Langweile doch nicht entkommt; oder auch wie das erzieherische und politische Handeln, das gewiß eine Strecke sinnvoll erscheint, aber auf den Erfolg angewiesen ist und ohne Glaube in Vergeblichkeit, Verzweiflung, Korumpierbarkeit oder in Selbstgerechtigkeit endet. Angesichts der eigenen Heilsbedürftigkeit und Ohnmacht läßt sich kein Grund finden, sich und anderen zum Leben zu verhelfen, kein Sinn, der auf Dauer Handeln tragen und veranlassen würde. Das Trauen auf Gottes Verheißung ist die Haltung, die Leben trägt. Dieses Trauen braucht aber als Rückhalt eine Institution: die Kirche. Hier kommen Christen zusammen, um von Jesus die Tragfähigkeit dieser Verheißung verbürgt zu bekommen und sie einander zu verbürgen. An diesem Ort wird also kraft des Evangeliums Leben bejahbar.
- *Hoffnung* ist die Haltung, dem Machbaren den Schein des Letzten zu nehmen, es hinter sich zu lassen und aus der Zuversicht auf das Verheißene, das nicht machbar ist, zu leben. Hoffnung befreit aus dem universalen Zwangszusammenhang der Geschichte; sie löst

Versklavungen der Vergangenheit und eröffnet neue Zukunft. Eine wichtige Vergewisserung in der Hoffnung geschieht im Gottesdienst, in dem der alltägliche Götzendienst außer Kraft gesetzt wird. Liturgisches Handeln mitten in den Verhältnissen des Leidens und Sterbens ist Ausdruck der Gemeinde in ihrer Erwartung des Kommenden. Kirche als „Institution im Übergang“ ist insbesondere in ihrem Gottesdienst Verkörperung nicht schon des Besitzes, aber der unenttäuschbaren Hoffnung.

- *Liebe* ist das Wagnis, sich eine Blöße zu geben, bei dem man nicht sicher sein kann, ob es vom anderen erwidert wird, ja ausgenutzt wird. Ein solches Risiko kann vernünftigerweise nur eingegangen werden, wenn darauf vertraut werden kann, daß es einen Willen und eine Macht gibt, die in der Lage sind, nicht ins Bodenlose fallen zu lassen. Das ist die Voraussetzung, von der die endliche Liebe ausgehen muß. Es gibt eine Liebe, die auch dann noch hält, wenn endliche Liebesfähigkeit am Ende ist. Angesichts einer übermächtigen Institutionalisierung des Eigeninteresses (vgl. 4.2 Institutionen) erscheint Kirche und kirchliche Gemeinde als eine der wenigen Institutionen, in denen eine weitreichende Solidarität und eine prinzipielle Proexistenz nicht nur Programm sind, sondern in wenigstens einem Fall, Jesus von Nazareth, bis zum Ende und in unzähligen anderen Fällen wenigstens im Fragment gelebt wurde. Kirche ist der institutionelle Ort, an dem die Möglichkeit der Liebe bezeugt wird. Auf sie zurückzukommen, um den Mut zur Liebe zu schöpfen, ist ein nicht überschätzbares Angebot in unserer Zeit.

Angesichts einer Vielzahl funktional geschlossener Systeme gewinnt eine relativ wenig funktionale Gemeinschaft wie die Kirche zunehmend eine Chance, doch „Institution kritischer Freiheit“ zu werden – allerdings nicht Institution einer individualistischen Unabhängigkeit, sondern der Freiheit von „angestrenzter Diesseitigkeit“, Freiheit vom Zwang der politischen und biographischen Geschichte. Es muß sich nicht alles jetzt erfüllen und zur Vollendung gebracht werden.

Als Institution eschatologischer Haltungen ist die Kirche nicht nur für die eigenen Mitglieder da, sondern auch und gerade für die, die

sie *mit den Augen der Außenstehenden* sehen. Für sie kann Kirche ein Zeichen vom Jenseits der Geschichte, ein Zeichen für die Möglichkeit der Liebe, der Hoffnung und des Glaubens sein.

Doch nicht nur das Faktum der Kirche überhaupt, sondern *kirchliches Handeln in seinem konkreten und institutionellen Vollzug* eröffnet den eschatologischen Horizont und stärkt so die Haltungen, die mit dieser letzten Zukunft rechnen. Die Eucharistie, in Auftrag gegeben, bis der Herr wiederkommt, verweist wie der Sonntag auf Ostern als vorweggenommenes eschatologisches Ereignis. Die Sakramente und das Kirchenjahr rücken die Existenz der Christen in diesen letzten Horizont. Die *Communio Sanctorum* weist in die gleiche Richtung. An diesem institutionellen Ort ist den Christen die Chance gegeben, diese für das Leben fundamentalen Haltungen auszubilden: das Vertrauen auf eine Wirklichkeit, die trägt, die Zuversicht, die durch nichts zu enttäuschen ist, die Liebe, die furchtlos ist.

4.4 Kirche und Allgemeinbildung

Es ist nicht nötig, in diesem Zusammenhang die katholische Lehre von der Kirche umfassend darzustellen. Aber es legt sich nahe, die Lehre des Zweiten Vatikanischen Konzils von der Kirche in ihrer Bedeutung für den Bildungsauftrag des Religionsunterrichts an einigen Punkten aufzuzeigen.

Mit dem Auftrag, die Nähe des kommenden Gottesreiches anzukündigen, ist in der Kirche für die Welt der Horizont letzter und unüberholbarer Allgemeinheit eröffnet (vgl. LG 5). Alle Menschen, ihre Lebenssituationen, alle Völker und Kulturen, die ganze Geschichte sind in diesen Horizont gerufen (vgl. LG 13). So ist die *Kirche* und mit ihr der Religionsunterricht, der in Übereinstimmung mit ihren Grundsätzen gehalten wird, *ein Ort allgemeiner Bildung*. In seiner Relevanz und Ansprechfähigkeit reicht deshalb der Religionsunterricht weit über die Kirchenmitglieder und ihre Binneninteressen hinaus. Jede Schülerin und jeder Schüler, auch wenn sie sich nicht für Christen, nicht für religiös, sondern vielleicht für Atheisten oder Agnostiker halten, sind in die Nähe des kommenden Reiches gerückt. Sie bringen in den Unterricht eine Reihe wenigstens latenter

Fragen mit, die allen Menschen gemeinsam sind: die Frage nach dem Sinn von Leben und Leiden, die Suche nach Glück und zuverlässiger Wahrheit. Sie bringen Erfahrungen mit, die für den Religionsunterricht einschlägig sind: die Einsicht, daß wir alle dem Leben trauen müssen, um ein geglücktes Leben zu führen; die Einsicht, daß wir auf Hoffnung und Zuversicht nicht verzichten können, es werde mit unserem Leben und dem Leben anderer gut enden; die Tatsache, daß wir alle es unerträglich finden, wenn wir nicht geliebt sind und nicht selber lieben können. Aufgabe des Religionsunterrichts ist es, diese Erfahrungen anzusprechen, zu klären und sie dem der Kirche aufgetragenen Evangelium zuzuführen. Es gibt niemand und keine Lebenssituation, die nicht gesucht ist.

Eschatologischer Vorbehalt

Die Kirche ist aber noch nicht das von ihr verkündete anbrechende Gottesreich. Sie, ihr Handeln und ihr Wissen sind durch den „eschatologischen Vorbehalt“, durch ein „weises Nichtwissen“ über den Lauf der Geschichte, über die Wirklichkeit gekennzeichnet, sonst überschreitet sie ihre Zuständigkeit (vgl. GS 36). Wenngleich in ihr der Horizont letzter, unüberholbarer Allgemeinheit eröffnet ist, weiß und vermag sie nicht alles. Die in der Kirche und deshalb im Religionsunterricht ermöglichte Allgemeinbildung ist also keine Universalkompetenz. Die eigene Partikularität und Unvollständigkeit bleibt unüberspringbar. Die Vielheit und Verschiedenheit der Kulturen, Weltanschauungen und Standpunkten sind für uns nicht überwindbar. Aber sie alle können dem Evangelium und der von ihm im Geist gebildeten Einheit zugeführt werden.

Die Lehre des Zweiten Vatikanischen Konzils von der Kirche ist stark von der *Gemeinschaft (communio) als Teilhabe (participatio)* geprägt: die Gemeinschaft mit Gott, die Gemeinschaft vieler und unterschiedlicher Ortskirchen (LG 23), in denen die Universalkirche repräsentiert und realisiert ist (CD 11), das Kollegium der Bischöfe, die Gemeinschaft des Gottesvolkes, das nicht nur an der Liturgie, sondern am Leben der Kirche überhaupt aktiv teilhat. So wird die Katholische Kirche „Sakrament, das heißt Zeichen und Werkzeug

für die innigste Vereinigung mit Gott wie für die Einheit der ganzen Menschheit“ (LG 1). Zugleich ist das Verständnis der Katholizität der Kirche geprägt von der Gemeinschaft der vielen räumlich und kulturell verschiedenen Ortskirchen. Diesem Kirchenverständnis entspricht ein neues Verständnis von Allgemeinbildung. Bis vor wenigen Jahrzehnten konnte Allgemeinbildung vorzüglich noch als Fähigkeit zur Kommunikation und Partizipation im eigenen Kulturkreis beschrieben werden. Dieses Verständnis muß inzwischen erweitert werden. Allgemeinbildung muß als Fähigkeit verstanden werden zu Kommunikation und solidarischer Partizipation auch über den eigenen Kulturkreis hinaus. Dieser Vorstellung von Allgemeinbildung entspricht die Katholische Kirche und damit der von ihren Grundsätzen geleitete Religionsunterricht in beispielhafter Weise. Auch die differenzierten Beziehungen zu anderen Kirchen, kirchlichen Gemeinschaften und zu anderen Religionen sind im Communio-Denken zu erfassen.

Kommunikation und Partizipation

Das für viele Zeitgenossen Anstößige und Unglaubliche am kirchlichen Bildungsauftrag besteht darin, daß er in der Außenperspektive undifferenziert lediglich als Meinung und Interesse einer partikulären Institution und deshalb als fremdbestimmend, als ungeRechtfertigtes Privileg, als *Eigeninteresse einer Gruppe* unter vielen wahrgenommen wird. Als Dienst am allgemeinen Bildungsauftrag, wozu die Kirche durch das Evangelium berufen und befähigt ist, kann sie dann nur schwerlich wahrgenommen werden.

Wenn Allgemeinbildung heute die Fähigkeit ist, nicht nur anderes individuelles, sondern auch anderes allgemeines Leben in seiner kulturellen Besonderheit anzuerkennen, dann sind die Voraussetzungen dafür im katholischen Religionsunterricht in besonderem Maße gegeben. Denn dieser Unterricht bewegt sich im Kontext und im Perspektivenreichtum der Gemeinschaft vieler kulturell unterschiedlicher Lokalkirchen. Das Bewußtsein dafür ist im Zweiten Vatikanischen Konzil irreversibel zum Durchbruch gekommen. Inzwischen ist dieses Bewußtsein aber längst nicht mehr nur eine

theologische Behauptung. Es wird in den Gemeinden, wenngleich noch nicht zureichend, gelebt: Besuche und Austausch in den Gemeinden, Solidaritätsbekundungen durch Werke wie Misereor, Missio, Adveniat, Renovabis, Caritas internationalis, Sternsingeraktion, Briefkontakte, Gebetsgemeinschaften, zahllose Unterstützungsinitiativen und Unterschriftsaktionen sind zur Selbstverständlichkeit geworden. Im Gottesdienst werden die Teilnehmer zur Übernahme fremder Perspektiven, zu Verstehensversuchen fremden Lebens veranlaßt. Der katholische Religionsunterricht kann im Kontext und im *Perspektivenreichtum der Weltkirche* arbeiten. Dabei ist er motiviert von dem, was seine eigenste Sache ausmacht: von der Besinnung und Reflexion auf das eigene Glaubenszeugnis.

5. Konfessionell und ökumenisch

Manche haben vielleicht noch ein ausgesprochen katholisches oder evangelisches Milieu erlebt. Man verkehrte unter sich. Langzeitliche Nachwirkungen von Reformation und Gegenreformation wurden hier sichtbar. Auch in der Theologie wurde die eigene Lehre kontrovers zum Standpunkt der konfessionellen Gegenseite entwickelt. Ohne die andere Seite zureichend verstanden zu haben, wurde oft gegen sie argumentiert. Diese Situation liegt zumeist weit zurück. Mit gutem Recht kann die entsprechende Mentalität Konfessionalismus genannt werden.

5.1 Konfession und Konfessionalismus

Konfession, *Bekenntnis*, meint etwas anderes. Bekenntnisse gibt es im Neuen Testament zahlreich. Die neutestamentlichen Gemeinden brachten solche Bekenntnisse hervor: prägnante Formulierungen, in denen sie das knapp auf einen Satz brachten, was sie als ihren Glauben bekannten. Wer sich taufen ließ, hatte das Bekenntnis der Gemeinde zu sprechen. Im Gottesdienst wurden solche Bekenntnisse zu Jesus Christus gesprochen und zugleich als Absage an andere Herren verstanden. Solche Bekenntnisse dienten von Anfang an auch der Selbstverständigung der Gemeinden; sie waren immer schon kirchlich. Wer sie nachsprechen konnte, durfte sich als zugehörig betrachten. Bekenntnisse prägten damals und prägen heute das Denken und die Theologie der Kirche. Die großen Bekenntnisse, die wir heute noch im Gebrauch haben, wurden von den großen Konzilien und Synoden des vierten und fünften Jahrhunderts formuliert. Sie spielten die Rolle von Glaubensregeln, auf die man sich verständigen konnte. Insbesondere die Reformationszeit brachte auf ihre Weise zahlreiche Bekenntnisse hervor. Die berühmtesten waren die Confessio Augustana und der Heidelberger Katechismus. Auch die Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland (1971–75) hat ein bemerkenswertes Zeugnis des Glaubens in dieser Zeit verabschiedet.

Die Bekenntnisse – das ergibt sich aus dieser knappen Übersicht – sind in unterschiedlichen Situationen, mit unterschiedlichen Absichten formuliert worden. Das Bekenntnis scheint geradezu unabdingbar für Kirche und Gemeinde, ob evangelisch oder katholisch, zu sein. Der Sinn des Wortes „Konfession“ oder „Bekenntnis“ ist aber hier offensichtlich ein anderer, als wenn wir auf einem Fragebogen die Rubrik „Konfession“ mit „römisch-katholisch“ ausfüllen. Auch in der ökumenischen Auseinandersetzung verändert sich die Bedeutung des Wortes „*Konfession*“ *langsam zum Positiven* in Richtung der ursprünglichen Bedeutung.

5.2 Konfession und Ökumene

Wenn von Ökumene die Rede ist, dann denken wir Katholiken in Mitteleuropa zuerst an die Einheit mit den Kirchen der Reformation, erst später auch noch an die Kirchen der Orthodoxie. Selten aber denken wir an den ersten und radikalsten Bruch, der der Kirche in die Wiege gelegt ist: die *Spaltung von der Synagoge*. Diese Trennung aber kennzeichnet die Kirche am fundamentalsten und läßt die späteren Spaltungen erst verstehen. Auf diese offene Wunde hinzuweisen, ist deshalb notwendig, weil alle Kirchen lernen müssen, mit dieser schmerzhaften Wunde zu leben. Seit dem Zweiten Vatikanischen Konzil ist auch im Religionsunterricht diesbezüglich eine Empfindsamkeit gewachsen, die für ein ökumenisches Bewußtsein außerordentlich wichtig ist. Es war eine geschichtlich umwälzende und in ihrer Bedeutung bis heute noch nicht zureichend gewürdigte Tat, als *Papst Johannes Paul II.* 1982 den Weg vom Vatikan zur Großen Synagoge Roms ging.

Verstärkte Bemühungen für die Ökumene fordert Papst Johannes Paul II. in seiner Enzyklika „*Ut unum sint*“ vom 25. Mai 1995. Darin hebt er vor allem die Notwendigkeit des Dialogs unter allen Menschen hervor, indem er die Aussagen des Zweiten Vatikanischen Konzils zum Dialog aufgreift und verstärkt. Neben dem „Bemühen zur Ausmerzung aller Worte, Urteile und Taten, die der Lage der getrennten Brüder nach Gerechtigkeit und Wahrheit nicht entsprechen und dadurch die gegenseitigen Bemühungen mit ihnen erschweren“,

steht die Anerkennung des Willens zur Versöhnung und zur Einheit in der Wahrheit bei den Partnern, sowie die Notwendigkeit, daß „um das alles zu verwirklichen, das zur Schau getragene Sich-gegeneinander-Stellen ein Ende haben“ muß (Nr. 28–29).

Zur Verbesserung der Beziehungen der Christen untereinander und zum gegenseitigen Kennenlernen sind nicht nur Gebet und Dialog geeignete Wege, sondern insbesondere auch „jede nur mögliche *praktische Zusammenarbeit* auf den verschiedenen Ebenen: pastoral, kulturell, sozial und auch im Zeugnis für die Botschaft des Evangeliums“. In der Zusammenarbeit der Christen kommt nach den Worten des Papstes „die Verbundenheit, in der sie schon untereinander vereinigt sind, lebendig zum Ausdruck“. Sie stellt „eine Epiphanie Christi selbst“ dar. In der Zusammenarbeit sieht Johannes Paul II. darüber hinaus eine Dynamik zur Einheit hin:

„Die ökumenische Zusammenarbeit ist zudem eine echte Schule des Ökumenismus, ein dynamischer Weg zur Einheit. Die Einheit im Handeln führt zur vollen Einheit im Glauben: ‚Bei dieser Zusammenarbeit können alle, die an Christus glauben, unschwer lernen, wie sie einander besser kennen und höher achten können und wie der Weg zur Einheit der Christen bereitet wird.‘

Vor den Augen der Welt nimmt die Zusammenarbeit unter den Christen die Dimensionen des gemeinsamen christlichen Zeugnisses an und gereicht als Werkzeug der Evangelisierung den einen wie den anderen zum Wohl.“ (Nr. 40)

Das Zweite Vatikanische Konzil regte durch das Ökumenismusdekret „Unitatis redintegratio“ in der Katholischen Kirche einen ungeahnten *Verständigungswillen* mit den anderen Kirchen an. Die Theologen arbeiteten fortan an zahlreichen Untersuchungen, um bisherige Mißverständnisse auf beiden Seiten zu beheben und Konsense oder doch wenigstens Konvergenzen aufzuzeigen. Auf der Ebene der Kirchenleitungen zeichneten sich Kooperationswille und neue Kooperationsmöglichkeiten ab. Unser Gebet- und Gesangbuch „Gotteslob“ dokumentiert, wenigstens was das Liedgut anbetrifft, ein kulturelles Zusammenwachsen des Kirchenvolkes. Ähnliches kann man vom neuen „Evangelischen Gesangbuch“ sagen. Auf evangeli-

scher Seite brachte die Leuenberger Konkordie eine weitgehende Verständigung der Evangelischen Kirchen unter sich bis hin zur Kanzel- und Abendmahlsgemeinschaft. Damit fand sie auch eine gemeinsame Basis für das Gespräch mit der Katholischen Kirche. Die Konvergenzerklärung von Lima zu den Themen Taufe, Eucharistie und Amt wurde durch eine Stellungnahme des Päpstlichen Rates zur Förderung der Einheit der Christen als ein wesentlicher Schritt im ökumenischen Prozeß bejaht und, was die Taufe anbetrifft, zur Rezeption empfohlen.

Damit scheint aber in wichtigen Themen eine Grenze für Konvergenzbemühungen erreicht zu sein. Das Zweite Vatikanische Konzil sieht die universale Kirche in der Katholischen Kirche verwirklicht.

An die Stelle der Suche nach Konvergenzen trat eine zugleich bescheidenere, aber auch verbindlichere Suche nach einer „*Entgiftung*“ und Intensivierung der Beziehungen zwischen den Kirchen. Ein ermutigendes Beispiel hierfür ist das Ergebnis der Studie des Ökumenischen Arbeitskreises evangelischer und katholischer Theologen „*Lehrverurteilungen – kirchentrennend?*“ Sie konnte zeigen, daß viele der gegenseitigen Lehrverurteilungen aus der Reformationszeit den heutigen Partner nicht mehr treffen. Papst Johannes Paul II hat bei seinem dritten Pastoralbesuch in Deutschland im Juni 1996 die Bedeutung solcher Bemühungen mehrfach unterstrichen (vgl. Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls, Nr. 126, S. 19ff, 30 ff.).

Der Begriff „Konfession“ hat in diesem Zusammenhang wieder einen neuen Klang bekommen. An die Stelle von Selbstbeharrung, Abgrenzung und Selbstisolierung tritt nun *gesprächsfähige Identität*. An die Stelle von Verschmelzung und Vereinheitlichung tritt der in der eigenen Geschichte gewonnene Reichtum als Gewinn auch für die anderen. Die Geschichte der Ausbildung einer kirchlichen Identität auf beiden Seiten rückgängig zu machen, ist nicht denkbar, aber auch nicht einmal wünschbar. Das wäre abstrakt. Ökumenisch kann deshalb nur sein, wer in diesem Sinn auch konfessionell ist. Eine Konfession, die das in einer Kirche empfangene Evangelium zu verantworten sucht, kann und darf nicht gesprächsunfähig machen. Der Begriff „konfessionell“ hat damit noch in einer anderen Hinsicht

eine Veränderung durchgemacht. Er meint nicht in erster Linie die theologischen Gegensätze und Kontroversen.

Im Sinne der Heiligen Schrift und der Väter gehört zum Bekenntnis vielmehr ein ganzes Geflecht von Vollzugsweisen des Glaubens, das nicht einfach von ihm getrennt und abgelöst werden darf, zum Beispiel das Leben aus dem Glauben, der Gottesdienst, die Sakramente, die Katechese und die Taufe, auch bestimmte Situationen des öffentlichen Bekenntns, möglicherweise sogar in der Bedrängnis der Verfolgung. Dieser konkrete „Sitz im Leben“ ist für das Bekenntnis konstitutiv, und damit ist das Leben der Gemeinde und der Kirche der unerläßliche Boden, von dem das Bekenntnis eigentlich lebt. Es geht also um das konkret gelebte und gelehrte Zeugnis des Glaubens im Raum der Kirche.

5.3 Lehrer, Schüler und Lehre im Religionsunterricht

Seit dem Beschluß der Gemeinsamen Synode zum Religionsunterricht hat sich bei den drei Bestimmungsfaktoren der Konfessionalität – Lehrer, Lehre, Schüler – der Begriff der Trias allgemein herausgebildet. Die Bischöfe wissen es zu schätzen, daß sie mit der Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland „Identität und Verständigung“ (1994) hinsichtlich „Standort und Perspektiven des Religionsunterrichtes in der Pluralität“ in diesen grundlegenden Aussagen übereinstimmen. Die Bischöfe möchten freilich bei aller Bereitschaft zur Kooperation und zur Modifikation des Konfessionalitätsprinzips in einzelnen Situationen stärker an derselben Konfessionalität der Kinder und Jugendlichen festhalten, ohne daß der Religionsunterricht dadurch gehindert wäre, sich auf die Ökumene hin zu öffnen und auch konfessionell nicht oder noch nicht gebundene Schülerinnen und Schüler aufzunehmen.

5.3.1 Konfessionalität der Religionslehrerin und des Religionslehrers

Lehrerinnen und Lehrer müssen das, was sie zu lehren haben, auch vertreten. Die Schülerinnen und Schüler dürfen eine klare, unmiß-

verständlich Auskunft auf die Frage erwarten, wo ihre Religionslehrerin bzw. ihr Religionslehrer steht. Damit ist aber die Frage nach seinem Bekenntnis gestellt. Der Religionslehrer und die Religionslehrerin haben nicht nur über einen Inhalt zu informieren, der außerhalb ihrer eigenen freien Wahl, in objektiver Neutralität ausgesagt werden könnte. Sie sind, wie bei jedem wesentlichen humanen Verhalten, „existentiell verwickelt“. Sie stehen für das ein, was sie im Unterricht vermitteln. Nur so können sie einen erzieherischen und für die Bildung des jungen Menschen belangvollen Dienst leisten. An der Religionslehrerin und am Religionslehrer selber und ihrem Lebensstil soll sich ja die Lehre wenigstens in Ansätzen und Bemühungen zeigen. Deshalb ist die Authentizität ein Ausweis der Ernsthaftigkeit dessen, was Thema ist. Die Lehrerin und der Lehrer haften aber nicht nur für das, was sie persönlich vertreten, sondern auch dafür, wo sie sich sozial und institutionell einordnen. Das Bekenntnis, das sie vertreten, gehört an einen bestimmten gesellschaftlichen Ort; beim Religionslehrer und bei der Religionslehrerin ist es die Kirche. Sie stehen für die Kirche. „*Liebe zur Kirche und kritische Distanz* müssen (aber) einander nicht ausschließen“ (Beschluß der Gemeinsamen Synode zum Religionsunterricht 2.8.5).

Der unterrichtliche wie der gesellschaftliche Diskurs setzt den Konsens in der Wahrheit nicht schon voraus, sondern er arbeitet auf ihn hin. Ob er gelingt, liegt nicht allein in der Hand der Lehrerinnen und Lehrer. Aufgabe der Religionslehrerinnen und Religionslehrer ist es, loyal zum Bekenntnis ihrer Kirche zu stehen, wie es ihrer Sendung durch den Bischof entspricht (Missio Canonica).

5.3.2 Konfessionalität der Schülerin und des Schülers

Die Verankerung des Religionsunterrichts im Grundgesetz bedeutet zugleich, daß er in „konfessioneller Positivität und Gebundenheit“ zu erteilen ist. Sein Pflichtfachcharakter hebt die Befreiungsmöglichkeit von diesem Unterricht gemäß Art. 7 Abs. 2 GG nicht auf, die juristisch als Recht auf Religionsmündigkeit erscheint. Aber Religionsmündigkeit hat – in Verbindung mit dem Recht auf Bildung – nicht nur die juristische Bedeutung, aus dem Religionsunterricht

auszutreten oder in eine Religionsgemeinschaft einzutreten, sondern vorher noch die ethische und erzieherische Aufgabe, den jungen Menschen ein freies, selbstbestimmtes Verhältnis zu seinem Bekenntnis gewinnen zu lassen. Eine freie und aufgeklärte Gesellschaft und ein demokratischer Staat müssen daran ein fundamentales Interesse haben; denn der Bürger und die Bürgerin in einem Gemeinwesen sind nicht mündig und verantwortungsfähig, wenn sie es nicht in erster Linie in bezug zur Religion sind. Diese Religionsmündigkeit umfaßt nicht nur die freie und aufgeklärte Zustimmungsfähigkeit zu Bekenntnis und Lehre. Sie bezieht sich auch auf die konkrete Lebensform einer Bekenntnisgemeinschaft: auf Liturgie, Ethos, Diakonie, Gebräuche, Traditionen. Sie bezieht sich vor allem auf die lebendige Glaubensgemeinschaft in ihrer konkreten geschichtlich-kulturellen Ausprägung.

In diesem umfassenden Sinn ist der Religionsunterricht in seinem Inhalt an die Konfession gebunden, auch wenn er sich nicht nur an aktive Kirchenmitglieder wendet (vgl. Beschluß der Gemeinsamen Synode zum Religionsunterricht 2.7.2). Dies hat seinen Grund in der jahrhundertelangen konfessionellen Prägung der Kirchen durch die für sie grundlegenden Bekenntnisse. Diese Prägung macht sich auch heute für die Schule dort bemerkbar, wo der Unterricht auf reale Lebenssituationen Bezug nimmt.

Schülerinnen und Schüler haben auch ein Recht auf Beantwortung der Frage, warum sie katholisch getauft sind und was Leben aus dem Glauben für sie bedeutet. Wenn die biographische Kontinuität vernachlässigt wird und nur die aktuell den jungen Menschen belangenden Mitgliedschaften in verschiedenen Gruppierungen (z.B. Vereine, Peergroups) im Unterricht Thema werden, dann wird eine wesentliche Bildungsaufgabe versäumt: ein freies Verhältnis zu den Voraussetzungen der eigenen Lebensgeschichte. Eines Tages – und sei es anläßlich einer Kirchenaustrittserklärung – kommt dann die Frage: Warum hat man mir nicht gesagt, was es bedeutet, der Katholischen Kirche anzugehören? Dem Schüler und der Schülerin werden nicht nur die Aufarbeitung ihrer gegenwärtigen Situation, sondern auch ihrer Geschichte zuzumuten sein. Anders werden sie nicht auf eine

das eigene Leben integrierende Weise „ich“ sagen können. All dies gilt mit besonderem Gewicht in einer pluralistischen Situation.

Lehrerinnen und Lehrer haben heute leicht den Eindruck, daß eine konfessionelle Identität der Schülerinnen und Schüler im Unterricht nicht mehr erscheint. Ein zweiter aufmerksamerer Blick entdeckt allerdings häufig genug wenigstens verkümmerte oder mißverständene Zeichen der Zugehörigkeit zur Kirche. Aber selbst wenn solche nicht mehr da sind, Taufe, Erstkommunion, Firmung, der christliche Name, das Kirchenjahr und anderes mehr sind Anknüpfungspunkte genug, mit den Schülerinnen und Schülern – gerade auch in der Grundschule – über ein *vom Bekenntnis geprägtes Leben* ins Gespräch zu kommen. Auf diese Weise setzt der Religionsunterricht beim konkreten Leben an. Religiöses Leben aber konkretisiert sich in Gemeinschaft und Gemeinde mit ihren spezifischen konfessionellen Prägungen. So bietet der Religionsunterricht den Schülerinnen und Schülern auch an, Heimat in ihrer Kirche zu finden. Freilich sind viele Voraussetzungen, mit denen die Lehrerinnen und Lehrer früher selbstverständlich rechnen konnten, heute nicht mehr gegeben. Aber sie können wenigstens an einigen wichtigen Punkten kompensiert werden. In anderen Fächern ist das oft auch nötig. Jedenfalls ist dieser Defekt kein Grund, den Reichtum der eigenen Spiritualität und Kultur überhaupt nicht mehr in den Blick zu bekommen.

„Mag die praktische Verbundenheit der Schüler mit ihrer Konfession noch so gering sein: Immerhin bietet sie einen Anknüpfungspunkt für einen gemeinsamen ‚Boden‘, auf dem Lehrer und Schüler stehen. Durch ein gewisses ‚Vorverständnis‘ aber wird im Bereich von Religion und Glaube tieferes Verstehen erleichtert.“ (Beschuß der Gemeinsamen Synode zum Religionsunterricht 2.7.2)

Die Ausgangslage der Schülerinnen und Schüler ist der eine Orientierungspunkt unterrichtlichen Handelns. Der andere ist die religiöse Praxis, die erschlossen, ermöglicht und zu der behutsam hingeführt werden soll. Ein konfessionsloses oder überkonfessionelles Christentum gibt es nicht. Es kann deshalb auch kein Unterrichts- und Bil-

dungsziel sein. In jedem Fall können und müssen die Eltern damit rechnen und davon ausgehen, daß der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften, der die Schülerinnen und Schüler angehören, erteilt wird.

5.3.3 Konfessionalität der Lehre

Ein möglicher Einwand gegen das Konfessionalitätsprinzip in der Lehre lautet: bis zu den unterscheidenden Lehren, also den kontrovers-theologischen Themen, kommt man im Unterricht sowieso nicht. Es ist in der Tat richtig, daß die christlichen Konfessionen wichtige Grundlagen gemeinsam haben (zum Beispiel fast die ganze Bibel und die Glaubensbekenntnisse der Alten Kirche). Es ist richtig, daß viele der klassischen Unterscheidungslehren inzwischen durch die Arbeit der Theologie ihre trennende Schärfe verloren haben und in vieler Hinsicht ausgleichbar erscheinen. Dies gilt sogar für den Streit um die Rechtfertigungslehre (vgl. Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls, Nr. 126, S. 21 f.). Es ist auch richtig, daß manche Differenzen nur noch von Experten gekannt werden. Aber noch immer stehen einige wichtige Unterschiede in der Glaubenslehre der vollen Kircheneinheit entgegen, z.B. beim Kirchenverständnis und beim sakramentalen Amt. Nach katholischem Verständnis ist die Kirche „ja in Christus gleichsam das Sakrament, das heißt Zeichen und Werkzeug für die innigste Vereinigung mit Gott wie für die Einheit der ganzen Menschheit“ (LG 1).

Vieles, was in der persönlichen Lebensgeschichte große Bedeutung gewonnen hat, darf nicht vergessen werden, weil sonst der Verlust der Selbstwertschätzung und des Identitätsgefühls droht. Dasselbe gilt auch von der Geschichte, die vor dem eigenen Leben gelaufen ist und das Leben geprägt hat: die gewachsene Tradition, die gelebten Erfahrungen, die Vorstellungen von einem guten Leben, die Vorstellungen vom kommenden Reich und vom möglichen Scheitern des Lebensziels. Wie auch immer man dies theologisch beurteilt, diese Geschichte prägt die Kirchenmitglieder konfessionell unterschiedlich, obgleich sie in keine Lehre gefaßt ist. Gerade affektiv besetzte

Vorstellungen, z.B. Verfehlung und Schuld, sind in der Lehre und dem Lebensgefühl der beiden Konfessionen nicht völlig gleich. Was als Verfehlung und Schuld verstanden wird, ist nicht dasselbe. Nochmals sei es gesagt: Es geht dabei nicht um erneutes Aufreißen von Differenzen, sondern um das Verstehen und Aufarbeiten von religiös unterschiedlich geprägten Identitäten. Diese Unterschiede der Identitäten sind einfach nicht zu überspringen. Die unterschiedlich geprägten konfessionellen Kulturen halten sich auch noch im säkularen Bewußtsein durch.

Ein nicht zu unterschätzender Faktor ist *das unterschiedliche Kirchenverständnis und die unterschiedliche Kirchenpraxis*. Dieser Faktor wirkt sich in fast allen religiösen Handlungen, Wertungen und Urteilen aus. Die Kircheninstitutionen sind durch die Geschichte unterschiedlich geworden; sie werden in ihrer theologischen Bedeutung unterschiedlich verstanden und in den Binnenerfahrungen der Kirchenmitglieder nachhaltig anders erlebt. Hier drücken sich verschiedene Lebensauffassungen aus, die nicht übergangen werden können. Wenn Konfession der Inbegriff einer bestimmten kirchlichen Lebenswelt mit ihrer eigenen Kultur des Glaubens ist, steht dahinter nicht zuletzt die Einsicht, daß Einübung in den Glauben und religiöse Sozialisation ein bestimmtes Gefüge und einen konkreten Lebensraum brauchen, der konfessionell bestimmt ist. Es kann deshalb in der religiösen Erziehung keinen unspezifischen ökumenischen Lebensraum geben, sondern nur das Hineinwachsen und Hineingeführtwerden des Kindes in eine konkrete kirchliche Gemeinschaft.

Aber auch die *theologischen Lehren* sind nicht einfach dieselben. Die wichtigen Themen der Reformation und Gegenreformation haben die Theologie durch und durch geprägt. Einen nicht-konfessionellen oder konfessionell neutralen Bereich gibt es in der Theologie nicht. Obwohl Bibel und die wichtigsten Bekenntnisse beiden Kirchen gemeinsam sind, geschieht deren Auslegung und Rezeption doch weitgehend innerhalb konfessioneller Traditionen. Dies wirkt sich bei aller Annäherung für einen aufmerksamen Benützer selbstverständlich auch in den Religionsbüchern aus.

Konfessionelle Lehre erfüllt die Ansprüche, die an wissenschaftliche Lehre zu stellen sind. Gegen den Relativismus und den Funktionalismus hält der Religionsunterricht den *Anspruch auf Wahrheit* aufrecht. Andererseits ist er auf Zeugen und deren Glaubwürdigkeit angewiesen. An diese Voraussetzungen ist der Religionsunterricht gebunden. Aber er kann so wenig wie andere Fächer seine Voraussetzungen vollständig plausibel machen. In diesem Problembewußtsein entsprechen der Religionsunterricht und die Religionspädagogik durchaus den Anforderungen einer über sich selber aufgeklärten Wissenschaftlichkeit. Weil und solange der Religionsunterricht mit der Theologie auf dem Bekenntnis der Kirche steht, bleibt er unbestechlich Lehre vom Glauben und damit resistent gegen therapeutische, psychologische und gesellschaftlich funktionale Ausdünnung.

Gerade dem jungen Menschen in einer pluralistisch unübersichtlichen Gesellschaft schuldet ein seiner Bildungsaufgabe verpflichteter Religionsunterricht zuverlässige Orientierung. Dies ist dem Religionsunterricht durch das Bekenntnis seiner Kirche gegeben, in dem diese das Evangelium hört und sich aneignet. Weil das so ist, wird der Religionsunterricht nicht nur zu warten brauchen, was die Schülerinnen und Schüler an Fragen oder Bedürfnisse haben, um dann nur noch auf ihre Probleme Antworten zu geben. Gerade aufgrund seiner *Bekenntnisgebundenheit* ist der Religionsunterricht eine Herausforderung. Er stellt auch selber Fragen und gibt dem jungen Menschen Probleme auf: wesentliche, fruchtbare und für das Leben entscheidende Probleme. Er tut es, auch wenn er diese dann letztlich nicht lösen kann, sondern dem Geheimnis Gottes anheimgeben muß. Ein Unterricht, der nur Antwort auf Schülerfragen gibt, führt nicht weiter. Er ist nicht imstande, die jungen Menschen in neue Erfahrungshorizonte zu führen, neue Perspektiven zu ermöglichen, neue Handlungsräume zu erschließen. Er versäumt auch den Sinn unterrichtlicher Interaktionen, in denen einander unterschiedliche Standpunkte zugemutet werden. Vor allem aber traut ein solcher Unterricht dem Menschen nicht mehr zu, was seine Heimat und seine beseligende Zukunft ist: das Geheimnis Gottes. Demgegenüber hat der konfessionelle Religionsunterricht eher die Kraft, Widerstand

gegen die Einebnung des Bewußtseins in die gesellschaftlichen Trends zu leisten.

5.3.4 Konfessionell in ökumenischem Geist

Die Auseinandersetzung um den Religionsunterricht wurde in letzter Zeit dadurch geführt, daß dem konfessionell bestimmten Religionsunterricht ein „interkonfessioneller“ oder „ökumenischer“ Religionsunterricht entgegengesetzt wurde. Wie mißverständlich diese Begriffe gerade in ihrer Entgegensetzung zu „konfessionell“ sind, dürfte aus dem bisher Entwickelten schon hervorgegangen sein. Es gibt keine „ökumenische Kirche“, sondern nur eine *Ökumene aus konfessionellen Kirchen*. Ökumene oder interkonfessionelle Verständigung können nicht einen Konsens auf der niedrigsten Ebene anzielen.

Der gemeinsame Grund des christlichen Glaubens, das Evangelium, „wird nicht dort ohne weiteres am besten erreicht, wo man die Konturen zwischen den bestehenden Konfessionen verwischt, sondern dort, wo man sich von klaren Positionen aus für das Gemeinsame der Konfessionen öffnet.“ (Beschluß der Gemeinsamen Synode zum Religionsunterricht 2.7.1)

Wer vor den Differenzen ausweicht, nivelliert die Unterschiede und kann den anderen in seiner Andersheit weder sehen noch anerkennen. Mit den Differenzen werden dann auch die Identitäten vernichtet. Aber auch die Motivkraft des eigenen Bekenntnisses, der eigenen Tradition bleibt dadurch verschlossen. Die Kraft der eigenen biographischen und kirchlichen Identität wird in die Anerkennung des anderen nicht eingebracht. Eine solche Toleranz macht immer nur das eigene Vorverständnis stark und zwingt den anderen in dieses hinein. Eine starke Toleranz muß aus der Kraft der eigenen konfessionellen Besonderheit erfolgen, ohne die Besonderheit des anderen auf ein übergreifend Allgemeineres, auf einen Hauptnenner zurückführen zu können. Die Anerkennung des anderen muß bei einer starken Toleranz aus der eigenen Mitte, das heißt aus der Konfession der eigenen Kirche, erfolgen.

Im katholischen Bekenntnis ist dies ausdrücklicher durch das *Zweite Vatikanische Konzil* erfolgt. Aus dem zentralen Glauben an die universale Gnadenbestimmung aller Wirklichkeit, an den allgemeinen Heilswillen hat das Konzil die Heilselemente anderer Religionen und den ekklesialen Charakter anderer Kirchen sehen können. Es hat die Religionsfreiheit und damit den Respekt vor der Andersheit des anderen mit aller Kraft betont. Auf die Dauer gibt nur eine tatsächlich vorhandene, eigene Konfession die bildende Kraft, sich dem anderen und seiner Andersheit auszusetzen, ohne daß dieser die eigenen „Selbstverständlichkeiten“ zu teilen braucht. Konfession und Ökumene sind deshalb keine Gegensätze. Die Ökumene darf darum die Konfessionalität der Kirchen nicht negieren. Aber wenn es gelingt, auch mit den Augen anderer Konfessionen zu sehen, dann kann Ökumene gedeihen. Genau dies aber ist die ökumenische Öffnung, die der konfessionelle Religionsunterricht noch entschiedener als bisher vollziehen muß.

5.3.5 Kooperationen und Organisation

Die Rechtslage spricht – wie noch genauer zu zeigen sein wird (vgl. Kapitel 7) – eindeutig für den konfessionellen Religionsunterricht. Vor allem in den Kapiteln 3, 4 und 6 wird versucht, diese Norm auch von den Inhalten her tiefer zu begründen. Dieses Fundament, das in unserem Grundgesetz gelegt ist, verpflichtet alle (Erz-)Diözesen in gleicher Weise. Auf diesem gemeinsamen Boden stehen wir alle trotz einzelner Unterschiede in den Regionen und Diözesen.

Aus den oben genannten Gründen ist es darum jedoch dem Religionsunterricht nicht verwehrt, was aus Gründen der Allgemeinbildung auch von anderen Schulfächern verlangt wird, daß er kooperiert. Von der Einheit der Sache einerseits und von der Unterschiedlichkeit der Perspektiven und geschichtlichen Erfahrungen andererseits her sind die beiden Fächer Evangelischer und Katholischer Religionsunterricht dafür geradezu angelegt. Was zwischen den Kirchen an Kooperation möglich ist, kann auch für die beiden Fächer nutzbar gemacht werden. Allerdings kann eine *sinnvolle Zusammen-*

menarbeit nicht die Auflösung und Verschmelzung der Fächer bedeuten. Vielmehr muß jedes Fach in die Kooperation seine besondere Sicht einbringen und sie darin anwenden.

Inzwischen stellen sich an einigen Schulstufen und Schulformen *regional- und länderspezifisch* unterschiedliche Probleme. Diese müssen auf regionaler Ebene im „Einverständnis aller maßgeblich Beteiligten“ gelöst werden. Im Beschluß der Gemeinsamen Synode zum Religionsunterricht werden diese „maßgeblich Beteiligten“ auch ausdrücklich genannt: „Das sind insbesondere die Schulbehörden der Bundesländer und die Bistums- und Kirchenleitungen. Eltern, Lehrer und Schüler sollen gehört werden“ (2.7.5). Das heißt: Die Entscheidung liegt für jeden Fall kirchlicherseits vornehmlich auf der Diözesanebene und staatlicherseits auf der Länderebene.

In den *Abmachungen* zwischen den Ländern und den jeweils betroffenen Bistümern und Landeskirchen kann eine Zusammenarbeit der konfessionsgebundenen Fächer in Schule und Unterricht angestrebt werden. Eine solche Zusammenarbeit legt sich nahe durch Berücksichtigung paralleler Elemente in den konfessionellen Lehrplänen, wechselseitige Verwendung von Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien für bestimmte Unterrichtsvorhaben, partielle Zusammenarbeit der Fachkonferenzen, Absprachen über gemeinsame, zeitlich begrenzte Unterrichtsphasen und -projekte, Planung und Durchführung außerunterrichtlicher Veranstaltungen, bestimmte Angebote der Schulpastoral, projektbezogene Zusammenarbeit bei der Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer. Der Beschluß der Gemeinsamen Synode zum Religionsunterricht ist nach wie vor wegweisend:

„Gelegentlich empfiehlt sich die Kooperation der Konfessionen im Religionsunterricht, z.B. bei gemeinsam interessierenden Themen und Aktionen. Darüber hinaus können Modellversuche, Sonderfälle und Ausnahmesituationen Modifikationen des Konfessionalitätsprinzips erfordern. Im konkreten Fall soll man sich für Lösungen einsetzen, die den berechtigten Interessen der Schüler (bzw. den Wünschen der Erziehungsberechtigten) am besten entsprechen“. (2.7.5)

Damit ist der Weg zu einem begrenzten konfessionell-kooperativen Religionsunterricht unter Wahrung der konkreten kirchlichen Bindung eröffnet. Näherhin sind darunter ein Austausch einzelner Unterrichtseinheiten, gemeinsame Projekte oder auch eine zeitlich begrenzte Teilnahme unter bestimmten Bedingungen am Unterricht der anderen Konfession zu verstehen. In einer Schule, die mehr und mehr fächerübergreifend arbeitet und über die einzelnen Schulformen hinweg zur Zusammenarbeit führt, ist eine solche Form der Kooperation angemessen. Diese Öffnungsmöglichkeiten müssen aber nicht nur sorgfältig zwischen allen Beteiligten vereinbart werden, sondern sie dürfen auch nicht administrativ und aus Gründen bloßer „Unterrichtsorganisation“ bei entsprechenden Mehrheits- oder Minderheitsverhältnissen zur Steuerung des Verhaltens der Lehrenden und der Lernenden mißbraucht werden. Die freie Kooperation bezieht sich auf alle Partner, die am Unterricht und an der Schule teilhaben.

Lehrerinnen, Lehrer und Schulleitungen überfordern den Religionsunterricht, wenn sie die noch ungelösten Probleme zwischen den Konfessionen auf ihrer Ebene einer Lösung zuführen wollen. Zwar ist es verständlich, daß „ein Fach weniger“ für die *Schulleitungen* die Organisation erheblich erleichtern könnte, aber zum Schutz der Lehrerinnen und Lehrer soll auch gesagt werden, daß die Schulleitungen verpflichtet sind, Verfassung, Gesetze und Verordnungen zu wahren und durchzusetzen. Inzwischen gehört Diversifizierung innerhalb und zwischen Lerngruppen zum unverzichtbaren didaktischen Instrumentar eines jeden Faches an der Schule. Warum sollen die organisatorischen Probleme, die mit dem Religionsunterricht und mit der „gelegentlichen“ Kooperation zwischen dem evangelischen und katholischen Religionsunterricht gegeben sind, nicht lösbar sein?

6. Das Bildungspotential des katholischen Religionsunterrichts

Unerläßlich für Bildung ist, daß sich das persönliche Verhältnis der Lehrerin und des Lehrers zur Sache und ihre Beziehung zur Schülerin bzw. zum Schüler verbinden.

6.1 Konkrete Existenz

Die pädagogische und religionsdidaktische Frage in einem lautet schlechthin: Wo nimmt die Lehrerin und der Lehrer selber die für ihr Leben unverzichtbare Wirklichkeitsbejahung her? Oder: Wie werden sie vor den jungen Menschen Rechenschaft geben können von ihrer Bejahung der Wirklichkeit? Wie können sie Auskunft geben von dem Grund, auf dem sie stehen, von dem sie sich gehalten wissen, der über alle Befürchtungen hinweg Zuversicht gibt, der zureicht für das Wagnis, andere Freiheit auch gegen sich aufkommen zu lassen, sie anzuerkennen, sich für sie verletzbar zu machen, sich ihr anzuvertrauen? Der Zugang zu diesem gar nicht abstrakten, sondern äußerst konkreten, nächsten, lebbaren und für ein gelungenes Leben unverzichtbaren Grund kann und muß auch in der Schule und im Religionsunterricht durch die Individualität überzeugender Lehrerinnen und Lehrer und durch den Verweis auf die *konkrete Glaubensgemeinschaft der konfessionellen Kirche* erschlossen werden.

Universale Letztbestimmungen können auf begriffliche und argumentative Weise allein nicht vertreten werden. Sie bedürfen im Streit widereinander der deutlichen, verständlichen, also der konkreten Existenz in ihrem Kontext. Sie bedürfen der Zeugen und des Verweises auf den authentischen Zeugen, Jesus von Nazaret. Die konfessionellen Kirchen sind *kulturelle und institutionelle Gestalten*, in denen der Verweis auf das universale Evangelium eine konkrete, Leben formende, bildende, wenngleich eine dieses Evangelium immer nur eingeschränkt und bruchstückhaft darstellende Kraft geworden ist und heute noch wird (vgl. Kongregation für das Katholische Bildungswesen: Der katholische Laie – Zeuge des Glaubens in der Schule – Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls, Nr. 42 sowie

Die deutschen Bischöfe – Kommission für Erziehung und Schule, Nr. 3: Zum Berufsbild und Selbstverständnis des Religionslehrers).

6.2 Perspektivität

Die Fähigkeit, seine eigene Perspektive als begrenzte zu erkennen und an den Perspektiven anderer teilzunehmen, ist in einer an Bildung orientierten Didaktik von zentraler Bedeutung. Es gibt vielerlei Perspektiven, aber jede von ihnen hat ihren besonderen Standort. Deshalb umfaßt keine einzelne Perspektive alles, sie ist begrenzt. Diese Begrenzung gilt auch von der Perspektive des Glaubens und der Theologie, die anderen Disziplinen ihr eigenes Gesichtsfeld einräumen müssen. Glauben und Theologie sind nicht für alles kompetent. Vor allem begrenzen sie sich selbst durch den „eschatologischen Vorbehalt“ und das unbegreifbare Geheimnis, das wir Gott nennen. Das heißt nun aber nicht, daß alles relativ und „nur eine Frage des Standpunktes“ ist. Perspektiven bekommen durchaus Wahrheit zu Gesicht. Sie müssen sich allerdings durch andere Perspektiven ergänzen lassen. Das Interessante am unterrichtlichen Lernen ist die Möglichkeit, *aus der Perspektive anderer sehen zu lernen* und neue Perspektiven dazuzugewinnen. Der Unterricht läßt sich betrachten als ein Gefüge von Perspektiven, die die Beteiligten einander eröffnen und dabei einander auch die Begrenztheit dieser Perspektiven aufweisen. Darin vollzieht sich ein weiterführender, spontaner Lernprozeß, der die eigenen Standorte nicht relativiert, sondern besser verstehen läßt und begründet. Die Fähigkeit zu wechselseitiger „Perspektivenübernahme“ der jungen Menschen untereinander sowie zwischen ihnen und den Lehrerinnen und Lehrern ist ein weittragendes Bildungsziel bis in die Einübung politischer Entscheidungsfähigkeit hinein.

Der Unterricht, der sich vom kirchlichen Bekenntnis seinen Inhalt vorgeben läßt, bietet schon in der Binnenperspektive der katholischen Schülerinnen und Schüler eine Vielzahl von Perspektiven und partikulären kirchlichen Kontexten an. Die Kirche ist also schon in sich ein nahezu universales Medium der Allgemeinbildung. Dazu kommen die Außenperspektiven der kirchlich nicht gebundenen

Mitschülerinnen und Mitschüler, die zu einem reifen Selbstverständnis der christlichen Klassenkameraden unerlässlich sind. Diese Außenperspektiven bei sich selber und im Unterricht zu verarbeiten, ist eine wichtige Aufgabe des Religionsunterrichts. Wie in keinem anderen Fach ist es gerade hier möglich, *Perspektivenübernahmen* einzuüben. Im Unterricht stehen die Schülerinnen und Schüler nicht unter unmittelbarem Handlungszwang, sondern können sich neugierig entdeckend in die Sichtweise anderer einfühlen.

6.3 Selbständigkeit

Auch die frühe Selbständigkeit junger Menschen und die damit verbundene Notwendigkeit, Verantwortung zu übernehmen, können ein Grund werden für ihr Interesse an Bildung. Die Erzählungen der Bibel und Heiligenviten enthalten viele Beispiele von eigenwilligen Entscheidungen und Ausbrüchen aus den Verhältnissen der Geburt und der Sozialisation. Insbesondere werden Situationen der Bekehrung – und welcher Schüler Jesu stand nicht in dieser Situation – erzählt, in der der Mensch allein unter einem absoluten Anspruch der Freiheit steht. Ein herausragender Text findet sich in Gal 4,1–11. Hier handelt es sich geradezu um eine christliche Mündigkeitserklärung. Unter Bezugnahme auf hellenistische Rechtsverhältnisse deutet Paulus das Erlösungshandeln Jesu Christi als Freispruch von Weltmächten, die den Menschen unmündig halten und versklaven. Er ist aus der Unmündigkeit des Sklaven losgekauft, besitzt den Geist der Kindschaft und ist als Erbe eingesetzt. Damit ist er für mündig erklärt und soll nun in dieser neuen Existenz leben.

Kein Mensch, der ernsthaft selbständig werden will, wird erwarten, daß Selbständigkeit ohne Widerstand zu erreichen ist. Im Gegenteil, neben dem Zutrauen und Vertrauen in den Schüler und die Schülerin bei der freien Wahl eines eigenen Weges gehört zum Selbständigwerden auch die Ermutigung zu *kritischer Selbstdistanz*. Eine unkritische Bestätigung des jungen Menschen fördert eher seine Unselbständigkeit. Selbständig wird niemand ohne eine Autorität, an der Selbstdistanz möglich wird.

Eine solche Selbstdistanz beim jungen Menschen und seinen Lehrerinnen und Lehrern wird auch ermöglicht durch die *Bringschuld von Argumenten* seitens der Lehrenden. Darin wird den jungen Menschen Respekt gezollt. Ihrer Urteilkraft wird getraut. Insbesondere bedürfen Normen der Begründung, wenn sie Gegenstand der Bildung sein sollen. Dazu kommt die Notwendigkeit, Normen zu interpretieren und anzuwenden, also einen sachgemäßen, reifen, verantwortlichen Umgang mit ihnen zu praktizieren. So wächst Gewissen und Verantwortlichkeit.

Zu einem realistischen und distanzierenden Umgang mit den eigenen Bedürfnissen gehört *Weisheit*. Damit ist die wachsende Fähigkeit gemeint, an Perspektiven anderer teilzunehmen, umsichtig und weitsichtig eine Situation zu beurteilen, aus eigener und anderer Erfahrung zu lernen, die Einsicht in die unvermeidlichen Negativlasten jeder Entscheidung – die sogenannten Nebenfolgen – also die „Kosteneinschätzung“ für sich und für andere ins Urteil miteinzubeziehen. Auch hier kann der Erfahrungsschatz moraltheologisch Urteilsfähiger hilfreich sein. Ebenso kann der Erfahrungsschatz der älteren und neueren Kirchengeschichte sowie der katholischen Lehre und ihrer Hermeneutik einen wichtigen Beitrag leisten.

Zur Wahrung der persönlichen Unabhängigkeit gehört die Begrenzung des Lustprinzips durch Rücksicht und Askese. *Rücksicht und Askese* beinhalten Distanzierungsfähigkeit gegenüber den eigenen Bedürfnissen und gegenüber den gesellschaftlich geltenden Standards. Rücksicht meint die Fähigkeit, das eigene Handeln aus der Sicht und aus den Bedürfnissen anderer zu sehen und das eigene Handeln daraufhin abzustimmen. Askese meint die Leichtigkeit bei der Distanzierung von seinen vermeintlichen – z. B. durch Werbung zugeordneten – oder auch wahren, aber verzichtbaren Bedürfnissen. In diesem Problemkreis des Selbständigwerdens scheint das spirituelle und narrative Erfahrungspotential der Kirche im Unterricht nach wie vor hilfreich zu sein.

6.4 Verbürgter Lebenssinn

In der pluralistischen Gesellschaft werden auf kurzatmige Weise eine Vielzahl von Sinnmustern angeboten. Aber es gibt sie für den jungen Menschen meist nur ohne persönliche Haftung, ohne biographische Bewährung, außerhalb wechselseitiger Verbindlichkeit. In der Kirche – so kann es immer noch täglich erfahren werden – schöpfen nach wie vor Menschen aus dem Evangelium und aus der kirchlichen Tradition einen Reichtum spiritueller Erfahrungen, weil ihnen dies in der Gemeinde durch das Leben anderer bezeugt und verbürgt wird. Viele solcher Zeugen, Frauen wie Männer, leben aus den kirchlichen Ressourcen in Zeitgenossenschaft zu uns, sei es in Afrika oder in Lateinamerika oder in unserer Nachbarschaft. Sie verbürgen sich bei uns mit ihrem Lebensstil. In der Kirche wird *Bürgerschaft* geleistet für die Möglichkeit, ein gelungenes Leben zu finden. Aber auch institutionelle Elemente sind in Anschlag zu bringen. In Krisensituationen – bei sozialen, psychischen, physischen Einbrüchen und Unübersichtlichkeiten – legt die Kirche mittels ihrer wirkmächtigen Symbole Lebenssinn nahe; sie bietet „Ordnungen“ für den Tag, die Woche, das Jahr an und gestaltet Lebensphasen.

6.5 Für-andere-Sein

Die heranwachsende Generation hat in der Welt der Konkurrenzen nicht ohne Grund den Eindruck, sich selbst behaupten zu müssen. Die Erfahrungen und das Wissen von gelebten und institutionalisierten Solidaritäten, von Freundschaften, Gemeinschaften und Gemeinden könnte die empfundene Not, sich ständig selber behaupten und durchsetzen zu müssen, lindern. Solche Erfahrungen sind aber selten geworden. Nirgendwo gibt es, trotz aller mehr oder weniger berechtigten Kritik, soviel deutlich gelebte Standfestigkeit, Zuversicht, Hingabe an andere und soviel Widerstandswillen wie in der Kirche. Hier wird dem Kältestrom des Eigeninteresses ein Wärmestrom des „Für – andere – Seins“ entgegengesetzt. Die Einsicht, in allem auf andere Freiheit, also auf Wohlwollen anderer angewiesen zu sein, aber auch mit diesem Wohlwollen rechnen zu können, zählt das

grenzenlose Bedürfnis, sich immer durchsetzen zu müssen. Sie hält den Rücken frei und relativiert den Wert, unabhängig zu sein.

6.6 Ich-Identität

Der vielfältige und rigide Erwartungsdruck seitens der Mitmenschen und der Gruppen, der ein junger Mensch angehört, mindert seine Erfahrung von der eigenen *lebensgeschichtlichen Kontinuität*: Wenn jemand in der ihm jeweils entgegengebrachten Rollenerwartung als Schüler oder als Schülerin, als Kind seiner Eltern, als Mitglied einer „Gang“ distanzlos aufgeht und dabei seine anderen Rollen und seine Lebensgeschichte unbeachtet läßt, dann ist das ein humaner Verlust. Der Mensch verliert mit diesem Mangel an Kontinuität seine entscheidungsfähige Mitte, die Verantwortungs- und Schuldfähigkeit, weil Erinnerung biographische Identität konstituiert. Die Kirche bietet mit den Stationen der einzelnen Sakramente deutliche biographische Strukturen.

Andererseits macht eine Fixierung auf die eigene Lebensgeschichte starr, unbeweglich und kommunikationslos. Wer aus Angst, sich selber untreu zu werden, nicht in der Lage ist, auf die Erwartungen der anderen einzugehen, hat keine soziale Zugehörigkeit und deshalb keine *soziale Identität*. Er bleibt seiner Lebensgeschichte wie einem Schicksal anheimgegeben. So gesehen bedeuten Sündenvergebung und Versöhnung einen befreienden Ausbruch aus dem Gefängnis starrer biographischer Kontinuität. Sündenvergebung entreißt dem individuellen Verhängnis.

Aufgrund ihrer Erinnerungen, Erzählungen, Überlieferungen, ihrem Reichtum an metaphorischer, also analoger Sprache könnte die Bildung im Medium kirchlicher Religion ein Gegengewicht zu den funktionalen Erwartungen und den rigiden Rollendefinitionen bilden, deren Vorherrschaft viele erleiden. Diese Bildung könnte eine Stärkung des Gedächtnisses, der Einbildungs- und Urteilskraft, der Lese- und Interpretationsfähigkeit, der Widerstandskraft und damit der *Ich-Identität* erbringen. Die für alle unsere Konflikte so bezeichnende „angestrenzte Diesseitigkeit“ wird in der Bildungsperspektive der eschatologischen Bestimmung aller Wirklichkeit entspannt.

7. Rechtliche Stellung des Religionsunterrichts

Der Religionsunterricht ist integraler Bestandteil von Schule überhaupt. Der dem Staat als Kulturstaat obliegende Bildungs- und Erziehungsauftrag schließt die Verantwortung für den Religionsunterricht ein. Der Staat sorgt für Religionsunterricht auch aus Respekt vor dem durch die Kirchen und Religionsgemeinschaften vermittelten Bildungsgut, das zu den Faktoren allgemeiner Bildung zählt, zugleich in Anerkennung der Aufgabe der Kirchen und Religionsgemeinschaften, für die Bewahrung und Festigung der religiösen und sittlichen Grundlagen des menschlichen Lebens zu wirken.

Bei allen Überlegungen zum Religionsunterricht ist seine verfassungsrechtliche Grundlegung in Art. 7 Abs. 3 GG und in den entsprechenden Verfassungen und Gesetzen der Länder zu beachten. Mit dem 03. Oktober 1990 wurden der Geltungsbereich des Grundgesetzes und viele andere Regelungen auf die durch Beitritt dazugekommenen neuen Bundesländer ausgeweitet. Sie sind von Art. 141 GG (sog. „Bremer Klausel“) von seiner Entstehungsgeschichte im Parlamentarischen Rat und von der Rechtslage in der ehemaligen DDR her nicht erfaßt.

7.1 Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach

Die zentrale Bestimmung für den Religionsunterricht ist in Art. 7 Abs. 3 Satz 1 und 2 des Grundgesetzes enthalten:

„Der Religionsunterricht ist in den öffentlichen Schulen, mit Ausnahme der bekenntnisfreien Schulen, ordentliches Lehrfach. Unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechts wird Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt.“

Art. 7 Abs. 2 und 3 GG haben den Religionsunterricht in Fortführung der Regelungen der Weimarer Reichsverfassung zu einem Bestandteil der Unterrichtsarbeit im Rahmen der staatlichen Schulorganisation erhoben. Die Erklärung des Religionsunterrichts zum ordentlichen Lehrfach stellt klar, daß seine Erteilung staatliche Auf-

gabe und Angelegenheit ist. Der Staat als Schulträger gewährleistet dieses Fach, damit die grundgesetzlich garantierte und zu verwirklichende Freiheit des Glaubens und Gewissens sowie des religiösen Bekenntnisses (Art. 4 Abs. 1 GG) auch im Rahmen der öffentlichen Schule verwirklicht werden kann. Der Religionsunterricht ist staatlichem Schulrecht und staatlicher Schulaufsicht unterworfen. Seine Einrichtung als Pflichtfach ist für den Staat obligatorisch. Dieser muß gewährleisten, daß er ein Unterrichtsfach mit derselben Stellung und Behandlung wie andere ordentliche Lehrfächer ist. Sein Pflichtfachcharakter entfällt nicht dadurch, daß Art. 7 Abs. 2 GG ein Recht zur Abmeldung einräumt. Diese Befreiungsmöglichkeit hebt ihn zwar aus den übrigen Pflichtfächern heraus, macht ihn aber nicht zu einem Wahlfach im Sinne der allgemeinen schulrechtlichen Terminologie (Bundesverfassungsgericht, Beschluß vom 25. Februar 1987, BVerfGE Bd. 74, S. 244 f.).

„Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“ meint, daß der Religionsunterricht in „konfessioneller Positivität und Gebundenheit“ zu erteilen ist. Diese schon zur Zeit der Wiener Reichsverfassung entwickelte Definition hat das Bundesverfassungsgericht folgendermaßen beschrieben:

„Er ist keine überkonfessionelle vergleichende Betrachtung religiöser Lehren, nicht bloße Morallehre, Sittenunterricht, historisierende und relativierende Religionskunde, Religions- oder Bibelgeschichte. Sein Gegenstand ist vielmehr der Bekenntnisinhalt, nämlich die Glaubenssätze der jeweiligen Religionsgemeinschaft. Diese als bestehende Wahrheiten zu vermitteln, ist seine Aufgabe. Dafür, wie dies zu geschehen hat, sind grundsätzlich die Vorstellungen der Kirchen über Inhalt und Ziel der Lehrveranstaltung maßgeblich. Ändert sich deren Verständnis vom Religionsunterricht, muß der religiös neutrale Staat dies hinnehmen. Er ist jedoch nicht verpflichtet, jede denkbare Definition der Religionsgemeinschaften als verbindlich anzuerkennen. Die Grenze ist durch den Verfassungsbegriff ‚Religionsunterricht‘ gezogen. Auch wenn dieser Begriff nicht in jeder Hinsicht festgestellt ist, sondern wie der übrige Inhalt der Verfassung ‚in die Zeit hinein offen‘ bleiben muß, um die

Lösung von zeitbezogenen und damit wandelbaren Problemen zu gewährleisten, verbietet sich eine Veränderung des Fachs in seiner besonderen Prägung, also in seinem verfassungsrechtlich bestimmten Kern.“ (ebd., S. 252)

Nur innerhalb dieses Rahmens „konfessioneller Positivität und Gebundenheit“ kann sich die Praxis des Religionsunterrichts bewegen. Damit ist – wie das Bundesverfassungsgericht entschieden hat – eine Gestaltung des Unterrichts als allgemeine Konfessionskunde vom Begriff des Religionsunterrichts nicht mehr gedeckt und fiel daher auch nicht unter die institutionelle Garantie des Art. 7 Abs. 3 Satz 1 GG.

Aus seiner Funktion, den Bekenntnisinhalt der jeweiligen Religionsgemeinschaft zu vermitteln, ergibt sich, daß der Religionsunterricht als jeweils eigener, durch die Bekenntnisse bestimmter „Parallelunterricht“ eingerichtet werden muß. Würden die Kirchen hierauf verzichten, so verlören sie auch alle Mit- und Einwirkungsrechte auf den Religionsunterricht. Auch die konfessionell ausgeprägte Ausbildung der Religionslehrerinnen und -lehrer hätte kein rechtliches Fundament mehr. Erst wenn Lehren und Ordnungen der Kirchen keine kirchentrennenden Unterschiede mehr aufweisen, entfällt der tragende Grund für den eigenen, durch die Bekenntnisse bestimmten Religionsunterricht. Innerhalb dieses Rahmens kann sich Ökumene in der Schule entfalten.

7.2 Teilnahme konfessionsfremder und konfessionsloser Schülerinnen und Schüler am Religionsunterricht

Unter Geltung der Weimarer Reichsverfassung wurde wegen der konfessionellen Gebundenheit des Religionsunterrichts als selbstverständlich vorausgesetzt, daß nur Schülerinnen und Schüler der betreffenden Konfession am Religionsunterricht teilnehmen. Der Gedanke, daß sich ein Kind zum Unterricht eines fremden Bekenntnisses anmelden könnte, lag den Schöpfern dieser Verfassung – aber auch den Vätern des Grundgesetzes – fern. Verfassungsrechtlich unbedenklich ist nach der Entscheidung des Bundesverfassungsgericht „die geordnete Teilnahme von Schülern einer anderen Konfes-

sion am Religionsunterricht, so lange der Unterricht dadurch nicht seine besondere Prägung als konfessionell gebundene Veranstaltung verliert“ (Bundesverfassungsgericht, a. a. O., S. 254). Dieser Verfassungsgerichtsentscheidung lag im konkreten Fall eine Absprache zwischen den Kirchen zugrunde, die vom zuständigen Bundesland akzeptiert war. Danach müssen Schüler der Mainzer Studienstufe, die am Grundkursfach Religionslehre teilnehmen, mindestens vier der sechs zu besuchenden Halbjahreskurse im Religionsunterricht der eigenen Konfession belegen. Das Bundesverfassungsgericht hat offen gelassen, ob eine einseitige Öffnung des Religionsunterrichts ohne Zustimmung der Religionsgemeinschaft, der der Konfessionsfremde angehört, möglich ist. Selbstverständlich wird auch dabei vorausgesetzt, daß der Religionsunterricht getrennt als Parallelunterricht, also als katholischer und evangelischer Religionsunterricht im Stundenplan enthalten ist. Zu unterscheiden ist zwischen der Aufnahme konfessionsfremder und konfessionsloser Kinder und Jugendlicher. Im Falle der Aufnahme konfessionsfremder Schülerinnen und Schüler als Angehörige eines anderen Bekenntnisses ist eine beliebige Ummeldung einer Schülerin oder eines Schülers ebenso ausgeschlossen wie ein erdrückendes Übergewicht von konfessionsfremden Schülern. Formen wechselseitiger Öffnung des Religionsunterrichts bedürfen in Anbetracht des Gewichtes und der Tragweite dieser Entscheidung eines Einvernehmens zwischen den Religionsgemeinschaften als Voraussetzung für länderspezifische Regelungen.

Bei der Zulassung konfessionsloser Schülerinnen und Schüler zum katholischen Religionsunterricht sind lediglich die Grundsätze und die Interessen der katholischen Kirche und der zuständigen Lehrkraft betroffen, so daß es keiner Absprache mit anderen Religionsgemeinschaften bedarf (vgl. BVerwGE Bd. 68, S. 16 ff.).

Probleme stellen sich in manchen Diasporagebieten dadurch ein, daß die Mitglieder einer Lerngruppe, die einer Konfession angehören, in der Minderheit sind. Das bisherige Verständnis von Religionsunterricht setzt voraus, daß die Mehrheit der Teilnehmer der betreffenden Konfession angehört. Es liegt auf der Hand, daß die Teilnahme konfessionsfremder und konfessionsloser Kinder und Jugendlicher unmittelbare Rückwirkungen auf die Unterrichtsgestaltung hat. Da-

her stellt sich die Frage an die katholische Kirche, inwieweit ihre Grundsätze die Aufnahme einer Mehrzahl von konfessionslosen Schülerinnen und Schülern zulassen. Auch das staatliche Verständnis sah bisher im Religionsunterricht eine Veranstaltung für die jeweiligen Konfessionsangehörigen. Konfessionslose Eltern und deren Kinder haben jedoch nicht selten den Wunsch, das Christentum als eine Wurzel der kulturellen Überlieferung in der Darstellung einer ganz bestimmten Religionsgemeinschaft, ihre Aussagen in sittlichen Fragen und den Inhalt ihres Bekenntnisses kennenzulernen. Deren Elternrecht und Grundrecht der Glaubensfreiheit ist bei der Zusammensetzung der Lerngruppe zu respektieren.

Religionsunterricht für katholische Kinder nur einer Klasse oder einer Jahrgangsstufe ist nicht immer möglich. Dann wird es notwendig sein, Schüler aus verschiedenen Klassen, Jahrgängen oder Schulen zu Unterrichtsgruppen zusammenzufassen. Es kann auch, wo sich dies als zweckmäßig erweist, aufgrund einer Absprache zwischen Kirche und Schulverwaltung der Unterricht in kirchliche Räume verlagert werden; auch dann bleibt der Religionsunterricht ordentliches Lehrfach. Diese schulorganisatorischen Maßnahmen dürfen gesetzliche Vorgaben nicht einfach außer Acht lassen und nicht letztlich persönlich-privaten Neigungen örtlicher Schulleitungen und Instanzen entspringen.

7.3 Konkordatäre Bestimmungen

Gemäß Art. 21 Reichskonkordat „ist der katholische Religionsunterricht in den Volksschulen, den Berufsschulen, Mittelschulen und an höheren Lehranstalten ordentliches Lehrfach und wird in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der katholischen Kirche erteilt ... Lehrstoff und Auswahl der Lehrbücher für den Religionsunterricht werden im Einvernehmen mit der kirchlichen Oberbehörde festgesetzt. Den kirchlichen Oberbehörden wird Gelegenheit gegeben werden, im Einvernehmen mit der Schulbehörde zu prüfen, ob die Schüler Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Lehren und Anforderungen der Kirche erhalten.“

Einseitige Veränderungen dieses konkordatären Standards wären als Vertragsverletzungen zu bewerten. Soll Veränderungen der Lebenswirklichkeit Rechnung getragen werden, so ist der Lösungsweg in Art. 33 Abs. 2 Reichskonkordat vorgegeben: „Sollte sich in Zukunft bei der Auslegung oder Anwendung einer Bestimmung dieses Konkordats irgendeine Meinungsverschiedenheit ergeben, so werden der Heilige Stuhl und das Deutsche Reich im gemeinsamen Einvernehmen eine freundschaftliche Lösung herbeiführen.“ Mit Rücksicht auf die im Grundgesetz begründete Kulturhoheit der Länder – die allerdings durch die Rahmenbestimmung des Art. 7 GG eingeschränkt ist – müßten die Länder auf geeignete Weise an diesem Einvernehmen beteiligt werden.

8. Ersatzfach zum Religionsunterricht

Bereits die Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland begrüßte in ihrem Beschluß zum Religionsunterricht

„die Einführung eines Unterrichtsfaches, das die Schüler besuchen, die am Religionsunterricht nicht teilnehmen ... Durch ein solches Fach werden Unzuträglichkeiten gemildert, die sich aus der Sonderstellung eines Faches mit Abmelderecht ergeben. Die Einführung eines solchen Faches trägt wesentlich dazu bei, daß die Entscheidung für oder gegen die Teilnahme am Religionsunterricht Gewissensentscheidung ist und Kollektivdruck vermindert. Sie erleichtert es auch, sachgerechte Anforderungen an die Leistungen der Schüler im Religionsunterricht zu stellen“ (3.8).

Die meisten evangelischen Landeskirchen sowie die Mehrheit der katholischen und evangelischen Religionslehrerinnen und -lehrer haben sich für ein derartiges Fach in alleiniger staatlicher Verantwortung ausgesprochen. Es ist mittlerweile in fast allen Bundesländern und in vielen Schularten und -formen eingerichtet worden und auf dem Weg, sich von einer didaktischen Notlösung zu einem grundständigen Schulfach von Gewicht neben dem Religionsunterricht zu entwickeln. Diese Entwicklung wird durch die wachsende Zahl jener Kinder und Jugendlichen beschleunigt, die aus verschiedenen Gründen nicht am Religionsunterricht teilnehmen: Schülerinnen und Schüler, die vom Religionsunterricht ihres Bekenntnisses abgemeldet sind, für die kein Religionsunterricht eingerichtet ist oder die keiner Religionsgemeinschaft angehören und nicht an einem konfessionellen Religionsunterricht teilnehmen wollen. Die hohe Bedeutung von Sinn- und Wertfragen erfordert die verbindliche Teilnahme dieser jungen Menschen an einem qualifizierten Unterrichtsfach, in dem diese Fragen systematisch und zusammenhängend thematisiert werden, damit der umfassende und allgemeine schulische Erziehungs- und Bildungsauftrag des Staates sichergestellt werden kann.

Die Inhalte des Ersatzfaches (für die vom Religionsunterricht abgemeldeten Schülerinnen und Schüler und für die übrigen, nicht am

Religionsunterricht teilnehmenden Kinder und Jugendlichen) richten sich nach den Grundaussagen des Grundgesetzes. Von Belang sind ebenso die allgemein ethischen Grundsätze, wie sie im Erziehungs- und Bildungsauftrag der jeweiligen Verfassungen und Schulgesetze der Länder niedergelegt sind. Der konfessionelle Religionsunterricht deutet Mensch und Welt aus der Sicht eines bestimmten Glaubensbekenntnisses und unterbreitet durch die Religionslehrerinnen und -lehrer ein konkretes Identifikationsangebot einer Glaubensgemeinschaft. Demgegenüber behandeln die je nach Land unterschiedlich bezeichneten und konzeptionell gestalteten Fächer („Ethik“, „Werte und Normen“, „Philosophie“, „Unterricht in allgemeiner Ethik“) anthropologisch-ethische Fragen auf religions- und lebenskundlicher Grundlage. Im Unterschied dazu besitzt der Religionsunterricht seine unveräußerliche Basis in der geschichtlichen Offenbarung und den Ausdrucksformen des kirchlichen Glaubens.

Die grundlegende Differenz beider Fächer liegt in der Art und Weise, nach Gott zu fragen und die Welt zu deuten. Die Probleme des Ersatzfaches bestehen in einer Reihe nach wie vor ungelöster Fragen, z.B. nach seinem Verpflichtungscharakter, der Begründung seiner Inhalte, den Bezugswissenschaften, der Lehrerausbildung und der Verantwortlichkeit des weltanschaulich neutralen Staates und seiner Grenzen. Das Fach soll den Religionsunterricht in seiner weltdeutenden und sinnstiftenden Funktion ersetzen, ohne dabei eine bestimmte Weltanschauung verkünden zu dürfen.

Trotz der genannten Unterschiede besitzen beide Fächer gemeinsame Grundlagen. Aus ihnen und aus der Unterrichtsorganisation resultiert ihre bleibende innere und äußere Zuordnung. Dem kann und darf sich der Religionsunterricht wegen seiner gesamtschulischen Verantwortung nicht entziehen. Durch das Ersatzfach gewinnt er eine zusätzliche Möglichkeit zur eigenen Profilierung.

Die kirchlichen Schulbehörden werden weiterhin ihre Hauptaufgabe in der Stützung des Religionsunterrichts sehen. Darüber hinaus sind sie bereit, im Rahmen der kirchlichen Mitverantwortung für das gesamte Schulwesen auch bei der Gestaltung des Ersatzfaches mitzuwirken, z.B. durch Hilfen bei der Lehrplanerstellung, bei Anhörun-

gen der staatlichen Kultusbehörden oder der Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte für dieses Fach.

9. Zusammenfassung

Im folgenden kann keine Zusammenfassung aller Ausführungen dieses Dokumentes gegeben werden, vielmehr wird eine Synthese der wichtigsten Grundaussagen und der vordringlichen Handlungsimpulse versucht.

1. Der schulische Religionsunterricht, wie er im Verfassungs- und Schulrecht grundgelegt und im Beschluß der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland „Der Religionsunterricht in der Schule“ (1974) dargestellt ist, leistet einen eigenständigen und unersetzlichen Beitrag zum Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule und zur Identitätsfindung und Lebensbewältigung junger Menschen.
2. Der Begriff der Konfession darf nicht von einem Zerrbild kirchlicher Enge her mit Tendenzen zur bloßen Abgrenzung und Ausgrenzung verstanden werden, sondern gründet in der Botschaft der Heiligen Schrift, der Lehrüberlieferung und der Glaubenspraxis der Kirche. Die Konfessionalität prägt aufgrund dieser Bestimmung alle Lebensäußerungen der Kirche. Zu ihnen gehören nach katholischem Verständnis auch eine grundlegende Öffnung zu den anderen christlichen Konfessionen und die hierfür notwendige Dialogbereitschaft. In diesem Sinne muß jeder katholische Religionsunterricht, der sich konfessionell versteht, in ökumenischem Geist erteilt werden. Analoges gilt für das Gespräch mit dem Judentum und den nichtchristlichen Religionen.
3. Die konfessionelle Prägung des schulischen Religionsunterrichtes ist nicht nur nach dem Grundgesetz von den Grundsätzen der jeweiligen Glaubensgemeinschaft bestimmt, sondern ist auch ein konkreter Ausdruck für die Verwurzelung und Beheimatung des Glaubens in einer erfahrbaren und anschaulichen religiösen Lebenswelt, die gerade für Kinder und Jugendliche im Sinne einer Hinführung zum Glauben unaufgebbar ist.
4. Kirche, in der das Evangelium seinen Ort konkreten Lebens hat, braucht das Bekenntnis; sie ist deshalb konfessionell. Eine

christliche, über allen Konfessionen schwebende, ökumenische oder abstrakte Kirche kann es nicht geben. Nicht zuletzt darum bestehen die Kirchen auf dem konfessionellen Religionsunterricht, wie er auch in Art. 7, Abs. 3 unseres Grundgesetzes gewährleistet ist.

Die so verstandene Konfessionalität ist auch und gerade unter den Bedingungen einer geringer werdenden Bindung an die Kirche und einer nachlassenden Glaubenserfahrung einschließlich des dazugehörigen Wissens eine fundamentale Voraussetzung für die religiöse Erziehung und den Religionsunterricht. Auch wenn er in der Schule bei der Vermittlung des Glaubens auf Grenzen stößt, so stellt er in unserer Situation einen unersetzlichen Ort dar, wo der junge Mensch den Umgang mit Werten lernen und eine Einsicht in den christlichen Glauben gewinnen kann. Der Glaube selbst wird gewiß auch durch andere Lernorte (Familie, Pfarrgemeinde, Kindergarten, Jugendarbeit usw.) mitgetragen und gestützt.

5. Die Bindung an das Bekenntnis hat zur Folge, daß der kirchliche Religionsunterricht von drei Faktoren bestimmt wird: Lehrer, Schüler, Lehrinhalt. Lehrer und Lehrerinnen haben den Auftrag, als Zeugen loyal zum Bekenntnis ihrer Kirche zu stehen und dieses glaubwürdig zu vermitteln; mit Schülern und Schülerinnen kann der Lehrer/die Lehrerin im Religionsunterricht, anknüpfend an Zeichen der Zugehörigkeit zur Kirche (z.B. Kirchenjahr, Sakramente usw.), über ein vom Bekenntnis geprägtes Leben ins Gespräch kommen; ein an das Bekenntnis der Kirche gebundener Inhalt gibt in einer pluralistischen, oft unübersichtlichen Gesellschaft dem Schüler und der Schülerin eine bestimmte, zuverlässige Orientierung.

Gerade heute muß diese positive Sinnbestimmung der Konfessionalität bewußt gemacht werden. Ein so verstandener konfessioneller Religionsunterricht grenzt sich gegen alle Versuche ab, einen „interkonfessionellen“, „überkonfessionellen“ oder „ökumenischen“ Religionsunterricht einzuführen. Ein solcher Religionsunterricht müßte gerade die konkret gelebten, an-

schaulichen und lebensnahen Elemente vernachlässigen, sich auf eine wenig faßbare, allgemeine Religiosität beschränken, die Inhalte einebnen und könnte leichter in eine abstrakte Religionskunde abgleiten.

Für die Identität des katholischen Religionsunterrichtes sind und bleiben die drei Bezugsgrößen Lehrer, Schüler und Lehrinhalt konstitutiv. Diese Trias bildet auch weiterhin die Grundlage für die kirchliche Prägung dieses Unterrichtsfaches. Dies gilt besonders für Schulanfänger und die Grundschule. Gerade hier darf – entgegen mancher Behauptungen – beim Kind die Beheimatung im konkreten Glauben einer erfahrbaren Gemeinschaft nicht preisgegeben werden.

6. Wenn in diesem Sinne mit guten Gründen an der Konfessionalität des schulischen Religionsunterrichtes festgehalten wird, so bedeutet dies keine Enge und Abschottung. Was zwischen den Kirchen an Kooperation möglich ist, kann auch für die beiden Fächer des evangelischen und des katholischen Religionsunterrichtes nutzbar gemacht werden.

Die schulpraktischen Gegebenheiten machen unter Umständen in bestimmten Regionen sowie in einzelnen Schularten bzw. -formen ein flexibles Eingehen auf die besonderen personellen und strukturellen Verhältnisse erforderlich. Die Lösung dieser Probleme kann jedoch nicht dem Belieben einzelner überlassen werden. Zuständig sind die Kultusministerien der Bundesländer und die Bistums- und Kirchenleitungen. Dabei muß gewährleistet bleiben, daß solche Regelungen die grundsätzliche konfessionelle Identität des Religionsunterrichtes auf der Basis der Einheit von Lehrer, Schülern und Lehrinhalt nicht faktisch außer Kraft setzen.

7. In diesem Rahmen und unter diesen Voraussetzungen empfiehlt sich die Kooperation der Kirchen im Religionsunterricht, z. B. bei gemeinsam interessierenden Themen und Aktionen. In diesem Sinne gibt es Modifikationen des Konfessionalitätsgrundsatzes, z.B. bei Modellversuchen, Sonderfällen und Ausnahmesituationen. Man denke hier auch an eine Berücksichtigung pa-

ralleler Elemente in den konfessionellen Lehrplänen, an eine wechselseitige Verwendung von Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien, an eine Zusammenarbeit der Fachkonferenzen, an Absprachen über gemeinsame Unterrichtsphasen und -projekte, an Planung und Durchführung von Veranstaltungen außerhalb des Unterrichts, an Angebote der Schulpastoral und an eine Zusammenarbeit bei der Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer.

8. Konfessioneller Religionsunterricht im ökumenischen Geist erlaubt in Ausnahmefällen den Gaststatus von Schülern und Schülerinnen einer anderen Konfession insbesondere dann, wenn der Religionsunterricht dieser Konfession nicht angeboten werden kann und das Profil des katholischen Religionsunterrichtes nicht in Frage gestellt wird.
9. Dem Wunsch konfessionsloser Eltern und Kinder mit dem Anliegen, im Religionsunterricht das Christentum mit seinen Werten und seiner Kultur kennenzulernen, kann entsprochen werden, wenn der katholische Religionsunterricht als solcher gewährleistet bleibt.

Analog gilt dies für die besondere Situation z.B. in den neuen Bundesländern, wenn Regelungen getroffen werden, die eine Aufnahme nichtgetaufter Schülerinnen und Schüler in größerer Zahl ermöglicht.

10. Kirchliche Identität in ökumenischer Offenheit ist und bleibt das Kennzeichen eines Religionsunterrichtes, der nicht bloß den politischen und staatskirchenrechtlichen, sondern auch den pädagogischen und religiösen Erfordernissen in der pluralistischen Gesellschaft am besten gerecht wird.

Die konfessionelle Zusammenarbeit ist unter diesen Voraussetzungen im Unterricht und in den sonstigen schulischen Bereichen zu begrüßen.

Den verschiedenen Konzepten eines Religionsunterrichtes, die auf eine gemeinsame Gestaltung und Verantwortung der christlichen Kirchen für den Religionsunterricht abzielen, kann des-

halb ebensowenig zugestimmt werden wie den Modellen eines auf Religions- oder Lebenskunde reduzierten Unterrichtes.

10. Unser Wunsch und unser Dank

Liebe Religionslehrerinnen und Religionslehrer,

dieses Wort soll nicht enden, ohne Sie persönlich anzusprechen. Wir, die Bischöfe, sind uns bewußt, daß Sie ihren Beruf als die Aufgabe verstehen, mündige Bürgerinnen und Bürger zu erziehen und den wachsenden Glauben junger Menschen zu begleiten. Sie üben diesen Beruf aus in einer Zeit, in der es schwerer geworden ist, zu erziehen und Christ zu sein – schwerer für die Kinder und Jugendlichen, schwerer auch für Sie, die Lehrerinnen und Lehrer. In einer solchen Zeit das Bekenntnis zu ermäßigen, seinen Anspruch herabzuschrauben, wäre der falsche Weg. Das Bekenntnis des Glaubens muß deutlicheres Profil gewinnen, gerade um das Vielversprechende, das in diesem Bekenntnis liegt, zu entfalten und stark werden zu lassen. Die Erkennbarkeit des Christen in der Öffentlichkeit und die Verständlichkeit seines Bekenntnisses sind gefragt.

Dieses gemeinsame Wort der Bischöfe an Sie ist durchaus auch als eine Herausforderung und Ermutigung gemeint. Am meisten würde es uns aber freuen, wenn es Sie in Ihrer „ersten Liebe“ zu Ihrem Beruf stärken würde. Die Motivation zu Ihrem Beruf war es sicher, das anderen mitzuteilen, was sich in Ihrem eigenen Leben als wichtig herausgestellt hat. Sie in dieser Liebe zu Ihrem Beruf zu stärken, war unsere Absicht. Vielleicht läßt sich dies etwa so beschreiben: Junge Menschen auf einen guten Weg bringen; sie eine wichtige Strecke begleiten, Mensch zu werden; das Wichtigste in ihnen kräftigen, damit sie ihr Leben bejahen können; das Vertrauen stärken, im Leben stehen und bestehen zu können; die Zuversicht wecken, daß es für alle ein gutes Ende gibt; den Mut anregen, auf andere Menschen zuzugehen, sich ihnen zu öffnen, ja sich sogar für sie verletzbar zu machen. Dieses Wichtigste im Leben heißt in der Glaubenssprache: Glaube, Hoffnung und Liebe haben. Wir können diese Haltungen den Menschen nicht schenken oder anerkennen. Aber wir können sie fördern. Wenn Sie dieser Ihrer ersten Liebe folgen, dann leisten Sie den Beitrag zur Bildung und Erziehung junger Menschen, der uns Christen aufgetragen ist.

Dieses Wort an Sie macht es Ihnen nicht leicht. Es ist reich an Argumenten. Es will zu denken geben und überzeugen. Es will die Haltung der Bischöfe in der Frage der Konfessionalität des Religionsunterrichts verständlich machen und Ihre Zustimmung dazu gewinnen.

Dieses Wort an Sie argumentiert aus der Sicht des Ihnen anvertrauten Bildungsauftrags. Aber es wirft auch das ganze Gewicht der Theologie in die Waagschale. Es geht dabei um nichts anderes als um Gottes nahendes Reich, um die sich durchsetzende Macht seiner Liebe. Aus der Sicht des Glaubens geht es deshalb auch um Ihren Beitrag zur Bildung junger Menschen. Das soll am Schluß nochmals hervorgehoben werden. In der Tätigkeit der Lehrerin und des Lehrers sind zwei Aufmerksamkeitsrichtungen erkennbar:

- Der Lehrer und die Lehrerin suchen die Wirklichkeit für den jungen Menschen zu erschließen. Hier richtet sich die Aufmerksamkeit stärker auf die inhaltliche Seite des Bildungsvorganges.
- Der Lehrer und die Lehrerin suchen den jungen Menschen zu öffnen für die Wirklichkeit. Hier richtet sich die Aufmerksamkeit stärker auf das Sich-Bilden der Kinder und Jugendlichen.

Diese beiden untrennbaren Handlungsdimensionen machen noch einmal die Aufgaben des Religionslehrers und der Religionslehrerin sichtbar.

Zur ersten Richtung: Der Religionslehrer und die Religionslehrerin erschließen die Wirklichkeit im Licht der Verheißung, also im Horizont des kommenden Reiches, in der Perspektive ihrer eschatologischen Bestimmung. Es geht um die Erschließung der Offenbarung in Bibel und kirchlicher Überlieferung für die Menschen heute. Worauf es aber ankommt, ist die Erschließung der heutigen Wirklichkeit im Licht von Gottes Verheißung, im Licht seiner Liebe. Die gegenwärtige Schwierigkeit im Religionsunterricht kann so gekennzeichnet werden, daß dieser Erschließungsvorgang auf Erfahrungen stößt, die ganz oder zum Teil schon von anderen, gesellschaftlich plausibel erscheinenden Interpretationen besetzt sind. Die Beziehung zu anderen Menschen werden von Psychologen gedeutet, Leben wird biologisch

gedeutet, Wirklichkeit wird physikalisch oder als soziologisches Konstrukt gedeutet, Religion wird als Bedürfnis nach Trost und Orientierung gedeutet. Die Religionslehrerin und der Religionslehrer fangen also nicht beim Nullpunkt an. Die Erfahrungen der Schüler und Schülerinnen sind schon anderweitig verarbeitet. Glaube kommt in unserer gesellschaftlichen Lage meist „zu spät“. Die Wirklichkeit ist schon in Besitz genommen. Ihre Neuinterpretation durch das Evangelium muß erst das sichtbar und erfahrbar machen, was in früheren Interpretationen aus vielerlei Gründen nicht sichtbar wurde oder nicht gelang. Sie muß überzogene Wahrheitsansprüche der vorausgehenden Interpretationen in Verdacht ziehen und begrenzen. Sie muß zeigen, wie weitreichend und zugleich konkret, situativ fruchtbar für das Leben des jungen Menschen die Neuinterpretation des Erfahrenen durch das Evangelium ist.

So verfährt auch Jesus in seinen Gleichniserzählungen. Ähnlich verfahren die frühen Christen und Gemeinden, wenn sie zum Beispiel die Geschichte vom Seesturm erzählten und ihre eigene Lebensgeschichte oder die Geschichte ihrer Gemeinde darin entdecken konnten (vgl. Abschnitt 3.2). Bei diesem Neuerschließungsvorgang handelt es sich nicht nur um ein theoretisches Überzeugen. Vielmehr wird bei dieser Neuinterpretation die Wirklichkeit als von Gott geliebte und als mitliebend gewollte zu einer Lebensmöglichkeit. Wirklichkeit bleibt nicht Schicksal. Sie wird bejahbar. Sie wird ein Handlungsfeld. Dabei Hilfestellung zu geben, ist Sache des Religionslehrers und der Religionslehrerin. Sie sind also Mitinterpreten der Wirklichkeit, Zeigende bei der Neuinterpretation der Erfahrungen des Schülers und der Schülerin.

Zur zweiten Richtung: Das Licht der Verheißung, das Evangelium, ist nicht jedem Zugriff beliebig zugänglich. Es muß bezeugt und verbürgt werden. Bezeugt wird es von der „Wolke der Zeugen, die uns umgibt“ (vgl. Hebr 12,1). Zeugen des Evangeliums gibt es in der Bibel, in der Kirchengeschichte und in der Lebensgeschichte der jungen Menschen. Es gibt auch indirekte Zeugen und Zeugen wider Willen: in der Literatur, in der Kunst, in der Musik und in Lebenskontexten. Ähnlich zu sehen ist die Aufgabe des Bürgen. Im Rechtsleben verbürgt sich jemand, für die Schuld eines anderen mit

seinem Besitz einzustehen, falls dieser zahlungsunfähig ist. Ange-schärft findet sich dieses Verhältnis in Schillers Bürgschaft: Jemand verbürgt sich mit seinem Leben für das Leben eines anderen. In der Erziehung gibt es dazu noch eine etwas andere Analogie: Jemand verbürgt sich für einen noch nicht mündigen Menschen. Er tut es nicht mit Hab und Gut, er tut es mit seiner eigenen Lebensführung.

So sehr sind Menschen aufeinander angewiesen und bedürfen einander; nicht nur weil sie sich selber die Nahrung nicht beschaffen können, nicht nur weil sie die Sprache lernen müssen, sondern auch einfach deshalb, weil sie Zutrauen zum Leben fassen müssen. Dieses Zutrauen haben sie nicht aus sich selber. Es muß ihnen verbürgt werden. In dieser Bürgschaft stehen alle Erzieherinnen und Erzieher, auch die Lehrerinnen und Lehrer, und erst recht die Religionslehrerinnen und Religionslehrer. Sie haben ihren Schülern und Schülerinnen nicht nur das Versprechen Gottes zu überbringen, sondern die Annehmbarkeit dieses Versprechens in der eigenen Existenz zu verbürgen: Es ist möglich, zu deinem Leben ja zu sagen, weil Gott es schenkt. Es ist möglich, Gottes Versprechen zu trauen. Jesus hat sich dafür verbürgt (vgl. Hebr 7,22). Es ist ein Wirklichkeitsgewinn, ein geradezu eschatologischer Wirklichkeitsgewinn, die Bürgschaft Jesu entgegenzunehmen.

Liebe Religionslehrerinnen, liebe Religionslehrer, das Evangelium in unserer Zeit scheint eine leise Stimme geworden zu sein. Aber sie verlockt, wie es manchmal das Leise eher tut, zum Leben, und nicht, wie es oft das Laute und Lärmende tut, zu Herrschaft, Unterwerfung und Tod. Sie liegen mit dem, was Sie lehren und bezeugen, nicht unbedingt im Trend der Zeit. Sie sind eher wieder einmal „Abweichler“. Und doch leisten Sie etwas, das für alle unersetzlich ist.

Da gibt es im Stundenplan der Schule ein Unterrichtsfach, das die Wirklichkeit noch einmal anders sieht. Obgleich es historische Kenntnisse vermittelt, läßt es die Geschichte als das System der Sieger und Besiegten nicht abgeschlossen hinter sich, sondern es reißt alles noch einmal auf. Obgleich es zu technischem Handeln und wissenschaftlichem Forschen ermuntert, erwartet es davon nicht die Lö-

sung der Lebensprobleme. Obgleich es im Religionsunterricht als ordentlichem Schulfach Zensuren gibt, vermittelt er doch eine tiefe Erfahrung davon, daß Begabung und Fleiß zwar wichtig sind, aber die Menschen nicht klassifizieren dürfen. Religionsunterricht weckt schon einfach dadurch, daß er im Stundenplan einen Platz besetzt, das Bewußtsein, daß es neben den Regeln der Grammatik, der Algebra, der Gesellschaft usw. das absolut Unkalkulierbare, das Unverfügbare, das Nichtmachbare, das Geheimnis im Leben der Menschen gibt. Dies wird schon einfach durch das Faktum dieses Faches behauptet.

Für alle erkennbar steht der Religionsunterricht auch für eine Institution außerhalb der Schule, die in der Zeit und mit allem, was sie mit den Weggenossen gemeinsam hat, doch unentwegt über die Geschichte hinausweist; eine Institution, die zwar finanziert werden muß, aber doch nicht käuflich ist; die zwar in Zeichen und Riten handelt, aber das Geheimnis des Lebens doch nicht beschwören will und kann; die zwar von der moralischen Verpflichtung spricht, aber es doch unter der Voraussetzung der Sündenvergebung tut. Der Religionsunterricht verweist unvermeidbar auf diese Institution: die Kirche. Indem er das tut, betreibt er nicht Werbung, sondern er ist bei seiner Sache: Er verweist auf die Wolke der Zeugen (vgl. Hebr 12,1). Aus der Mitte seiner Sache ist er in den Kontext der gesellschaftlichen Wirklichkeit eingebunden. So verstanden, kann der Religionsunterricht keine ideologische Sonderwelt bilden. Er nimmt teil an der Zeugenschaft der Kirche vor, in und gegenüber der Öffentlichkeit.

Wie die Kirche, so leistet auch der Religionsunterricht etwas für alle. Schon dadurch, daß es ihn gibt, steht er auch bei denen, die nicht an ihm teilnehmen, für die Behauptung, daß „das, was es gibt, nicht alles sein kann“. Er steht auch für die Distanz von Diesseitigkeit. Er steht als Fragezeichen hinter überzogenen Geltungsansprüchen in Schule und Wissenschaft. Er sorgt bei den Schülerinnen und Schülern für ein wenig „Halbherzigkeit“ in den Geschäften dieser Welt, für Distanz zu Konsumzwang, Konformität und den Selbstverständlichkeiten unserer Lebenswelt. Er steht für die Grenzen von Allmachtsattitüden, verweist auf das Geheimnis als bewahrende Mitte

von Menschlichkeit, behauptet den Tod nicht als definitiv. Das verbindet schon rein assoziativ auch ein Nichtchrist in der Schule mit dem Fach Religion. Insofern leisten Sie als Lehrerinnen und Lehrer dieses Faches etwas für alle Unersetzliches.

Wir Bischöfe danken Ihnen für dieses Unersetzliche und für das, was Sie auf vielfältige Weise für die jungen Menschen tun. Damit leisten Sie nicht nur der heranwachsenden Generation einen unverzichtbaren Dienst, sondern auch unserer Kirche und unserer Gesellschaft. Wir ermuntern Sie, Ihrem Auftrag treu zu bleiben.

Anhang

Erklärungen zum katholischen Religionsunterricht

In dieser Schrift zitierte Erklärungen

Der Religionsunterricht in der Schule, in: Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung. Offizielle Gesamtausgabe I, Freiburg i. Br. 1976, S. 123–152.

Zum Berufsbild und Selbstverständnis des Religionslehrers, 22.06.1983 (Die deutschen Bischöfe – Kommission für Erziehung und Schule, Nr. 3).

Zur Spiritualität des Religionslehrers, 01.09.1987 (Die deutschen Bischöfe – Kommission für Erziehung und Schule, Nr. 6).

Christen und Muslime in Deutschland, 04.03.1993 (Arbeitshilfen, Nr. 106, S. 68–76).

Bildung in Freiheit und Verantwortung, 21.09.1993 (Die deutschen Bischöfe – Kommission für Erziehung und Schule, Nr. 13, S. 30–31).

Weitere Erklärungen der deutschen Bischöfe zum Religionsunterricht

Rahmenrichtlinien für die Erteilung der Missio canonica für staatliche Lehrkräfte mit der Fakultas Katholische Religionslehre, 15.03.1973 (veröffentlicht in den Amtsblättern der Diözesen).

Kirchliche Anforderungen an die Studiengänge für das Lehramt in Katholischer Religion an Hauptschulen, Realschulen, Gymnasien und Beruflichen Schulen beziehungsweise in der Sekundarstufe I und Sekundarstufe II, 22.09.1986 (Die deutschen Bischöfe, Nr. 33, S. 3–14).

Zum Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen, 12.06.1991 (Die deutschen Bischöfe – Kommission für Erziehung und Schule, Nr. 2).

Zum Religionsunterricht an Sonderschulen, 16.01.1992 (Die deutschen Bischöfe – Kommission für Erziehung und Schule, Nr. 11).

Schulpastoral – der Dienst der Kirche an den Menschen im Handlungsfeld Schule, 22.01.1996 (Die deutschen Bischöfe – Kommission für Erziehung und Schule, Nr. 16).