

Theorie und Didaktik des schulischen Religionsunterrichts

1. Die didaktische Fragestellung

- 1.1. Zum Ursprung der didaktischen Fragestellung
- 1.2. Zur Geschichte der „Didaktik“ als einer pädagogischen Teildisziplin
- 1.3. Ansätze der Didaktik in der Gegenwart
 - 1.3.1. Bildungstheoretische Didaktik
 - 1.3.2. Unterrichtstheoretische (lerntheoretische) Didaktik
 - 1.3.3. Informationstheoretisch-kybernetische Didaktik
 - 1.3.4. Konstruktivistische Didaktik
 - 1.3.5. Kritisch-kommunikative Didaktik
 - 1.3.6. Ausblick
- 1.4. Allgemeine Didaktik – spezielle Didaktiken: Fachdidaktiken/Bereichsdidaktiken/Stufendidaktiken
- 1.5. Zum Ort und Gegenstandsbereich einer „Fachdidaktik des Religionsunterrichts“

2. Religionsunterricht als „ordentliches Lehrfach“ der öffentlichen Schule

- 2.1. Schulischer Religionsunterricht in Europa
 - 2.1.1. RU an öffentlichen Schulen (staatliche Trägerschaft)
 - 2.1.2. RU als Teil eines konfessionellen Schulwesens in freier Trägerschaft
 - 2.1.3. Außerschulische religiöse Einweisung ohne staatliche Trägerschaft (RU in der Gemeinde)
 - 2.1.4. Zusammenfassung
- 2.2. Die rechtliche Regelung des schulischen RU in der BRD
 - 2.2.1. Die gesetzlichen Bestimmungen
 - 2.2.2. RU als „ordentliches Lehrfach“, das unter „staatlicher Aufsicht“ und „in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaft“ erteilt wird
 - 2.2.3. Das Modell: Schulischer RU im Rahmen der Verfassungsordnung einer ganzheitlichen und pluralistischen Gesellschaft
 - 2.2.4. Die Sondersituation in den Bundesländern Bremen und Berlin sowie in den ostdeutschen Bundesländern
- 2.3. Religionsunterricht und/oder Ethikunterricht
 - 2.3.1. Die gesetzlichen Bestimmungen
 - 2.3.2. Ethikunterricht – Philosophieunterricht – Religionskunde – Religionsunterricht
 - 2.3.3. Das Modell der Fächergruppe
- 2.4. Die Konfessionalität des RU
 - 2.4.1. Die gesetzlichen Bestimmungen

2.4.2. Kirchliche Stellungnahmen

2.4.3. Das didaktische Profil: Ökumenische Offenheit und Formen der konfessionellen Kooperation

2.4.4. Interreligiöses Lernen: Konturen einer Didaktik verstehenden und begegnenden Lernens

3. Geschichte und Konzepte des Religionsunterrichts

3.1. Die Entwicklung bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts

3.1.1. Das Modell des Katechumenats als einer Initiation in die Grundvollzüge des kirchlichen Glaubens in der Kirche des Altertums

3.1.2. Das Modell der Sozialisation in das kulturell verfasste Christentum in der Kirche des Mittelalters

3.1.3. Das Modell der am Katechismus orientierten Glaubensunterweisung in der Kirche der Neuzeit

3.1.4. Die Anfänge des kirchlichen RU in Deutschland bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts

3.2. Ansätze des kirchlichen RU in Deutschland von der Mitte des 19. bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts

3.2.1. Die neuscholastische Katechese

3.2.2. Der erziehende RU

3.2.3. Die kerygmatische Katechese

3.3. Neuansätze eines erfahrungsorientierten RU

3.3.1. Vorbemerkungen

3.3.2. Das Konzept des „hermeneutischen RU“

3.3.3. Das Konzept eines „Unterrichts in Religion“ (nach Halbfas)

3.3.4. Das Konzept des „problemorientierten RU“

3.3.5. Der „curriculare Ansatz“ des RU

3.3.6. Das Konzept eines „therapeutischen RU“

3.3.7. Das Konzept eines „sozialkritischen RU“

3.3.8. Der „korrelationsdidaktische Ansatz“ des RU

3.3.9. Der „performative Ansatz“ des RU

3.4. Das Profil des gegenwärtigen katholischen RU

3.4.1. Programmatische Stellungnahmen

3.4.2. Lehrplanentwicklung für den katholischen RU

3.4.3. Ausblick: Perspektiven und Akzente eines schulstufenbezogenen Lernens im RU

1. Die didaktische Fragestellung

1.1.. Zum Ursprung der didaktischen Fragestellung

Die didaktische Fragestellung tritt dort auf,

- wo traditionelle Ziele und Inhalte des RU **fragwürdig** werden;
- wo Unterricht ungenügend auf **neue gesellschaftliche und historische Gegebenheiten** angepasst zu sein scheint (beispielsweise wurde angesichts unserer technisierten Informationsgesellschaft das Fach „Informatik“ eingeführt);
- wo bisher erlernte **kulturelle Fähigkeiten und Sachverstand** nicht ausreichen (beispielsweise Ernährungslehre, Verkehrserziehung...);
- wo **menschliches Leben** gefährdet ist (beispielsweise in der Konsum- und Leistungsgesellschaft).

In der zweiten Hälfte der 1960er Jahre forderte die didaktische Bewegung deshalb eine „**Reform des Curriculums**“. Der Initiator dieser Forderung war **SAUL ROBINSOHN** (1916-1972). Man wünschte sich eine Revision des damals gültigen Lehrplans durch eine Expertenkommission, um dafür zu sorgen, dass der Unterricht (nicht nur der RU) eine neue Organisation, neue Formen, Methoden und Inhalte bekommt. ROBINSOHN nennt seine Theorie zur Neustrukturierung des Lehrplans die „**Rolling-Reform**“, da sie nicht abschließbar, sondern fortdauernd ist. Das Modell gestaltet sich folgendermaßen:

Kontrollen	Kriterien	Hypothesenbildung zur Entscheidungsvorbereitung
Kontrolle soll dem jeweiligen Bereich entsprechen	Situationen	Analyse der Situation des Lebens (da Schule zur Bewältigung der Situation beitragen soll)
	Qualifikationen	Definition von Qualifikationen (= Endziele); Definition von qualifizierenden Elementen (= Teilziele)
	Curriculum-Elemente	Curriculum-Elemente, deren Erwerb gewünscht ist, werden festgelegt (Inhalte, Materialien, Methoden)

Bildung ist für ROBINSOHN immer auf Zukunft bezogen, die gestaltet und bewältigt werden muss. Außerdem muss sie der aktuellen historischen Situation standhalten können und auf Handlungsbereitschaft zielen.

1.2. Zur Geschichte der „Didaktik“ als einer pädagogischen Teildisziplin

Das griechische Wort διδάκειν bezeichnet in seiner passiven Bedeutung „lernen“, medial gebraucht bedeutet es „jemanden etwas lernen lassen“, woraus sich die aktive Bedeutung „lehren“ ergibt. Als Adjektiv ist διδάκειν auch der *terminus technicus* für lehrhafte Dichtkunst. Die Didaktik entwickelte sich als pädagogische Teildisziplin in drei Phasen:

1) Didaktik als „Lehrkunst“ (17./18. Jahrhundert)

W. RATKE und **J. A. COMENIUS** gelangten zu dem Fazit, dass es einer Didaktik als Regelwerk einer Unterrichtskunst bedarf, die auf **natürlichen Regeln** fußt. Sie bezeichneten sich beide selbst als Didaktiker.

a) RATKE

RATKE gilt als der deutsche Reformator des Schulwesens vor dem 30jährigen Krieg. Unterrichten ist für ihn eine Kunst, d. h. eine *ars* im klassischen Sinn. Es geht um das praktische Können, das von natürlichen Regeln geleitet ist. Deshalb spricht er auch von der Lehrkunst. Für das Unterrichten stellt er folgende Regeln auf:

- 1) Alles folge dem Lauf der menschlichen Natur (entwicklungs- und lernpsychologisch).
- 2) Latein ist nach der Muttersprache zu erlernen.
- 3) Die Gegenstände sind nacheinander zu behandeln, Wiederholungen sind wichtig.
- 4) Die Basis des Unterrichts seien Einzeluntersuchungen und Erfahrungen.

b) COMENIUS

COMENIUS gilt als der erste Systemtheoretiker der Pädagogik. Als sein wichtigstes Werk kann die „*Didactica magna*“ von 1657 gelten. Die Grundregeln seines lernpsychologischen Ansatzes lauten:

- 1) Lernen soll man nach dem Vorbild der Natur.
- 2) Es muss einen richtigen Ausgleich zwischen Lernen, Wiederholung und Entspannung geben, einen guten Rhythmus.
- 3) Die Fassungskraft des Alters ist beim Lehren zu beachten.
- 4) Die rechte Folge des Lernens ist wichtig: Vom anschaulichen Erfassen gelangt man zum Begriff.
- 5) Wichtig sind vor allem Lebensnähe, Anschaulichkeit, Sachbindung.

2) Didaktik als Unterrichtslehre (Ende 18. – 19. Jahrhunderts)

In dieser Phase hält die **Psychologie** Einzug in die Pädagogik. Hauptvertreter derjenigen, die Didaktik als Unterrichtslehre auffassten, ist **J. F. HERBART**, der Philosoph und Pädagoge war. Seine pädagogischen Theorien gründen auf zwei Pfeilern: Die philosophische Ethik sieht er als das Ziel der Bildung, die psychologische Ethik als den Weg zur Bildung an. Das wichtigste Mittel hierzu ist

der erziehende Unterricht. Dieser ordnet und klärt die Vorstellungen der Schüler in vier Stufen:

- 1) **Klarheit** über die Vorstellungen
- 2) **Assoziation** zu den Vorstellungen
- 3) Entwicklung eines **Systems** der assoziierten Vorstellungen
- 4) **Anwendung** der Vorstellungen als unterrichtliche Methode

Daraus ergeben sich drei Unterrichtsformen:

- 1) **darstellend**: neue Vorstellungen werden geweckt
- 2) **analytisch**: die vorgegebenen Vorstellungen werden zerlegt, geklärt, vernetzt
- 3) **synthetisch**: eine didaktische Einsicht wird herbeigeführt, aufgebaut

Wirkungsgeschichtlich lässt sich anmerken, dass HERBARTS Ansatz von seinen Nachfolgern systematisiert wurde, wogegen er sich zeitlebens gewehrt hatte. Die Herbartianer entwickelten daraus eine Formalstufentheorie, nach der beim Unterrichten auf folgende Gegebenheiten zu achten ist:

- 1) Altersstufen
- 2) Gegenstandsbereiche
- 3) Lektionismus, Unterrichtseinheit
- 4) Lernen durch Handeln als Ergänzung zum Lernen durch Vortrag

In den 1860er Jahren wurde die Unterrichtslehre von der Unterrichtswissenschaft abgelöst. Bis heute hat sich zwar die psychologische Basis der Untersuchungen geändert, aber die Fragestellung nach dem „natürlichen“ Lernen blieb bestehen.

3) Didaktik als Bildungslehre (ab spätem 19.-20. Jahrhundert)

Maßgeblicher Vertreter dieser Position war **O. WILLMANN**, der Unterricht und Erziehung geschichtlich verortete und sie als kulturelle Phänomene deutete. Didaktik war für ihn deshalb die Lehre von der Bildung im Kontext von Kultur und Gesellschaft. Seine Gedanken führte die Strömung der so genannten „**geisteswissenschaftlichen Pädagogik**“ fort, deren bekannteste Vertreter DILTHEY, NOHL und SPRANGER waren. DILTHEY zufolge braucht die kulturelle Wirklichkeit einen eigenen, sinnerstellenden Zugang, nämlich das Verstehen, das sich im Unterschied zum Erklären nicht aus Ursachen, sondern aus dem geistigen Lebenszusammenhang speist. SPRANGER und NOHL sahen die Pädagogik vor dem Hintergrund der geisteswissenschaftlichen Methode als Auslegung der geschichtlich gewordenen Wirklichkeit von Erziehung und Bildung. Sie verfolgten demnach eine historisch-systematische Methode. Für die Didaktik wurde NOHLS Schüler **ERICH WENIGER** besonders bedeutend. Er ging davon aus, dass sich das Bildungsideal und die

Bildungsinhalte einer Kultur im Lehrplan verdichten. Der Lehrplan stellt demnach das Ergebnis eines Kampfes der Bildungsmächte (Wirtschaft, Medien, Politik, Kirche etc.) um die Zukunft der Jugend dar. Er ist insofern ein Spiegel der sich auf Bildung beziehenden Kultur. Es handelt sich um eine geschichtlich gewordene Größe. Die Aufgabe der Pädagogik bestehe aber darin, den Unterricht aus dem historischen Kontext zu lösen, da sie sich als Anwalt der Zöglinge gegenüber den Bildungsmächten versteht. Didaktik ist somit die Theorie einer geschichtlich gewordenen Theorie für die Praxis.

1.3. Ansätze der Didaktik in der Gegenwart

Verschiedene Ansätze sind immer verschiedene Aspekte eines zusammenhängenden Problems. Die folgenden Ansätze sollten deshalb immer komplementär verstanden werden¹.

1.3.1. Bildungstheoretische Didaktik

Als Hauptvertreter der bildungstheoretischen Didaktik kann der 1927 in Ostpreußen geborene **WOLFGANG KLAFKI** gelten, der seit 1963 Professor für Pädagogik in Marburg war und seit 1992 emeritiert ist. Er zeichnete sich vor allem durch sein schulpolitisches Engagement aus. Seine beiden wichtigsten Werke sind „Studien zur Bildungstheorie und Didaktik“ (Weinheim 1975) und „Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik“ (Weinheim 1996).

Zentral für KLAFKIS Theorie ist der Begriff der Bildung. Nur bildungswirksame Inhalte („Bildungsinhalte“) sollten Unterrichtsinhalte sein. Das Kriterium, solche Inhalte in den Lehrplan aufzunehmen, ist der mögliche Bildungswert bzw. Bildungsgehalt des Inhalts.

Bildung ist nach KLAFKI ein **wechselseitiger Erschließungsprozess**, der nie nur subjektiv (personenbezogen²) oder objektiv (inhaltlich³) ist. Im unterrichtlichen Bildungsprozess wird die Kultur einer Gesellschaft erschlossen, so dass sie für junge Menschen verständlich wird. Die Lernenden bilden ein kategorisierendes Verstehen aus, weshalb KLAFKI auch von „**kategorialer Bildung**“ spricht, wenn er diese Art der Erschließung der Wirklichkeit meint.

Die Unterrichtsinhalte müssen den Schülern infolgedessen so näher gebracht werden, dass sich in ihnen wechselseitige Erschließung ereignen kann. Die Inhalte sind dadurch qualifiziert, dass sie als konkrete Inhalte nie nur für sich stehen, sondern die Schüler am konkreten Inhalt das Allgemeine mit lernen. Aus diesem Allgemeinen bilden sie dann Kategorien heraus, mit denen sie später andere Dinge erschließen können. KLAFKI nennt diese Inhalte „**elementar**“. Um Kategorialbildung zu

1 Verstehen sich die nun darzustellenden Ansätze nicht als Teil eines größeren Ganzen, sondern als vollständige Ansätze, handelt es sich dabei nach Prof. Simon um einen übersteigerten Anspruch.

2 Ausgehend von den vermuteten subjektiven und objektiven Bedürfnissen der Schüler.

3 Ausgehend von den Inhalten, die als wichtig/wertvoll erachtet werden, dass die Schüler sie lernen sollten.

erhalten, muss Bildung also elementar sein.

Es gibt sieben verschiedene **Formen des Elementaren**:

1. Fundamentales (nur als Erlebnis existent und erfahrbar)
2. Exemplarisches (Allgemeines wird am Besonderen erfahren)
3. Typisches (Allgemeines wird im Besonderen erfahren)
4. Klassisches (Allgemeines wird als Wert erfahren)
5. Repräsentatives (Allgemeines wird als Vergegenwärtigung erfahren)
6. Einfache Zweckform (Allgemeines [Form] und Besonderes [Zweck] fallen zusammen)
7. Einfache didaktische Form (Allgemeines und Besonderes fallen zusammen [ästhetisch])

Das Allgemeine wird an einem besonderen Fall gelernt bzw. es wird im Besonderen erfahren. KLAFKIS Verständnis der kategorialen Bildung wendet sich gegen eine formale bzw. rein inhaltliche Bildung. Andere Vertreter nennen „das Symbolische“ als eine weitere Grundform des Elementaren. Symbolisch strukturierte, d. h. religiös relevante Bildungsinhalte verweisen auf eine transzendente Wirklichkeit und vergegenwärtigen diese zugleich. Bildung erschließt in elementaren Inhalten grundlegende Kategorien des Wirklichkeitsverständnisses (z. B. Zugänge zur Natur) und grundlegende Kräfte (z. B. Verstehensmöglichkeiten).

Der Kern der Unterrichtsvorbereitung ist nach KLAFKI die **didaktische Analyse**. Dabei muss sich der Lehrer folgende Fragen stellen:

- 1) **Exemplarität des Unterrichtsinhaltes**: Wofür ist das geplante Thema exemplarisch?⁴
- 2) **(Normative) Gegenwartsbedeutung des Inhalts für die Schüler**: Welche Rolle spielt der Inhalt für die Schüler in deren Leben? Welche Rolle sollte er spielen?
- 3) **Zukunftsbedeutsamkeit des Unterrichts**: Was würde dem Schüler (morgen) fehlen ohne diesen Inhalt?
- 4) **Struktur des Inhalts**
- 5) **Zugänglichkeit des Inhalts**: Ist der Inhalt der Schülergruppe, dem Alter, dem Hintergrund etc. angemessen? Sind die Schüler interessiert daran? (Elementarisierung als Problem der wissenschaftlichen Vereinfachung)

Die didaktische Analyse sucht nach potentiellen Bildungsinhalten. Es wird deutlich, dass für KLAFKI ein **Primat der Didaktik im Verhältnis zur Methodik** herrscht. Die Inhalte kommen nur durch eine gute Methode zu ihrem Ziel. **Die Frage nach den Zielen und zielbezogenen Inhalten hat Vorrang in Hinsicht auf die Begründung der Inhalte** (Didaktik im engeren Sinne). Die Methode ist von der Begründung der Ziele und Inhalte abhängig.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass bildungstheoretische Didaktik zuerst nach der

4 Auch: Was können die Schüler mit dem Gelernten anfangen?

Begründung, der Auswahl und der Struktur der Inhalte fragt und sich am Modell der geisteswissenschaftlichen Pädagogik orientiert (hermeneutische Methoden). Später entwickelt KLAFKI diesen Ansatz weiter. Als entscheidendes normatives Kriterium gilt nach wie vor sein Bildungsbegriff, da Bildung seiner Meinung nach den Selbstwert und die Solidarität der Schüler stärkt. Bildend ist Unterricht nämlich erst dann, wenn er die Fähigkeit der Schüler zur Selbst- und Mitbestimmung fördert.

Allgemeinbildend ist Unterricht dann, wenn er Bildung nach diesen Maßstäben anstrebt:

- 1) **Selbstbestimmung** für alle (d. h. Bildung für alle, nicht nur für Gymnasiasten)
- 2) **Kritische Auseinandersetzung** mit dem Allgemeinen, das uns alle angeht
- 3) **Bildung aller Fähigkeitsdimensionen** des Menschen (umfassende Bildung)

Bildung im Medium des Allgemeinen behandelt konzentriert so genannte „epochaltypische Schlüsselprobleme“, die in allen Fächern begegnen und deshalb auch fächerübergreifend betrachtet werden können. Es geht dabei z. B. um die Friedens- oder Umweltfrage, um gesellschaftliche produzierte Ungerechtigkeit und Ungleichheit, um die Möglichkeiten der Medien, die Gestaltung humaner Beziehungen (Sexualität) und das Problem der verschiedenen Kulturen (multi- und interkulturelle Erziehung). Die Auswahl der Schlüsselprobleme ist umstritten, da normative Entscheidungen dabei eine Rolle spielen. Angesichts der Schlüsselprobleme stellt sich die Frage nach Schlüsselqualifikationen im gesellschaftlichen Zusammenleben. KLAFKI erweitert deshalb die ursprünglich didaktische Analyse in seinem Perspektivenschema.

Der Gegenstandsbereich der Didaktik wird hier ausgeweitet, indem auch die methodischen Entscheidungen als relevant angesehen werden (Didaktik im weiteren Sinn). Zu den hermeneutischen Methoden treten die ideologiekritische und empirisch-analytische Methoden hinzu, wobei es um die Überprüfung der Lernziele geht. **Der Primat der Didaktik wird relativiert zum Primat der Zielsetzung (= Didaktik im engeren Sinn)**. Die erste Frage lautet nun: Wozu und woraufhin soll gelernt werden? Diese Frage kontrolliert gewissermaßen die Themen und Methoden. KLAFKIS Ansatz versteht sich als Ansatz einer kritisch-konstruktiven Didaktik: Probleme werden erkannt; durch Entwickeln von Alternativen soll das didaktische Handeln verbessert werden.

Kritik an der bildungstheoretischen Didaktik (v. a. von der Berliner Schule [PAUL HEIMANN, s. u.] formuliert, die ihre lerntheoretische Didaktik in Auseinandersetzung mit KLAFKI entworfen hat):

1. **politisch-gesellschaftlich**: KLAFKIS Didaktik ist inhaltlich konservativ, am Bürgertum und dessen Ideologien orientiert und hilft den gesellschaftlichen Status quo zu erhalten.

2. **sozialwissenschaftlich:** KLAFFKIS Didaktik beruht auf keinen angemessenen Forschungsmethoden (Verzicht auf empirische Forschung); die Didaktik ist an Schülern und Lehrern vorbei betrieben. KLAFFKI weist diesen Vorwurf zurück, und betont die Interpretationsnotwendigkeit empirischer Daten durch Hermeneutik.
3. **didaktisch:** Das bildungsphilosophische Denken KLAFFKIS lässt die Formulierung klarer Lernziele kaum zu.
4. **unterrichtspraktisch:** KLAFFKI vernachlässigt wegen des Primats der Didaktik die Unterrichtsmethodik und beeinträchtigt damit die Rückwirkung auf die Auswahl der Inhalte und die alltägliche Schulpraxis.

1.3.2. Unterrichtstheoretische Didaktik

Unterrichtstheoretische Didaktik ist synonym zu gebrauchen mit **lerntheoretischer Didaktik**. Der Leitbegriff dieses Modells ist das unterrichtliche Lernen und das darauf bezogene Lehren. Als Hauptvertreter gelten **PAUL HEIMANN** (1901-1967) und sein Schüler **WOLFGANG SCHULZ**. Sie entwickelten das so genannte „**Berliner Modell**“, das aus der praxisbegleitenden Reflexion der pädagogischen Ausbildung von Lehrern an pädagogischen Hochschulen erwuchs.

Die unterrichtspraktische Ausbildung der Lehrer erfolgte im „Didaktikum“ (statt Praktikum). In diesem Rahmen fanden Unterrichtsbeobachtung, -analyse, -planung und selbständige -durchführung statt. Es geht um einen **Regelkreis von Analyse und Planung**. Durch diese modellhafte Reduktion des Unterrichtsgeschehens auf sechs Bedingungs- und Entscheidungsfelder wird das Thema transparent. Unterricht wird somit beschreibbar, analysierbar und planbar. Die erste Aufgabe der Unterrichtsplanung ist die **Strukturanalyse**, die nach den Faktoren fragt, die den Unterricht bedingen. Dabei sind zwei außerschulische Bedingungsfelder zu unterscheiden, nämlich anthropogene bzw. individuelle und soziokulturelle Voraussetzungen.

a) anthropogene bzw. individuelle Voraussetzungen

Hierunter fallen die lebensgeschichtlichen und entwicklungspsychologischen Voraussetzungen sowohl des einzelnen Schülers als auch der Klasse. Die Voraussetzungen zeigen sich in Lern- und Lehrbereitschaft und Motivation sowie im Hinblick auf Lern- und Lehrfähigkeit. Auch die Lerngeschwindigkeit und die verschiedenen Lernstile spielen hierbei eine Rolle.

b) soziokulturelle Voraussetzungen

Unter die soziokulturellen Voraussetzungen fallen *sozioökonomische* (Ausstattung, räumliches Umfeld), *sozioökologische* (Schulgebäude, Umfeld), *soziokulturelle* (Normen- und Wertorientierungen, Sprache, Kommunikation) und *ideologisch-normbildende* Voraussetzungen (gruppenspezifische Interessen).

Der Unterricht wirkt sich auf beide Bereiche aus, dabei sind vier Entscheidungsfelder zu beachten:

1. **Intention** (Ziele): Woraufhin und zu welchem Ziel soll gelernt werden?
2. **Inhalte** (Themen): In Begegnung mit welchen Inhalten soll gelernt werden?
3. **Verfahren** (Lernwege): Welche methodischen Lernwege sollen beschritten werden?
4. **Medien** (Form): In welcher Form sollen die Inhalte im Unterricht präsentiert werden?

Zwischen den Entscheidungsfeldern besteht **Interdependenz**. Entscheidungen in einem der Bereiche ziehen Entscheidungsveränderungen in anderen Bereichen nach sich. Keinem der Entscheidungsfelder kann ein Primat eingeräumt werden. Wer die Interdependenz bei der Unterrichtsplanung berücksichtigt, wird im Ergebnis einen „stimmigen“ Unterricht gestalten. Das unterrichtliche Geschehen wird hier wertfrei betrachtet.

An die Strukturanalyse schließt sich die Bedingungsprüfung bzw. Faktorenanalyse an, die auf begründete Kritik und Aufklärung des Unterrichts zielt, indem sie nach Unstimmigkeiten zwischen den Entscheidungsfeldern sucht. Dazu bedient sie sich vor allem dreier **Leitfragen**:

1) Welche **Normenvorstellungen** leiten bewusst oder unbewusst die Handlungen des Lehrers?

Man spricht auch vom „**hidden curriculum**“, d. h. vom heimlichen Lehrplan. Lehrer haben oft schon Vorstellungen darüber, wie die Schüler sind und sein sollen. Es geht hier um Inhalte, die im Lehrplan zwar nicht explizit intendiert sind, aufgrund des Lehrerhandelns aber mitgelernt werden.

2) Welche **Tatsachenannahmen** beeinflussen die Entscheidung von Lehrern?

Solche Tatsachenannahmen sollten wissenschaftlich begründbar sein, z. B. die Annahme, dass sich Religiosität schon im Kindesalter entwickelt oder bestimmte Entwicklungstheorien.

3) Welche **Gestaltungsformen** werden unreflektiert als selbstverständlich übernommen?

Ein gutes Beispiel hierfür ist der immer wieder gern genommene Lehrervortrag...

In der Bedingungsprüfung geht es also um eine Normenkritik und –begründung. Das Ziel dabei ist, neue Freiräume reflektiert-pädagogischen Handelns zu gewinnen. Zur Bewertung der unterrichtstheoretischen Didaktik lässt sich sagen, dass das Modell eine hohe **Differenziertheit und Praxisnähe** aufweist, was eine genauere Wahrnehmung des Unterrichts mittels einfacher und hilfreicher Kategorien ermöglicht. Allerdings sind **Missverständnisse möglich**, da es eine zentrierende, normative Funktion des Unterrichts nicht wirklich gibt. Ein Fortschritt ist sicherlich die Bestimmung der unterrichtsbestimmenden Faktoren als interdependent: die Methodik wird in die Didaktik miteinbezogen. Die Berliner Schule meidet den Begriff „Bildung“, weil er ihr zu unpräzise und zu sehr ideologisch vorbelastet erscheint. Sie spricht daher vom „geplanten Prozess des Lernens“.

Eine **Reformulierung der unterrichtstheoretischen Didaktik** hat in den 1970/80er Jahren stattgefunden, und zwar im so genannten „**Hamburger Modell**“ von **WOLFGANG SCHULZ**. Obwohl es am Berliner Modell anknüpft, bleibt es (leider) sehr abstrakt. Es wird eine normative Leitkategorie eingeführt: der Unterricht soll „emanzipatorisch wirksam“ sein, d. h. die Fähigkeit zur Selbstbestimmung und zur Befreiung von überflüssiger Fremdherrschaft (=> Autonomie) soll erreicht werden. Offensichtlich liegt diesem Modell ein bildungspolitisches Programm zugrunde. Auch sind Berührungspunkte mit zentralen Theorien KLAFFIS feststellbar.

1.3.3. Informationstheoretisch-kybernetische Didaktik

Dieses Modell gewinnt gegenwärtig wieder an Aktualität. Als Hauptvertreter gelten **FELIX VON CUBE** (geb. 1927), der sich mit den kybernetischen Grundlagen des Lernens und Lehrens beschäftigt, und **HELMAR FRANK** (geb. 1933), dessen Spezialgebiet die kybernetischen Grundlagen der Pädagogik sind.

Didaktik gilt hier als Wissenschaft der Steuerung und Optimierung von Lernprozessen bei vorgegebenen Zielsetzungen. Der Lernprozess besteht also darin, dass ein Erziehungsobjekt (= der Lernende) unter ständiger Korrektur auf ein Erziehungsziel hin gesteuert wird. Der handelnde Pädagoge ist dann der „Regler“: Er hat eine Vorkenntnis des Ist- und des Sollwerts und versucht, den Zögling in Richtung des Sollwerts zu lenken. Der Istwert kann mittels der standardisierten Kontrollmittel überprüft werden.

Es sollen **optimale Lernstrategien** entwickelt werden, d. h. das Ziel ist eine Automatisierung und Individualisierung des Lernprozesses, die den Lehrer nach und nach überflüssig und sogar zum Störfaktor werden lässt.

Das Feld des didaktischen Handelns erfasst hier nur einen begrenzten Gegenstandsbereich. Dem Modell liegt ein **reduziertes Erziehungs- und Lehrverständnis zugrunde**: Es dominiert ein mathematisch-technisches Verständnis des Lernprozesses, der interpersonale Charakter pädagogischer Kommunikation ist ausgeblendet, ebenso wie die Sinnfrage pädagogischen Handelns.

1.3.4. Konstruktivistische Didaktik

Bei diesem Modell handelt es sich weniger um einen ausgearbeiteten Ansatz als um eine **Denkform**, die als **evolutionsbiologische Theorie des Erkennens** konzipiert ist. Dahinter steht die Vorstellung, dass die Wirklichkeit nicht subjektivunabhängig existiert, sondern dass es sich dabei um eine primär schöpferische Hervorbringung wahrnehmender und kommunizierender Konzepte

handelt. **PAUL WATZLAWICK** prägte dafür den Begriff der „**erfundenen Wirklichkeit**“.

In der pädagogischen Rezeption des Konstruktivismus spielt der Begriff der **Autopoiesis** (Selbsterzeugung, -organisation) eine große Rolle. Ausgangspunkt ist die Ablehnung eines gesellschaftlichen und die Abgrenzung von einem biologischen Determinismus. Lernen gilt als eine selbst gesteuerte Aktivität des lebendigen Subjekts, die von außen angeregt und unterstützt werden kann. Sie ist aber nicht in Ergebnissen organisierbar oder irgendwie machbar. **AUGUSTINUS** nannte eine solche Idee den „inneren Lehrer“, auch **MONTESORI** verfolgte diesen Ansatz.

Didaktik bedeutet im konstruktivistischen Modell: Die **herkömmliche Theorie ist kritisch zu prüfen** und in Frage zu stellen, was Anstöße zu strukturellen Veränderungen geben kann.

In der Konsequenz sind einige frühere Annahmen verworfen worden, darunter die Vorstellungen, dass eine unabhängig vom Menschen bestehende Welt bei ihm Reize erzeuge, die ihn affizieren, dass sich etwas objektiv wissen ließe, und dass die Kinder die Welt noch falsch wahrnahmen und deshalb erzogen werden müssten.

Überträgt man die Thesen des Konstruktivismus auf die Didaktik, wird klar, dass sich Menschen und Welten gegenseitig hervorbringen und bedingen, dass wir nichts von den Weltsichten der einzelnen Schüler wissen, dass **Lernprozesse nicht machbar und nur begrenzt steuerbar** sind und dass Wissen es nicht vermag, eine objektive Wirklichkeit abzubilden. Der Pädagoge kann das Lernen bloß anregen, denn jeder lernt für sich: Reize, die von außen kommen, lösen im Lernenden bloß Prozesse aus. Lernen und Lehren ist nicht Abbildung, sondern Differenzenerfahrung, d. h. beides ist nur als Beziehungsgeschehen denkbar.

Der Ansatz der konstruktivistischen Didaktik wird auch in der kognitiven Entwicklungspsychologie bei **JEAN PIAGET** (1894-1980) vertreten. Seine empirischen Untersuchungen beziehen sich fast alle auf den Aspekt der Kognition, da er die grundlegende Struktur der Entwicklung des Denkens zu erforschen versucht. Sein Ansatz wird auch als „**genetische Epistemologie**“ bezeichnet. Es zeigen sich viele Parallelen zur konstruktivistischen Vorstellung.

Ausgangspunkt ist, dass der Lernende mit seiner Umwelt **interagiert** und auf diese Weise lernt. Es handelt sich um einen Prozess **der Anpassung**: Durch den Umgang mit Umwelt eignet er sich kognitive Strukturen an. Lernen ist also kein passiver, sondern ein aktiver, handelnder Vorgang. Zunächst geht es dabei nur um motorisches Handeln, danach auch um symbolisch-begriffliches. **Ziel ist die Äquilibration**, das immer wieder zu erlangende **Gleichgewicht** zwischen zwei Größen: der **Anpassung** (Assimilation: bereits gelerntes wird angewandt auf Neues) und der **Aneignung** (Akkommodation). Das Bemühen um Balance wird als Prozess der Selbstregulierung bezeichnet.

1.3.5. Kritisch-kommunikative Didaktik

Als Hauptvertreter dieses Modells kann **KLAUS SCHALLER** (geb. 1925) angesehen werden, der Professor für Pädagogik in Bochum gewesen ist. Sein Buch „Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik“ gilt als Grundlagenwerk. SCHALLERS Neuansatz der kritischen Didaktik versucht, die Erkenntnisse der **Kommunikationstheorie** für den Unterricht fruchtbar zu machen. Außerdem geht es um die **Emanzipation** der Lernenden. Unterricht wird als Kommunikations- bzw. Interaktionsgeschehen gefasst, in dem Mitteilungen ausgetauscht und Gemeinschaft verwirklicht wird. Im Gegensatz zum technologischen Modell, wo sich Kommunikation zwischen „Empfänger“ und „Sender“ mittels eines zu entschlüsselnden „Codes“ abspielt, wird die **Kommunikation zwischen Lehrendem und Lernenden immer als dialogisch und reziprok angesehen**. SCHALLER orientiert sich dabei an PAUL WATZLAWICK, der die Unterrichtskommunikation als „Verständigungsgeschehen“ bezeichnet. **WATZLAWICK** konstituierte drei **Axiome zur Kommunikation**:

1. Man kann nicht nicht kommunizieren.
2. Jede Kommunikation hat zwei Aspekte: Inhaltsaspekt und Beziehungsaspekt, wobei der Beziehungsaspekt den Inhaltsaspekt bestimmt.
3. Zwischenmenschliche Kommunikationsabläufe sind entweder symmetrisch (gleich) oder komplementär (unterschiedlich).

Im Ansatz der kritisch-kommunikativen Didaktik soll der Unterricht die symmetrische Kommunikation fördern. Das utopische Leitbild ist eine ideale Kommunikationsgemeinschaft zwischen Lehrer und Schüler, deren Diskurs in gleichberechtigter und rationaler Weise stattfinden soll.

Kritisiert wird in der kritisch-kommunikativen Didaktik das „hidden curriculum“, da es ambivalente Botschaften im Unterricht übermittelt, z. B.: „Du sollst das aus eigenem Antrieb lernen wollen, was ich dir zu lernen aufgabe.“

Der Vorteil dieses Ansatzes ist sicherlich, dass der **Beziehungsaspekt des Unterrichts in den Mittelpunkt gerückt** wird. Mittels der Axiome von WATZLAWICK ist klar, dass unterrichtliches Geschehen immer dann defizitär wird, wenn der Inhaltsaspekt dem Beziehungsaspekt oder der Beziehungsaspekt dem Inhaltsaspekt untergeordnet wird. Schwierig bleiben hier jedoch die bloß formalen und abstrakten Vorschläge zur Realisierung: Wie soll symmetrische Kommunikation in der Asymmetrie von Lehren und Lernen vermittelt werden? Offensichtlich nimmt auch dieser Ansatz nur einen Teilbereich in den Blick.

1.3.6. Ausblick

Wie sich gezeigt hat, gibt es nicht *die* allgemeine, eine Didaktik, sondern immer verschiedene Richtungen der Didaktik. Die vielen Aspekte des Unterrichts können nicht von einem einzigen Modell erfasst werden. Seit den 1980er Jahren versucht man daher, die einzelnen Ansätze als komplementär und nicht mehr exklusiv zu verstehen. Man kann folgende **Gemeinsamkeiten der dargestellten Modelle** festmachen:

1. Sie orientieren sich am **Leitbild der Mündigkeit**
2. Sie orientieren sich an einem **weiten Begriff von Didaktik**: es geht nicht nur um inhaltliche oder zielbezogene, sondern auch um methodische Aspekte
3. Der Streit um den Primat von Methodik oder Didaktik scheint ausgestanden, die **Zielentwicklung** hat inzwischen den Vorrang erlangt
4. Didaktik intendiert einen **Praxisbezug**, damit sie wirkliche Hilfe für Unterrichtsplanung und -entwicklung sein kann.
5. Im weiteren Verlauf haben sich auch **Mischformen** der verschiedenen Ansätze entwickelt.

Offen geblieben ist die Frage des Verhältnisses zwischen Unterricht und Erziehung. Didaktik gilt nach wie vor nicht als Erziehungs-, sondern als Unterrichtslehre. Die Didaktik als Unterrichtslehre braucht deshalb drei neue Theorien:

- 1) Berufstheorie des Lehrerseins
- 2) Theorie des Schülerseins
- 3) Theorie der Zusammenarbeit und des Zusammenlebens von Lehrern und Schülern

1.4. Allgemeine Didaktik – spezielle Didaktiken: Fachdidaktiken / Bereichsdidaktiken / Stufendidaktiken

Ein weiter Begriff von Didaktik fasst alle Theorie des Lehren und Lernens im Allgemeinen unter sich, auch das ungeplante Lehren und Lernen in alltäglichen Situationen. Ein engerer Begriff meint dagegen die Theorie des geplanten, absichtsvollen, meist professionalisierten Lehrens und Lernens, d. h. die *unterrichtliche* Theorie. Noch enger gefasst kann man unter Didaktik auch die Theorie des *schulischen* Lehren und Lernens, noch enger sogar die Theorie des Lehrplans (der Bildungsinhalte) und am engsten als Theorie der Steuerung der Lehr- und Lernprozesse verstehen. Die beste Definition lautet wohl: Didaktik ist die Theorie des *unterrichtlichen* Lehren und Lernens.

Die **allgemeine Didaktik** behandelt die generellen Probleme einer Theorie, es handelt sich also um eine **Grundlagendisziplin**. **Spezielle Didaktiken** hingegen **konkretisieren** für ein bestimmtes didaktisches Feld die allgemeine Form eines Unterrichts (Ziel, Inhalt etc.). Solche speziellen

Didaktiken können sein:

1. **Fachdidaktiken:** Theorien des unterrichtlichen Lehren und Lernens in einem Fach im Verhältnis zur Fachwissenschaft.
2. **Bereichsdidaktiken:** Theorien des Lehren und Lernens in Bereichen, d. h. In Fächergruppen, die zu mehreren Fachwissenschaften in Beziehung stehen (z. B. Gemeinschaftskunde, Wirtschaftslehre)
3. **Stufendidaktiken:** Theorien des unterrichtlichen Lehren und Lernens für eine bestimmte Schul- oder Altersstufe (z. B. Primarstufe).

KLAFFKI betont, dass die Aussagen der allgemeinen Didaktik nur in der Fachdidaktik realisierbar sind (kein Deduktionszusammenhang zwischen allgemeiner und spezieller Didaktik). Die Fachdidaktik muss sich dafür vor dem aktuellen Stand der allgemeinen Didaktik ausweisen. Fachdidaktik heißt bei ihm die erziehungswissenschaftliche Forschung und Theoriebildung über Zielsetzung, Auswahlproblematik, Methoden, Organisationsformen und Medien eines Faches mit seinen ablaufenden Lehr- und Lernmöglichkeiten.

1.5. Zum Ort und Gegenstandsbereich einer „Fachdidaktik des Religionsunterrichts“

Die gegenwärtigen Veränderungen in der konfessionellen Struktur müssen früher oder später auch zu Veränderungen in der Fachdidaktik führen. An manchen Universitäten sind die Fachdidaktiken (evangelisch und katholisch) den Erziehungswissenschaften zugeordnet, meist (so auch in Mainz) aber der **praktischen Theologie**. Ihren Ort hat die Fachdidaktik deshalb im Zusammenhang mit der Katechetik (Bereich der Verkündigung, Glaubensvollzug – der Ort ist meist die Gemeinde) und der Religionspädagogik (Bereich der religiösen Erziehung). Zwischen erziehungswissenschaftlichen und theologischen Disziplinen besteht immer wieder ein Spannungsfeld.

RAINER LACHMANN beschreibt die fachdidaktische Aufgabenstellung des RU als „Reflexion des Was, Warum, Wozu und Wie der religionsunterrichtlichen Vermittlung theologischer Erkenntnisse und Inhalte im Erschließungshorizont bestimmter religionspädagogischer Ziele.“

Fachdidaktik fragt also in erster Linie nach der **unterrichtlichen Vermittelbarkeit theologischer Inhalte**, d. h. nach der Lehr- und Lernbarkeit. Die wissenschaftliche Bildung der Auszubildenden ist dabei unabdingbar, doch muss eine angemessene Versachlichung der Inhalte stattfinden können. RU ist erst in einem sekundären Sinn wissenschaftsorientiert, doch verhindert diese Orientierung die Verfälschung von Inhalten durch Lehrende.

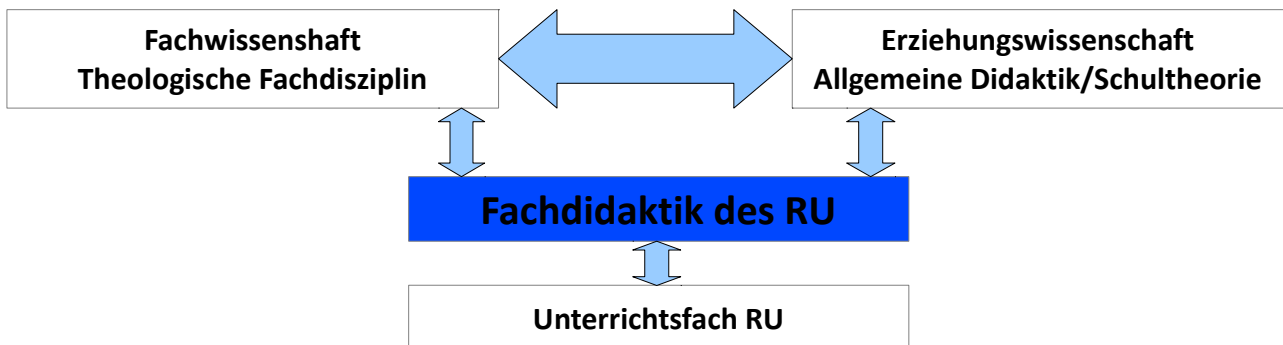
Die Fachdidaktik des RU will in erster Linie **religionsdidaktische Kompetenz** vermitteln. Dabei sind vier **Teilqualifikationen** wichtig:

- 1) Ausbildung eines fachdidaktischen **Problembewusstseins**

2) Fachdidaktische **Orientierungs- und Standpunktfähigkeit**

3) Fachdidaktische **Kritik- und Urteilsfähigkeit**

4) unterrichtsvorbereitende und unterrichtsleitende **Handlungskompetenz** (die nur im Handeln erworben werden kann!)



2. Religionsunterricht als „ordentliches Lehrfach“ der öffentlichen Schule

2.1. Schulischer Religionsunterricht in Europa

Die Situation in Europa befindet sich im Umbruch, die Integration der osteuropäischen Staaten ist weit vorangeschritten, Blockaden sind aufgehoben. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage nach den Grenzen und dem kulturellen Status Europas ebenso wie die Frage der Migration und des Zusammenlebens. Die **plural geprägte kulturelle und religiöse Situation** erfordert auch interkulturelles und interreligiöses Lernen. Die Bedeutung eines Konsens über allgemeine Normen wächst; er kann z. B. im gemeinsamen Menschenrechtsethos gefunden werden, der die Grundrechte des Einzelnen und des Einzelnen in seinen sozialen Bezügen garantiert und schützt. Zum **Menschenrechtsethos** gehört auch das Recht auf Gewissens- und Religionsfreiheit, d. h. auch auf religiösen Unterricht.

1950 einigte man sich in der **Europäischen Menschenrechtskonvention** (Art. 9) über folgende Menschenrechte bezüglich der religiösen Orientierung: Religions-, Meinungs- und Willensfreiheit, Recht auf Religionsunterricht und Gottesdienst, Diskriminierungs- und Privilegierungsverbot (alles immer im Rahmen der zu wahrenen Freiheit des anderen).

1993 sprach der **Europarat** eine **Empfehlung zur religiösen Toleranz in der demokratischen Gesellschaft** aus (Art. 16 ff.). Religion wird hier grundsätzlich positiv bewertet. Die Stellungnahme geschah aus aktuellem Anlass, denn die Mobilität in Europa führt zum Aufeinanderprallen verschiedener Weltanschauungen, die sich entweder annähern oder voneinander abgrenzen. Nicht selten kommt es zu fundamentalistischen Strömungen (auf beiden Seiten!), zu Ausländerfeindlichkeit und religiöser Intoleranz. Der Europarat ruft angesichts dieser Situation zu

mehr Toleranz auf, deren Basis in allen drei monotheistischen Religionen gegeben ist.

Der Europarat betont, dass die **Religionsfreiheit als Menschenrecht** bekräftigt werden muss, da sie sich aus der Würde des Menschen ergibt. Nur so kann eine freie Gesellschaft verwirklicht werden. Die europäische Geschichte brachte die Form des säkularen Staates hervor, der seinen Bürgern keine Glaubensverpflichtungen auferlegt.

Besonders betont wird die Doppelaufgabe der Erziehung zur Toleranz, die einmal durch Wissensgewinn über die eigene Religion, aber auch durch Kennenlernen und Verständnis der anderen Religionen vonstatten gehen muss. Zum Thema „Bildung und Austausch“ empfiehlt der Europarat daher folgendes:

- RU und Ethik sollen Teil des allgemeinen Schulunterrichts sein. Ziel ist das bessere Verständnis der Religionen und deren Toleranz.
- Wissen über die eigenen Religion ist die Voraussetzung für Toleranz
- An Schulen ist sich für mehr Verstehen und Toleranz einzusetzen durch Austausch, Begegnung etc.

In Europa gibt es **unterschiedliche Weisen des Zusammenwirkens von Staat, Religion und Gesellschaft**, was auch Auswirkungen auf das **Schulwesen** hat. Hintergrund dieser Unterschiede sind die **verschiedenen kulturellen Entwicklungen** und politischen Entscheidungen. In skandinavischen Ländern liegt der Katholikenanteil zwischen 0,1 und 1,0%, da es sich bei den meisten Katholiken um Immigranten handelt, die eine Minderheit darstellen. In Südeuropa (Spanien, Italien, Portugal) hingegen sind zwischen 90 und 99% der Menschen katholisch. Dort spendet die Religion noch kulturelle Identität. In gemischt-konfessionellen Ländern (Westdeutschland, Schweiz) beträgt der Katholikenanteil ca. 40%. Ein traditioneller Volkskatholizismus (ca. 80%) herrscht in Frankreich, Belgien, Luxemburg, Irland und Österreich. Mit zunehmender Säkularisierung orientiert man sich hier aber auch an anderen Werten. In osteuropäischen Ländern gilt die Katholizität nach wie vor als Element traditioneller Zusammengehörigkeit (Polen, Litauen, Slowakei, Kroatien). In den ostdeutschen Bundesländern sind 28% Mitglied einer konfessionellen Gemeinschaft, 23% evangelisch und 4% katholisch. 72% gehören keiner Konfessionsgemeinschaft an, 69% waren nie Mitglied in einer Kirche, der Rest ist ausgetreten. Ähnliche Tendenzen sind auch in den Niederlanden, Tschechien und den westdeutschen Großstädten zu beobachten.

Diese „säkulare Diaspora“ wird auch für die Entwicklung im Westen Deutschlands erwartet. Wanke spricht allerdings davon, dass es sich nicht um eine Diaspora, sondern um die Situation der Kirche in einer säkularisierten, materialistischen Welt handele, die alle Christen verbinde.

Diese Erhebungen und Untersuchungen zeigen, dass die Betrachtung von Religion und ihrer Entwicklung nicht ohne historische Hintergründe denkbar ist. Die Gesellschaft der ehemaligen DDR kann trotz der säkularen Tendenzen nur bedingt als modern gelten. Wirklich verstehen kann man die Entwicklung nur, wenn man in die Vergangenheit schaut und dabei vor allem das Verhältnis zwischen Religion und Politik beachtet.

Heute gibt es als Ergebnis der Entwicklung in Deutschland drei verschiedene Grundmodelle von RU:

1. RU an öffentlichen Schulen (staatliche Trägerschaft)
2. RU als Teil eines konfessionellen Schulwesens (freie Trägerschaft)
3. RU in der Gemeinde (außerschulische Einweisung in Religion)

2.1.1. RU an öffentlichen Schulen (staatliche Trägerschaft)

A) RU ohne konfessionelle Unterscheidung

In England und Schweden (und Bremen) ist der RU Teil des schulischen Curriculums und somit auch obligatorisch, er ist aber nicht konfessionell ausgerichtet. Dieser RU verfolgt zwei Ziele:

- a) **Einführung in die Tradition von Religionen** als Teil der Kultur des Landes. Dabei spielt auch die lebensdeutende und sinnstiftende Funktion von Religion eine Rolle, es geht um ethisch orientierte Werte.
- b) **Förderung des kulturellen und religiösen Dialogs** zwischen Schülern verschiedener religiöser Kontexte. Das kurzfristige Ziel ist hierbei das friedliche Zusammenleben, langfristig der Dialog und die Toleranz einer pluralen Gesellschaft.

In **Schweden** hat man in den 60er und 70er Jahren das Konzept eines „**objektiven RU**“ eingeführt. Es ging dabei um eine **wertneutrale Religionskunde** mit dem Ziel der Information. Dieses Konzept erwies sich als problematisch, vor allem deshalb, weil es die Schüler **nicht motivierte**. Die Wertneutralität wurde infolgedessen aufgegeben und man startete das Modell einer wertorientierten Religionskunde: christliche Ethik und westlicher Humanismus wurden als Kulturgut zu Schwerpunkten der RK erklärt.

In **England** und **Wales** hat RU als Unterrichtsfach seinen Ort innerhalb des Curriculums. Dies wurde durch regionale Lehrplankommissionen mit verschiedenen Vertretern aus Politik und Kirchen (LEA = *local education authorities*) festgelegt. Durch die lokale Ausrichtung unterscheiden sich z. B. städtischer und ländlicher RU. Die verschiedenen Ansätze der Lehrpläne wurden in Übereinkunft gefunden und heißen deshalb auch „**agreed syllabuses**“. RU wird nicht mehr als „*religious instruction*“ (Unterweisung in Konfessionalität), sondern als „**religious education**“ praktiziert, die konfessionsunabhängig und multireligiös operiert. Die Teilnahme an dieser „*religious education*“ ist

nicht verpflichtend, die An- und Abmeldung erfolgt über die Eltern.

B) RU mit konfessioneller Unterscheidung

I. Anmeldepflichtiger RU (durch Eltern oder Schüler):

In **Italien** wird der RU als **Schulfach** (nicht als Katechese) mit dem Ziel der religiösen Bildung und der kulturellen Orientierung verstanden. Gegenstand ist die katholische Kultur des Landes. 70-90% der Schüler machen von diesem Angebot Gebrauch. Eine Alternative für Schüler, die den RU abwählen, gibt es nicht.

1979 kamen das Land **Spanien** und der Vatikan überein, dass katholischer RU als Schulfach mit kulturellem Bildungsziel angeboten werden soll. 60-90% der Schüler machen davon Gebrauch. Das Wahlpflichtfach Ethik ist zur Zeit dispensiert.

II. RU als obligatorisches Unterrichtsfach mit der Möglichkeit der Abmeldung:

In Österreich, Deutschland und Portugal ist der RU obligatorisches Unterrichtsfach; es gibt jedoch die Möglichkeit, sich davon abzumelden. Meist ist die Alternative dazu das Fach Ethik, dessen Einrichtung oft problematisch ist (siehe Anmerkungen zum Ethikunterricht).

III. RU als Wahlpflichtfach neben anderen Fächern:

In Belgien und Luxemburg ist konfessioneller RU ein Wahlpflichtfach, zu dem auch andere Alternativfächer (Ethik, kath., ev., muslim. RU) angeboten werden.

Es zeigt sich, dass konfessioneller RU immer die freiwillige Teilnahme, d. h. die Möglichkeit der Abmeldung bedingt. Diese Tatsache spiegelt den Pluralismus wider. Eine Frage, die sich in diesem Zusammenhang stellt, ist inwiefern Ethik verpflichtend gemacht werden kann und sein darf.

2.1.2. RU als Teil eines konfessionellen Schulwesens in freier Trägerschaft

Dieses Modell wird in katholischen Privatschulen konfessioneller Trägerschaft verwirklicht. RU ist hier ein Moment einer **religiös inspirierten Schulkultur**. In den verschiedenen Ländern Europas hat das konfessionelle Schulwesen einen unterschiedlichen Stellenwert. In *Dänemark* und *Frankreich* ist die freie katholische Schule beispielsweise hoch anerkannt; auch in den Niederlanden gibt es eine lange Tradition konfessioneller Schulen in freier Trägerschaft. Seit dem Schulstreit von 1920 werden dort auch die privat geführten Schulen vom Staat finanziert. Nur 30% der Schulen sind öffentliche, 70% sind private. Von diesen sind 30% in katholischer, 25% in evangelischer Trägerschaft. Die restlichen 15% machen Schulen sonstiger besonderer pädagogischer Prägung aus. RU wird nach dem Konzept der jeweiligen Schule erteilt. Im staatlichen Schulwesen wird nur

im Primarstufenbereich das Fach „Geistliche Strömungen“ mit religionskundlichem Profil angeboten (Lebenskunde).

2.1.3. Außerschulische religiöse Einweisung ohne staatliche Trägerschaft (RU in der Gemeinde)

Die außerschulische religiöse Einweisung hat vor allem dort Tradition, wo **staatlich kein begrenzter Raum für RU** vorhanden war oder ist. Dazu zählen z. B. *Polen* zur Zeit der kommunistischen Herrschaft, *Slowenien*, *Kroatien* und die *DDR*. In der DDR gab es Nachmittagsangebote oder so genannte „Kindertage“, wo die religiöse Einweisung geschah. In Osteuropa hat man heute noch ein Problem mit der Akzeptanz des schulischen RU. Vielfach verliert das Fach dort den Schulbezug. Dies tut es auch im Kontext der fortschreitenden **Trennung von Kirche und Staat**, wie sie seit 1905 in *Frankreich* radikal besteht (außer in Elsaß-Lothringen). Hier werden – statt des RU – in Kirchengemeinden Katechesen für das 1. bis 10. Schuljahr angeboten. Diese sind bewusst nicht als Unterricht verstanden, sondern als Kinder- und Jugendgruppenarbeit, z. B. überschrieben mit „Lernweg des Glaubens“. Die Katechetinnen verstehen sich als Animateure, die diesen Lernweg begleiten und die Katechumenen immer wieder begeistern. Es geht um eine gelebte Einheit von Leben, Glauben und Feiern. 20% der Grundschüler besuchen diese Katechese, davon 80% im ländlichen und bisweilen nur 1% im städtischen Bereich. Außerdem gibt es Angebote kirchlicher und seelsorgerischer Art in der Nähe von höheren Schulen, die *anmônerie de l'enseignement public* genannt werden. Es handelt sich dabei um Orte der Begegnung, nicht um Unterricht, wo Jugendpastoral zwar groß geschrieben wird, von denen aber nur 3% der Gymnasiasten Gebrauch machen (Grenzen der volkskirchlichen Initiation). Deshalb wird die Bedeutung **des Erwachsenenkatechumenats** immer mehr betont mit der Akzentsetzung, dass es um Lernwege zum Glauben hin geht (dass man also nicht schon „heilig“ zu sein braucht). Im staatlichen Bereich wird diskutiert, ob nicht religiöse Bildung auch im Raum der öffentlichen Schulen bedeutsam sei, da immer mehr Jugendliche den Bezug zur eigenen Kultur verlören: **Religion wird als kulturelles Phänomen gesehen** (*le fait religieux*).

Die Hinführung zu den Grundvollzügen des christlichen Glaubens als außerschulisches Angebot ist insgesamt **positiv** zu beurteilen. Glaubenslernen geschieht in der Gemeinde freiwillig, nicht zwanghaft und originär, da **Gemeinde der Ort des Glaubens** ist. Katechese stellt also eine echte Alternative zum schulischen RU dar.

2.1.4. Zusammenfassung

Der katholische RU hat in verschiedenen Ländern **verschiedene Ausprägungen** erfahren: konfessionell oder überkonfessionell, schulisch oder außerschulisch, obligatorisch mit Befreiungsmöglichkeit oder freiwillig (mit oder ohne Alternativunterrichtsverpflichtung), Pflichtfach oder Wahlpflichtfach. Der **ursprüngliche Lernort** des Glaubens ist und bleibt die **Gemeinde**. Der RU kann darauf verweisen, kann diese Erfahrung aber nicht ersetzen. Im Hinblick auf die Integration der regionalen Lernentwicklung für die Zukunft gilt nach **ULRICH HEMEL**, dass

- a) das Bildungswesen einen dezentralen Grundzug aufweisen,
- b) die Verantwortung für den RU aber nach wie vor gemeinsam bei Staat und Kirche liegen,
- c) RU auch weiterhin sowohl an öffentlichen Schulen, als auch an Privatschulen und in Gemeinden (als Katechese) fortbestehen wird.

Doch um die (Gewissens-) **Freiheit der Schüler** zu schützen, braucht es nach wie vor folgender Grundlagen:

- *Verbot der Privilegierung oder Diskreditierung* einer Religionsgemeinschaft
- *Wahrung der wissenschaftlichen Qualität*
- *Suche nach gemeinsamen Linien der Religionen*, um eine schulorganisatorische Gleichstellung zu erreichen
- *Werbung für eine humane und lebensförderliche Zukunft* (politisch) durch Motivation, die Frage nach dem Sinn menschlichen Lebens zu stellen.

2.2. Die rechtliche Regelung des schulischen RU in der BRD

2.2.1. Die gesetzlichen Bestimmungen

A) GG der BRD (1949)

Die Bestimmungen zum RU sind im **Grundrechtsteil der Verfassung** (GG) der BRD (vom 23. Mai 1949) geregelt. Bei der Lehrplan-Entwicklung der Bundesländer sollen diese Regelungen berücksichtigt werden.

- Art. 3,3: Diskriminierungs- und Privilegierungsverbot
- Art. 4,1: Glaubens- und Bekenntnisfreiheit
- Art. 6,2: Vorrang des Elternrechts vor dem Recht des Staates; Grundsatz der Subsidiarität
- Art 7: Schulwesen
 - o Abs. 1: Bezug auf alle Schulen
 - o Abs. 2: Bestimmungsrecht für die Teilnahme am RU: Erziehungsberechtigte entscheiden über Teilnahme des Kindes
 - o Abs. 3: RU als „ordentliches Lehrfach“ (Offen bleibt allerdings: Was heißt „ordentliches Lehrfach“, was sind

„bekenntnisfreie Schulen“? => damals „weltliche Schulen“ in NRW)

• Art. 141: **Bremer Klausel:** „Art. 7,3 Satz 1 findet keine Anwendung in einem Land, in dem am 1.1.1949 eine andere rechtliche Regelung bestand“ (= *Berlin, Bremen*).

→ In Bremen galt 1949 die Landesverfassung von 1947: öffentliche Schulen sind bekenntnisfrei, RU basiert auf allgemeiner christlicher Grundlage

→ In Berlin wurde im Sommer 1948 ein Schulgesetz verabschiedet, das den RU als Sache der Kirchen und Weltanschauungen bestimmte und kein ordentliches Lehrfach ist. Heute wird RU als schulisches Fach erteilt, aber in Verantwortung der Kirchen und mit Anmeldung.

B) Weimarer Reichsverfassung (1919)

Die Bestimmungen des GG übernehmen teilweise Bestimmungen der Verfassung der Weimarer Republik. Die Regelung des RU war nach der Revolution 1918 stark umstritten. Vorher war RU reine Ländersache gewesen, nun strebte man die **Bildung eines einheitlichen Reichsschulgesetzes als Rahmengesetzgebung** an.

In den Verfassungsberatungen einigten sich Zentrum, SPD und DDP auf einen Kompromiss bezüglich der Volksschulen, die damals von 90% der Schüler besucht wurden. Die SPD trat in der Diskussion für die Trennung von Kirche und Staat ein und forderte daher eine nichtkonfessionelle Einheitsschule, die den Titel „**weltliche Schule**“ tragen sollte. Dort sollte es keinen konfessionellen RU geben, sondern statt dessen **Religionsgeschichte oder Moralunterricht**. Das Zentrum hingegen sah konfessionellen Unterricht als ordentliches Lehrfach vor. Die DDP forderte eine nichtkonfessionell ausgerichtete Schule mit von Kirchen erteiltem konfessionellen RU und einem nichtkonfessionellen Alternativunterricht (= Simultanschule).

Der **Kompromiss** bestand darin, dass die Eltern über die Teilnahme am RU entscheiden konnten. Dies schlägt sich in Art. 146 der Weimarer Reichsverfassung nieder. Demnach sollten die **Simultan- bzw. Gemeinschaftsschulen die Regel** sein, die Möglichkeit von konfessionellen Schulen sollte jedoch auch bestehen.

Da das Reichsschulgesetz nie erlassen wurde, blieb es weiterhin bei reinen Simultanschulgebieten (Hessen, Baden, Mainz) und Konfessionsschulgebieten (Frankfurt/M., Hanau, Preußen, Bayern, Württemberg). In beiden Schultypen galt RU nun als „ordentliches Lehrfach“.

Der RU wird sowohl nach damaliger als auch nach heutiger **Regelung in Zusammenarbeit mit den Kirchen** gestaltet und in konfessioneller Verbundenheit erteilt. Der Staat erkennt weiterhin die kulturelle Bedeutung der Religion an und verzichtet darauf, die Frage nach dem Sinn von Religion zu beantworten.

Der Grundsatz der **Freiwilligkeit der Teilnehmer am RU** sichert das Grundrecht der Religionsfreiheit in doppelter Hinsicht: zum einen als positive Gestaltungs-, zum anderen als negative Abwehrfreiheit.

C) Reichsgesetz über die religiöse Kindererziehung

Mit Vollendung des 14. Lebensjahres kann das Kind selbst entscheiden, welches Bekenntnis es wählen will. Mit Vollendung des 12. Lebensjahres kann ein Kind nicht mehr gezwungen werden, in einem anderen Bekenntnis als dem bisherigen erzogen zu werden. Eine abweichende Regelung galt im Saarland, in Rheinland-Pfalz und in Bayern: Dort konnten Jugendliche erst ab dem 18. Lebensjahr über ihre Abmeldung entscheiden.

D) Konkordat zwischen dem Heiligen Stuhl und dem Deutschen Reich (Reichskonkordat)

Die Schulbestimmungen des Reichskonkordats, so wurde 1957 vom Bundesverfassungsgericht beschlossen, **gelten zwar als Bundesrecht weiter, doch die Durchsetzung in den einzelnen Ländern ist nicht erzwingbar**. Wichtig für den RU ist zunächst Art. 21, wo der katholische RU als ordentliches Lehrfach in Abstimmung mit der katholischen Kirche qualifiziert wird; Kirche und Staat müssen sich hierin abstimmen und zusammenarbeiten. Deshalb wird in Art. 22 die Verständigung zwischen Landesregierung und Bischof gefordert, die zur Notwendigkeit einer bischöflichen Lehrerlaubnis für Religionslehrer führt.

E) Landesverfassung für Rheinland-Pfalz (1947)

Für RLP trifft die Landesverfassung vom 18. Mai 1947 mit zwei wichtigen Veränderungen folgende Bestimmungen:

1. RU ist ordentliches Lehrfach, außer an bekenntnisfreien Privatschulen
2. Die Teilnahme am RU kann abgelehnt werden, dann muss aber ein Ersatzunterricht über „allgemein anerkannte Grundsätze des natürlichen Sittengesetzes“ stattfinden (Art. 34f.).

F) CIC/1983

Auch das kirchliche Recht trifft Bestimmungen für den RU an Schulen:

- can. 804: Religionslehrer sollen rechtgläubig sein, ein christliches Leben führen und über pädagogisches Geschick verfügen
- can. 804,1: Aufsichtsrecht des Bischofs über RU an Schulen; BK ist für allgemeine Normen des RU zuständig
- can. 805: Recht des Ortsordinarius ist, Religionslehrer für die Diözese einzuführen oder deren Entlassung einzufordern

- can. 827,1: Prüfrecht des Bischofs für Texte, Bücher etc.

2.2.2. RU als „ordentliches Lehrfach“, das unter „staatlicher Aufsicht“ und „in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaft“ erteilt wird.

a) ... „ordentliches Lehrfach“ ...

RU ist kein Wahlfach, sondern ein **„relatives“ Pflichtfach** mit verfassungsverbürgter Befreiungsmöglichkeit. Es setzt im Grunde volksskirchliche Bestimmungen voraus, wo die **Teilnahme der Regelfall** ist. Außerdem besitzt es institutionelle Garantie, denn es ist die Pflicht des Staates, RU als Unterrichtsfach zu garantieren und zu fördern. RU muss **im Verhältnis zu den anderen Fächern eine gleichberechtigte Behandlung** erfahren im Hinblick auf:

1. die Stundenzahl und –plan (kein Verdrängen des RU in die „Eckstunden“, kein überdurchschnittlicher Stundenausfall),
2. die Ausstattung der Räume und Lehrenden (Lehrmittel),
3. die Gleichberechtigung von Religionslehrern bezüglich ihrer Entscheidungs- und Beratungsrechte bei Lehrerkonferenzen,
4. die Ausbildung und Einstellung von Religionslehrern, die ein ordnungsgemäßes Studium vorweisen müssen, um die Qualität des Unterrichts zu garantieren.
5. die Versetzungsrelevanz der Zeugnisnote. Nach einem Urteil des Bundesverfassungsgerichts von 1973 steht fest, dass die Religionsnote versetzungsrelevant ist. Sie ist der Note der Pflicht- und nicht der Wahlfächer gleichzustellen und geht somit auch in die Durchschnittsberechnung ein.

b) ... „unter staatlicher Aufsicht“ ...

Der Staat ist der Auftraggeber und Unternehmer auch des RU an öffentlichen Schulen. RU wird **im Rahmen des Bildungsauftrags des Staates** erteilt, es handelt sich also um keine kirchliche Veranstaltung. Das staatliche Aufsichtsrecht kann auch gegen Religionslehrer und –schüler geltend gemacht werden, so dass es zu Disziplinarmaßnahmen kommen kann. Die Schulbücher für den RU müssen nicht nur von der Kirche, sondern auch staatlicherseits genehmigt worden sein. Die Aufsicht des Staates umfasst also **Unterrichtseinblicke** (Lehrpläne), **Weisungsbefugnisse** (Schulordnungen) und **disziplinarische Maßnahmen**.

c) ... „in Übereinstimmung mit den Religionsgemeinschaften“ ...

Diese Aufgabe fällt nicht in den Kompetenzbereich des Staates, sondern i. d. R. in denjenigen der Kirche. Es geht dabei z. B. um die **Bestimmungen der Lehrpläne** oder die **Zulassung von Religionsbüchern**, die sowohl staatlich als auch kirchlich erfolgen muss. Auch bei der **Einstellung von Lehrkräften** hat die Kirche Mitspracherecht. Im evangelischen Bereich werden die

Religionslehrer durch „**Vocatio**“, im katholischen durch „**Missio canonica**“ für den Religionsunterricht ausgesendet. Die Missio beinhaltet dabei eine Unbedenklichkeitserklärung und die Beauftragung der Kirche, in ihrem Namen zu lehren. Der Entzug der Missio hat disziplinarrechtlich dieselben Folgen wie ein freiwilliger Rücktritt des Lehrers (vgl. Art. 7 GG). Das Recht auf Abmeldung vom RU (ohne Angabe von Gründen) gilt sowohl für Schüler als auch für Lehrer. Dies ist in der Glaubens- und Gewissensfreiheit begründet.

2.2.3. Das Modell: Schulischer RU im Rahmen der Verfassungsordnung einer ganzheitlichen und pluralistischen Gesellschaft

Der moderne demokratische Staat ist ein **weltanschaulich neutraler Staat** in einer weltanschaulich pluralen Gesellschaft. Zu den Grundelementen, die als vorstaatliches Recht die Würde des Menschen schützen, zählt sowohl das Recht auf Gewissens- und Bekenntnisfreiheit, wie auch das Recht der Religionsgemeinschaften auf Autonomie.

Der **Staat darf keine Weltanschauung aufzwingen** (Staatskirchentum) oder einen solchen Vorgang unterstützen. Trotzdem ist dies **nicht mit Indifferenz zu verwechseln**. Die Entfaltung der Freiheit muss in den staatlichen Institutionen, also auch in der Schule, gefördert und gesichert werden. Dazu bedarf es Freiräume, die die Ausbildung eines Bewusstseins von Autonomie ermöglichen. Alle Gruppierungen müssen deshalb die Möglichkeit haben, ihre Ideen auch im Unterricht zu artikulieren. **CHRISTOPH LINK** spricht von einem **System der „freiheitlich paritätischen Konkordanz“**, da die Verwirklichung von Religion und Weltanschauung hier erst ermöglicht wird. Den Grundsätzen der Gewissens- und Religionsfreiheit wird dadurch Rechnung getragen.

Das GG enthält verbindliche Aussagen über den Zweck und die Aufgaben der Schule. Zu den Freiheiten gehört die Freiheit der religiösen Anschauungen, des Gewissens und der ungestörten Religionsausübung. Der RU sichert als ordentliches Lehrfach diese Aspekte (s. a. Würzburger Synode 1974 zur Schule). Würde der Staat die religiösen Fragen ausschließlich dem Privatraum überlassen, würde er neutralistische Tendenzen fördern. Weil aber der RU ordentliches Lehrfach ist, wird die Freiheit der religiösen Anschauung und das Engagement für sie gefördert.

2.2.4. Die Sondersituation in den Bundesländern Bremen und Berlin sowie in den ostdeutschen Bundesländern

I) Bremen

Die Landesverfassung Bremens von 1947 legt fest, dass ein Bibelunterricht auf allgemein christlicher Grundlage erteilt werden soll. Nach diesem Verständnis handelt es sich um eine

Religionskunde auf der Basis abendländisch-christlicher Kultur. Ihre Inhaltsbereiche sind einerseits die Einführung in die religiöse Welt- und Lebensdeutung und andererseits die Einführung in den sachgemäßen Umgang mit religiöser Sprache und religiösen Denkmodellen. In der Oberstufe wird ein Fach „Religionskunde“ angeboten (Ausbildung der Religionskundler an der Universität Bremen).

Die historischen Wurzeln dieses Faches liegen zu Beginn des 19. Jahrhunderts. Der RU sollte sich unter Verzicht auf den konfessionstrennenden Katechismus (in den Kirchengemeinden) an der biblischen Geschichte orientieren. Die Hansestadt Bremen war damals evangelisch, doch gab es zwei Konfessionen: lutherisch und reformiert. Im Raum der Schule sollte also das konfessionelle Problem innerhalb des Protestantismus vermieden werden. Dieses Verständnis erfuhr im 20. Jahrhundert eine Ausweitung. Der RU sollte nun auf einer allgemeinen christlichen Grundlage erteilt und auf die anderen Religionen ausgeweitet werden, die es in Bremen gibt (Tendenz der Öffnung des Fachs hin zu einer allgemeinen Religionskunde).

Fraglich bleibt allerdings, wie diese allgemein christliche Grundlage des RU konkret bestimmt ist und wer diesen Begriff definiert. Die Voraussetzung für ein Gelingen war bzw. ist ein Konsens über die christlichen Grundlagen, was in Zeiten einer pluralen Religionslandschaft gewissen Schwierigkeiten begegnet.

II) Berlin

In Berlin wird der Status des RU nicht mehr durch die Landesverfassung, sondern mit dem **Schulgesetz** von 1948 definiert. Die letzte revidierte Fassung entstand Mitte der 90er Jahre. Die wichtigsten Paragraphen sind:

- § 23: **RU ist Sache der Kirche.** Unternehmer ist nicht der Staat, sondern die jeweilige Religionsgemeinschaft, die die Verantwortung übernimmt. Lehrer an öffentlichen Schulen haben das Recht, RU zu erteilen, die Stunden werden ihnen voll angerechnet.
- § 23.2: Die Erteilung des RU ist nur durch eine **Anmeldung** vom Erziehungsberechtigten möglich!
- § 24: **Eingliederung des RU in den schulischen Zusammenhang:** Zwei Stunden sind im Stundenplan der Klasse für RU freizuhalten, ebenso hat die Schule Unterrichtsräume mit Licht und Heizung zur Verfügung zu stellen.

Die Ausbildung der Religionslehrer lag lange Zeit ausschließlich in kirchlicher Verantwortung. Erst nach Modifikationen wurde es möglich, RU an der Universität und nicht nur an der Theologischen Hochschule zu studieren. Das Studium an der Universität (FU Berlin) endet allerdings nach wie vor mit einer kirchlichen Prüfung.

Bei der Beurteilung dieser Entwicklung ist zu beachten, dass durch die Besatzungsmächte verschiedene Traditionen auf die Städte einwirkten. Erst nach dem Krieg bestand ein Interesse an der Trennung von Kirche und Staat – auf beiden Seiten. Dabei spielte sowohl der Einfluss der sozialistischen als auch angelsächsischen Traditionen eine Rolle. Von **H. LOKIES**⁵ ging damals das Engagement für eine vom Staat unabhängigere Kirche aus.

Für den katholischen RU ergaben und ergeben sich Probleme durch die Minderheitensituation der Katholiken in Berlin. Im Westen Berlins sind 15% katholisch, im Osten nur 4%. Außerdem drängen schulorganisatorische Zwecke den Unterricht oft in die Randstunden. Etwa 80% der Grundschüler nutzen das Angebot des RU, darunter auch ungetaufte und muslimische Kinder, was die Religionslehrer oder Katecheten oftmals überfordert. Dazu tritt das Problem, dass die Bildung von katholischen Schülergruppen aufgrund geringer Zahlen schwerlich möglich ist. Gemäß **PROF. SIMON** kann die zukünftige Entwicklung als „**geordnete Vielgestalt**“ bezeichnet werden.

III) Ostdeutsche Bundesländer

Die Regelungen der einzelnen Länder lassen sich nur aufgrund ihrer historischen Entwicklung verstehen. Die Entwicklung der religiösen Unterweisung in der DDR spiegelt den Weg einer kleinen **Diasporakirche** in einem Staat, in dem die „**Volksbildung**“ **antichristlich** geprägt war. Nach 1945 wurde der RU den Kirchen in deren eigenständige Verantwortung übergeben, auch wenn er in öffentlichen Schulen erteilt werden durfte – allerdings nur außerhalb der regulären Unterrichtszeit. Als Katecheten arbeiteten kirchlich ausgesuchte Dozenten.

Nach der **zweiten Verfassung der DDR (50er Jahre)** wurde dieser Aspekt nicht mehr gesetzlich gesichert, was zu einer **Entschulung der Katechese** führte. RU wurde nun als gemeindlich bezogene Katechese gestaltet, d. h. in einem **rein kirchlichen Milieu**. Durch Elternabende versuchte man, die Eltern in die religiöse Unterweisung ihrer Kinder mit einzubeziehen. Vorbereitet wurde die religiöse Unterweisung durch eine **Kleinkinderkatechese** für 4-6jährige, die von Kindergärtnerinnen und Müttern durchgeführt wurde. Außerdem gab es **Kinderhorte**, die einwöchig in den Schulferien stattfanden (Freizeit). Durch gemeinsames Leben und Erleben wurde vielfältiges Lernen ermöglicht.

Die Katechese stand somit als ein wesentliches Element der Kinder- und Jugendpastoral in **Spannung zum staatlichen Bildungsbereich** mit dem Anspruch sozialistischer Erziehung (z. B. Jugendweihe). Der kirchliche RU bot damals einen Freiraum, der als „sicher“ empfunden und

⁵ Von protestantischer Seite wurde aufgrund der negativen Erfahrungen der protestantischen Kirche in der NS-Zeit eine strikte Trennung von Staat und Kirche befürwortet.

entsprechend gelebt und geschätzt wurde.

Kirche wurde in der DDR als ein Ort der Freiheit erlebt und hatte den Charakter des Freiwilligen. Der am 3. Oktober 1990 erfolgte Beitritt der DDR zur BRD forderte eine neue Regelung des RU in den neuen Bundesländern. Die daraus erwachsende Spannung ergab vor allem drei Probleme:

1. Geringe Zahl der katholischen Schüler (v .a. im ländlichen Diasporagebiet)
2. Fortbestehende Schulstrukturen (Die meisten Lehrer hatten das antikirchliche Bildungskonzept der DDR mitgetragen. Sie waren nach wie vor der Meinung, Religion habe an Schule nichts verloren. Deshalb gab es nicht genug Religionslehrer.)
3. Bewährte Formen des gemeindebezogenen Lernens sollen nicht aufgegeben werden (Um die Gemeinde als Gemeinschaft zu stärken, bedarf es keines schulischen RU.)

In den Bundesländern Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen werden Ethikunterricht und RU als ordentliche Schulfächer angeboten. Auch das Schulgesetz von Mecklenburg-Vorpommern sieht RU vor; Alternativfächer sind Ethik und Philosophie. Auch ein kooperatives Arbeiten dieser Fächer ist erwünscht.

Mit der Verabschiedung des Schulgesetzes wurde im Land Brandenburg für die Sekundarstufe 1 das Fach **Religions-, Ethik- und Lebensgestaltungsunterricht (LER)** eingeführt. RU wird unter normalen schulischen Bedingungen erteilt, er ist jedoch kein ordentliches Schulfach.

2.3. Religionsunterricht und / oder Ethikunterricht

Die Wurzeln des EU bzw. eines allgemeinen RU liegen in der **Aufklärung**. Bedeutenden Einfluss hatten die Philanthropen **BASEDOW** und **SALZMANN** (1790). Die Sittenlehre auf Basis der Vernunft und der Einsicht sollte den Kern des Unterrichts darstellen. Leitziel war die „Brauchbarkeit“ in der Gesellschaft, die mit der Vorstellung einer **natürlichen, d. h. vernunftgemäßen, allgemeinen Religiosität** verknüpft war. Die konfessionelle Unterweisung sollte auf diese Idee aufbauen. Es ging vor allem um **beispielhaftes Lernen**.

Eine andere Traditionslinie war die **sozialistische**, in deren Verlauf die Forderung nach einem **konfessionell-kirchlich unabhängigen Moralunterricht** laut wurde (Trennung von Kirche und Staat). 1906 wurde daraufhin der *Bund für Welt, Schule, Moral und Würde* gegründet und ein Moralunterricht initiiert; 1933 wurden die weltlichen Schulen und mit ihnen der Moralunterricht durch die Nationalsozialisten aufgehoben; 1945 richtete das Land Rheinland-Pfalz (später auch Bayern und das Saarland) für Schüler, die den RU nicht besuchten, einen Moralunterricht ein. Heute gibt es Lebenskundeunterricht u. a. in Berlin und den Niederlanden.

2.3.1. Die gesetzlichen Bestimmungen

Inzwischen sehen viele Länder einen Ersatzunterricht für Schüler vor, die nicht am RU teilnehmen. Die Einrichtung des Ethikunterrichts erfolgt seit den 1970er Jahren entsprechend dem jeweiligen Bedarf, der sich nach folgenden Schülergruppen richtet:

- 1) vom RU abgemeldete Schüler;
- 2) konfessionell nicht gebundene Schüler;
- 3) religiös gebundene Schüler ohne eigenen RU (z. B. Muslime).

1969 wurde zuerst im **Saarland** das Fach **Allgemeine Ethik** eingeführt. 1974 folgten Rheinland-Pfalz und Bayern für die Klassen 5-10; 1980 Niedersachsen, 1982 Hessen, 1984 Baden-Württemberg. In Nordrhein-Westfalen ist bis heute kein Ethikunterricht als Ersatzfach eingerichtet, die Sekundarstufe betreibt aber das Fach „Praktische Philosophie“ als Unterrichtsversuch.

Die Frage ist, ob im EU ein kognitiver Schwerpunkt (Wertebewusstsein, Reflexion der Werte) oder ein affektiver Schwerpunkt (Motivation) vorherrscht und vorherrschen kann. Es geht um eine **sinnorientierte Anthropologie**.

Ist EU also **Ersatz- oder Alternativfach**? Das Bundesverwaltungsgericht entschied 1973, dass die Schulen im Rahmen der staatlichen Schulaufsicht verpflichtet sind, einen Ersatzunterricht auf ethischer und philosophischer Basis einzurichten. In den alten Bundesländern wird im EU als Ersatzfach denjenigen Schülern eine nicht positionsgebundene ethische Orientierung vermittelt, die sich vom RU abgemeldet haben. In den neuen Bundesländern sind EU und RU sich wechselseitig ergänzende Komplementärfächer. In Sachsen und in Sachsen-Anhalt ist EU als Wahlpflichtfach eingeführt worden.

1998 klagte ein religionsungebundener Schüler aus Baden-Württemberg gegen den obligatorischen RU. Daraufhin fasste das **Bundesverwaltungsgericht** einen Beschluss, der drei **Leitsätze** betonte:

1. *GG legt den Erziehungsauftrag in staatliche Hand* (Schulaufsicht), d. h. es liegt beim Staat, neue und zusätzliche Unterrichtsfächer einzuführen.
2. *EU muss weltanschaulich und religiös neutral* unterrichtet werden.
3. *EU und RU müssen gleichberechtigt behandelt* werden - in Bezug auf die Lehrerbildung (Anstellung + Planstellen) und die Ausstattung.

2.3.2. Ethikunterricht – Philosophieunterricht – Religionskunde – Religionsunterricht

Systematische Vorüberlegung zu diesem Thema sind die berühmten **vier Grundfragen**, die sich **I. KANT** in seiner Logik stellt: Was kann ich wissen (1), was soll ich tun (2), was darf ich hoffen (3) und

was ist der Mensch (4)? Die Antworten darauf geben (1) die Metaphysik, (2) die Moral, (3) die Religion und (4) die Anthropologie, wobei Kant der Meinung ist, die Anthropologie könne allein auch Antwort auf alle genannten Fragen geben.

Auch im Rahmen der schulischen Bildung müssen diese vier Fragen behandelt werden. Sie können dies entweder in der Weise **fächerübergreifender Unterrichtsprinzipien** oder als **ausdifferenzierte Unterrichtsfächer**. Dort kann Lernen systematisch stattfinden, der Verstehenszusammenhang wird betont, ein vertieftes Lernen ermöglicht. Die Ausdifferenzierung der Fächer spiegelt hermeneutische und didaktische Ansätze, die verschiedene Weisen des Umgangs mit weltanschaulichen Implikationen aufzeigen.

1) Ethikunterricht

Die Aufgabe des EU ist die ethische Erziehung und Bildung. Das staatliche Handeln diesbezüglich unterliegt der **Pflicht zur weltanschaulichen Neutralität**. Es ist das „**Ethos der Demokratie**“, das den Erziehungsauftrag des Staates begründet. Es enthält solche allgemeinen Werte wie Achtung des Anderen, der Toleranz und der Gerechtigkeit.

Die didaktischen Konzepte des EU setzen verschiedene Akzente, die sich in idealtypischen Reduktionen zusammenfassen lassen (nach Tremel, Martens, Brüning):

a) **Moralerziehung:**

Ziel der ethischen Erziehung ist die normative Vermittlung und Aneignung von sozial verbindlichen **Grundwertorientierungen**. Dies führt zu einer Stabilisierung einer gemeinsamen Wertebasis inmitten der heterogenen Gesellschaft. Es handelt sich um den Ansatz **praxisorientierter Hermeneutik vorgegebener Sittlichkeit**. Problematisch ist hierbei, dass die allgemeinen Grundwerte nach wie vor interpretationsbedürftig sind und sich nicht ohne weiteres unmittelbare Handlungsnormen daraus ableiten lassen.

b) **Lebensgestaltung:**

Ziel dieses Konzepts ist die **lebenskundliche und praktische Bildung**. Ausgangspunkt sind hierbei die alltagsweltlichen Probleme und Aufgaben der Schüler. Dieser erfahrungszentrierte Ansatz ist **induktiv**. Die **Lehrer** fungieren als **Hermeneuten (Helfer)** beim Verstehen der lebensweltlichen Vollzüge, unter Umständen auch als **Therapeuten**. Es geht um aktive Lebenshilfe und verständigungsorientierte Lebensgestaltung.

Die Probleme dieses Ansatzes bestehen darin, dass die Lebenswelten der Schüler normalerweise sehr heterogen sind. Außerdem wird die Frage nach den Kriterien einer ethischen Urteilsbildung vernachlässigt. Es wird nicht klar, woran ein ethisches Urteil gemessen werden soll. Es scheint weiterhin eine inhaltliche

Beliebigkeit der (zufälligen) Themen zu geben, was das Lernen im Zusammenhang immens erschwert. Auch für die therapeutische Aufgabe scheinen Lehrer nicht immer qualifiziert zu sein.

c) **Ethische Reflexion:**

Ausgangspunkt dieses Ansatzes ist die Pluralität des gelebten Ethos. Deshalb ist es das erklärte Ziel, zur **Klärung der eigenen Wertvorstellungen** beizutragen (Wertklärung), eine **ethische Kompetenz** zu vermitteln und damit eine **selbständige Urteilsbildung** (ethisch und verantwortungsvoll) zu ermöglichen. Es geht dabei nicht um das Erlernen von Moralität, sondern darum, Qualifikationen zu erlangen, die die Bedingung der Möglichkeit einer selbständigen Urteilsbildung sind. Bezugswissenschaften in diesem Zusammenhang sind sowohl die praktische Philosophie als auch Ansätze anderer Wissenschaften (Natur- und Humanwissenschaften). **Lehrer und Schüler** gelten als **gleichberechtigte Partner** im Diskurs über Wert und Normen der Kultur. Es geht dabei nicht nur darum, auf die subjektiven Interessen der Schüler einzugehen, sondern auch darum, als Lehrer aktuelle Streitfragen in die Diskussion einzubringen. Die ethische Reflexion hat somit eine mittlere Position zwischen Schüler und Kulturzentrierung. Offene Probleme sind allerdings weiterhin die Kriterien der Auswahl, d. h. die Frage, welche Streitfragen und welche ethischen Traditionen behandelt werden (s. a. die Kriterien der ethischen Urteilsbildung nach PIAGET).

Dem EU kommt offenbar keine eigene Selbständigkeit zu. Er speist sich aus religiösen und philosophischen Traditionen, worauf er auch Bezug nehmen muss. Auch die religiösen Fragen müssen thematisiert werden, allerdings in ethischer Perspektive, die nach der Funktionalität von Religion fragt. Religion deutet Leben und Existenz. Sie ist als Teil des kulturellen Erbes Gegenstand einer ethischen Bildung.

II) Philosophieunterricht

Ziel des PU ist der philosophisch gebildete Laie, der eben nicht nur die Frage in den Blick nimmt „Was sollen wir tun?“. Ziel ist nicht die Vermittlung einer philosophischen Lehre oder einer philosophischen Weltanschauung. Man fühlt sich **nicht einer Philosophie verpflichtet, sondern den Problemen**. Die Schüler sollen nicht die Philosophie, sondern **das Philosophieren lernen**. Das **methodische Fragen und Denken** sollen hier ebenso eingeübt werden wie die **Argumentationskunst** und **Dialogfähigkeit** (Martens: „Nachdenklichkeitsmodell“).

- Der PU hat dieselben Methoden wie die Philosophie selbst, die im PU in altersgemäßer Form aufbereitet werden soll. Die Schüler sollen lernen zu staunen, zu fragen, zu zweifeln, einander zuzuhören, miteinander zu sprechen, aufeinander einzugehen, Begriffe zu lernen, Schlüsse zu ziehen, Gedankengänge nachzuvollziehen, zu abstrahieren, zu konkretisieren, Vorurteile zu durchschauen etc. (z. B. Philosophieren mit Kindern in SH und MV).

Gegenstand des PU sind also die **philosophischen Grundfragen**. Es ergibt sich ein fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip: auch im PU denkt man über Gott und Göttliches nach. Man betreibt gewissermaßen Theologie, aber auch Kosmologie, die nach der Welt im Ganzen fragt. Die Religion ist also auch Teil des Philosophieunterrichts, und zwar unter der Voraussetzung des rationalen Nachdenkens und der Achtung der Toleranz anderer Religionen. Außerdem spielen die Anthropologie, die Ethik und die Geschichte eine Rolle.

III) Religionskunde / LER (Lebensgestaltung, Ethik, Religion)

Die wachsenden Traditionsbrüche der Gegenwart steigern den Bedarf nach religionskundlichem Wissen. Eine Ethik, die die Religionswissenschaft ausschließt, verkennt, dass der Mensch vieles religiös begründet. Derzeit kann man deshalb eine verstärkte Hinwendung zur Religionsgeschichte beobachten. Schulisch wirkt sich das in der Einrichtung des Faches **RK bzw. LER** aus. Betont wird hierbei der **kulturhermeneutische Zugang zur Religion und zu Religionen**, wobei die Faktoren, die den religiösen Wandel bedingen und bedingt haben, nicht außer acht gelassen werden. Dem Grundsatz der **weltanschaulichen Neutralität** wird Rechnung getragen, indem über Religion nur **informiert** wird. Dabei muss jedoch jede Religion so **interpretiert** werden, dass sich jeder Vertreter der jeweiligen Religion der Interpretation anschließen könnte. Wenn durch die RK eine Urteilsbildung intendiert ist, dann kann diese nur geprägt stattfinden (intern/extern). Das Problem besteht darin, dass auch RK nicht ohne erkenntnisleitendes Interesse möglich ist.

IV) Religionsunterricht

a) RU und EU

Die funktionale Sicht des EU steht in der Gefahr, wesentliche Punkte zu vernachlässigen: Religionen thematisieren ebenfalls die „großen“ Fragen des Woher und Wohin des Menschen. Die Religion interpretiert diese Fragen allerdings im Horizont der liebenden Zuwendung Gottes. **RU und EU bleiben aufeinander verwiesen**, denn sie teilen die Sorge um das „gute Leben“. Außerdem haben sie beide ein Interesse an der Verständigung.

b) RU und PU

Der Unterschied zwischen RU und PU liegt in der je eigenen Axiomatik (Grundsätze, inhaltliches Profil). Verbunden sind sie jedoch über den gemeinsamen, weiten Horizont des Fragens. Der Glaube tut dies vor der Folie der Hoffnung als Lebensperspektive und der Liebe als Lebenspraxis. Die **Philosophie ist als Reflexionstätigkeit nicht tragfähig**, wenn sie dabei die Religion ausblendet (umgekehrt ebenso), beide erstreben Plausibilität und Einsicht (**partielle Ähnlichkeit**).

c) RU und RK

Im RU sind Lehrende und Lernende den Inhalten gegenüber nicht unvoreingenommen, d. h. sie nehmen nicht die Haltung weltanschaulicher Neutralität ein, die auf Verstehen und mögliches Einverständnis zielt. Im RU werden dialogisch strukturierte Lernprozesse initiiert, damit sich die Schüler eine eigene Überzeugung bilden können. Dies geschieht nicht nur innerhalb der Grenzen der Schule, sondern auch außerschulisch.

NIPKOW hat fünf idealtypische Ansätze religiöser Didaktik formuliert.

1. *Hermeneutik des schon gegebenen Einverständnisses im Glauben* (=Didaktik des gemeinsamen Einstimmens, Einübens, Mitvollzugs)
2. *Hermeneutik des noch nicht vorhandenen und noch zu gewinnenden Einverständnisses* (= Didaktik der offenen Suche und kritischen Auseinandersetzung)
3. *Hermeneutik der Situation, in der das Einverständnis verloren gegangen ist* (das entweder noch nie vorhanden, hypothetisch lebendig oder tatsächlich verloren gegangen ist; = Didaktik der biographischen Begleitung)
4. *Hermeneutik der Unterschiedlichkeit religiöser Einverständnisse* (=Didaktik des Lernens in Begegnung; interreligiös und ökumenisch)
5. *Hermeneutik des entwicklungsstufenbedingten Einverständnisses* (=plurale Didaktik, plurale Hermeneutik, „Didaktik der Begegnung“)

2.3.3. Das Modell der Fächergruppe

Der Akzent wird hierbei auf die **Gleichberechtigung** und die **Nachbarschaft** der o. g. Fächer gelegt. Eine Fächergruppe meint nicht die Aufhebung der Fächer zugunsten eines neuen Faches, sondern bezeichnet lediglich eine **Form des Dialogs und der Kooperation**. Beispielhaft wurde die Einführung der Fächergruppe in der evangelischen Kirche in *Berlin-Brandenburg* und im *Erzbistum Berlin* versucht. 1998 wurde auch der RU in Berlin zum schulischen Unterrichtsfach innerhalb einer Fächergruppe erklärt.

Ziele des revidierten Schulgesetzes (2004):

- Die eigene und die Kultur des Anderen verstehen => friedliches Zusammenleben – interkulturelle Bildung und Kompetenz
- Träger des RU: Dauerhaftigkeit und Rechtstreue
- Personen: fachwissenschaftliches Studium oder ordentlicher Lehrer
- Situation in Berlin: 25 % evangelische, 6,5 katholische, 10-15 % lebenskundliche (humanistischer Verband) sowie islamische und jüdische Schüler.

Es wäre sinnvoll, den RU generell in eine Fächergruppe zu integrieren, da die Schüler so zu **Toleranz**

und in einer pluralen religiösen Situation erzogen werden. Die verschiedenen Fächer (evangelischer, katholischer RU, Ethik etc.) müssen dabei unbedingt gleichberechtigt behandelt werden. Die Teilnahme an einem der Fächer ist für die Schüler verpflichtend.

Die Gründe für die Einführung des Modells der Fächergruppe sind also:

1. Die **verwandte Bildungsaufgabe** wird deutlich
2. **Kooperation** wird gestärkt (da unabdingbar)
3. Anders- oder Nichtgläubige werden **gleichberechtigt** behandelt (auch Atheisten!)

Es gibt drei konstitutive **Kriterien**, die Fächer einzurichten:

- 1) *Pluralität* (verschiedene Weltanschauungen werden kennengelernt)
- 2) *Authentizität und Personalität* (verschafft Profil, Erfahrung von Standpunkten und Verlässlichkeit)
- 3) *Kooperation* (Wahrheit muss erstritten werden! - innerhalb der Fächergruppen in altersgemäßer Weise)

Die Durchführung des Fächergruppenmodells lässt sich in **vier Phasen** beschreiben:

- 1) Schüler werden auf **gleiches Niveau** gebracht
- 2) Ergebnisse werden **vorgelegt** und **festgehalten**
- 3) Ergebnisse werden in **gemischten Gruppen diskutiert**
- 4) In der eigentlichen Fächergruppe wird abschließend **reflektiert**

2.4. Die Konfessionalität des RU

2.4.1. Die gesetzlichen Bestimmungen

Im GG Art. 7, Abs. 3 ist vorgeschrieben, dass RU in **positiver Gebundenheit an eine Konfession** (Religionsgemeinschaft) zu erteilen ist. Das **Bundesverfassungsgericht** greift **1987** auf diese Bestimmung zurück. **RU wird als gemeinsame Sache von Staat und Kirche anerkannt**. Beide sind zur **Kooperation** verpflichtet, die jeweilige **Zuständigkeit** muss jedoch strikt **getrennt** werden. Die Erteilung von RU ist eine staatliche Angelegenheit (Pflichtfach). RU ist aber auch in „konfessioneller Positivität und Gebundenheit“ zu erteilen. Er soll also keine allgemeine Religionskunde oder Morallehre sein. Sein Inhalt sind die Glaubenssätze der jeweiligen Religionsgemeinschaften, die einen gewissen Wahrheitsanspruch erheben. Bei der Vermittlung dieser Inhalte ist die Kirche „maßgeblich beteiligt“. Der Staat ist nicht verpflichtet, jede denkbare Definition des RU durch die Religionsgemeinschaft hinzunehmen. Die Grenze ist durch den Verfassungsbegriff RU gegeben. Die inhaltliche Ausrichtung des Unterrichts kann nicht in Frage gestellt werden, so lange die Übereinstimmung mit der Verfassung gewährleistet ist.

Beim RU handelt es sich um ein **dreidimensionales Fach**. Es ist erstens **wissenschaftlich** und führt infolgedessen in die Lehre eines **Bekenntnisses** ein. Zweitens gibt RU immer **vergleichende**

Hinweise, die aber offen bleiben. Drittens werden grundsätzliche **Lebensfragen** erörtert.

Die pädagogische Kompetenz (Interpretation der Glaubensinhalte und didaktische Konkretisierung) liegt also bei der Religionsgemeinschaft. Als subjektive Bekenntnisorientierung beziehen sich die konfessionellen Bindungen auf die Lehrer und in juristischer Form auf die teilnehmenden Schüler.

Die katholische Kirche geht von einer Homogenität von Lehre, Lehrern und Schülern aus. Ein überkonfessioneller Unterricht wird dadurch im Normalfall ausgeschlossen. Eine Öffnung des RU ist dann möglich, wenn die eigenen Grundsätze nicht verletzt werden. Wenn die Leistung im konfessionsfremden Unterricht anerkannt werden soll, bedarf es des Einverständnisses beider Konfessionen.

Die Nichtteilnahme am RU der eigenen Konfession liegt bei den Erziehungsberechtigten oder den volljährigen Schülern. Die Religionsgemeinschaften können über die Zulassung konfessionsloser oder konfessionsverschiedener Schüler entscheiden.

2.4.2. Kirchliche Stellungnahmen

In den 60er Jahren kam der Wunsch nach einer stärkeren **ökumenischen Öffnung** des RU auf. Dies schlägt sich im Ökumenedekret des II. Vaticanums „**Unitatis redintegratio**“ (1964) nieder.

Für die deutschen Diözesen erlangte die **Würzburger Synode**, also die „Pastorale Zusammenarbeit der Kirchen im Dienst der christlichen Einheit“(24.11.1974), große Bedeutung. Das Kriterium, an dem die ökumenische Zusammenarbeit messbar wurde, war die Übereinstimmung in Grundlagen und Zielsetzungen. Die Synode betonte, dass die Partner zu prüfen haben, inwiefern eine solche Übereinstimmung gegeben ist. Unter den zahlreichen Aufgabenfeldern einer ökumenischen Zusammenarbeit wurde auch das Gebiet der schulischen Bildung aufgenommen. In den Schulen sollte dem Informationsbedürfnis der Jugend im RU im religiösen Sinn entsprochen werden. Der Synodenbeschluss vom 22.11.1974 beschreibt hierfür die notwendigen Aspekte.

Religion und Glauben sind bekenntnisgebunden, d. h. sie haben es der Sache nach unabdingbar mit der Bindung an eine Religionsgemeinschaft zu tun, die sich in Mitgliedschaft und Partizipation (Liturgie, Ethos, Erziehung etc.) verwirklicht. Christliche Religion gibt es konkret nur in verschiedenen Konfessionen. Befragungsergebnisse diesbezüglich haben gezeigt, dass sich junge Menschen weniger mit der Lehre als mit der Gemeinde und dem Brauchtum identifizieren können.

Konfessioneller RU soll aber nicht konfessionalistisch werden. Eine sich verschließende Konfessionalität wäre der falsche Weg. Katholischer RU muss aus theologischen Gründen auch immer eine **ökumenische Dimension** berücksichtigen. Er will Hilfen zum Dialog und zur

Identitätsfindung geben. Zielsetzung des konfessionellen RU ist die eines gelingenden sozialen Lebens, was voraussetzt, dass man sich auch mit den **Standpunkten** anderer auseinandersetzt. Kirche soll sich **authentisch** in den Dialog einbringen, indem sie sich durch ihr angehörige Menschen zur Sprache bringt.

Was die konkrete Ausgestaltung eines offenen RU betrifft, eröffnet die Synode **experimentelle Freiräume**. Gelegentlich empfiehlt sich auch die Diskussion mit anderen Konfessionen. Dabei gelten drei Bedingungen:

- im konkreten Fall soll man sich für Lösungen entscheiden, die dem berechtigten Interesse der Schüler und Erziehungsberechtigten entsprechen
- das Einverständnis aller maßgeblich Beteiligten (Schulbehörden, Bistümer) muss eingeholt werden
- bei der Suche nach Lösungen sollen die Verantwortlichen Wert darauf legen, mit anderen kirchlichen Gruppen so eng wie möglich zusammenzuarbeiten.

1979 wurde das apostolische Schreiben „**Catechesi Tradendae**“ veröffentlicht, das die ökumenische Dimension der Katechese bzw. des RU betont. Die Versuche, mit anderen Konfessionen zu kommunizieren, werden verstanden als eine Ergänzung zur normalen Katechese. Diese Möglichkeit sollten Katholiken auf jeden Fall erhalten. Über die konkrete Umsetzung haben die Bischöfe zu entscheiden.

In den 90er Jahren veröffentlichte die evangelische Kirche das Schreiben „**Identität und Verständigung**“ (1994), in dem der Standort und die Perspektiven des RU in der pluralen Gesellschaft erläutert werden.

In Bezug auf den RU wird zunächst pädagogisch argumentiert, dass der RU eine Bildungsaufgabe habe. Ein identifikatorischer Unterricht führe zur Identitätsbildung der Schüler. Konfessioneller RU rege zu einer Verständigung in der pluralen Gesellschaft an, denn er fördere das Beziehen eines eigenen Standpunkts, das Verstehen des anderen Standpunkts und die Verständigungsfähigkeit zwischen differenten Orientierungen. Es ergänzen sich hier **konfessionelle Bestimmtheit** (geschichtsbewußte Vertiefung der ethischen Fragen entsprechend der konfessionellen Traditionen) und **dialogische Kooperation** (Förderung der Bereitschaft zur vielseitigen Verständigung).

Theologisch argumentiert man, dass der Glaube aus dem Hören auf das in der Schrift bezeugten und mündlich verkündigten Evangeliums erwächst. Bekenntnis wird verstanden als die dankbare Antwort des Menschen auf das als Evangelium vernommene Wort Gottes. Bekenntnisschriften beinhalten die Glaubenstraditionen einzelner christlicher Teilkirchen. Hier unterscheidet die EKD

Lehrgestalt und Lehrintention. Im Hinblick auf die verschiedenen Lehrtraditionen wird die Bekenntnisgebundenheit als Spannung aus Offenheit und Verwiesenheit aufgefasst. Man bezieht sich hierbei auf die katholische (d. h. umfassende) heilige Kirche und das Evangelium.

Für das Verständnis der Konfessionalität des evangelischen RU gilt: RU hat **evangelisch** zu sein in dem Sinn, dass er **konfessionell** auf den Grund des Glaubens, nämlich das **Evangelium Jesu Christi** bezogen ist. Dieser RU ist weiterhin allumfassend im Sinn des Bezogeneins auf die eine Kirche. In diesem Sinne ist der evangelische RU **ökumenisch ausgerichtet**. In der Spannung von Identität und Verständigung ist die angemessene Gestalt des RU eine konfessionell-kooperative.

Die **kooperative Ausgestaltung des RU** (evangelisch und katholisch) gestaltet sich folgendermaßen:

1. **Durchlässigkeit** des katholischen und evangelischen RU im Sinne der Unterrichtsteilnahme
2. **Gemeinsame** Fachkonferenzen, Elternarbeit, Schulgottesdienste
3. **Konfessionelle Kooperation** im Unterricht: Ziel ist die Stärkung der Gemeinsamkeiten und die Klärung der Differenzen
4. **Projektansätze** des ökumenischen Lernens
5. **Schulstufenbezogene Differenziertheit** für ökumenisches Lernen
6. Herausforderungen und Möglichkeiten in Bezug auf **lokale und regionale Gegebenheiten**

1996 nahm die DBK zur Konfessionalität des katholischen RU Stellung in ihrem Schreiben „**Die bildende Kraft des RU**“. Es geht hier um die Beheimatung der Schüler und um eine Neuakzentuierung des RU im Kontext der Bildungsaufgabe der Schule: Der Beitrag des konfessionellen RU zur Verständigungsfähigkeit soll aufgewiesen werden.

Die Erklärung setzt sich zunächst negativ von einem allgemeinen RU ab. Dort wird die zivilreligiöse Nivellierung und Zivilisierung von Religion befürchtet, d. h. Religion würde nur noch im Sinn einer die gesellschaftlichen Werte integrierende Religiosität verstanden. Es wird außerdem darauf verwiesen, dass eine Gefahr des Totalitarismus bestünde, wenn der Staat die Alleinzuständigkeit für den RU beanspruchen würde. Die DBK hebt dem gegenüber die **positive Möglichkeit der bildenden Kraft eines konfessionellen RU** hervor.

Das **pädagogische** Argument hierfür ist, dass der konfessionelle RU eine eigene Auseinandersetzung und Aneignung einer Kultur ermöglicht.

Theologisch wird argumentiert, dass der RU den Horizont einer eschatologisch bestimmten Wirklichkeit zu erschließen vermag, indem er die Augen für die Transzendenz öffnet. Deshalb wird Kirche in Bezug auf die Kirchlichkeit des RU als eine Institution eschatologischer Haltung, als Raum

und Partner schulischer Bildung verstanden. Weiterhin ist man der Meinung, Allgemeinbildung könne nur über eine allgemeine Perspektive erreicht werden, die zunächst in einer kulturellen Gemeinschaft gefördert werden muss. Eigenes und anderes soll anerkannt werden. Von einer bestimmten Position her kann dann zur interkulturellen Begegnung geführt werden.

Im fünften Kapitel des Schreibens geht es um den Zusammenhang von Konfessionalität und Ökumene. Dabei wird **Konfessionalität als die Basis und Möglichkeitsbedingung für Ökumene und ökumenische Kooperation** verstanden. Die Konfessionalität des Lehrers ist dabei unabdingbar, denn was im Unterricht zur Sprache kommt, soll auch persönlich vertreten werden. Zur Konfessionalität der Schüler wird nur gesagt, dass der RU einen freien und selbständigen Zugang zum eigenen Erkennen ermöglichen soll. Die Frage nach Schülern ohne Bekenntnis wird nicht ausgeführt. In Bezug auf die Konfessionalität der Lehre wird, ähnlich wie beim Synodenbeschluss, festgehalten, dass die Konfessionalität nicht nur in der Lehre, sondern auch in den konfessionellen Regungen der Identitäten und Kulturen des Zusammenlebens besteht.

Vor diesem Hintergrund sprechen sich die Bischöfe **für einen konfessionellen Unterricht mit ökumenischem Geist** aus.

2.4.3. Das didaktische Profil: Ökumenische Offenheit und Formen der konfessionellen Kooperation

Die **Formen der konfessionellen Kooperation**, auf die sich die evangelische und katholische Kirche Anfang 1998 einigten, sind:

1) Parallelunterricht

Beide Lehrkräfte unterrichten parallel, haben aber ein gemeinsames Thema. Darauf folgt eine Phase der Kooperation, in der die beiden Gruppen ihre Kenntnisse zusammen anwenden.

2) Delegationsunterricht

Für einen begrenzten Zeitraum unterrichtet ein Lehrer beide Lerngruppen.

3) Wechselunterricht

Der jeweilige Vertreter der Konfession ist für ein gewisses Thema der Ansprechpartner. Hierbei findet ein Lehreraustausch statt, z. B. geht der katholische Lehrer für eine Zeit in die evangelische Klasse und stellt sich den Fragen über Marienverehrung.

4) Team-Teaching

Beide Lehrkräfte unterrichten im Team beide Lerngruppen zusammen. Für solche Modelle gibt es keine zeitlichen Grenzen. In Baden-Württemberg können solche Projekte über ein Schuljahr hinweg durchgeführt werden. Diese anspruchsvolle Unterrichtsform fordert in hohem Maße Kooperation.

5) Großgruppenunterricht

Eine Lehrkraft unterrichtet eine Großgruppe beider Konfessionen unter Berücksichtigung beider Lehrpläne.

6) Wahlunterricht

Bei einem Projekt für **Grundschulunterricht in einer Tübinger Projektgruppe** unterteilte man in **vier Typen des konfessionell kooperierenden Unterrichts**:

- 1) **differenzierter Typ**: konfessionell differenzierte Gruppen, Absprache der Lehrer, Lehrerwechsel
- 2) **Wechseltyp**: Wechsel zwischen differenzierten und gemischten Typen
- 3) **Gemischter Typ**: Es wird im Klassenverband unterrichtet
- 4) **Team-Teaching**: Über das Schuljahr hinweg wird kooperativ unterrichtet

In diesem Zusammenhang wurde ein **Lehrplan erprobt**, der für Grundschüler über die vier Schuljahre hinweg in Regelmäßigkeit auch Unterrichtseinheiten vorsah, die auf Unterschiede und auf Gemeinsamkeiten zwischen den Konfessionen hinarbeiteten:

1. **Klasse**: Zusammenleben in der Schule, Eltern aus verschiedenen Konfessionen, Jesus Christus
2. **Klasse**: Taufe, Kirche, Gebete, Maria
3. **Klasse**: Evangelisch und katholisch, Großeltern erzählen, was Christen gemeinsam verändern können, Erstkommunion, ökumenischer Gottesdienst
4. **Klasse**: Martin Luther, Rückblick

A. Biesinger spricht sich nach der erfolgreichen Durchführen des Projekts **in acht Punkten für die konfessionelle Kooperation** aus:

- 1) Die hier erprobte konfessionelle Kooperation stärkt den RU und zeigt dessen *Reformfähigkeit*. Er kann eine *Alternative* entwickeln.
- 2) *Kooperation ist möglich*; auch in der Grundschule ist diese sinnvoll. Schulstufenspezifisch sind solche Kooperationen also realisierbar. Es wird darauf hingewiesen, dass viele Faktoren zu bedenken sind, wie z. B. die Größe der Lerngruppen, die räumliche Ausstattung, die Bereitschaft und Fähigkeit der Lernkräfte.
- 3) *Angemessene Zielsetzung*: Die Herausbildung eines konfessionellen Bewusstseins stellt einen langfristigen Prozess dar, der nicht nur in einer Schulstufe abgeschlossen werden kann. Die Verschränkung von Identität und Verständigung bzw. Beheimatung und Begegnung bestärkt die Zielsetzung, die Gemeinsamkeit zu stärken und Unterschieden gerecht zu werden.
- 4) Die *Leistungsfähigkeit des RU wird gesteigert*: ein empirisch geschützter Nachweis von kooperativem RU wurde geführt.
- 5) Besondere Wirkung zeigt das *Team-Teaching* und phasenweise Formen der Kooperation. Am geringsten waren die Effekte beim Unterrichten der Klassengemeinschaft durch einen Lehrkörper.
- 6) Die Entwicklung der *Perspektivenübernahme*. Wie sehen die Entwicklungsphasen sozialen Lernens aus?
- 7) Erfordernisse der *Ausbildung und Fortbildung*
- 8) Eine Fortsetzung dieser kooperativen Lehrform ist zu *empfehlen*.

2.4.4. Interreligiöses Lernen: Konturen einer Didaktik verstehenden und begegnenden Lernens

Bedingungen für einen islamischen RU sind die Übereinstimmung mit deutschen Gesetzen und mit den **islamischen Glaubensgrundsätzen** sowie der **Bezug zu realen Schülererfahrungen** und die Vereinbarkeit mit den **Erziehungszielen deutscher Schulen**. Ziel eines islamischen RU ist die Eindämmung von religiöser Desorientierung oder Fanatisierung und die Bildung eines Identitätsbewusstseins und einer Integrationsfähigkeit.

K. E. NIPKOW definiert folgende **Kommunikationsregeln** für interreligiöse und interkonfessionelle Gespräche im RU:

1. In der *Kommunikation* muss die religiöse Erfahrung, Überzeugung und Identität des anderen geschätzt werden
2. Kinder sollen angeleitet werden, so zu kommunizieren, dass auch eine freundliche Invasion und Vereinnahmung vermieden wird und *Unterschiede bewusst* bleiben.
3. Die *Ernsthaftigkeit der anderen Glaubenserfahrungen* und das ernsthafte Interesse der Kinder an der Beurteilung muss gewährleistet sein.
4. Jene *Lernunterschiede* sollen nicht zu früh in den Vordergrund rücken, die die Kinder noch nicht einsehen können. Respekt und menschliches Verständnis sollen im Vordergrund stehen.
5. Eine *Atmosphäre des Vertrauens* ist gerade in der Kommunikation über religiöse Unterschiede unentbehrlich
6. Pädagogen sind keine Schiedsrichter über Religionen. Aber *Grundrechte, Grundwerte* und die *Verfassung* müssen verteidigt werden, d. h. dagegen darf die Religion nicht verstoßen.

3. Geschichte und Konzepte des Religionsunterrichts

3.1. Die Entwicklung bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts

3.1.1. Das Modell des Katechumenats als einer Initiation in die Grundvollzüge des kirchlichen Glaubens in der Kirche des Altertums

Seit dem 2. Jahrhundert gab es erste institutionelle Formen der gestuften Einführung und Einübung in die Vollzüge des Glaubens in den einzelnen Ortskirchen, und zwar für diejenigen, die Interesse und Motivation für diesen Weg zeigen. Es ging dabei darum, erwachsenen Sympathisanten und Interessenten den Zugang zur Wirklichkeit des kirchlich erfassten Glaubens zu ermöglichen. Dabei ist zu beachten, dass die damalige Gesellschaft mehrheitlich nicht christlich war. Im **Katechumenat** wurden die Interessenten eingeführt, unterrichtet und **in den Weg des Glaubens (Lernprozess)** unterwiesen.

Das **Katechumenat** erfolgte dabei in mehreren Schritten:

1. **Anmeldung**

Der Bewerber wird hier nach den Motiven und den Lebens- und Berufsverhältnissen gefragt.

2. **Bewerbung**

Der Bewerber erhält einen Bürgen, der für seine Aufrichtigkeit einsteht und ihn durch das Katechumenat begleitet (= *Sponsor*).

3. **Erprobung und Katechese**

Die Zeit der Erprobung und Bewährung kann mehrere Jahre dauern. Sie wird von Lehrern begleitet. Als Teilnehmer am Wortgottesdienst heißen die Katechumenen nun „*Audientes*“. Gleichzeitig findet katechetische Unterweisung zunächst in das Ethos und die sittliche Lebensform des christlichen Glaubens statt.

4. **Prüfung zur Aufnahme in den engeren Kreis der Taufbewerber**

Die Prüfung wird meist in der vorösterlichen Bußzeit abgenommen. Wird sie bestanden, schreitet man zur Vorbereitung auf die Initiation in der Osternacht. Dazu zählen auch Bußgottesdienste mit Exorzismen und der Eintrag in die Liste der „*Electi*“.

5. **Traditiones**

Übergabe des *Symbolums* (Glaubensbekenntnis) und des Vaterunsers, die beide auswendig gelernt werden sollen.

6. **Initiation**

Feier der Taufe (dreigliedrig) in der Osternacht. Bis hierhin galt Religion als Arkandisziplin, d. h. die Bedeutung der Sakramente wurde erst durch den Vollzug deutlich und erst in der Woche nach Ostern, nach der Initiation, ausgelegt (= **mystagogische Katechese**).

Es wird deutlich, dass es bei den antiken Katechesen noch darum ging, den Glauben zu lernen. Man tat dies in **gestuften Schritten** und über einen **längeren Zeitraum**. Es gab bestimmte Stationen, die durch Prüfungen und Zeichen markiert waren. Primär war eine **aus dem Glauben motivierte sittliche Lebenspraxis**. Die Initiation fand immer in den christlichen Gemeinden statt, es gab eine offene und gestufte Kircheng Zugehörigkeit. Das Katechumenat als Initiation in die christliche Gemeinde ging im Laufe der Spätantike verloren, v. a. durch die Einführung der Kindertaufe.

3.1.2. Das Modell der Sozialisation in das kulturell verfasste Christentum in der Kirche des Mittelalters

In der Folge der Assimilierung des christlichen Glaubens kommt es zur allmählichen Ausbildung der mittelalterlichen europäischen „*christianitas*“. Sie prägte das Zusammenleben, wirkte sozial und kulturell zusammenführend, so dass christliche Normen und Werte bald bestimmend wurden. In diesen volksgemeinschaftlichen Verhältnissen wurde die **Religion zur Sache der Volkszugehörigkeit**. Die Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft wurde über die Geburt bestimmt, da Säuglingstaufe schon längst zum Normalfall geworden war. Die religiöse Unterweisung des Heranwachsenden wurde als die Aufgabe der Eltern und Paten verstanden; diese beschränkte sich jedoch auf die grundlegenden Dinge (Vaterunser, Dekalog, Credo, Ave Maria).

Seit dem Hochmittelalter spielte die Überprüfung der Glaubensformeln eine größere Rolle, vor allem beim vorösterlichen Bußgottesdienst und in der Beichte. Im Spätmittelalter bemühte man sich, durch Predigten in der Volkssprache ein tieferes Verständnis zu erreichen. Es wurden auch gemeinsame Gebete vor und nach dem Gottesdienst gesprochen.

Die **Reichweite des mittelalterlichen Schulwesens war sehr begrenzt** (Klosterschulen, Domschulen, später erst Stadtschulen). Die Kultur des Christentums wurde überall praktiziert und gelebt, was grundsätzliche Orientierung gab. Im Mitvollzug lernte man die Tradition der Religion und den Glauben kennen (**partizipatives Lernen**), die Deutung geschah jedoch nur gelegentlich.

3.1.3. Das Modell der am Katechismus orientierten Glaubensunterweisung in der Kirche der Neuzeit

Zwei Faktoren bedingten die **Entwicklung des Katechismus**:

- 1) **Auflösung der einen *christianitas*** in eine Vielzahl sich bekämpfender Konfessionen
- 2) **Erfindung des Buchdrucks** (dadurch Intensivierung der katechetischen Unterweisung; konfessionelle Katechismen werden in Buchform verbreitet; neue Möglichkeiten der organisierten Bildung)

Eine Schlüsselfigur bei der Entwicklung des Katechismus ist **MARTIN LUTHER** (1483-1546). 1529 erschienen dessen „Kleiner Katechismus“, der für den Hausvorstand, d. h. für die Familie und das Gesinde) gedacht war und der „Große Katechismus“, der sich an Prediger und Geistliche wandte.

Auf der katholischen Seite ist **PETRUS CANISIUS SJ** (1521-1597) zu nennen, der 1555 die „*Summa doctrinae christianae*“, d. h. die Summe der christlichen Lehre für Studenten und den Klerus herausbrachte. 1556 erschien sein „*Catechismus minimus*“, 1558 der „*Parvos catechismus catholicorum*“, der für die Schule der Jesuiten gedacht war. Die fünf Hauptteile von CANISIUS waren:

- 1) Glauben und Glaubensbekenntnis (*Symbolum*)
- 2) Hoffnung und Gebet (Vaterunser)
- 3) Liebe und Gebot (Dekalog, Gottes- und Nächstenliebe)
- 4) Sakramente
- 5) Christliche Gerechtigkeit

Katechismen sind immer im **Frage-Antwort-Stil** geschrieben. Sie zielen auf **repetierbares Wissen**, das ins Gedächtnis eindringen soll und abgeprüft werden kann.

Auf dem Reformkonzil von **Trient** wurde als Reaktion auf Luther eine **Erneuerung der Katechese** angestrebt. Deshalb erschien 1566 der „*Catechismus Romanus ad Parochas*“, der sich an die Pfarrer wandte. In der Folge gab es eine sonn- und festtägliche **KirchenKatechese**, wobei man besonderen Wert auf die **KinderKatechese** (bis 15 Jahre) legte. Später sprach man von der Katechese oft als der „**Christenlehre**“. Die Teilnahme daran galt lange Zeit als Voraussetzung für eine kirchliche Eheschließung.

3.1.4. Die Anfänge des kirchlichen RU in Deutschland bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts

In der Neuzeit organisierte und unterhielt der Staat das öffentliche Schulwesen. Ziel war zunächst die Heranbildung „**tüchtiger**“ **Bürger**, wobei vor allem die sittliche Bildung nicht fehlen durfte. Die **Einführung der allgemeinen Schulpflicht** war eine Folge dieses Gesinnungswandels. 1619 wurde sie in Weimar, 1717 in Preußen durch FRIEDRICH WILHELM I. durchgesetzt. Ein **Lehrerseminar** (Königliches General-Land-Schul-Reglement) wurde 1763 in Preußen und 1765 in Schlesien eingerichtet. Die **Elementarbildung** sollte territorial gesichert werden.

Religion war von Anfang an zentrierendes Element des schulischen Bildungsauftrags (in konfessioneller Form). Im RU sollte zu einer sittlichen Lebensweise motiviert werden. Außerdem ging es um die **ethische Erziehung**: es sollte gelernt werden zu erklären, warum man das Gute lieben und das Böse meiden soll. Daraus sollte (hoffentlich) die Motivation zu pflichtbewusstem Verhalten und zu Gehorsam gegenüber Autoritäten der gottgewollten Obrigkeit erwachsen.

In der Neuzeit fand somit eine **ethische Funktionalisierung des RU** statt, mit dem man alle Kinder im schulpflichtigen Alter erreichen konnte. Es wurden sowohl die Lehrer, als auch die Lehrpläne, die Lehrbücher und die Schulklassen geprüft. RU löste die religiöse Unterweisung aus dem Kontext des unmittelbaren Lebensumfeldes, da diese nun im staatlichen Auftrag geschah und zur Dienstleistung von speziell ausgebildetem Personal wurde.

Nicht nur die Aufsicht der Schullehrer über den regelmäßigen Kirchgang der Kinder führte zu Spannungen (Schüler und Klassen wurden geschlossen zur Beichte geführt!), auch die Tatsache, dass der Katechismusunterricht von **Geistlichen**, der restliche RU von Lehrern übernommen wurde, blieb problematisch. Ebenso wurde die staatliche Schulaufsicht zunächst durch Geistliche mit speziellen Aufgaben wahrgenommen, d. h. Geistliche übten Dienstaufsicht über Lehrer aus, die inzwischen aber eine eigene pädagogische Kompetenz entwickelten.

Im weiteren Verlauf behielt man diese beiden Unterrichtspraktiken von **Katechismuslehre** einerseits und **biblischem Geschichtsunterricht** andererseits bei. Im 18. Jahrhundert wurden die ersten **Schulbibeln** erstellt, z. B. von **B. STRAUCH** (1724-1803) und **J. I. VON FELBIGER** (1724-1788). Beide waren Geistliche und veröffentlichten 1767 zusammen den „Kern der biblischen Geschichte des AT“ und 1777 den „Kern der biblischen Geschichte des AT und NT“. Der biblische Geschichtsunterricht hatte vor allem einen funktionalen Bezug zum Katechismusunterricht. Die Wahrheit des Dogmas sollte begründet und an Beispielen das sittliche Handeln der Schüler motiviert werden (Orientierung an der Kunst der Aufklärung).

In der ersten Hälfte des **19. Jahrhunderts** wurde besonderer Wert auf das Heil gelegt, das in der Bibel aufgezeigt wird. Es kam zur **heilsgeschichtlichen Katechese**, die vor allem durch **J. B. HIRSCHER** geprägt wurde. HIRSCHER war Moral- und Pastoraltheologe und außerdem ein zentraler Vertreter der Reich-Gottes-Theorie. 1831 verfasste er seine erste wissenschaftliche Katechetik, 1842 den „Katechismus der christ-katholischen Religionen“. Die Katechese sollte die biblische Botschaft vom Reich Gottes innerhalb der Glaubensgemeinschaft vermitteln. HIRSCHERS Ansatz wurde bald durch die Neuscholastik verdrängt.

3.2. Ansätze des katholischen RU in Deutschland von der Mitte des 19. bis zur Mitte des 20. Jh.

3.2.1. Die neuscholastische Katechese

Die neuscholastische Katechese wurde vor allem durch die **Jesuiten** geprägt. Auch die fünf Katechismen von **J. DEHARBE** von 1847 spielten eine wichtige Rolle. Bedeutende Überarbeitungen dessen letzten Werkes wurden 1900 von **J. LINDEN** und 1924 von **Th. MÖNNICHS SJ** veröffentlicht (Deutscher Einheitskatechismus). Die Katechese wird neuscholastisch verstanden als die **Auslegung theologischer Erkenntnis im Horizont von Kindern und Jugendlichen**. Diese Art von Katechese verfolgt zwei **Ziele**:

- a) **kognitiv**: Erschließung der Wahrheit des Glaubens durch das Medium klarer Definition. Es geht um begründetes Wissen im Glauben und um theologische Korrektheit
- b) **affektiv**: Motivation zum Leben aus der Wahrheit. Es geht auch um eine Motivation zum Gehorsam gegenüber der Wahrheit und um das Handeln aus der angenommenen Wahrheit heraus. Offenbarung wird verstanden als ein Sprechen Gottes, in dem Gott die übernatürliche Glaubenswahrheit mitteilt und erschließt, die in den Glaubenssätzen (*depositum fidei*) enthalten ist, die über die Vernunft des Menschen gehen.

RU wird als Katechese durch die **Auslegung und Anwendung theologischer Erkenntnisse mittels Beweisführung und Einsicht** betrieben. **Glauben wird dabei zum Fürwahrhalten der in den Glaubenssätzen dargestellten Wahrheiten**, die im RU vermittelt werden sollen. Die Glaubenswahrheit begegnet den Schülern **in Form des Katechismus**, der strikt zu lernen ist. Ergänzend werden biblische Texte erschlossen durch Wiederholen und Memorieren.

Der Religionslehrer wird als Inhaber eines katechetischen Amtes verstanden, in das er durch eine kirchliche Beauftragung berufen wird. In der Regel sind die Katecheten Geistliche. Sie werden unterstützt durch Laienlehrer, die z. B. den geschichtlichen Religionsunterricht übernehmen können. Der deutsche Katechetenverein (seit 1887) nahm 1925 zum ersten Mal Laienlehrer auf.

Gegen die neuscholastische Katechese tritt eine Reformbewegung auf, die bis zum Beginn der NS-Zeit maßgeblich wurde. Sie vertrat das Unterrichtskonzept des **erzieherischen RU**.

3.2.2. Der erziehende RU

Das Konzept des erziehenden RU versuchte eine Antwort zu geben auf den bisher als wenig ertragreich erlebten RU. Der 1887 gegründete Münchner Katechetenverein nannte sich 1921 in den **Deutschen Katechetenverein** um; seit 1881 erscheinen die Katechetischen Blätter. Der Katechetenverein veranstaltete auch religionspädagogische Kurse, in denen sich interessierte Lehrer fortbilden konnten.

Ansatzpunkt der den erziehenden RU vertretenden Katecheten ist das didaktische Konzept des erzieherischen Unterrichts nach **HERBART** und **WILLMANN**. Bei der Erziehung sollen auch **(entwicklungs-)psychologische Aspekte** beachtet werden, z. B. das Ansprechen der Lernmotivation. Die **kognitive und affektive Dimension des Lernens** wird berücksichtigt.

Die hieraus hervorgehende so genannte „**Münchener Methode**“ wurde vor allem von drei Personen geprägt, nämlich **ANTON WEBER** (1868-1947), **HEINRICH STIEGLITZ** (1868-1920) und **JOSEPH GÖTTLER**⁶ (1874-1935).

Die „Münchener Methode“ ist gekennzeichnet von fünf Formalstufen:

- 1) Nebenstufe I: *Anknüpfung* (Vorbereitung des Themas, zielorientiertes Lernen der Lektion)
- 2) Hauptstufe I: *Darbietung* (Inhalte werden präsentiert, Zugang über die Erfahrungen/Anschauungen der Schüler)
- 3) Hauptstufe II: *Erklärung* (Analyse, Prüfung, Verknüpfung)
- 4) Nebenstufe II: *Zusammenfassung*
- 5) Hauptstufe III: *Anwendung* (Transfer, der über Wissen hinausgeht)

Für die Reform des RU erwiesen sich v. a. die Chancen durch die Stufen der Darbietung und der Anwendung als bedeutsam. Bei der **Darbietung** sollte man eine konkrete Anschauung wählen, wodurch das Verständnis des begrifflichen Sachverhalts vorbereitet wird. Der Zugang erfolgt also von der Erfahrungswelt der Schüler her, was deren Motivation für den RU wecken und stärken kann.

Der **Lernprozess durch die Anwendung war ebenfalls ein Novum** im Vergleich mit vorigen Modellen des RU. Zwei Arten der Anwendung des Gelernten standen im Vordergrund: der Erfahrungsbezug auf alltägliche Situationen und das Memorieren als Verstandes- und Gedächtnisübung bzw. das „Üben des Willens“.

Der Ansatz des erziehenden RU möchte in erster Linie eine pädagogisch angemessene Form der Vermittlung erreichen.

Eine **weitere Reformbewegung** war in dieser Zeit die **Arbeitsschulbewegung** (**GEORG KERSCHENSTEINER**, **HUGO GAUDIG**). Gegenüber der Wissensschule sollte Unterricht hier so stattfinden, dass Schüler selbsttätig methodisch arbeiten können. Man forderte ein Lernen durch das eigene Denken und Handeln.

Im Reformmodell der **Wert- und Erlebnispädagogik** wurde das Leben in der Begegnung mit Wertgestalten betont. Es sollte in lebendigen Zusammenhängen gelernt werden. Die damals noch

⁶ Joseph Göttler hatte den ersten Lehrstuhl für Religionspädagogik in Deutschland inne.

ungewohnte Begrifflichkeit wurde inzwischen entschärft, sodass man heute von einem „ganzheitlichen“ Lernen und Lehren spricht.

Religiöse Erziehung wird in all diesen Ansätzen als eine religiös-sittliche Erziehung verstanden.

Damit ist gemeint, dass der Unterricht die **Verstandes- und Willenserziehung** prägt. Die Rolle des Schülers ist dabei die des **Zöglings**. Der Lehrer ist der **Erzieher**, der zur selbsttätigen Erfüllung der religiösen Pflichten ermutigt. Unterricht wird als Medium der Erziehung verstanden.

3.2.3. Die kerygmatische Katechese

Die kerygmatische Katechese bildet die Grundlage für den heutigen RU. Die Schüler und Anhänger der Jesuiten **HUGO RAHNER** (1900-1968) und **J. A. JUNGMANN** erstellten einen programmatischen Entwurf des RU, in dem sie sich **gegen das neuscholastische Konzept** wandten und das „Defizit der Entfernung von der Praxis des Glaubens in der Gemeinde“ lösen wollten. Im Vordergrund stand hierbei die Ausrichtung auf die **Verkündigung durch Praxis**. 1939 erschien HUGO RAHNERS „Theologie der Verkündigung“. Sein Bruder KARL RAHNER gab damals zu bedenken, dass es so aussehe, als ob eine Verkündigungstheologie neben eine andere Theologie rücke. Seiner Meinung nach müsse eine Theologie alle Aspekte unter einen Hut bringen und keine zusätzlichen Theologien erzeugen.

Einig waren sich die Brüder allerdings darin, dass die christliche Glaubensbotschaft den Charakter der Verkündigung hat. Es geht um die Verkündigung **einer frohen Botschaft, die sich im Glauben begründet**. Das Kerygma in der kerygmatischen Katechese zielt auf die Erschließung des Heils, das in der Verkündigung der frohen Botschaft enthalten ist. In dieser Art von Katechese geschieht eine Rückbesinnung zweifacher Art:

- **Rückbesinnung auf das christliche Dogma**, das wir kennen sollen
- **Rückbesinnung auf den christlichen Gottesdienst**, die Liturgie, die wir feiern und in der wir die Verkündigung erfahren sollen

Es geht darum, das Eine, das hinter dem Vielen steht, auf mannigfaltige Art und Weise zu erfassen. In der katechetischen Konsequenz kommt es zur biblischen Fundierung und Konzentrierung des Katechismusunterrichts. **Nicht viele Einzelfragen** werden behandelt, sondern **nur einige wenige Themen** werden **intensiv** betrachtet. Die kerygmatische Reformbewegung versteht sich als eine inhaltliche, vom Material herkommende Bewegung. Es geht ihr um eine einheitliche Neubesinnung im Kern. Dabei geht es um die **Konzentration** auf folgende Bereiche:

1. Heilsgeschichte

2. Christologie

3. Soteriologie

Diese Konzentrationen bleiben jedoch unverständlich, wenn man nicht den zeitgeschichtlichen Kontext der Entstehung, den **Nationalsozialismus**, bedenkt. Der **RU** wurde dort **mehr und mehr verdrängt**. Die Kirche reagierte darauf mit Gemeinde- oder Seelsorgestunden, die außerhalb der Schule stattfanden.

Nach 1945 wurde das Modell des kerygmatischen Unterrichts übertragen auf den RU, der in der Schule neu etabliert wurde. Erstmals geschah dies im **Paderborner Lehrplan**, der als Modellplan für viele andere Lehrpläne galt. Als wichtiges Dokument aus dieser Zeit ist auch der so genannte „**grüne Katechismus**“ zu nennen, der „Katholische Katechismus der Bistümer Deutschlands“ von 1955, der sich **K. TILMANN** und **F. SCHREIBMAYR** verdankte.

Für die Entwicklung von Schulbibeln ist in dieser Zeit die Reich-Gottes-Bibel prägend. Sie entstand 1960 als allgemeine Ausgabe. Ein letztes Dokument des kerygmatischen Ansatzes ist der 1967 entstandene Rahmenplan für die Glaubensunterweisung in den Schuljahren 1-10 des Deutschen Katechetenvereins.

Als Fazit kann festgehalten werden, dass es für das Konzept des kerygmatischen Katechismus charakteristisch ist, dass **kein weiterer Katechismus**, sondern das **biblische Zeugnis als Vorlage** dient. Die **Schüler gelten als Empfänger der heilsamen Botschaft Jesu Christi** und werden zur **Nachfolge** aufgerufen. Bisweilen kam und kommt es zu einer kerygmatischen Überhöhung des RU, wenn er zur Feier-, Gesangs- oder Besinnungsstunde verkommt. Die Grenzen zwischen Klasse und Gemeinde verschwimmen dann.

3.3. Neuansätze eines erfahrungsorientierten RU

3.3.1. Vorbemerkungen

Es hat sich gezeigt, dass die soziokulturellen Veränderungen in den Familien der Schüler beim RU berücksichtigt werden müssen. Die Diskussion in den 60er Jahren hat dazu geführt, dass man nach **didaktischer Neuorientierung** und **neuen Unterrichtsformen** suchte.

Die Probleme, die sich schulische Ausbildung angesichts der Post-Moderne heute stellen muss, sollen mittels „anthropologisch angewandter Theologie“ (RAHNER) gelöst werden. Dort, wo eine solche Theologie als Antwort auf aktuelle Fragen verstanden werden kann, nimmt man sie als bedeutend wahr. Die Offenbarungszeugnisse brauchen heute die Auslegung des fragenden Menschen.

Für **KARL RAHNER** ist der Mensch das Wesen der Frage. In dieser **transzendierenden Offenheit** ist

der Mensch potentieller Hörer des Wortes (Gottes). Es geht dabei um die Bedingungen der Möglichkeit, die Offenbarung Gottes zu vernehmen und zu verstehen: **Wie fragt der Mensch in seiner Existenz nach seiner Existenz?**

Religionspädagogisch ist es die **Mystagogie**, die sich dieser Frage stellt. Sie behandelt ebenso die Frage nach dem Sinn der Geschichte. **Gottes Geheimnis** soll dabei als das **Geheimnis der menschlichen Existenz** erkannt werden. Es geht nicht darum, bei der Erfahrung stehenzubleiben, sondern weiter zu fragen nach ihrem Grund und ihrem Sinn. Es handelt sich also um einen induktiven Ansatz: Durch die Frage nach der persönlichen Existenz sollen junge Menschen offen werden für die Gaben des Geistes.

1969 erschien das erste **Arbeitsbuch zur Glaubensunterweisung** („Glauben, Leben, Handeln“), das von der DBK herausgegeben wurde. Hier wird der **Erfahrungsbezug bewusst betont**. Dieser Ansatz war völlig neu: bisher gab es katechetische Unterweisung im Unterricht nur mittels Lehrbücher und Schulbibeln. Zuerst wurde der RU gemäß dieses Neuansatzes an **Berufsschulen** mit einem **lebenskundlichen Schwerpunkt** durchgesetzt. Lebensfragen wurden dadurch zu Inhalten des RU.

3.3.2. Das Konzept des „hermeneutischen RU“

Das Konzept des hermeneutischen RU entstand zunächst auf evangelischer Seite, beeinflusste nach und nach auch die katholische Religionspädagogik. Es ging wieder einmal um die Frage, welche Aufgaben der schulische RU zu übernehmen hat.

Das Modell der **„evangelischen Unterweisung“** (= hermeneutischer RU) versuchte, die Erfahrungen des Kirchenkampfes in der nationalsozialistischen Zeit zu berücksichtigen. Es richtete sich entsprechend **gegen die Funktionalisierung des RU**. Man versuchte streng zwischen Religion und Glaube zu unterscheiden.

Basierend auf der Wort-Gottes-Theologie KARL BARTHS formulierte **HELMUT KITTEL** 1947 eine Programmschrift, die den Titel trug „Vom RU zur Evangelischen Unterweisung“. KITTEL war der Meinung: **„Evangelische Unterweisung heißt unsere neue Aufgabe, nie wieder RU!“**

Evangelische Unterweisung meinte hier immer den rechten Umgang mit der Bibel. Sie sollte Kindern nicht bloß als historisches Dokument oder als Gesetzestext, sondern als **Heilige Schrift** begegnen. Für Lehrer und Schüler sollte die Bibel zur Heiligen Schrift werden, die als Anspruch und Zuspruch Gottes, als **Evangelium** verstanden werden kann.

Es ging also um „Kirche in der Schule“ (**MARTIN RAMM**). Dadurch kann ein **ideologiekritischer Unterricht** gestaltet werden, denn ein Anliegen evangelischer Unterweisung ist es, zu relativieren

und **Wirklichkeit von der Bibel her in Frage zu stellen**. Die Schüler sollen sich in der Auseinandersetzung mit Wirklichkeitsdeutung bilden.

Aber: Reicht dieses Modell, das primär von der Verkündigung ausgeht, für einen RU? Isoliert sich der so konzipierte RU nicht selbst, wenn er das verweigert, was der öffentlichen Schule aufgegeben ist (Bildung)? Beim hermeneutischen Ansatz geht es bei der Analyse eines biblischen Textes als erstes darum, wie und was Gott dort zu uns spricht. **Glaube scheint wichtiger zu sein als die Methode.**

Ende der 50er Jahre kommt es deshalb zu einer **religionspädagogischen Neubesinnung**, die eng mit den Namen **MARTIN STALLMANN** und **H. STOCK** sowie **GERD OTTO** und **KLAUS WEGENAST** verknüpft ist. STALLMANN'S Schrift „Christentum und Schule“ erschien 1958 und wurde zum Klassiker.

Betont wurde nun, dass **RU Teil hat am schulischen Bildungsauftrag**. Die Auseinandersetzung mit den kulturellen Traditionen führt zu einem zukunfts-offenen Selbst- und Weltverständnis. In der Begegnung mit anderen soll man zu sich selbst finden. Bildung entwickelt sich im Streit und der Auseinandersetzung mit fremden Kulturen und Menschen.

Für den schulischen RU bedeutet das die **Notwendigkeit der historisch-kritischen (d. h. sachgemäßen!) Betrachtungsweise** der Bibel. Sie wird als historisches Zeugnis betrachtet, deren Texte einen ursprünglichen Sinn bzw. Sitz im Leben hatten. Diesen Sinn gilt es aufzuspüren. Der Ansatz des hermeneutischen RU zielt auf ein Verstehen der Traditionen und auf ein Selbst-Verständnis im Horizont des Anspruchs des Glaubens.

Es zeigen sich Parallelen zum theologischen Konzept der Hermeneutik nach **RUDOLF BULTMANN**. In dessen Mittelpunkt steht die existenziale Interpretation der Schrift, eine Auslegung des Kerygmas. Die Begegnung mit der Bibel enthält dann auch immer eine kritische Infragestellung menschlicher Fügung.

RU ist nicht länger Verkündigung, sondern schulischer Unterricht wie andere Fächer auch. Unterricht geht über Verkündigung hinaus, bleibt aber auf den lebendigen Glauben verwiesen. Nach OTTO ist aber dennoch zwischen Verkündigung als Auftrag und Verkündigung als Ereignis zu unterscheiden.

Das Thema wurde später aufgegriffen von den katholischen Religionspädagogen **GÜNTHER STACHEL**, **HUBERTUS HALBFAS** und **WOLFGANG LANGE**. Die Erkenntnisse der philosophischen Hermeneutik (nach H. G. GADAMER: „Wahrheit und Methode“) spielten hier eine bedeutende Rolle. Im Verlauf der Diskussion wurde betont, dass es bei einem hermeneutischen Ansatz um die Anweisung und Einübung eines prinzipiell unabschließbaren Verstehensprozesses geht. Dieser Prozess ist

geschichtlich vermittelt und erschließt die Wahrheit der überlieferten Texte im Kontext des Einverständnisses des Interpreten. Deshalb sind die **biblischen Texte konkret im Verstehenshorizont der Schüler auszulegen** (Sprache, Erfahrung, Vorwissen, Vorurteile).

Dort, wo die Auslegung fragend und sich in Frage stellend geschieht, weitet sich der Horizont der Interpretatoren. Medium des RU ist die sprachliche Verständigung, deshalb ist RU in gewisser Weise auch Sprachunterricht. Das fragende, überlegende Unterrichtsgespräch in der Begegnung mit verschiedenen Texten gewinnt dadurch einen hohen Stellenwert. Die **Gesprächskultur** entscheidet über den Erfolg oder Misserfolg von RU.

3.3.3. Das Konzept eines „Unterrichts in Religion“ (nach HALBFAS)

In der Fundamentaltheologie der 1970er Jahre wurde nach den Möglichkeitsbedingungen des Verstehens von Offenbarung gefragt. Der Religionspädagogik ging es um die Erfahrungsvoraussetzungen der Kinder, die RU besuchten. Da Offenbarung nicht unbedingt verständlich zu sein scheint, sah man sich vor das **Problem** gestellt, **RU einer breiten Masse zugänglich zu machen**.

Dazu gab es verschiedene Ansätze; besonders wichtig waren die von **HUBERTUS HALBFAS, SIEGFRIED VIERZIG und WOLFGANG ESSER**. Diesen Ansätzen ist gemein, dass sie von einem **weit gefassten Religiositätsbegriff** ausgehen. Religiosität wird verstanden als Grundmoment des Menschseins. Worin besteht aber diese fundamentale Religiosität, die den Menschen zum *homo religiosus* macht?

PAUL TILICH betonte, dass die Religion nicht einen Gegenstandsbereich neben anderen beschreibe. Es ginge ihr vielmehr um die Beschreibung einer **qualitativen Dimension der ganzen Wirklichkeit und ihrer einzelnen Wirklichkeitsbereiche, sofern diese „den Menschen unbedingt angehen“**. Religiös ist der Mensch, sofern er unter dem Anspruch dieses unbedingten Angegangenseins lebt und damit im Horizont einer letzten Verbindlichkeit, die er nicht selbst setzt. Religion gehört also zum Wesen des Menschen.

I) HUBERTUS HALBFAS:

HUBERTUS HALBFAS schließt sich der Definition von Religion als einer Wesensdimension des Menschen an. Die **Aufgabe des RU** ist seiner Meinung nach, die religiöse Dimension der Wirklichkeit oder die Wirklichkeit in ihrer religiösen Dimension zu erschließen. Diesen **transzendenten Anspruch** und die **existentielle Verbindlichkeit fasst** er zusammen im Begriff der **Offenbarung**: „Offenbarung bedeutet, dass die Dinge und Schicksale dieser Welt transparent

werden und dem Menschen dessen absoluten Anspruch kundtun.“

In seinen Unterrichtswerken hat HALBFAS diesen Schwerpunkt umgesetzt („Fundamentalkatechetik 1968). Dabei lagen die Akzente zum einen auf der Natur als einer nicht vom Menschen gemachten Wirklichkeit mit symbolischer Qualität: Eine Aufgabe des RU ist deshalb, die symbolische Dimension der Wirklichkeit (Licht, Wasser) zu erschließen. Zum anderen stand die Geschichte im Mittelpunkt: als Ort des sich ereignenden Wortes Gottes.

Offenbarung ist nur mitteilbar, wenn sie eine Sprache findet, die von den Menschen verstanden wird. Eine derartige Sprache ist die des **Mythos**. Mythos wird hier als eine Sprachform verstanden, die Halbfas folgendermaßen beschreibt: Mythos ist als Sprachform der Gegensatz des Logos, wo es um exakte Verifizierbarkeit geht. Offenbarung braucht eine Sprachform, die **bildhaft** ist und vom Hörenden verlangt, dass er sich mit einer eigenen Betroffenheit und gläubig auf sie einlässt und in sie einbringt.

Für HALBFAS geht es im RU um die Einführung in eine solche Sprache. RU ist somit auch **Sprachunterricht**. RU wird bei HALBFAS offen für die Vielfalt der Zeugnisse und die Vielfalt der Religionen. Christlicher RU ist biblischer Unterricht, der die Mitteilung der ganzen Wirklichkeit wahrnimmt. In der **Freizeit** soll hingegen die **katechetische Unterweisung** stattfinden.

II) SIEGFRIED VIERZIG:

Andere Akzente setzt SIEGFRIED VIERZIG. Auch er **bestimmt Religion als ein anthropologisches Grunddatum**, als eine Frage nach dem Guten, dem richtigen Verhalten und der Zukunft. Die Aufgabe des RU ist nach VIERZIG jedoch eine andere: Erziehung beinhaltet immer die Erziehung zu **Eigenverantwortlichkeit und Kritik- und Konfliktfähigkeit**, die Fähigkeit permanenter **Individualität**. Weiterhin soll die religiöse Fragefähigkeit geschult werden, die Antworten sollen nicht bloß auswendig gelernt werden, sondern eigene Antworten sind in der **Auseinandersetzung** mit vorgegebenen Antworten (aus der Bibel) zu entwickeln. So kann die offene Fähigkeit der Erkenntnis über das, „was uns unmittelbar und unbedingt angeht“, ausgebildet und geschult werden. Der christliche Glaube darf somit nicht als die einzig mögliche Antwort auf die religiösen Fragen des Menschen angesehen werden, sondern lediglich als eine Antwort, die unsere Gesellschaft tief prägt.

III) WOLFGANG ESSER:

Bei Wolfgang Esser ist eine Parallele zu HALBFAS' Annahme festzustellen, dass die konkreten Religionen geschichtlich und sozial bestimmte Artikulationen eines vorgeschichtlichen Attributes

sind. Ziel des RU ist hier die **Fähigkeit, die Heilserwartung des persönlichen und gesellschaftlichen Daseins in seinen Erfahrungen zu verstehen und zu verantworten**. ESSER legt außerdem Wert auf die Stabilisierung des RU durch eine **mehrdimensionale Konfessionalität**. Stabilisierung bedeutet, dass ein Bekenntnis aufgebaut wird. RU ist in diesem Sinn Daseinsanalyse, die in aber in diesem inhaltlichen Bezug geschehen soll.

Die vorgestellten Ansätze argumentieren alle mit einem **weitgefassten Religionsbegriff**, was es schwierig macht, in exakter Weise damit umzugehen. Es bleiben einige **offene Fragen**: Werden nicht Erfahrungen, die auch eine nicht-religiöse Deutung zulassen, **religiös vereinnahmt** - ebenso die Menschen, die sich als nichtreligiös verstehen? Muss **Religion** als ein Phänomen der Freiheit nicht von ihrem eigenen Selbstverständnis her **negierbar bleiben**?

3.3.4. Das Konzept des „problemorientierten RU“

Auch dieses Konzept ist zunächst im evangelischen Raum entstanden. Federführend waren hier **H. KAUFMANN** und **K. NIPKOW**. Das Konzept des problemorientierten RU stellt den Versuch dar, die **inhaltliche Einseitigkeit eines v. a. bibelkundlichen evangelischen RU zu beseitigen**, der sich durch eine am vorgegebenen Bibeltext orientierte Unterrichtsform auszeichnete. Diese traditionelle Mittelpunktstellung der Bibel als Gegenstand und Inhalt des RU war nach KAUFMANN ein Selbstmissverständnis des RU und nicht gerechtfertigt. Er argumentiert auf dreierlei Ebenen:

1. **theologisch**: Nicht die Texte als solche, sondern das in ihnen bezeugte Wort Gottes bildet den zentralen Vollzugspunkt des christlichen Glaubens. Die Texte der Bibel sind Zeugnisse des Wortes Gottes.
2. **hermeneutisch**: Die zu einem verantwortlichen Handeln nötigen Werte und Normen können nicht einfach aus der Tradition (d. i. Die Bibel) alleine abgeleitet werden.
3. **didaktisch**: Schule will orientieren und qualifizieren für gegenwärtiges und zukünftiges Handeln. Dies ist nur dann möglich, wenn dem Erfahrungshorizont der Schüler Rechnung getragen wird. Dafür muss dieser auch im RU thematisiert werden.

NIPKOW unterscheidet vor diesem Hintergrund **zwei notwendige Dimensionen des RU**:

- a) Unterricht über biblische Texte, die im *Erfahrungshorizont* junger Menschen ausgelegt werden müssen.
- b) Unterricht über *Menschsein und Christsein* in der Gegenwart: Hierbei spricht NIPKOW von einem problemorientierten RU nach dem **Kontexttypus**, im katholischen Umfeld meint dies den **Korrelationsansatz**.

Hier gilt es einerseits, die Erschließung der Texte von gegenwärtigen Problemstellungen her vorzunehmen. Im Zuge der Problemorientierung kommt es zur Aufnahme zahlreicher

lebensweltlicher Themen in das Curriculum des RU, vor allem des sozialetischen Handelns. Außerdem wird eine neue Generation von Materialien und Arbeitsbüchern entwickelt werden müssen. Neben den biblischen Texten finden sich literarische Texte, Statistiken, Karikaturen und Bilder. Zudem werden neue Arbeitsformen (Projekte, Einzelarbeit usw.) und eine stärkere Schülerorientierung betont.

Negativ lässt sich zu diesem Ansatz anmerken, dass die **thematischen Einheiten oftmals einfach unverbunden nebeneinander** standen. Hier geht die Fähigkeit zu strukturellem Lernen verloren. RU kann so zu einem Mosaik werden, das leicht auseinander fällt und kein Bild mehr zeigt. Weiterhin treten auch oftmals die **aktuellen Probleme der Erwachsenen** in den Vordergrund, die im Erfahrungshorizont der Kinder nur schwer oder gar nicht erschlossen werden können. Die Methode der Diskussion erweist sich beim problemorientierten RU als nicht immer motivierend; es bleibt zu viel Raum zum „labern“.

3.3.5. Der curriculare Ansatz des RU

Die religionsdidaktischen Bemühungen um eine Reform des Lehrplans wurzelten im curricularen Ansatz von **S. B. ROBINSOHN** und wurden weitergeführt von **STACHEL** (katholischerseits) und **WEGENHORST** (evangelischerseits). Das Ziel ist, RU als Ort der Bewährung auszuweisen. Der curriculare Ansatz des RU greift auf **zwei Impulse einer allgemeinen Curriculumstheorie** zurück, zum einen auf **ROBINSOHN**, zum anderen auf die Postulate aus dem **angelsächsischen Raum**.

a) Robinsohn

In seiner Programmschrift „Bildungsreform als Form des Curriculum“ tritt ROBINSOHN dafür ein, dass die **Bildungsinhalte begründet und kriterienbezogen legitimiert ausgewählt** werden. Bildung hat ihm zufolge die Aufgabe, Qualifikationen, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu vermitteln. In der Schule soll zu situationsangemessenem Handeln ausgebildet werden. Problematisch ist, dass es **Kriterien** geben muss, nach denen die entsprechenden Curriculumselemente bestimmt werden können. Dabei sind drei Kriterien zu beachten:

- 1) Finden von *Situationen, die das Leben bestimmen* und von denen das Leben bestimmt wird
- 2) *Qualifikationen* müssen festgelegt werden (normativer Eingriff)
- 3) Bildungsinhalte (Curriculumselemente) *bestimmen*, die zu 2) führen.

Man spricht von einer **„rolling reform“ des Curriculums**, da der Prozess einem Kreislauf gleicht. Durch die Bildungsforschung müssen die Bildungsinhalte so vorbereitet werden, dass sie möglichst **objektiv, rational** und **normativ** sind.

ROBINSONS Modell zielte auf eine **fachübergreifende Curriculumreform**. Die Zuschnitte der bestehenden Schulfächer sollten neu bedacht werden, man dachte sogar über neue Fächer nach. Als Curriculumselemente müssten diese Fächer situationsbezogen, ziel-, problem- und schülerorientiert sein. Das Modell scheiterte aber am politischen Bildungsdruck.

b) angelsächsische Theorie

Sowohl das unterrichtliche Lernen als auch die hierauf bezogene Planung sollen **zielorientiert** verlaufen. Es geht also um Einstellungsveränderungen des Lernenden. Dabei sind **drei Dimensionen** zu beachten:

- 1) *Bereich des kognitiven Lernens*: Wissen, Verstehen, Erkennen
- 2) *Bereich des affektiven Lernens*: Im Unterricht sollen Interessen geweckt, Wertschätzungen ermöglicht und nach Möglichkeit Werthaltungen gefördert werden
- 3) *Elemente des pragmatischen Lernens*: Verschiedene Haltungen müssen ganzheitlich vollzogen werden; wenn es z. B. dazu geht, eine Klasse zu Stille und Sammlung zu führen, ist darauf zu achten, inwiefern das psychomotorisch möglich ist.

Im RU geht es auch im angelsächsischen Modell um den Erwerb von Einsichten, Werthaltungen und Fertigkeiten. Je nach Allgemeinheitsgrad der Konkretisierung gilt hier folgendes:

- ➔ **Leitziele** sind schulartübergreifende Lernziele
- ➔ **Richtziele** (Unterziele) sind jahrgangsstufenbezogene Lernziele für ein Schuljahr in einem Fach oder fächerübergreifend
- ➔ **Grobziele** sind die Lernziele einer Unterrichtseinheit
- ➔ **Feinziele** sind die Lernziele einzelner Unterrichtsschritte

Hilfreich bei einer Überprüfung der Lernziele ist die **Unterscheidung von geschlossenem und offenem Curriculum**. Geschlossene Curricula legen die Unterrichtsgegenstände definitiv fest (Lernprogramm). Offene Curricula legen einen Rahmen fest, der unterschiedlich gefüllt werden kann. So sollten Schulen eine eigene Ausführung und Ausgestaltung vor Ort erreichen. Die Kriterien zur Auswahl der Lerninhalte bzw. Curriculumselemente nennt man **„Informationsquellen“** („*sources*“, Curriculum-Determinanten). Es sind die folgenden:

1) child / learner:

Die Inhalte sind zu orientieren an den subjektiven Bedürfnissen und am objektiven **Bedarf der Schüler**. Altersspezifische Interessen und Motivationen sowie Erfordernisse und Möglichkeiten müssen genauso bedacht werden wie altersspezifische Verstehensgrenzen. Weiterhin ist zu prüfen, ob die Bedürfnisse wünschenswert sind.

2) society:

Die Inhalte sind zu orientieren an den Erfordernissen des sozialen und kulturellen Zusammenlebens und der Tradition. Eine Übertragung des in der Schule Gelernten ist nur dann zu erwarten, wenn sich die Probleme des Lebens in den Themen der Schule wiederfinden. Die Zukunftsperspektive bildet den Horizont des sozialen Lernens.

3) discipline:

Die Inhalte sind zu orientieren an der Struktur der den Inhaltsbereichen zugeordneten Disziplinen (Fachwissen).

Diese drei **Kriterien sind interdependent**, d. h. wechselseitig aufeinander bezogen. Die Lernziele des schulischen Unterrichts dürfen nicht nur einseitig geltend gemacht werden. Der curriculare und der problemorientierte Ansatz konvergieren hier mit dem Ansatz einer erfahrungs- und kontextbezogenen Hermeneutik des Glaubens.

3.3.6. Das Konzept eines „therapeutischen RU“ (seelsorgerische Motivation)

Beim Konzept des therapeutischen RU handelt es sich um einen konsequent **schülerorientierten Ansatz**. Er ist verbunden mit dem Namen **DIETER STOODT**. RU hat die Aufgabe, therapeutisch wirksam zu werden. **Gegenstand ist die Religion der Schüler**, die zum einen **lebensgeschichtlich** und zum anderen **soziokulturell** bestimmt ist. Es gilt deshalb, die **individuelle Biographie** aufzugreifen und aufzuarbeiten in einer heilsamen Weise. Der RU soll die Sozialisation und die gesellschaftlich funktionalisierte Religion kritisch und befreiend aufarbeiten.

So kann in der schulischen Interaktion die **heilsame Alternative** des in die Freiheit führenden biblischen Glaubens zur Geltung und zur Wirksamkeit gebracht werden (Ziel: Emanzipation / Solidarität). Weiterhin geht es um die Selbstfindung der Jugendlichen durch Identität, Solidarität und Emanzipation.

Problematisch ist bei diesem Ansatz, dass eine therapeutische Funktion unter den Bedingungen eines zweistündigen Unterrichtsfaches und einer **Zwangsgruppe** nicht optimal verwirklicht werden kann. Das Konzept scheint vielmehr der **außerschulischen Jugendarbeit** inhärent zu sein, was es schwer macht, es auf die Schule zu übertragen.

Die unterrichtliche Interaktion ist zudem themenorientiert und dient weniger der Selbstreflexion: Der **Lehrer** begegnet den Schülern zunächst als **„task leader“**. Seine Rolle bestimmt ihn zum kompetenten Leiter des Unterrichts. Nötig wäre für dieses Konzept allerdings ein **„social-emotional leader“**. Es ist wohl schwierig, genug Lehrer zu finden, die dazu fähig und willens wären.

3.3.7. Das Konzept eines sozialkritischen RU

Das Konzept des sozialkritischen RU prägten vor allem **SIEGFRIED VIERZIG** (ev.) und **GERD OTTO** (kath.). Es geht hier um die Frage nach dem Gegenstand des RU, der sich als Religion der Gesellschaft in der Kultur, in ihrer Pluralität, ihren Konfessionen, Religionen und Traditionen offenbart. Ziel ist es, im Kontext einer **emanzipatorisch** verstandenen Erziehungswissenschaft eine **kritische Aufklärung über die Funktionen von Religion in der Gesellschaft** zu erreichen. Außerdem geht es um einen **rationalen, vernünftigen Umgang** mit solcher Religion im Sinn eines emanzipiert mündigen Verhaltens. Kennzeichnend sind dabei einerseits **Ideologiekritik** (Verschleierung inhumaner Zustände wird enttarnt) und andererseits die **Aufklärung** als Mündigkeit und Vernünftigkeit. Kritisch ließe sich bemerken, dass dieses Konzept offenbar nur eine **Teilaufgabe** von RU erfüllt. Auch wenn man eine ideologiekritische, aufklärerische Zielsetzung bejaht, bleiben noch weitere Fragen offen: Wird hier nicht einer **Hermeneutik des Verdachts** gegenüber der Hermeneutik des Durchblickens der Vorzug gegeben? Es fehlt eine konkrete Einübung von **Identifikation** und **Distanzierung**. Außerdem drängt sich der Verdacht auf, dass die Thematik die Reflexionsfähigkeit vieler Kinder und Jugendlicher übersteigt und überfordert.

3.3.8. Der korrelationsdidaktische Ansatz des RU

Der korrelative Ansatz begegnet in der Theologie zunächst nicht in den praktischen, sondern in den **systematischen Fächern**. Als Hauptvertreter gelten zum einen **PAUL TILLICH**, zum anderen **E. SCHILLEBEECKX** (sprich Schillebix). SCHILLEBEECKX erschließt den **Zusammenhang** von:

- **Offenbarung und Erfahrung**. Religiöse Offenbarungen haben eine besondere (religiöse) Qualität: in ihnen erfahren Menschen Gott als das Heil der Welt. Dies bezeugt auch das **jüdisch-christliche Offenbarungsverständnis**. Die Kirche erinnert heute daran und verändert somit den Horizont der persönlichen Lebenserfahrung, der zur Offenbarung wird. Glaube kommt aus dem Hören, vollzieht sich aber allein in der personalen Erfahrung. E. Jünger sprach von der „Erfahrung mit der Erfahrung“.
- **menschlichem Leben und christlicher Botschaft**
- **gelebtem Glauben und überliefertem Glauben**

Kritische Korrelation bedeutet in diesem Zusammenhang, dass sich die **Überlieferung des Glaubens** ereignet. Dies kann **auf zwei verschiedenen Ebenen** geschehen:

1. **Theoretische Korrelation**: Glaubenserfahrung stellt die selbstverständliche Wahrnehmung von der Verheißung Gottes in Frage. Es gilt, das bezeugte Wort Gottes im jeweiligen Ort zu verstehen.
2. **Praktische Korrelation**: Die Hoffnung des Glaubens führt zu einer Praxis des Lebens in der Nachfolge Jesu.

Innerhalb der Ebenen gibt es **unterschiedliche Weisen der Korrelation**:

1. **Gelebte Korrelation**: Gott soll Gott und Mensch soll Mensch sein können in unserem Lebens- und Glaubensvollzug
2. **Theologische Korrelation**: Es gilt, das bezeugte Wort Gottes im jeweiligen Orts- und Zeitkontext auszulegen und zu reflektieren
3. **Hermeneutische Korrelation**: Auslegung des Textes im Kontext der menschlichen Fragen nach dem Sinn und dem Leben.
4. **Didaktische Korrelation**: Glaubensvermittelnde Lernprozesse, die eng mit entsprechenden Methoden verbunden sind. Dabei spielen die Symbole religiöser Erfahrung (erzählende und melancholische Texte, musikalische Gestaltung, Formen der Feier, Lebensformen) eine wichtige Rolle. In der Weiterführung der Korrelationsdidaktik entstand der **symboldidaktische Ansatz**. Dieser betont, dass das Kind überlieferte Glaubenssymbole mit den Symbolen der Alltagswelt vergleicht und durchdenkt. Daraus ergeben sich zwei Aufgaben des RU: Zum einen das Stiften eines Symbolsinns, zum zweiten die kritische Symbolkunde, d. h. Symbole sollen nicht nur eingeübt werden, sondern im Gespräch mit den Symbolisierungen kritisch angewendet werden.

Im RU der Schule fehlte der korrelative Ansatz, daher nahm die **Religionsdidaktik SCHILLEBEECKX auf**: Der **Glaube soll im Leben vollziehbar und verstehbar werden**. Der RU muss den anthropologischen Aspekt zur Geltung bringen, der darin besteht, dass Menschen das, was sie erleben, deuten möchten. Der RU kann zeigen, wie **elementare Lebensfragen** aufgenommen und radikalisiert werden. Er ermöglicht **Bildungs- und Vergewisserungsmöglichkeiten unter den Bedingungen des Glaubens**.

Die Fragen der Schüler, die auf dem Weg des RU angegangen werden, könnten folgende sein:

- Worauf dürfen wir uns verlassen?
- Was ist die Herkunft und Zukunft meines persönlichen und des allgemeinen Lebens?
- Was ist gut? Was ist böse?
- Wie geschieht Vergebung und Versöhnung?
- Wie erreichen wir Gerechtigkeit und Frieden?
- Was ist eine heile Welt und wie finden wir den Weg dorthin?
- Wer oder was ist Gott, der sich in Jesus Christus als Heil erwiesen hat?

Der Grundlagenband für den RU spricht von einer gegenseitigen Wechselbeziehung, die deshalb produktiv ist, weil **Glaubensüberlieferung zu neuen Denkweisen anstoßen und Vergangenes neu beleuchten kann**. Es geht auch um die Erschließung des Glaubens im Austausch von Erfahrungen. Voraussetzungen und Bedingungen des RU haben sich im Laufe der Zeit stark gewandelt, in den

letzten Jahrzehnten hat sich der **Trend der Pluralisierung** auch auf die Glaubensbereiche ausgeweitet. Man kann deshalb **drei Anfragen an das korrelationsdidaktische Modell** stellen:

- 1) Bleibt das Modell nicht zu oft auf einer *systematisch-theologischen, allgemeinen und abstrakten Ebene*?
- 2) Können wir wirklich und ausreichend die *alltagsrelevanten Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen* durchschauen und entsprechend in den Unterricht integrieren?
- 3) Muss die Korrelationsdidaktik nicht mehr als eine *Didaktik der Anwendung mit konkreten Lernzielen* konzipiert werden? Wie könnte ein solcher Unterricht im Ganzen aussehen?

3.3.9. Der performative Ansatz des RU

Er soll Religion erlebbar und erfahrbar machen, zum religiösen Handeln ermutigen, aber niemals missionarisch wirken. Kreiert wurde der Begriff von **RUDOLF ENGLERT**, der ihn als bündelnden Suchbegriff für neuere Entwicklungen in der Religionspädagogik formuliert hat. Um die theoretische Fundierung des performativen Ansatzes bemühen sich vor allem evangelische Religionspädagogen, besonders **BERNHARD DRESSLER**, **THOMAS KLIE** und **SILKE LEONHARD**.

Die Religion (bzw. die religiöse Erfahrung) ist ein **eigener Modus von Welterfahrung** und begründet eine je eigene Lebenspraxis und darüber hinaus eine belastbare Hoffnung des Glaubens. Menschen lernen eine Religion durch das Zeugnis von anderen kennen (z. B. von Religionslehrern => Sachkompetenz und existentieller Bezug durch personales Handeln). Eine „Religionsdidaktik nach dem Traditionsabbruch“ (DRESSLER) macht die christliche Religion nur als **gefeierte und vollzogene Religion** begreifbar.

Neben der Schule gewinnt der **Lernort Gemeinde** damit wieder an Bedeutung. Die Katechese (martyria als Grundvollzug des kirchlichen Lebens) soll den Glauben wecken und ihn vertiefen. Das Lernen geschieht in diesem Falle durch Mitvollzug. Da die gemeindliche Katechese auf freiwilliger Basis in der Freizeit der Kinder und Jugendlichen (auch der Erwachsenen) geschieht, sind daran andere Kriterien anzulegen als an den schulischen Religionsunterricht.

„Performativ“ ist somit ein **problemanzeigender Begriff**, der nach **HANS SCHMID** dem Lernverständnis der heutigen Schüler angemessen scheint. Es bedarf einer „Grammatik des Religionsunterrichts“, um den unterschiedlichen Ausdrucksformen des Religiösen gerecht werden zu können (unterschiedliche Welterfahrungen und Weltbeschreibungen). Da den meisten Schülern das assoziative Verständnis (Religion als Sozialisationshintergrund) zunehmend fehlt, verlieren die dissoziativen Lernmodelle an Wirkung. **H. MENDEL** plädiert für erlebnisorientierte Formen des Religionsunterrichts:

1. Mitvollzug
2. Reflexion
3. bewusstes Wahrnehmen der eigenen Position

Anfragen an den performativen Ansatz:

→ Ist experimentelles „Probehandeln“ eine realistische Erfahrung?

→ Gibt es religiöse Erfahrung auf Probe (Frage der Ernsthaftigkeit)?

Religiöse Bildung gelingt nur in der Reflexion, d. h. In der Distanz zur Erfahrung (Metakommunikation). Erst diese Reflexion macht dialogfähig.

3.4. Das Profil des gegenwärtigen katholischen RU

3.4.1. Programmatische Stellungnahmen

3.4.1.1. Der Beschluss der Würzburger Synode „Der RU in der Schule“ (1974)

Durch ausführlichen Beratungen in Kommissionen und Vollversammlung versuchte man hier unter anderem, eine neue Bestimmung des schulischen RU zu finden. Die **Leitfrage** dabei war, wie **RU als sinnvolles, „ordentliches“ Fach an öffentlichen Schulen begründet und erwiesen** werden kann.

Der RU wird von der Verfassung zwar garantiert, er braucht jedoch eine Legitimation, die nicht bloß rechtlich bzw. binnenkirchlich ist. Die Vorlage zum Beschluss erarbeitete ein Zusammenschluss der Kommissionen „Glaubenssituation und Verkündigung“ und „Erziehung, Bildung, Information“. Der **Beschluss**, der sich in erster Linie an Lehrer richtete, **bestand aus drei Teilen:**

1. Situationsanalyse

Hier taucht die Frage nach den tieferen gesellschaftlichen Bedingungen des RU auf. Widersprüchliche Erwartungen werden von Kirche und Gesellschaft an den RU gestellt. Die Dilemmasituation des RU wird dargestellt (bestimmte Ziele wie z. B. Glaube können von Schülern nicht erreicht werden).

2. Zum Konzept des schulischen RU

Hauptteil: Aufgaben – Möglichkeiten – Grenzen

Hier wird zunächst die Verfassungslage klargestellt. Außerdem argumentiert man entlang dreier Argumentationsstränge für den RU (pädagogisch, theologisch, korrelativ). Das Zielspektrum wird genannt. Konfessionalität wird als wichtiges Element des RU herausgestellt.

3. Folgerungen und Forderungen, die aus den vorangegangenen Überlegungen abgeleitet werden können

1. Situationsanalyse

Die Analyse der gegenwärtigen Situation geschieht ohne falsche Hoffnung, sie wird „ungeschminkt“ dargestellt – aber auch intuitiv, d. h. ohne exakte Erhebungen. Das hat seinen Sinn

darin, dass sich die Adressaten, nämlich Religionslehrer, im Text wiederfinden sollen.

Die Krise des RU wird auf veränderte Verhältnisse zurückgeführt, und zwar in erster Linie auf die **inhomogene Schülerschaft** mit ihrer **pluralen Werteorientierung**. Es gibt eine **Spannung zwischen Katechese und der Welt**. Die Lebensräume der Schüler sind immer weniger christlich geprägt. „Zwar sind die Christen davon überzeugt, dass sie etwas bieten können (...), aber die christlichen Konfessionen können ihre Antworten nicht mehr als selbstverständlich voraussetzen und sehen sich genötigt, ihre Antworten als Teilnormen und Angebote zu präsentieren.“ Angesichts der verschiedenen Voraussetzungen und Bereitschaften der Schüler kann **RU nicht mehr als eine Einführung in den kirchlichen Lebensvollzug** verstanden werden. Eine Einführung und Einübung setzt voraus, was im schulischen RU nicht gegeben ist: die Identität von Lebensort und Lernort. Die Synode unterscheidet deswegen zwischen schulischem RU und Katechese in der Gemeinde. Die beiden haben unterschiedliche Aufgaben und unterscheiden sich in Zielen, Methoden und Akzenten. Ein nur vom Kirchenbezug her argumentierender Ansatz wäre genauso falsch wie ein nur vom Schulbezug her argumentierender Ansatz.

2. Konzeption

Der RU ist sichergestellt durch die Verfassung (GG) und die Gesetze der Länder. Das erklärte Ziel der Kommissionen ist es, den RU als ordentliches Fach zu legitimieren, indem sie aufzeigen, **inwiefern der RU teil hat an der Aufgabenstellung der öffentlichen Schulen**. RU soll sich als notwendiger Beitrag zu den Schulzielen erweisen.

Der Synodenbeschluss liegt in der **Schnittmenge von pädagogischen und theologischen Konzepten**: es geht sowohl um den Auftrag der öffentlichen Schulen als auch um den der Kirche. Zustimmung können also Staat und Kirche (konvergenztheoretische Begründung).

Religion wird hier in einem weiten Sinn als eine **Dimension des individuellen und sozialen Lebens** verstanden; als Weltdeutung oder Sinngebung durch Transzendenzbezug. Aus **pädagogischer** Sicht lassen sich deshalb folgende **Argumente** für den schulischen RU anführen:

- **kulturgeschichtlich**: Das Christentum ist fest verbunden mit der Kulturgeschichte des Abendlandes. Genau wie in den Menschenrechten zeigt sich dessen Einfluss in Kunst, Literatur und Politik. RU hat in diesem Zusammenhang die Aufgabe, mit **den kulturellen Überlieferungen, die die Gegenwart prägen**, vertraut zu machen. Es handelt sich dabei um eine kulturhermeneutische Aufgabe.
- **anthropologisch**: Schule soll jedem jungen Menschen zur **Selbstwerdung** verhelfen. RU fragt nach dem Sinngrund und hilft dadurch, seine eigene **Rolle** (in der Welt, in der Gesellschaft) zu verstehen und sich mit ihr auseinanderzusetzen.

- **gesellschaftlich**: RU zielt nicht auf Anpassung der Schüler, sondern **deckt unberechtigte Absolutheitsansprüche auf**. Er hat insofern eine kritische Funktion.

Aus der **Interdependenz** dieser drei Stränge folgt der Synode zufolge die Notwendigkeit des RU. Aus **theologischer** Sicht ist der RU aus folgenden Gründen gerechtfertigt:

- **kulturgeschichtlich**: RU als Vertrautmachen mit dem geistigen Gut des Christentums heißt, die **Wirklichkeit des christlichen Glaubens** und die christliche Botschaft kennenzulernen. Daraus folgt (im günstigsten Fall) ein **Verständnis** für christliche Gottesdienste, christliches Verhalten, die Bibel und deren Entfaltung etc.
- **anthropologisch**: Menschliches Dasein erfährt sich als sich selbst tragend und zugleich in Frage stellend (woher?, wohin?, wozu?, was ist der Wert des Lebens?). Die Theologie ist **offen für den Menschen** in seiner jeweiligen Situation, seine Vorstellungen und Bedürfnisse. Gottes Wirken geht oft über das hinaus, was Menschen hoffen – und steht außerdem oft im Gegensatz zu den menschlichen Wünschen. RU kann das **Verstehen menschlicher Grundfragen** anregen und in **Beziehung zur göttlichen Wirklichkeit** setzen.
- **gesellschaftlich**: Theologie vollzieht sich in Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Situationen. Die Bibel ruft zu **Umkehr**, zur **Veränderung** der Zukunft auf. Das Leben des Menschen steht immer im Horizont von **Glaube, Liebe und Hoffnung**.

Die Synode differenzierte zwischen den Bedeutungen, die der RU für gläubige, suchende und ungläubige Schüler haben kann. Dem **gläubigen Schüler** hilft der RU zur Unterstreichung seiner Entscheidung, dem **suchenden** gibt er die Möglichkeit, die Antworten der Kirche auf seine Frage zu hören, dem **ungläubigen Schüler** gibt er Gelegenheit, mit der Gegenposition den eigenen Standpunkt zu erkennen oder zu revidieren.

Das Engagement und das Interesse der Kirche wird primär vom diakonischen Auftrag her als **Bildungsdiakonie** verstanden. Die Kirche muss bereit sein, den Menschen mit dem zu dienen, was ihrem Auftrag entspricht, unabhängig davon ob diese „gläubig“ sind oder nicht. Der **schulische RU erschließt die Impulse des Evangeliums**. Seine **Ziele** sind also:

1. Befähigung zu *verantwortlichem Denken und Verhalten* in Blick auf Glaube und Religion.
2. Hilfestellung zur *verantwortlichen Gestaltung* des eigenen und des gesellschaftlichen Lebens
3. Zeigen, dass Glaube eine *Sinnperspektive* und ein *Motivationshorizont* für das Leben sein kann.
4. Angebot zur *Bewältigung des Lebens* (Frage nach Gott und dem Dasein, Erfahren der Wirklichkeit des Glaubens, Befähigung zur persönlichen Entscheidung bezüglich Religion, Weltanschauung und Konfession, Motivation zu verantwortlichem Handeln)
5. Gelebtes *Leben* und der *Anspruch* des Glaubens sollen in einem ausgewogenen Verhältnis stehen

Der Synode geht es dabei um realistische Ziele, damit keine zu hohen Erwartungen bezüglich des

Glaubensvollzugs gestellt werden. Dies entlastet Schüler und Lehrer und schützt vor Enttäuschungen.

3. Folgerungen und Forderungen

Das Konzept ist offensichtlich nicht „von oben“ erdacht, sondern **am konkreten Erleben der Lehrer orientiert**. Die *missio canonica* erhält einen neuen Akzent als Ausdruck gegenseitiger Loyalität und Solidarität. Der Synodenbeschuß hat aus mehreren Gründen **bleibende Bedeutsamkeit**, weil

- er der **Situation des Lernortes** Rechnung trägt. Religiöse Impulse werden im unterrichtlichen Geschehen erschlossen, RU nimmt Teil am schulischen Erziehungsauftrag, er erschließt darüber hinaus Sinndeutung.
- er der **gewandelten Situation der Lernenden** Rechnung trägt, indem er sich an die pluralistische Wirklichkeit anpasst, was gerade den Erhalt und die Bewusstmachung der Traditionen fordert.
- er **religionspädagogische Konsequenzen** zieht. Es wird eine doppelte Offenheit gefordert: Offenheit auf den Menschen und auf die göttliche Vermittlung hin.
- er zu einer **Präzisierung des RU in Bezug auf die pastorale Zielsetzung des kirchlichen Engagements** führt. Dahinter steht das selbstlose Interesse, dass das Leben des Schülers gelingen möge (Philosophie: „gutes und gelingendes Leben“).

Die **Vorwürfe**, die die **Synode an den bestehenden RU** macht, sollen durch ihr neues Konzept überflüssig werden. Die Vorwürfe sind:

- Dem schulischen RU fehlt es an **inhaltlicher Vollständigkeit**.
- Die Schüler erwerben im RU zu **wenig Glaubenswissen**.
- Die Rückbindung des RU an die Kirche ist gering (**geringe Kirchlichkeit**)

Die weitere Entwicklung zeigt sich vor allem an zwei **Stellungnahmen der deutschen Bischöfe**, nämlich zum einen in der „Stellungnahme zum Berufsbild und zum Selbstverständnis des Religionslehrers“ und in der „Stellungnahme zur Spiritualität des Religionsunterrichts“. Der Lehrer (und andere hauptamtliche Kirchenmitarbeiter) wird in der unterrichtlichen Kommunikation zum Zeugen des Glaubens.

3.4.1.2. Die Erklärung der DBK „Die bildende Kraft des RU“ (1996)

Die Erklärung der DBK bezieht sich **bestätigend** auf den Beschluss der Würzburger Synode. Es wird betont, dass der konfessionsgebundene RU einen **eigenständigen Bildungs- und Erziehungsauftrag** leistet und zur **Lebensbewältigung und Identitätsbildung** beiträgt. Der Bezug auf die überkommene Glaubenstradition gehört wesentlich zum Selbstverständnis und zum Inhalt des Unterrichtsfachs.

Die **Öffnung für die anderen christlichen Religionen** (und zum Judentum) ist weiterhin eine

wichtige Aufgabe, womit der veränderten religiöse Situation in Deutschland Rechnung getragen wird (ökumenische Offenheit). Trotzdem wird betont, dass die **konfessionelle Prägung** weiterhin einen konkreten Ausdruck für die Verwurzelung des Glaubens darstellt, die gerade für Kinder und Jugendliche wichtig ist. Man grenzt sich gegenüber allen Versuchen ab, die einen überkonfessionellen RU, eine Religions- oder Lebenskunde als Fach einführen wollen.

Insgesamt geht es darum, die Rolle der Person zu betonen und diese dialogfähig, kritikfähig und reflexionsfähig zu machen. Der je Einzelne soll als Subjekt von Bildung seinen eigenen Standpunkt zu finden (Förderung der Selbstbildung – Selbstbezug der Erziehung). Der Rekurs auf die Trias Lehre – Schüler – Lehrer in Bezug auf Konfessionalität ist hierbei notwendig.

3.4.2. Lehrplanentwicklung für den katholischen RU

3.4.2.1. Vorbemerkungen

Curricula ordnen die Inhalte des Lernens innerhalb des jeweiligen Schuljahres und im schulübergreifenden Zusammenhang. Sie weisen die Ziele des Lernens aus und geben methodische Hinweise, die innerhalb des Lehrens und Lernens Berücksichtigung finden sollen. Curricula umfassen somit Inhalte, Ziele, Methoden und Medien. Ihre Funktionen können auf drei Punkte gebracht werden:

1. **Steuerungsfunktion:** Die Leistungen zwischen Schulen werden **vergleichbar**. Rahmen- und Grundlagenpläne haben eine einheitsstiftende Funktion.
2. **Anregungs- und Entlastungsfunktion:** Curricula sind **Hilfen** für die konkrete Unterrichtsvorbereitung
3. **Legitimationsfunktion:** Die **Lerninhalte werden fachdidaktisch begründet**. Die Lehrplanreform stellt sowohl Symptom als auch Motor der fachdidaktischen Weiterentwicklung von Basistheorien dar. Die Inhalte des RU sollen vor allem elementarisiert dargestellt werden im Hinblick auf Denk- und Sprachformen und die jeweilige entwicklungspsychologische Stufe.

3.4.2.2. Die „Zielfelderpläne“ für den katholischen RU in der Sekundarstufe I (1973) und in der Grundschule (1977)

a) Sekundarstufe I

Zielfelder sind Teile des Curriculums, die die Inhalte **schulartübergreifend** zu strukturieren versuchen. Es geht dabei um **themenorientierten RU**. Die Elemente des Zielfelderplans sind Unterrichtseinheiten. Zum ersten Mal wurde hier der curriculare Ansatz für den RU konkretisiert. Man ging von einem **offenen Curriculum** aus, das vor Ort in den Schulkonferenzen weiter ausgestaltet werden konnte.

Der Zielfelderplan ordnet seine Themen in **vier Erfahrungsbereiche** (= erstes Ziel), nämlich in die

Bereiche des eigenen Lebens und des Lebens mit anderen (eigene Kenntnisse sind hier vorhanden) und in die *Bereiche von Religion / Religionen und Kirche* (in diese Erfahrungsbereiche muss eingeführt werden). Unter diese Erfahrungsbereiche sind **sechs abstrakte Qualifikationen** (= zweite Ziele) untergeordnet. Diese Qualifikationen haben **Richtziele**, was übergreifendes Lernen ermöglicht. Die Themenfelder enthalten 2-4 Einzelaspekte und haben verpflichtenden Charakter. Der Zielfeldplan gleicht in seiner **thematischen Vielfalt** einem Markt der Möglichkeiten. In seiner Struktur bietet er **Anknüpfungspunkte für mehrere Richtungen des RU**. Die gewollte Offenheit kann zu einer **ungewollten Einseitigkeit** führen.

Kritisieren lässt sich, dass die genannten **Erfahrungsbereiche gegenüber den lebensweltlichen Situationen der Schüler oftmals abstrakt** und dem eigenen Leben fern bleiben. Der gleiche Vorwurf muss auch gegenüber den Qualifikationen und Richtzielen erhoben werden, die man sich eher durch lebenslanges Lernen als durch schulisches Lernen von der 5.-10. Klasse aneignen kann. Es bleibt weiterhin zu fragen, ob die **Logik der Zielfelder** mit dem Verstehen der Schüler korrespondiert.

Das **didaktische Strukturgitter** (= 2. Stufe der Lehrplankonkretisierung) verbindet nachträglich, was im Ansatz sinnvoll getrennt wurde. Alle Erfahrungsbereiche der Schüler sollen im Auge behalten werden. Dabei müssen die **Stufen des religionsunterrichtlichen Lernens** beachtet werden. Das Gitter ist gedacht als Hilfe für die Planung der Fein- und Grobziele und die besonderen Akzente des Unterrichts. Es waren Lehrer, die an diesem Plan einen zu großen Vorbereitungsbedarf bemängelten. Auch würde der Plan die Fähigkeiten der Klassenstufen überfordern.

b) Grundschule

Die Grundannahme des Zielfeldplans für die Grundschule (1977) ist, dass die **Erfahrung der Wirklichkeit mehrdimensional, mehrschichtig und vieldeutig** ist. Das Erfassen von Tatsachen und Fakten vermittelt noch nicht die ganze Wirklichkeit. Dieser Ansatz knüpft an einen Vortrag von **Günther Lang** (1974) an, der **drei Dimensionen der Wirklichkeit (x, y, z)** konstituiert. Unter der x-Dimension versteht man dabei die *Dimension des Faktischen und der Tatsachen* (empirische Erfahrung der Wirklichkeit). Davon zu unterscheiden ist die y-Dimension, die *Dimension des „mehr als“* („Es muss mehr als das hier geben.“), die Transzendenz eröffnet. Dort, wo das geschieht, wird eine religiöse Erfahrung der Wirklichkeit möglich. Weiterhin gibt es die z-Dimension, die *Dimension des Glaubens*. Hier wird die Welt aus der Sicht des Glaubens gesehen und interpretiert.

Es gilt von daher bei der Themenerschließung von **empirischen Tatsachen** auszugehen. Auf dieser

Basis kann dann die Bedeutung der Glaubensbotschaft, der Verheißung des Glaubens ansatzweise verstanden werden. Diese Glaubensbotschaft soll aber nicht nur Erfahrungen bestätigen, sondern auch kritisieren und neue Erfahrungen hervorbringen.

Man hat ein **Planungsraster** erstellt, dass bei der unterrichtlichen Vorbereitung im Hinblick auf die **Verschränkung der drei Ebenen** helfen soll. Dabei wurden die Zielfelder nicht einfach parallel nebeneinander gestellt, sondern verknüpft. Zudem findet eine **korrelative Ausfilterung** der einzelnen Unterrichtseinheiten statt, die unter die Richtziele geordnet werden. Dabei wird vor allem darauf geschaut, welche Elemente der Botschaft des Evangeliums Grundschulern vermittelt werden können.

An diesem Konzept ist beispielsweise zu kritisieren, dass **zu viele Themen aufgenommen** werden, die weitestgehend den Themen der Religionsbücher entsprachen. Das Problem der **entwicklungspsychologisch angepassten Themen** ist **ungenügend beachtet**. Dies gilt auch für das schulstufenübergreifend Lernen. Nicht selten begegnen Vorwegnahmen und nicht begründete Themendopplungen. Ein **Gewinn** des Zielfelderplans ist sicherlich der **Konsens (bis heute) im Bereich der Korrelationsdidaktik**.

3.4.2.3. Der „Grundlagenplan für den katholischen RU im 5.-10. Schuljahr“ (1984)

Dieser Grundlagenplan trägt den Titel „Lernfelder des Glaubens. Grundlagen im 5.-10. Schuljahr (Revidierter Zielfelderplan)“. Er stellt eine **Rahmenrichtlinie für länderbezogene Lehrplanentwicklung** dar und wurde von der Zentralstelle Bildung der DBK herausgegeben. Der seit 1980 von einer Arbeitsgruppe des Deutschen Katechetenvereins erarbeitete Plan wurde 1984 als Revision des Zielfelderplans vorgestellt und ist als eine Rahmenrichtlinie vorgesehen. Er hat **nicht den Anspruch, direkt umsetzbarer Lehrplan für alle Bundesländer zu sein**, vielmehr möchte er als **gemeinsames Profil** für länderspezifischen RU gelten. Die Kritik am Zielfelderlernplan wurde hier aufgenommen, so dass es zu folgenden **fünf Korrekturen** kam:

(1) Reduktion der Themen:

Der Plan reduziert zunächst die Themen und den Stoff, indem er unterscheidet zwischen **Kern- und Wahlthemen**. Es gibt nun 36 Kernthemen und 35 Wahlthemen, so dass auch aktuelle Bezugnahmen stattfinden können. 6 Kernthemen sind pro Schuljahr gedacht. Diese Reduktion sichert ein gemeinsames Fundament im schuljahrübergreifenden Lernzusammenhang.

(2) Doppelte Vernetzung der Ziele:

Eine zweite Veränderung ist die doppelte Vernetzung der Themen durch **horizontalen und vertikalen Aufbau**. Horizontal meint dabei die Vernetzung der Themen innerhalb eines **Schuljahres**, vertikal die

Vernetzung der **Lernfelder**. Die meisten Leitmotive erscheinen so schuljahrangemessen (z. B. das Thema „Weltanschauungen“ im 8. Schuljahr). An dieser Stelle werden einige **Probleme** deutlich: die Leitmotive werden **relativ monoton ausgelegt**, die Zuordnung der Leitmotive zu den einzelnen Schuljahren überzeugt nicht immer. Zudem ist die **theologische Begründung** der Leitmotive oft nicht auf die spezifischen Altersgruppen abgestimmt. Die Lernfelder sollen ein aufbauendes Lernen über die Schuljahre hinweg transparent machen. Sie sollen es ermöglichen und fördern. Es zeigt sich, dass die Lernfelder zumindest ansatzweise die theologischen Fachrichtungen widerspiegeln. Sie beschreiben jedoch weniger unterrichtsspezifische Aufgabenfelder und sind insofern inhaltlich ausformulierte Strukturprinzipien, die aber nur bedingt didaktisch präzisiert werden.

(3) Theologische und anthropologische Entfaltung der Themen:

Eine weitere Korrektur ist der Versuch der **Konkretisierung des korrelationsdidaktischen Ansatzes**. Positiv ist dies im Hinblick auf die Reflexion bei der Vorbereitung des Unterrichts. Beide Perspektiven sollen im Blick behalten werden. Allerdings bleiben sie noch unverbunden nebeneinander stehen und bewirken noch nicht die wechselseitige Korrelation.

(4) Beschränkung auf Angabe von Intentionen

Statt produktorientierter Zielsetzung werden nun Intentionen ausgewiesen. Sie beschreiben die **Zielrichtung** und haben den Charakter von Richtzielen.

(5) Formulierung von Mindestanforderungen

In den didaktischen Erschließungen finden sich sog. Mindestanforderungen. Unklar bleibt jedoch das Verhältnis der Mindestanforderungen zu den zentralen Inhalten, die darüber stehen. Es ist anzunehmen, dass die Mindestanforderungen später hinzugefügt wurden

Abschließend ist zu bemerken, dass die **Notwendigkeit eines sequentiellen Lernens** vom Grundlagenplan erkannt wird. Der Ansatz versteht sich als eine Entfaltung des korrelationsdidaktischen Ansatzes, bleibt aber oft **formal und äußerlich**. Fraglich ist, ob didaktische Korrelation überhaupt in einem Lehrplan beschrieben werden kann. Der **korrelative Lernprozess ist offen**, d. h. er ist Prozess des Unterrichtsgeschehens und weniger Produkt einer Struktur der Inhalte.

3.4.2.4. Der Entwurf eines „Grundlagenplans für den katholischen RU in der Grundschule“ (1998)

Auch dieser Grundlagenplan ist ein Orientierungsplan für die Entwicklung in den Ländern. Er ist relativ **offen** für alternative Strukturierungsmodelle der Länder. Was hier erreicht werden sollte, ist ein **Zusammenführen** der didaktischen Konzeptionen entsprechend der **Würzburger Synode**, der **Bischofskonferenz (1996)** und des **korrelationsdidaktischen Ansatzes**.

Der Plan unternahm den Versuch, den Ort des RU zu begründen und auszugestalten im Hinblick

auf die **Bildungs- und Erziehungsziele der Grundschule**. Diese werden gebündelt in sieben Begriffspaaren. **Leitmotivisch** ist das im zweiten Teil des Plans ausgewiesen:

1. Wahrnehmen – Staunen
2. Fragen – Suchen
3. Erkunden – Erleben
4. Verstehen – sich Verständigen
5. Unterscheiden – Bewerten
6. Anteil nehmen
7. Sich ausdrücken – mitteilen

Dieser **„anthropologische Horizont“** stellt inhaltliche, relativ unverbindliche **Mindestanforderungen** dar.

Der RU in der Grundschule gewinnt sein **Profil aus der Glaubenswirklichkeit**. Die sechs **Kernziele** werden angeschlossen und als Konsequenz des verfolgten schulpädagogischen Ansatzes betrachtet:

- 1) Nach dem woher/wohin/Gott des Lebens **fragen**
- 2) **Kennenlernen** von Liedern, Gebeten, Zeichen, Riten etc.
- 3) **Zugang** zur lebens-wichtigen Kraft des Heiligen Wortes
- 4) **Begegnung** mit Gläubigen, Kirche, Gemeinde, Gott
- 5) **Religionen**, Kulturen besser verstehen
- 6) **Motivation** zum ethischen Urteil

Dabei erschließt der RU die Zeichen und hilft den Kindern zu einer **eigenen religiösen Sprache**. Die Treffen mit anderen Menschen tragen dazu bei, dass die Schüler Fremdes besser verstehen lernen. Die Vielfalt der religiösen Überlieferungen wird ernst genommen und beachtet.

Der Plan **nimmt die Situation heutiger Kinder sehr gut war**. Inhalte, Methoden und didaktische Zielsetzungen sind ebenfalls gelungen, da das **Lernen mit allen Sinnen geschehen** soll (praktisches Lernen, spielen, Stille). Der **Plan ist grundsätzlich offen**: für regionale Lehrpläne, für die Vorstellungen und die Religiosität der Kinder etc. RU soll diese Offenheit und gleichzeitig ein konfessionelles Profil bewahren. Vor allem aber soll er **erfahrungsorientiert** sein.

3.4.2.5. Der Entwurf eines „Grundlagenplans für den katholischen RU in der gymnasialen Oberstufe – Sekundarstufe II“

Dieser Plan plädiert für eine **genetisch konzipierte Religionsdidaktik**. Den Schülern soll geholfen werden, eigene Vorstellungen zu entwickeln – und zwar durch die Verarbeitung im Unterricht. Er

ist pädagogisch offen für die Religion der Kinder und ihre Art des Glaubens, Nachdenkens und Philosophierens.

3.4.3. Ausblick: Perspektiven und Akzente eines schulstufenbezogenen Lernens im RU

3.4.3.1. Das Lernen in der Primarstufe

Schüler befinden sich in der Grundschule **zum ersten Mal** in einer Lern- und Lebensgemeinschaft durch den **Klassenverband**. Hier sollen erste Grundlagen und eine **gemeinsame Ausgangsbasis** gelegt werden. Beim **RU** ist deshalb sowohl dessen **einführende** als auch dessen **weiterleitende Funktion** wichtig, da manche Kinder (aber eben nicht alle) aus Familie, Kindergarten oder Gemeinde schon vorgeprägt sind. RU ist oft nicht der Erstkontakt mit der Kirche. Die **Differenz von Lern- und Lebensort** muss wahrgenommen werden. Die **Aufgaben des RU** in dieser Phase sind die folgenden:

- 1) Religiöse Wahrnehmung wecken, Sinne schulen und Symbole erschließen (Natur). Da bei den Kindern ein **konkret operatorisches Denken** vorherrscht, geht es um das „**Entdecken**“ und um konkrete **Anschaulichkeit** (Erzählen, bildhaftes Vergegenwärtigen). Bezüglich des religiösen Lernens heißt das: Die religiöse Wahrnehmungsfähigkeit sollte geweckt und gefördert werden, damit ein **Sinn für das Frag-würdige** entsteht sowie eine **Aufmerksamkeit für das Konkrete**. Dies schult sowohl eine **ästhetische** als auch eine **poetische Kompetenz**.
- 2) Anspruch des christlichen Glaubens vermitteln (Bibel), Texte kennenlernen
- 3) Ethisches Lernen: Tun des Guten. RU soll die ethische Wahrnehmung sensibilisieren sowie die **Urteils-, Entscheidungs- und Handlungskompetenz** fördern. RU muss sowohl die **beglückenden** als auch die **bedrückenden Erfahrungen** der Schüler aufnehmen und Analogien zu den Lebensräumen der Schüler zulassen. Dies geschieht im **direkten** (direkte Handlung in der Klasse) und im **indirekten Handlungsbezug** (Bearbeiten durch Spiele, Filme, Geschichten).
- 4) Elementare Vollzüge kennenlernen: Feste, Feiern, Riten. RU soll einen Zugang ermöglichen zum „**Sichtbaren des Glaubens**“ (Kirchen, Feiern etc.). Dabei muss von der **lebensgeschichtlichen Erfahrung der Schüler** ausgegangen werden. Auch die sinnbildlichen Elemente des Glaubens sollten nicht vernachlässigt werden (sehen, hören, tasten, schmecken, riechen).

3.4.3.2. Sekundarstufe I

Die Sekundarstufe I umfaßt in der Regel die Klassen 5-10. Die **5.-6. Klassenstufe** ist die „Orientierungsstufe“, da ein Schulortwechsel eine neue Lebenswelt nach sich zieht. In dieser Phase wird das Mögliche oft an den Maßstäben des Erfahrenen gemessen.

In der **7.-8. Klasse** führt die **Pubertät** oft zu einer Abgrenzung von bisherigen „Autoritäten“. Die Solidarität zu Gleichaltrigen und zur **Peer-Group** wird gestärkt. Es kommt häufig zu Konflikten. Die

Empathie für fremde Schicksale steigert sich, man entdeckt neue **Identifikationsmöglichkeiten**. Medien der verschiedensten Form gewinnen an Bedeutung.

In der **9.-10. Klasse**, in der **Übergangsphase von Pubertät zu Adoleszenz**, wechselt die nach innen gewandte Situation wieder nach außen. Es kommt zum Durchdenken des **eigenen Lebensentwurfs**. Dabei werden nicht selten idealistische Vorstellungen zum Kritikpunkt an der Gegenwart. Es kommt auch zu zynischen Einschätzungen, außerdem zur Identitätsfindung.

Die **Aufgaben des RU** in der Sekundarstufe I gestalten sich dementsprechend: Es müssen **Modelle einer gelingenden Kommunikation** gefunden werden, die auch auf Familie, Freundschaft und Gruppe übertragen werden können. Die **eigenverantwortliche Lebensgestaltung** (im Hinblick auf Gefahren wie Drogen, Gewalt etc.) ist anzuregen, ebenso die **Beantwortung von Lebensfragen** (altersgemäß). Es geht auch um das Schulen des **Umgangs mit der Bibel**, da sich Schüler oft mit biblischen Situationen und Szenen identifizieren können. Die **Motive christlichen Glaubens** sollten **gebündelt** und **elementarisiert** dargestellt werden, und zwar insofern sie relevant sind für die **Suche nach dem Lebensweg**. Gelernt werden soll auch im **ökumenischen Horizont** der Weltreligionen.

3.4.3.3. Sekundarstufe II

RU im Rahmen der reformierten Oberstufe findet in Grund- und Leistungskursen statt. Hier gibt es größere Möglichkeiten der Wahl und Schwerpunktbildung. Das **Kurssystem** verlangt von den Lehrern eine **kooperative Unterrichtsplanung** in den Einzelfächern und dem Kollegium. Weiterhin kann die Unterrichtsgestaltung durch Lehrer und Schüler geschehen.

Die **Aufgaben des RU** sind, eine **Orientierungshilfe bei der Suche nach dem Sinn des Lebens** zu sein, eine **Auseinandersetzung mit Religion und der Theologie** zu ermöglichen und zum **verantwortlichen Handeln** in der Geschichte zu motivieren. Es geht hier bereits um eine **wissenschaftliche Arbeitsweise**, die geprägt ist durch Fragen und Argumentieren. Hier wird deutlich, dass Bildung mehr ist als Sozialisation. **Selbstreflexivität** und **Selbstverantwortung** sind wesentliche Bestandteile einer so verstandenen Bildung.