

Fortsetzung von S. 452

Angesichts des Unterschieds von Lebenslage und Glaubenssituation der Lernenden hält es die Synode für erforderlich, alternative Curricula, Lehrbücher und Lernmittel für alle Bildungseinrichtungen und Bildungsphasen bereitzustellen, unter denen die unmittelbar Verantwortlichen frei wählen können.

Die Synode begrüßt die Initiative der Deutschen Bischofskonferenz zum Aufbau einer Organisation fortlaufender Curriculumreform. Für die Arbeit sind qualifizierte Fachleute heranzubilden; auch für die internationale Kooperation ist Sorge zu tragen.

3.8 Katholischer Religionsunterricht ist eine Form verwirklichter Glaubens- und Gewissensfreiheit. Konfessioneller Religionsunterricht ist aber auch das einzige Fach, von dem sich der Lernende (in der Mehrzahl der Bundesländer ersatzlos) abmelden kann.

Die Synode begrüßt deshalb die Einführung eines Unterrichtsfaches, das alle Schüler besuchen, die am Religionsunterricht nicht teilnehmen, unter der Voraussetzung, daß in diesem Fach Sinn- und Wertfragen gestellt und sachgerecht beantwortet werden können.

Durch ein solches Fach werden Unzuträglichkeiten gemildert, die sich aus der Sonderstellung eines Faches mit Abmeldemöglichkeit ergeben. Die Einführung eines solchen Faches trägt

wesentlich dazu bei, daß die Entscheidung für oder gegen die Teilnahme am Religionsunterricht Gewissensentscheidung ist und Kollektivdruck vermindert. Sie erleichtert es auch, sachgerechte Anforderungen an die Leistungen der Schüler im Religionsunterricht zu stellen.

3.9 Religionsunterricht in der öffentlichen Schule kann nicht alles leisten, was zur Glaubenserziehung gehört. Er ist nur Teil eines größeren Ganzen von religiösen Lern- und Erziehungsprozessen. Er kann ergänzt werden durch außerschulische Veranstaltungen des Religionslehrers mit interessierten Schülern. Darüber hinaus muß aber der Religionsunterricht der öffentlichen Schule in Zukunft mehr als bisher durch die verschiedenen katechetischen Bemühungen der Gemeinde ergänzt und weitergeführt werden. Dazu gehören insbesondere Maßnahmen der Kinder- und Jugendpastoral, vor allem aber der kirchlichen Erwachsenenbildung. Die Gemeinden sind für die vermehrt auf sie zukommenden katechetischen Aufgaben noch nicht hinreichend vorbereitet. Fragen und Konsequenzen, die sich daraus ergeben, behandelt das Kommissionspapier der Synode: „Das katechetische Wirken der Kirche“. Die Synode appelliert an die katholischen Lehrer, ihre Erfahrungen in die katechetische Arbeit der Gemeinde einzubringen. Sie bittet aber auch die Gemeinden, die Sorge für den schulischen Religionsunterricht mitzutragen.

Ein neues Konzept des Religionsunterrichts?

Erst in der harten Bewährungsprobe des Religionsunterrichts während der vergangenen Jahre ist uns erneut bewußt geworden, daß die beiden Bezeichnungen „Religionsunterricht“ und „Katechese“ nicht einfach dasselbe bedeuten. Es erscheint merkwürdig genug, daß sich die beiden Wörter bis in unsere Zeit hinein nebeneinander halten konnten. Nicht einmal der Einfluß von dialektischer und kerygmatischer Theologie in der Zwischen- und Nachkriegszeit konnte zum Verschwinden des Wortes „Religionsunterricht“ führen, obwohl man darunter eindeutig Katechese verstand¹. Dafür sind ohne Zweifel Gesetze der Sprachtradition ausschlaggebend. Wir wissen heute, daß bestimmte Wörter nicht nur eine — manchmal Generationen überdauernde — „Verhexung unseres Verstandes“ (L. Wittgenstein) sein können, sondern auch „Speicher“ von Information, die vor allem den Stempel ihrer Entstehung an sich haben. Das Wort „Religionsunterricht“ führt uns in die Zeit der Aufklärung in Deutschland zurück. Religionsunterricht gab es in Deutschland ansatzweise zwar schon vor dem 18. Jh.², aber erst jetzt wurde eine Theorie der „natürlichen Religion“ entwickelt, in die man auch das Christentum einzuordnen versuchte und aus der sich zugleich handfeste pädagogische Konsequenzen ziehen ließen. Letztere fanden über J. I. Felbiger (1724—1788) im katholischen Raum rasche Verbreitung, ohne daß dabei die Orthodoxie preisgegeben wurde. Doch

in den Kreisen um J. B. Basedow (1724—1790), dem Begründer des pädagogischen Philantropismus, wurde die Konzeption eines aufgeklärten Religionsunterrichts entwickelt, nach der die Kinder stufenweise von der natürlichen Religion zur Offenbarung herangeführt werden sollten — wenn von Offenbarung überhaupt noch die Rede war. In einer Schule, in der strenge Zucht abgeschafft und Lernen zur Freude werden sollte, war auch kein Platz mehr für katechetische „Indoktrination“. Erst verstehen, dann behalten lautete jetzt der Grundsatz. Man wollte von alltäglichen Dingen ausgehen und ethische Fragen in den Mittelpunkt stellen³. Die scharfe Anklage Rousseaus klang in den Ohren: „Hätte ich die Dummheit in ihrer Widerlichkeit zu malen, würde ich einen Pedanten malen, der Kindern den Katechismus beibringt; wenn ich aus einem Kind einen Idioten machen wollte, so würde ich es verpflichten zu erklären, was es beim Aufsagen seines Katechismus sagt.“⁴

Was soll Religionsunterricht sein?

Obwohl eine der spürbaren politischen Konsequenzen der geistigen Strömungen des 18. Jh. die von der Kirche mehr und mehr unabhängig werdende Schule darstellte, verhinderte dennoch das ausgesprochene Pathos, mit dem die

verschiedensten Richtungen für die natürliche Religion und ihren Beitrag für die Heraufführung des „neuen Menschen“⁵ eintraten, die Abschaffung des Religionsunterrichts in den damaligen Schulen. Friedrich II. hielt es sogar für „eine Vergewaltigung, wenn man die Kinder in die Schule der natürlichen Religion schickt, während die Väter wollen, daß sie Katholiken werden wie sie selber“⁶.

Aus diesem historischen Rückblick ergibt sich, daß das 18. Jahrhundert für die religiöse Erziehung eine möglichst breite anthropologische Basis zu schaffen versuchte. Wenn dabei die Vertreter einer natürlichen Religion nicht selten gegen die Kirchen standen, so läßt dies nicht nur auf Engstirnigkeit schließen, sondern deutet auch an, daß Grundlagenprobleme auftauchten, die erst theologisch verarbeitet werden mußten, ehe sie pädagogisch umsetzbar waren. Die Verflochtenheit religionspädagogischer Konzeptionen mit den übrigen geistigen Strömungen liegt auf der Hand. Dies gilt auch für die verschiedenen Konzeptionen des Religionsunterrichts in unserem Jahrhundert, über deren Etappen hier nicht im einzelnen gesprochen werden kann⁷.

Bekanntlich stand in der Zwischen- und Nachkriegszeit die evangelische *und* katholische Religionspädagogik unter dem Einfluß der „Theologie der Verkündigung“ (wenn man so pauschal die dialektischen und kerygmatischen Ansätze benennen darf), in deren Gefolge der Religionsunterricht als evangelische Unterweisung bzw. kerygmatische Verkündigung verstanden wurde. Unter dem Einfluß der Bibelwissenschaften erhielt der Religionsunterricht deutliche hermeneutische Züge, wobei der existenziale Ansatz und die historisch-kritischen Methoden in verschiedenem Maß Eingang in die Schule fanden. Kaum war der Vorrang des Bibelunterrichts auch im katholischen Raum gesichert, da kam es zu jener Konfrontation mit humanistischen und gesellschaftskritischen Strömungen von außen, die den kerygmatischen Religionsunterricht grundsätzlich in Frage stellte. Muß nicht vor jeder konfessionellen „Propaganda“ die möglichst objektive Information, vor jedem Glauben die kritische Auseinandersetzung mit Gesellschaft und Kirche stehen? Haben nicht die Probleme der Schüler eindeutigen Vorrang vor den traditionellen Inhalten des Religionsunterrichts? „Religionsunterricht als Information“ und „Problemorientierter Religionsunterricht“ wurden die sprachlichen Vehikel, mit denen sich das neue Konzept — natürlich mit vielen Nuancierungen — der schulischen und kirchlichen Öffentlichkeit anbot. Ohne es immer klar zu artikulieren, war die Religionspädagogik auf der Suche nach einer breiten anthropologischen Basis, die den Religionsunterricht auch gesellschaftlich und schulisch verantwortbar erscheinen ließ. Es dürfte deshalb nicht verwunderlich sein, daß damit erneut Probleme auftauchen, die denen des 18. Jh. nicht unähnlich sind und die wohl nicht zufällig bis in den „Streit der Fakultäten“ (I. Kant) hineinreichen.

Geht man mit den bisherigen Überlegungen an den Synodentext heran, so kann man ruhig zugeben, daß sich daraus ein „Vorurteil“ ergibt, das sich in folgenden Einzelvermutungen artikulieren läßt: 1. Wenn die Synode für den Religionsunterricht an der heutigen öffentlichen Schule eintritt, so muß sie dafür eine möglichst breite anthropologische Begründung finden; 2. Falls die Synode zugleich einen *christlichen* Religionsunterricht will, muß sie zeigen, daß Humanität, Religion und Christentum untrennbar zusammengehören; 3. Sollte die Verbindung der drei Aspekte gelingen, müßte zugleich aufgewiesen werden, daß ein darauf basierender Religionsunterricht nicht konfessionell-verengt oder gar ideologisch-intolerant ist. Ob unser „Vorurteil“ berechtigt ist, kann der Leser als kritische Frage in die Lektüre der folgenden Bemerkungen einbeziehen. Andere Vorurteile könnten nämlich vielleicht auch zu anderen Interpretationen führen.

Trennung von Religionsunterricht und Katechese

Die Situationsanalyse, mit der der Synodentext⁸ beginnt, legt u. a. an den Tag, daß der Streit um den Religionsunterricht einen Sonderfall darstellt, an dem sich das veränderte Verhältnis von Gesellschaft und Glaube heute anzeigt (vgl. 1). Im Schnittpunkt der öffentlichen Schule begegnen sich nämlich beide Größen ständig auf engstem Raum. Kein Wunder also, wenn sich dort die Verstehensschwierigkeiten am deutlichsten kundtun. Obwohl die Situationsanalyse der zweiten Lesung auch Aspekte aufgreift, die eine Überwindung der Krise andeuten könnten, trifft (bzw. bestätigt) die Synode die fundamentale Entscheidung, „schulischen Religionsunterricht“ und „Katechese in der Gemeinde“⁹ voneinander zu unterscheiden, ja „gegebenenfalls“ organisatorisch zu trennen (1.4). Was ursprünglich als kurzschlüssige Krisenentscheidung hätte aussehen können, wird so zur Grundsatzentscheidung, die eine neue Entwicklung intendiert. Einerseits soll der Religionsunterricht dadurch — von katechetischen Erziehungsidealien entlastet — schulisch integrierbar werden. Andererseits soll die Katechese einen Freiraum für christliche Erziehung im Kontext der Lebensvollzüge der Gemeinde eröffnen. Bei genauerem Hinsehen ist die Trennung nach Ansicht der Synode allerdings nicht mit letzter Konsequenz durchzuführen. Zwar muß der schulische Religionsunterricht „zeigen, wie er teilhat an der Aufgabenstellung der öffentlichen Schule, wie er deren Ziele mitbegründet und fördert, konkretisiert, ergänzt und gegebenenfalls kritisiert“ (2.1), doch darf er den Theorien und Zielsetzungen der Schule nicht einfach ausgeliefert werden. Um „das Spezifische des Religionsunterrichts“ zu wahren, bedarf er der schulisch-pädagogischen *und* der theologischen Begründung: „Der hier konzipierte Religionsunterricht liegt in der Schnittlinie von pädagogischen und theologischen Begründungen, Auftrag der öffentlichen Schule und Auftrag der Kirche“ (2.1). Der Text muß

allerdings einschränkend hinzufügen, daß nicht jede Pädagogik und auch nicht jede Theologie zu einer möglichen „Konvergenz der Motive“ (2.1) führen würden. Vorausgesetzt seien vielmehr „eine nicht positivistisch verengte oder ideologisch fixierte Pädagogik“ und „eine weltoffene, gesellschaftsbezogene und am Menschen orientierte katholische Theologie“ (2.1). Bei der nicht ganz eindeutigen Umschreibung ist wohl gemeint, Pädagogik müsse Raum lassen für Theologie und Theologie müsse „anthropologische“ Theologie sein.

Die Rolle der beiden Institutionen, die den Religionsunterricht zu tragen haben, wird wiederholt angesprochen und wurde im Beschlußtext noch besonders klargestellt (vgl. HK, Januar 1975, 42 ff.). Dies gilt zunächst für den Abschnitt 2.2 „Religionsunterricht auf der Basis der Verfassung“. In der Endredaktion des Textes wird nicht mehr gefragt, wer die Ziele der Schule festlegen könne, wie noch in 2.2 der Erstvorlage. Der Endtext stellt vielmehr fest, daß Grundgesetz und Länderverfassungen „verbindliche Aussagen über Zweck und Aufgabe der Schule (enthalten)“ (2.2). Im Anschluß an die Zitation wichtiger Texte des Grundgesetzes wird sodann interpretierend hinzugefügt, daß das deutsche Verfassungsrecht eine „positive Ermöglichung“ der Religionsfreiheit anstrebe, indem es das Religiöse nicht neutralistisch „in den Bereich des Privaten“ abschiebe. So werde gewährleistet, daß die Kirchen und Religionsgemeinschaften ihre demokratischen Grundrechte, ohne sie anderen Gruppierungen streitig zu machen, wahrnehmen können. Offensichtlich will der Text der Endredaktion ein Gefühl der Rechtssicherheit verbreiten, nachdem es auf dem Höhepunkt der Krise des Religionsunterrichts oft so schien, als könne er beliebig schon am nächsten Tag abgeschafft werden. Auch die Verantwortung der Kirche für den Religionsunterricht, die verschiedentlich angesprochen wird, wurde in der Endredaktion noch besonders herausgestellt. In 2.4 heißt es nämlich an markanter Stelle, die Überprüfung, ob „das Spezifische des katholischen Religionsunterrichts gewahrt“ werde, komme nicht nur der „Theologie als der ersten Bezugswissenschaft des Faches“ zu, sondern sei auch — und dies ist der Zusatz der Schlußredaktion — „Auftrag der Kirche“.

Zwischen Skylla und Charybdis?

Die zentralen Passagen des gesamten Textes mit dem eigentlichen Argumentationsverfahren liegen wohl in 2.3 und in 2.4 vor. Gerade an diesem neuralgischen Punkt ist die Entstehungsgeschichte des Textes besonders aufschlußreich (auch wenn hier auf Einzelheiten nicht eingegangen werden kann). Schon der Kommissionsbericht zur Erstvorlage hatte betont, daß man sich um einen „tragfähigen Kompromiß“ bemüht habe. Die im Streit um den Religionsunterricht immer wieder auftauchende Alternative: Religionskunde (Information) oder kerygma-

tische Katechese (Verkündigung) sollte gar nicht mehr auftauchen, sondern durch die Synthese eines „dritten Weges“ überwunden werden. Dabei ist die theologische Denkrichtung besonders aufschlußreich: „Immer haben auf katholischer Seite Religion und Glaube, Vernunft und Offenbarung, Natur und Gnade, menschliche Fragen und zuvorkommende göttliche Antworten als (wenn auch verschieden, so doch) zusammengehörig gegolten. Es dürfte von da aus nicht zu schwer sein, schulische und theologische Begründung des Faches zu verbinden.“¹⁰ Danach läßt sich also das in der Situationsanalyse angesprochene Verhältnis von Gesellschaft und Glaube im Schnittpunkt der öffentlichen Schule theologisch auf das spannungsreiche Verhältnis von Natur und Gnade, Religion und Christentum zurückführen. Um die ganze Problematik, die damit angesprochen wird, weiß allerdings auch die Kommission: Nivelliert nicht ein gesellschaftlich-schulischer Ansatz bei der Religion das Christentum? Umgekehrt: Ist nicht ein Religionsunterricht, der eine „Erschließung der Wirklichkeit im Lichte des christlichen Glaubens“ anstrebt, Verkündigung in Reingestalt?¹¹

Bereits die Erstvorlage hatte betont, daß die beabsichtigte Konzeption des Religionsunterrichts „in der Schnittlinie von pädagogischen und theologischen Begründungen“ liege (2.1). Dann aber waren in 2.3 unter der Überschrift „Funktionen“ die pädagogischen und theologischen, ja die „religiösen“ und „christlichen“ Begründungen so vermischt, daß an entscheidender Stelle z. B. die beiden zentralen Begriffe „Religion“ und „Glaube“ undifferenziert und scheinbar synonym nebeneinanderstanden. Sie sollten im weitesten Sinn als „Weltdeutung“ oder ‚Sinnggebung‘ durch Transzendenzbezug“ verstanden werden. Der Protest dagegen blieb nicht aus. Viele Interventionen der ersten Lesung gaben sich laut Kommissionsbericht nicht damit zufrieden, katholischen Religionsunterricht mit Hilfe eines unpräzisen Religionsbegriffes zu begründen, sondern verlangten eine zusätzliche theologische Begründung¹². Dies führte bereits in der revidierten Zweitvorlage zu zwei voneinander getrennten Abschnitten 2.3 und 2.4 mit den Überschriften: „Religionsunterricht aus der Sicht der Schule“ und „Religionsunterricht aus der Sicht der Theologie“. Da sich die Kommission bewußt war, daß dies zu einem gefährlichen Bruch der „Schnittlinie von pädagogischen und theologischen Begründungen“ führen konnte, mußte sie einschärfen: „Innerlich gehören beide Argumentationen zusammen, weil sie nur zusammen ein Schulfach konstituieren.“¹³ Dennoch markiert die Aufteilung in zwei Punkte den Meinungsbildungsprozeß der Synode sehr deutlich. Nachdem in der ersten Lesung der spezifische pädagogisch-gesellschaftliche Ansatz durch Zustimmung des Plenums bereits sichergestellt war, mußte man jetzt den Wünschen bezüglich der Verdeutlichung der theologischen Begründung nachkommen und entschloß sich zu diesem Zweck zu einer sichtbaren Trennung der beiden Argumentationsstränge. Der angestrebte „dritte Weg“ wird damit zu einer „Schnittlinie“, die zugleich eine

„Fahrt“ zwischen Skylla und Charybdis für die weitere Entwicklung des Religionsunterrichts werden könnte.

Die „Religion“ des Religionsunterrichts

Die Überlegungen in Abschnitt 2.3 des Beschlusstextes bauen auf einem Religionsbegriff auf, in dem der Glaube nicht mehr — wie in der Erstvorlage — einbegriffen ist, auch wenn sich dadurch die Umschreibung des Begriffes Religion als solche nicht verändert hat. „Religion“ ist im folgenden zunächst . . . verstanden als ‚Weltdeutung‘ oder ‚Sinnggebung‘ durch Transzendenzbezug“ (2.3). Laut Kommissionsbericht läßt sich der schulische Religionsunterricht offensichtlich nur „religiös“ begründen. „Deshalb werden Religion und Glaube auch nicht mehr nebeneinander genannt . . .“¹⁴ Nach dem verwendeten Denkschema gehört die Schule in den Bereich von Natur und Religion, nicht aber in den von Gnade und Offenbarung. Für die schulische Begründung des Religionsunterrichts werden in 2.3.1—3 „drei Argumentationsstränge“ vorgelegt und in 2.3.4 prägnant zusammengefaßt. Zunächst müsse es schulischen Religionsunterricht geben, weil die Schule — 1. kulturgeschichtlich — in eine geistig vorgeprägte Welt der Überlieferung einzuführen habe, zu der auch das Christentum samt seinen konfessionellen Ausprägungen gehört. Dann müsse die Schule — 2. anthropologisch — „dem jungen Menschen zur Selbstwerdung verhelfen“ (2.3.4), indem die Sinnfrage gestellt, Verantwortung übernommen und so die „religiöse“ Dimension“ (2.3.2) gerade nicht ausgeklammert wird. Schließlich dürfe sich die Schule — 3. gesellschaftlich — „nicht zufriedengeben . . . mit der Anpassung des Schülers an die verwaltete Welt“ (2.3.4), indem der Religionsunterricht jene offene Stelle der Schule darstellt, „an der die Sinnfrage desillusioniert und ‚beunruhigt‘“ (2.3.3).

Einführung in die prägenden Größen der Kultur, Selbstwerdung des Menschen und kritische Distanz zu allen Formen selbstverwalteter Perfektion — das sind gewiß Zielsetzungen, die man der heutigen Schule wünschen kann. Die Basis des Religionsunterrichts wäre also wahrhaftig breit genug angelegt. Auch wenn er dazu noch so bescheiden beitragen würde, ließe er sich als Fach nicht nur rechtfertigen, sondern müßte sogar gefordert werden, wenn die Schule diese Ziele ohne das Fach Religion nicht verfolgen würde. Schwierig ist nur, ob man mit dieser Argumentation, für die sich gewiß eine breite Mehrheit finden läßt, über die Behauptung Rousseaus hinauskommt, daß der „Glaube der Kinder und vieler Erwachsener eine Angelegenheit der Geographie (ist)“¹⁵, d. h. Religion ein vielleicht überholbares Zufallsprodukt kulturell-geographischer Konstellation darstellt. Doch dies müßte spätestens in der theologischen Argumentation widerlegt werden. Im übrigen sei zu 2.3 noch bemerkt, daß der Abschnitt trotz des Zitats von H. Roth nicht zu der Annahme verleiten darf, als sei das religiöse Anliegen für heutige pädagogische Konzeptionen zentral. Man könnte höch-

stens die Hoffnung hegen, daß das Engagement der Synode für den schulischen Religionsunterricht in den kommenden Jahren die Erziehungswissenschaften animiert, die pädagogische Bedeutung der „religiösen Dimension“ auch ihrerseits zu erhellen. Dann würde sich eine Wirkungsgeschichte des Abschnittes 2.3 anbahnen, die man ihm nur wünschen könnte.

Das Grundproblem: Religion und Christentum oder Religion als Christentum?

Wie schon angedeutet, ist der Abschnitt 2.4 als eigentliches „Kind der Synode“ eine Konsequenz der Forderungen, das spezifisch Christliche, ja Katholische des Religionsunterrichts zu verdeutlichen, ohne daß sich dabei Theologie in Anthropologie erschöpft. Dadurch stößt die Synode auf das theologische Grundproblem, wie nämlich der zuvor entwickelte Religionsbegriff mit dem Christentum zu verbinden sei. Der Kommissionsbericht zur zweiten Vorlage gibt offen zu, daß der neue Abschnitt „wie der vorhergehende aufgebaut (ist). Es werden die in 2.3 behandelten Argumentationsstränge wieder aufgegriffen und unter theologischem Aspekt betrachtet.“¹⁶ Dabei zeigt sich dem Interpreten, daß die in 2.3 dargelegten Begründungen zwar nicht zurückgenommen, wohl aber so „theologisiert“ werden, daß deren von 2.4 unabhängige Aussagekraft bedroht erscheint. Über das Vertrautmachen „mit wesentlichen Elementen des Religiösen“ (2.4.1) hinaus wird jetzt nämlich theologisch gefordert, der Religionsunterricht habe „mit dem spezifisch Christlichen“ vertraut zu machen. Dabei sei er nicht nur „verwiesen auf die Heilige Schrift und deren Entfaltung im Leben und Glauben der Kirche“, sondern er solle sogar „das Gesamt des Glaubens vom Zentralen her verstehen“ und in der Vielheit der Glaubenswahrheiten zur „Mitte des christlichen Glaubens“ führen, um schließlich „eine lebendige Weitergabe des Überlieferten“ zu ermöglichen (2.4.1). Wird hier nicht plötzlich doch wieder die Sprache der Kerymatik gesprochen, welche die Anfangsbefürchtungen der Kommission wahr macht, alles könne beim alten bleiben? Werden hier nicht Forderungen an den Religionsunterricht gestellt, die man bislang vergeblich an eine Universitätstheologie stellte?

Bezüglich des anthropologischen Argumentationsstranges, der in 2.4.2 wieder aufgegriffen wird, gibt der Text grundsätzlich zu, daß es der Offenbarung um „das Heil des Menschen und seiner Welt“ geht und daß Theologie „offen und sensibel“ für die Belange des Menschen sein müsse. Wenn dabei mit Recht gesagt wird, daß christliche Theologie den Menschen nicht nur bestätige, sondern auch in Frage stelle, dann ist wohl genügend betont, daß man eine anthropologische Verkürzung der Theologie vermeiden möchte. Dies wird noch deutlicher, wenn verlangt wird, der Religionsunterricht dürfe nicht nur die „anthro-

pologische Dimension des christlichen Glaubens zur Geltung bringen“, sondern er sei sogar „nur dann christlicher Religionsunterricht, wenn er die Fragen und Probleme der Menschen und der Welt in Offenheit für das Zeugnis der Schrift und den Glauben der Kirche zu klären sucht“ (2.4.2). Die sprachliche Wendung „nur dann . . ., wenn“ verrät allerdings zugleich, daß hier „dogmatisch“ gefordert wird. Dabei hätte man gerade in Abschnitt 2.4 statt dogmatischer Forderungen theologische Argumentation erwartet. Wird hier auf einmal vergessen, daß gerade in der jungen Generation bei all ihrer Vorliebe für „heilbringende Zukunft“ eine tiefgreifende Skepsis gegen kirchlich-institutionalisiertes Heilsangebot auftaucht, die nicht zuletzt auch zur Krise des Religionsunterrichts beigetragen hat? Ist nicht nach heutigen Erfahrungen dort, wo letzte Heilsversprechen abgegeben werden, die Gefahr des ideologischen Reinfalls am größten? Zumindest in der Heilsfrage kann man sich mit Rousseauscher „Glaubensgeographie“ nicht zufriedengeben. Dann aber darf man das Argument nicht schuldig bleiben. Etwas pointiert gesagt: Solange wir um Gott streiten, könnte es immer noch so scheinen, als stritten wir müßig um unsere eigenen Ideen. Sobald man aber die Gottesfrage — wie es in christlicher Theologie notwendig ist — im Kontext letzter menschlicher Heilsperspektiven stellt, muß es unter die Haut gehen. Hätte man deshalb außer der schwachen Bemerkung, „daß die Botschaft nicht aus, sondern an der Erfahrung und Situation des Menschen verifiziert wird“ (2.4.2), nicht deutlicher herausstellen müssen, daß ein theologisch verantworteter Religionsunterricht in der Heilsfrage um das Risiko schwieriger rationaler und ethischer Verifikations- und Bewährungsverfahren ebenso wenig herumkommt wie die Theologie selbst? Erst dann würde nämlich aus einer unverbindlichen „Offenheit-für“ ein auch pädagogisch umsetzbares Verfahren, wo Argumente *und* Erfahrungen zählen. Auch und gerade wenn das Christentum in der heutigen öffentlichen Schule als Kulturgröße erschlossen werden soll, dann kann man nicht verschweigen, daß das Christentum als solches gar nicht zu erschließen ist, ohne daß die Wahrheitsfrage auf den Tisch kommt.

Was schließlich den gesellschaftlichen Argumentationsstrang anlangt, scheint die „religiöse“ Überlegung in 2.3.3 wesentlich mehr zu überzeugen als die theologische Entsprechung in 2.4.3. Wurde dort nämlich noch ein grundsätzlicher Protest gegen die Ideologie der Machbarkeit angemeldet, so wird in 2.4.3 der Eindruck erweckt, als seien biblische und heutige Zukunftsorientierungen grundsätzlich auf derselben Wellenlänge. Sicherlich wird gesagt, die Theologie müsse in „Auseinandersetzung“ und „Dialog“ die Ergebnisse der anderen Wissenschaften vermitteln und sich „mit der von diesen Wissenschaften geprägten Mentalität und Denkweise“ konfrontieren. Es wird deshalb auch verlangt, daß sich ein theologisch begründeter Religionsunterricht „dieser Auseinandersetzung“ nicht entziehen dürfe. Doch wenn dann gefolgert wird, Ziele

und Themen des Religionsunterrichts seien so auszuwählen, „daß die Welterfahrung jedes einzelnen, die realen Umstände, die Probleme und Konflikte des Lebens zu seinem integrierenden Bestandteil werden“, dann wird einer ernsthaft gesellschafts- und zeitkritischen Theologie möglicherweise doch die Spitze abgebrochen. Es ist deshalb auch nicht verwunderlich, wenn der mit Recht geforderte Dialog mit den nichttheologischen Wissenschaften „als Bezugswissenschaften des Religionsunterrichts“ *hier* gar nicht auf seine möglichen gesellschaftskritischen Implikationen untersucht wird und das kurze Wort zur Rolle der Religionswissenschaften in diesem Abschnitt ohnehin als Anhängsel erscheint, das dem Ernst der Sache nicht entspricht.

Überblickt man das zentrale Argumentationsverfahren in 2.3 und 2.4, so wird man das Gefühl nicht los, daß die Synode in 2.4 vor ihrer eigenen Argumentation in 2.3 erschrickt, weil sie ja nicht für einen Religionsunterricht nur religionskundlicher, humanistischer oder gesellschaftskritischer Art plädiert, sondern für einen *christlichen* Religionsunterricht, der diese einschließt, ohne sich darin zu erschöpfen. Hier aber liegt das theologische Grundproblem des Synodentextes. Die theologische Hochstilisierung des pädagogisch-religiösen Begründungsansatzes von 2.3 in 2.4 scheint deshalb nicht recht zu überzeugen, weil das Verhältnis von Religion und Christentum nicht grundsätzlich geklärt wird. Man wird allerdings gerne zugeben, daß es noch nie Aufgabe von Konzilien oder Synoden war, theologische Grundprobleme zu lösen. Was nicht zuvor schon theologisch aufbereitet ist, kann auch von einem synodalen Gremium nicht neu erarbeitet werden. Nun kann man zwar feststellen, daß in der religionspädagogischen Literatur seit Ende der sechziger Jahre unentwegt die Tillichsche Kurzformel der Religion (als das, was den Menschen unbedingt angehe) zitiert wird, jedoch ernstzunehmende religionspädagogische Auseinandersetzungen mit dem Religionsbegriff bis zum Beginn der Synode nicht vorlagen. So konnte es einerseits lange Zeit zu einer unkritischen Ablehnung jeglichen Religionsbegriffes unter dem Einfluß der dialektischen Theologie und andererseits zu einer ebenfalls noch zu unkritischen Übernahme eines in anderen (theologischen) Disziplinen entwickelten Religionsbegriffes in die Religionspädagogik kommen¹⁷. Es wäre deshalb ungerecht, von der Synode zu fordern, was eigentlich die Religionspädagogik zuvor hätte leisten müssen. Deshalb wird erst die Wirkungsgeschichte der Synode bezüglich der ungelösten Grundprobleme zeigen müssen, ob sich die gesamte Theologie einschließlich der Religionspädagogik von ihnen genügend provozieren läßt¹⁸.

Sucht man in der Synode selbst einen Anstoß für weitere Vertiefung, so könnte dafür am ehesten der begrüßenswerte Abschnitt 2.4.4 in Frage kommen. Dort wird nämlich zur Respektierung der Freiheit des Schülers gemahnt und vor aller Nötigung gewarnt. „Dringlichkeit“ und „Ernst“ der Botschaft dürfen nicht zu unterrichtlicher Auf-

dringlichkeit verführen, zumal ohnehin jede „Erziehung durch Vorgabe (geschieht)“, d. h. der Erzieher in vieler Hinsicht als der Überlegene in Erscheinung tritt. Auch sei die notwendige Leistungsbewertung nicht eine Bewertung möglicher Glaubensentscheidung, sondern höchstens ein Test zur Beurteilung theologischer Informiertheit. Dringlichkeit und Freiheit, der Anspruch der Wahrheit des Christentums und zugleich das Eingeständnis seiner bleibenden Strittigkeit könnten im Anschluß an die Überlegungen W. Pannenberg's eine Theorie des Religionsunterrichts ermöglichen, in der man das Christentum nicht nur in die Geschichte der Menschheitsreligionen einordnen kann, sondern in der der christliche Absolutheitsanspruch zugleich mit seiner Offenheit und Strittigkeit gekoppelt ist. Nach solcher Theorie würde der Religionsunterricht zu einem großangelegten theologischen Argumentationsverfahren, in das gar nicht genug historische, anthropologische und selbst politische Argumente einzubeziehen wären, weil so die Wahrheitsfrage nicht verhindert, sondern erst ermöglicht wird¹⁹.

Perspektiven für die Zukunft

Trotz des unbefriedigenden theologischen Grundkonzeptes des Beschlußtextes, kann doch das Engagement der Synode für die Zukunft des Religionsunterrichts nicht hoch genug eingeschätzt werden. Aus der Vielzahl der Perspektiven können hier verkürzt nur folgende ausgewählt werden:

1. Für die Zukunft des Religionsunterrichts wird nicht wenig davon abhängen, wie konsequent er als überzeugender „Dienst an jungen Menschen“ (2.6.1) und nicht als Herrschaftsmittel zur Sicherung kirchlichen Nachwuchses verstanden wird. Abschnitt 2.6.1—5 entwirft Perspektiven, die man schon in den obigen Argumentationssträngen gerne stärker betont gesehen hätte (anthropologische Impulse des Evangeliums; rationale Auseinandersetzung; kritische Solidarität mit der Kirche).
2. Die in Abschnitt 2.7 behutsam angesprochene ökumenische Öffnung (getragen von einer wiederholt geforderten ökumenischen Gesamteinstellung), bei der gewiß geltendes Recht nicht leichtfertig verspielt werden darf, könnte für die Zukunft des christlichen Religionsunterrichts große Chancen in sich bergen, zumal die Kirchen bei der Ausfüllung des rechtlich abgesicherten Rahmens selbst schöpferisch beteiligt sind (vgl. 2.7.3). Mindestens in den Schulstufen mit Kurssystem würde durch weitere ökumenische Öffnung die Vielfalt des Angebots gesteigert und zugleich die Freiheit des wählenden Schülers erhöht werden.
3. Die Synode weiß, daß für die Zukunft des Religionsunterrichts nicht wenig vom Religionslehrer abhängen wird. Der in die zweite Lesung aufgenommene Abschnitt 2.8 bringt dafür eine Reihe bedenkenwerter Perspektiven. Wenn allerdings gefordert wird, der Religionslehrer müsse nicht nur ein religiöser Mensch sein, der „für die

religiöse Dimension der Wirklichkeit (sensibel)“ ist (2.8.1), sondern zugleich ein überzeugter Christ, der bereit ist, „die Sache des Evangeliums zu seiner eigenen zu machen“ (2.8.3), dann steht dabei das Grundproblem des Verhältnisses von Religion und Christentum in personalisierter Form noch einmal an. Wo ist die Schnittlinie? Wo die untere Grenze des Tragbaren? — Was in 3.5 zu Aus- und Weiterbildung des Religionslehrers und in 3.6 zur „Missio-Frage“ gesagt wird, kann nur unterstrichen werden.

4. Trotz allen kirchlichen Engagements weiß die Synode, daß die Zukunft des Religionsunterrichts in der Bundesrepublik nach wie vor auch davon abhängt, wie ernst der Staat weiterhin seine Rolle verstehen wird. Prägnant heißt es: „Der Religionsunterricht ist ordentliches Lehrfach. Alle Bemühungen der Kirche entlassen den Staat nicht aus seiner Verantwortung für dieses Fach“ (3.1).

5. Nach Ansicht der Synode wird es für den künftigen Religionsunterricht nicht unerheblich sein, ob er im Fächerkanon der Schule wieder ernstgenommen wird. Dies hängt nicht zuletzt davon ab, ob er, „wie jedes Schulfach, einen überprüfbaren Wissenszuwachs“ erbringt (3.7).

6. Die von der Synode vorgeschlagene Einführung eines Pflichtfaches, das an Stelle des Religionsunterrichts gewählt werden kann, wäre sehr begrüßenswert und könnte im Religionsunterricht eine glaubhaftere Atmosphäre der Freiheit und zugleich ein noch größeres Engagement im Ringen um die Wahrheit ermöglichen (vgl. 3.8). Positive Erfahrungen liegen in einigen Bundesländern bereits vor.

7. Unter den pädagogischen Forderungen in 3.7 verdient das Ja der Synode zu religionspädagogischer Vielfalt besondere Hervorhebung, zumal sich nach einer Phase unübersehbarer Einzelangebote unterschiedlichster Qualität der Ruf nach Vereinheitlichung und Zentralisierung bald verstärken könnte. Auch wenn die Entwicklung von Curricula für den künftigen Religionsunterricht mit mehr Selbstkritik geschehen sollte, könnte sich doch eine zu zentralisierte Steuerung sehr bald als recht nachteilig auswirken.

Die hier vorgelegte kritische Interpretation soll nicht darüber hinwegtäuschen, daß der Synodentext bei all seiner Begrenztheit besser ist alles bisher vorliegende. Stellt man abschließend die Frage, ob der Synode eine neue Konzeption des Religionsunterrichts gelungen sei, so legen die obigen Bemerkungen es nahe, diese Frage nicht eindeutig zu beantworten. Zwar hatte die Synode den Mut, eine Fragestellung aufzugreifen, die eigentlich schon seit etwa zweihundert Jahren angestanden hätte, doch kann ihr anvisierter „dritter Weg“ deshalb nicht überzeugen, weil anstehende theologische Grundfragen nicht befriedigend gelöst wurden. So bleibt letztlich in der Schwebelage, ob zwischen dem genuinen Neuanfang der Synode beim schulischen *Religionsunterricht* und bei ihrem (mehr dogmatischen) Eintreten für einen *christlichen* Religionsunterricht eine Kluft liegt, die eine eigentliche Neukonzeption verhinderte. Dennoch wird jeder mit dem „Geschäft“ des Religionsunterrichts Betraute der Synode für ihren Mut

und die aufgezeigten Perspektiven dankbar sein. Immerhin ergibt sich daraus bis hinein in den schulischen Alltag, daß der künftige Religionsunterricht nicht mehr mit Zielen überfrachtet ist, die eindeutig der kirchlichen Gemeindekatechese zugehören. Zugleich könnte der Ernst des Engagements der Synode für einen nach wie vor *christlichen Religionsunterricht* die Frage nach der Wahrheit des Christentums in einer Weise aufwerfen, daß durch die bewußte Einbeziehung der „religiösen Dimension“ (historisch und anthropologisch gesehen) erst das Aufgreifen der Wahrheitsfrage einen interessanten, unersetzlichen und zugleich offenen Religionsunterricht garantiert. Solange uns selbst die *Sache der Religion* aufregend genug erscheint, wird man auch um die Zukunft des Religionsunterrichts nicht zu fürchten haben, wie immer Religion und Christentum im einzelnen aufeinander zu beziehen sein mögen.

Josef Wohlmuth

¹ In der Erst- und Zweitaufgabe des LThK z. B. werden unter dem Stichwort Religionsunterricht nur die jeweils rechtlichen Fragen behandelt. Alles übrige wird dort unter dem Stichwort Katechese (und Zusammensetzungen) gesagt. In *Sacramentum Mundi*, dem Lexikon für die Praxis, findet man zwar das Stichwort Religionspädagogik, aber keine Zeile über den Religionsunterricht. ² Vgl. zu den Einzelheiten der historischen Entwicklung des Religionsunterrichts: *E. Ch. Helmreich*, Religionsunterricht in Deutschland. Von der Klosterschule bis heute, Düsseldorf - Hamburg 1966, S. 17—70. ³ Vgl. Helmreich a. a. O., S. 61—65. Weitere, sehr aufschlußreiche Einzelheiten bei *F. X. Thalhofer*, Entwicklung des katholischen Katechismus in Deutschland von Canisius bis Deharbe, Freiburg 1899, bes. S. 56—102. Zum Religionsbegriff der Aufklärung vgl. *E. Hegel*, Aufklärung. II. Kirchengeschichte (A. Religionsbegriff), in: LThK² I, S. 1058—63, bes. S. 1059. ⁴ *Jean-Jacques Rousseau*, Émile oder Über die Erziehung, hrsg. von M. Rang, Stuttgart 1970, S. 530. ⁵ Das Wort vom „neuen Menschen“ verwendet *I. Kant* an einer zentralen Stelle seiner Spätschrift „Der Streit der Fakultäten“ (1798), in der er sich gegen die pietistischen Tendenzen des Ministers Woellner wendet. Nach Kant wird der neue Mensch heraufgeführt, wenn Orthodoxismus

und Mystizismus durch eine „auf dem Kritizismus der praktischen Vernunft gegründete wahre Religionslehre“ ersetzt werden. Vgl. *I. Kant*, der Streit der Fakultäten, hrsg. von K. Reich, Hamburg 1959 (= Phil. Bibliothek, Bd 252), S. 57 f. Es wäre interessant, die Auswirkung dieser Schrift auf die Begründung des Religionsunterrichts in der Folgezeit zu studieren. ⁶ Zitiert bei Helmreich a. a. O., S. 59. ⁷ Vgl. *E. Kreis*, Religionspädagogische Entwürfe der Nachkriegszeit, in: Informationen zum religionsunterricht 3+4/1970, S. 14—17. Was für den evangelischen Religionsunterricht der Nachkriegszeit gilt, läßt sich mutatis mutandis auch vom katholischen sagen. ⁸ Der Religionsunterricht in der Schule. Ein Beschluß der Gemeinsamen Synode der Bistümer der Bundesrepublik Deutschland. Vgl. den Text in diesem Heft, S. 442. Die im folgenden Text beigefügten Zahlen in Klammern beziehen sich auf die Gliederungsnummern des Beschlusstextes. ⁹ Dies ist die in der zweiten Lesung erreichte und dann beibehaltene offizielle Sprachregelung. ¹⁰ Bericht zur Vorlage „Der Religionsunterricht in der Schule“ von Sachkommission I, in: Synode. Amtliche Mitteilungen der Gemeinsamen Synode der Bistümer der Bundesrepublik Deutschland 5/1973, S. 5—73—15 bis 18 (Zitat 17). ¹¹ Vgl. ebd. (17). ¹² Vgl. Bericht zur Vorlage „Der Religionsunterricht in der Schule“ von Sachkommission I (zweite Lesung), in: Synode 4/1974, S. 4—74—29 bis 35; zu den Einwänden der Bischofskonferenz vgl. Synode 1/1974, S. 1—74—35 f. ¹³ Synode 4/1974, S. 4—74—30. ¹⁴ Synode 4/1974, S. 4—74—32. ¹⁵ Émile a. a. O., S. 531. ¹⁶ Synode 4/1974, S. 4—74—32. ¹⁷ Im nachhinein sieht man, daß *H. Halbfas* in vieler Hinsicht zum großen Anreger der Religionspädagogik wurde, auch wenn er noch eine „Fundamentalkatechetik“ und nicht eine Fundamental-Religionspädagogik schrieb. Seine Ausführungen zum Religionsbegriff erscheinen aber noch recht unbefriedigend. ¹⁸ Als neuere Ausführungen von Seiten der Religionspädagogik vgl. z. B. *E. Feifel*, Grundlegung der Religionspädagogik im Religionsbegriff, in: Handbuch der Religionspädagogik, Bd 1, Gütersloh - Zürich - Einsiedeln - Köln 1973, S. 34—48; *G. Lange*, Religion und Glaube, in: KatBl 99 (1974), S. 733—750; *G. Baudler*, Religion und Glaube oder das Problem einer mehrperspektivischen Theologie. Vorbemerkungen zu einer Theologie des Religionsunterrichts, in: KatBl 100 (1975), S. 26—31; *H. Schrödter*, Die Religion der Religionspädagogik. Untersuchung zu einem vielgebrauchten Begriff und seiner Rolle für die Praxis, Zürich - Einsiedeln - Köln 1975 (= Religionspädagogik — Theorie und Praxis, Bd 29). Eine überzeugende Konzeption scheint noch auszustehen. ¹⁹ Vgl. *W. Pannenberg*, Wissenschaftstheorie und Theologie, Frankfurt 1973. Die These, daß Wahrheitsanspruch und Strittigkeit sich auch theologisch gegenseitig bedingen, zieht sich durch das gesamte Werk.

Länderbericht

Indien in der Krise

Ende einer Demokratie von oben

Der 26. Juni 1975 wird auf lange Zeit von Bedeutung für das Schicksal Indiens sein. Der an diesem Tag von der indischen Ministerpräsidentin *Indira Gandhi* durchgesetzte Ausnahmezustand und die seitdem laufende Demontage des demokratischen Gerüsts des bisher — allerdings sehr oberflächlich — als „größte Demokratie der Welt“ deklarierten zweitgrößten Staates der Welt hat erneut die politische Szene Asiens verändert.

Es ist zwar richtig, daß das Gerichtsurteil wegen Korruption im Wahlkampf den Ausschlag für die rigorosen Maßnahmen von Frau Gandhi gegeben hat, doch zeichnete sich die Krise bereits lange vorher ab. Es fehlte weder in Indien noch bei ausländischen Beobachtern an Mutmaßungen, die in den letzten Jahren immer weniger erfolgreiche Ministerpräsidentin werde schließlich zu diktatorischen Mitteln greifen, um die ihr unbequeme Op-