



Wider die Normativität der Fakten

Religionspädagogik und Ökumenisches Lernen

von Godehard Ruppert (kath.)¹

Das Verständnis „Ökumenischen Lernens“ als eines „Lernens zusammen mit den anderen“ wird immer mehr auch zum „Lernen über die anderen“. „Ökumenisches Lernen“ bezeichnet ein neues Aufgabenfeld der Religionspädagogik, das aus der ökumenischen Bewegung resultiert. Es war insbesondere Ernst Lange, der schon 1972 mit seiner Forderung nach einer ökumenischen Didaktik, einer „Theorie und Methode für das Erlernen des Welthorizontes“ dazu aufgefordert hat, das christliche Gewissen aus seiner „parochialen Gefangenschaft“ zu befreien und eine neue Lernbereitschaft zu schaffen für die neuen Erfahrungen der Ökumene im Welthorizont, für die Analyse ihrer lokalen Erscheinungsformen und für die Chancen ihrer Verarbeitung.² In der Religionspädagogik hat „Ökumenisches Lernen“ ein einseitiges Begriffsverständnis erfahren, als wenn es nur um die „Gerechtigkeitsökumene“, also ausschließlich um die Themen des „Konziliaren Prozesses“ ginge. Andererseits hat aber insbesondere Ulrich Becker, der Nachfolger von Ernst Lange als Direktor des Erziehungsbüros des Ökumenischen Rates der Kirchen in Genf, darauf aufmerksam gemacht, daß „Kirchenökumene“ und „Gerechtigkeitsökumene“ unteilbar sind.

„Ökumenisches Lernen“ „zielt primär darauf ab, ökumenische Erfahrung zu ermöglichen, will und muß also helfen, die von Christus geschenkte und darum vorgegebene Einheit zu erfahren, weil diese Erfahrung den Tatbestand der Trennung als objektiv sinnwidrigen erkennbar und subjektiv unerträglichen fühlbar macht und so den ökumenischen Auftrag begründet.“³ Das Zweite Vatikanum betont in der Konstitution „Lumen Gentium“, Kirche sei das von Gottes Gnade zusammengeführte Volk Gottes. Dieses Bild vom Volk Gottes hat auch eine integrierende Kraft, denn Kirche „ist unterwegs, aber mit verschiedenem Tempo; sie ist unterwegs, also: sie bewegt sich doch ...“⁴, wie Herlinde Pissarek-Hudelist die an der Kirche Leidenden tröstet.

Am Vorabend des Zweiten Vatikanischen Konzils soll ein Würdenträger den Papst gefragt haben: „Heiliger Vater, warum braucht es Reformen, wenn wir die geheiligten Traditionen haben; hat denn die katholische Kirche nicht den Schlüssel zum Himmelreich?“ Johannes XXIII. soll gelächelt und geantwortet haben: „Aber die Protestanten haben inzwischen das Türschloß geändert.“

1. Ökumene im Religionsunterricht

Religionsunterricht wird zunehmend konfrontiert mit Kindern und Jugendlichen, die einer nach-christlichen Gesellschaft entstammen; das zeigt sich vor allem in der Beobachtung, daß Schüler in der Breite gesehen sowohl wenig Erfahrung mit Formen religiöser Lebenspraxis haben als auch darin, daß sie immer weniger Kenntnisse über elementare christliche Sachverhalte in die Schule mitbringen; Luther und Moses, Thesen und Dekalog zu verwechseln, kann da schon mal vorkommen.

1.1. Ein Schlaglicht zur Situation

Ich denke zurück an eines meiner pädagogischen Schlüsselerlebnisse: Freitags morgens, im November. 1. Stunde in einer Hauptschule am Stadtrand von Hannover, ein sterbender Stadtteil mit großen sozialen Problemen. Ich habe ein Tonband mitgebracht; Udo Lindenberg: Jack.

„Heute morgen um sieben ging das Telefon.

Sie sagten: Dein Freund Jack ist tot.

Ein Laster ist frontal in ihn reingeknallt;

der hatte überholt, trotz Überholverbot.“

Wir sprechen ungewohnt lange und konzentriert über den Tod und Lindenberg's Satz: „Nein, Jack, ich glaube, daß nach dem Tod das Leben irgendwie weitergeht.“ – Da meldet sich Iris, 16 Jahre, elternlos bei der Urgroßmutter lebend, und fragt: „Sagn Sie mal, die weiße Pappscheibe da in der Kirche, darf man da drauf beißen? Meine Oma sagt nämlich: nich.“

„Hostien“ kannten meine Schüler nicht; kein Wunder: Abgesehen von Aussiedlerkindern aus Polen, über die ich wegen der großen Sprachschwierigkeiten kaum Aussagen machen kann, war Iris die einzige Schülerin, die so etwas wie eine ungebrochene katholische Erziehung kennengelernt hat – sie wächst elternlos bei ihrer Urgroßmutter auf. Bei Josef aus Eritrea überlagern die Erfahrungen von Hunger und Flucht religiöse Orientierung; seine hohe, aber nicht geförderte Intelligenz läßt ihn eher zum Agnostiker werden. Camillo hat mit seinen Eltern Taormina und die sizilianische Frömmigkeit weit hinter sich gelassen; an seine Herkunft erinnerten im Unterricht nur noch die ständigen Sticheleien gegen den Nord-Italiener Paolo, der eine auffällige Gleichgültigkeit an den Tag legt. Giorgiy, ein orthodoxer Serbe, hatte Gastrecht bei mir im Unterricht, ebenso wie drei ungetaufte deutsche Mädchen, eine Schülerin, die aus Abneigung gegen die evangelische Kollegin ihre richtige Konfession lange verschwieg, sowie Cengiz, ein türkischer Schüler, der sich im Schuljahr zuvor einmal in meinen Unterricht ‚verlaufen‘ hatte und nach der Behandlung des Themas „Islam“ einfach blieb.

In der Praxis gibt es längst dieses bunte Miteinander der Völker, Konfessionen und mitunter sogar Religionen. Ist der „ökumenische Religionsunterricht“, der seit der deutschen Einigung wieder vehement diskutiert wird, nicht längst in der Praxis eingeführt? Faktisch wird er in Ausnahmesituationen stillschweigend geduldet, justiziable Zustimmung gibt es dagegen nicht. Denkwürdigerweise werden in den Diskussionen *vor* allen pädagogischen oder theologischen Überlegungen die Rechtsbestimmungen bemüht: „Sie können doch eigentlich getrost auf die Gesetzeslage verweisen, zumal eine Zweidrittelmehrheit für eine Abschaffung des Religionsunterrichts nicht in Sicht ist ...“⁵ lautet ein beliebtes Argument.

1.2. Die rechtliche Grundlage und ihre Genese

Der Religionsunterricht hat als einziges Schulfach Verfassungsrang: Nach Artikel 7 des Grundgesetzes ist Religionsunterricht an staatlichen Schulen als *ordentliches Lehrfach in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften* zu erteilen.

Diese Bestimmung hat eine eigene Geschichte: Mit dem Mißlingen der Paulskirchenbewegung war auch der Versuch gescheitert, die Schule von der Kirche reichsgesetzlich zu trennen. Die Reichsverfassung von 1871 überließ die Gesetzgebungskompetenz den

Ländern. Die Weimarer Reichsverfassung zog dieses Gebiet weitgehend an das Reich. In den ersten Überlegungen zum Grundgesetz ging man wiederum den Weg, den Ländern die Kompetenzen für die Schulen zu übergeben. Abweichend vom Herrenchiemseer Entwurf, der keine Vorschriften über das Verhältnis von Kirche und Staat enthielt, hat der Parlamentarische Rat auf den Weimarer Kompromiß von 1919 zurückgegriffen.

In den Beratungen des Parlamentarischen Rates⁶ wurde mit Datum vom 24. November 1948 von der CDU/CSU-Fraktion ein Antrag zur Aufnahme von Grundrechtsartikeln vorgelegt. Darin hieß es u. a. : „Unbeschadet des Rechts der Eltern, ihre Kinder vom Religionsunterricht abzumelden, ist der Religionsunterricht schulplanmäßiges Lehrfach in allen Schulen. Er wird nach den Grundsätzen der Kirche in ihrem Auftrage und unter ihrer Aufsicht erteilt.“⁷ Diese Formulierung, so vermerkt das Kurzprotokoll, wurde in der 21. Sitzung des Hauptausschusses am 7. Dezember 1948 erörtert „unter den Hauptgesichtspunkten der Konfessions- und Simultanschulen und der Frage der Kompetenzverteilung zwischen Bund und Länder(n) in dieser kulturellen Frage.“⁸ Unter diesem Gesichtspunkt – dem Gegensatz von Konfessions- und Simultanschulen – ist dann auch über die Konfessionalität gestritten worden.

Selbst noch in der 43. Sitzung des Hauptausschusses vom 18. Januar 1949 wurde um den entsprechenden Passus heftig gestritten; die SPD-Abgeordneten Schönfelder und Ehlers sahen in der genannten Formulierung, die in der Zwischenzeit nur vom Singular „Grundsätze der Kirche“ in den Plural „Grundsätze der Kirchen“ geändert wurde, die Wiedereinführung der „geistlichen Schulaufsicht“.⁹ Der Abgeordnete Dr. Heuß machte deutlich, man habe die Formulierung so gelassen, weil man „bei einem Mann, der mit der Religion keine Verbindung hat, gerade das Beste schuldig bleiben muß, was Religionsunterricht geben kann ... Es muß einer irgendwie schon in einer inneren Bindung stehen, um diese Darstellung nicht bloß als historisches Denkmateriale oder Wissensmateriale, sondern irgendwie auch als ein religiöses Glaubensmateriale anzusehen.“¹⁰ Und selbst der Zentrums-Abgeordnete Brockmann stellte fest: „Es ist doch eine Selbstverständlichkeit, daß der Lehrer, wenn er Religionsunterricht erteilt, diesen Unterricht nur nach den Grundsätzen und Intentionen der Religionsgemeinschaft erteilen kann, der die Kinder bzw. (!) er angehört.“¹¹ Brockmann war neben Dr. Seeböhm (DP) der entschiedenste Gegner von Art. 141 GG, der sogen. Bremer Klausel, mit der ein konfessionell nicht gebundener „Unterricht in biblischer Geschichte auf allgemein christlicher Grundlage“ als landesrechtliche Regelung ausdrücklich toleriert wurde. Brockmann ging es dabei aber nicht um die Konfessionsfrage, sondern um die Stellung des Religionsunterrichts nach Art. 7 (3) GG, weil er befürchtete, dem ordentlichen Lehrfach könne eine Stellung zugewiesen werden, „die er nicht neu zu beziehen braucht in den Ländern, wo er sie bisher gehabt hat, die er aber dort nicht bekommt, wofür eigentlich dieser Artikel 7 Absatz 3 gedacht ist.“¹²

Entgegen der immer wieder anzutreffenden Behauptung, die Konfessionsfrage habe keine Rolle in den Beratungen des Parlamentarischen Rates gespielt, bleibt festzuhalten:

- 1) Es wurde mehrfach und nachdrücklich die Notwendigkeit einer Zusammenarbeit der Konfessionen betont.
- 2) In der gesamten Beratung ist von der Verpflichtung zu einer eindeutigen konfessionellen Gebundenheit der „homogenen Trias“ von Lehre – Lehrer – Schüler nicht die Rede.

1.3. Die „homogene Trias“

Diese Trias ist Grundlage der Argumentation einiger Juristen. Der Münchener Staatsrechtler und ehemalige bayerische Staatsminister für Unterricht und Kultus Theodor Maunz erstellte 1974 im Auftrag des bayerischen Kultusministeriums ein Gutachten,¹³ in dem er die These vertritt, die Verfassungsbestimmung, der Religionsunterricht sei „in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“ zu erteilen, schütze nur den Religionsunterricht, der in „konfessioneller Positivität und Gebundenheit“ erteilt werde und „als Ausrichtung einer Glaubensbotschaft verbindliche Wahrheiten“ verkündige. Er betont, Religionsunterricht müsse nach dem Willen der Verfassung in seinem Kern Verkündigung in der jeweiligen konfessionellen Ausprägung sein. Ein konfessionell geöffneter Religionsunterricht, der von beiden Kirchen verantwortet werde, könne daher nicht mehr als Religionsunterricht im Sinne der Verfassung betrachtet werden. Übersehen wird dabei übrigens, daß der Parlamentarische Rat den Antrag des SPD-Abgeordneten Dr. Bergstraesser abgelehnt hat; sein Antrag lautete, „wird nach den Grundsätzen ... erteilt“ zu ersetzen durch „ist an die Lehren und Ordnungen gebunden“.¹⁴ Insbesondere Theodor Heuß hat diese Formulierung massiv zurückgewiesen.

Maunz schließt sich in seiner Interpretation Gerhard Anschütz an, der den bedeutendsten Kommentar zur Weimarer Reichsverfassung geschrieben hat. Diese Auslegung des Verfassungsrechtes legt die Kirche auf ein dogmatisches – sc. vorkonziliares – Verständnis ihrer für den schulischen Religionsunterricht geltenden Grundsätze fest; sie verbindet ein juristisches mit einem theologischen Interpretament, ohne dies ausdrücklich zu benennen, möglicherweise ohne sich dessen bewußt zu sein und sicher ohne zu beachten, daß dieses Muster in der Theologie eine Veränderung erfahren hat: In dieser Interpretation erscheint die Kirche nämlich als zeit-enthobene und welt-lose Größe; sie besitzt ein System von absolut gültigen Glaubenswahrheiten und hat die Aufgabe, diese Wahrheiten immer, überall und bei allen¹⁶ mit verbindlichem Anspruch verkündigend zur Geltung zu bringen.

Die Grundsätze der Kirche als eine Summe von satzhaften und zeitlos aussagbaren Dogmen zu verstehen, ist auf eine Ekklesiologie zurückzuführen, die Kirche unabhängig von der geschichtlichen und gesellschaftlichen Welt ausschließlich am göttlichen Stiftungswillen festmacht. Ein solches Selbstverständnis war in der Weimarer Zeit ohne Frage weit verbreitet; erschwerend kommt hinzu, daß dieses ekklesiologische Selbstverständnis wesentlich auf der Theologie des 19. Jahrhunderts beruht, die mit den neokonfessionellen Auseinandersetzungen das heutige Verhältnis der Kirchen mehr belastet als die Kirchenspaltung des 16. Jahrhunderts, wie ich an anderer Stelle ausgeführt habe: „Die Reformation und die Kirchenspaltung des 16. Jahrhunderts wären für uns heute weniger schmerzhaft und bedrückend, wenn sie nicht im 19. Jahrhundert so entstellend reproduziert und damit massiv potenziert worden wären.“¹⁷

Ich halte im Gegensatz zur Auffassung von Theodor Maunz fest:

- 1) Die Zustimmung der Väter und Mütter des Grundgesetzes zur eindeutigen Trias wird bei Maunz in der Regel als Vermutung¹⁸ formuliert, ist in den stenographischen Protokollen der Debatten aber an keiner Stelle zu finden. Hier liegt eindeutig ein e-silenzio-Schluß vor, der mir in seiner Verallgemeinerung problematisch erscheint.
- 2) Die Bestimmungen des Grundgesetzes sind nicht so einschränkend zu interpretieren, daß eine Öffnung auszuschließen ist.

Wilhelm Rees hält in seiner sehr gründlichen und behutsamen Interpretation der Rechtsbestimmungen fest: „Solange eine Kirche an der Konfessionalität des Religionsunterrichts festhalten will, ist der Staat *zur Einrichtung des konfessionellen Religionsunterrichts verpflichtet*.“¹⁹ Die Umkehrung muß dann aber auch gelten: Sobald die Kirchen sich zu einer Änderung der starren Konfessionalität bereitfinden, ist im Rahmen der bisherigen Formulierung des Grundgesetzes eine Kooperation möglich.

Die Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, deren Beschlüsse durch die Veröffentlichung in den diözesanen Amtsblättern ja Rechtskraft besitzen, hat in ihrem Beschlußtext „Der Religionsunterricht in der Schule“ von 1974 auch Stellung genommen zur Konfessionalität: „In der gegenwärtigen kirchlichen und bildungspolitischen Situation ist es weder angebracht noch möglich, starr und absolut am Konfessionalitätsprinzip des Religionsunterrichts festhalten zu wollen.“²⁰

Die Zustimmung zum Konfessionalitätsprinzip durch die Synode darf also nicht starr ausgelegt werden: „so ist auch der konfessionelle Religionsunterricht zur Offenheit verpflichtet; der Gesinnung nach ist er ökumenisch.“ Schon vor mittlerweile fast 20 (!) Jahren betonte die Synode: „Die radikalsten Fragen an die Glaubenden richten sich heute sowieso nicht an das Unterscheidende von katholischem oder evangelischem Glauben. Diese Fragen gelten vielmehr dem Grund des christlichen Glaubens überhaupt.“¹¹ In der Praxis erfahren wir jeden Tag, daß diese Sätze inzwischen in noch viel stärkerem Maße gelten!

2. Religionspädagogische Aspekte

Die gesellschaftlichen Umstände haben sich erheblich verändert: 1919 – und auch noch 1949 – gehörte die Mehrheit der Bevölkerung einer Kirche an; die jeweilige Konfessionszugehörigkeit prägte in der Regel die soziale Identität; die soziale Integration stand in direktem Zusammenhang mit der Konfessionszugehörigkeit. In dieser Gesellschaft, die partiell sogar eine konfessionelle Gliederung aufwies, war ein konfessionell abgegrenzter Religionsunterricht ein sinnvolles und konsequentes Lern- und Identifikationsangebot, das er heute zunehmend nicht mehr sein kann.

2.1. „Ökumenisches Lernen“ im Miteinander der Konfessionen

Meine aufgeführte Lerngruppe ist kein Einzelfall: Die Zahl der Ungetauften steigt beständig; viele Getaufte wissen gar nicht, welcher Konfession sie angehören; eine konfessionelle Beheimatung gibt es für immer weniger Schülerinnen und Schüler. In der ersten Zeit der DDR-Übersiedler ‚half‘ man sich in der Schulpraxis, um keinen ‚Ersatzunterricht‘ anbieten zu müssen, mit der Frage: „War denn Deine Oma evangelisch oder katholisch?“²² – so die Auskunft einer Bamberger Grundschullehrerin. In der Schule stellt sich die Frage, warum seid ihr „evangelisch“ und wir „katholisch“ längst nicht mehr so drängend wie die Frage, warum sind wir christlich und gehören nicht – wie einige in der Klasse – dem Islam oder dem Buddhismus an oder gar keiner Religion.²³ In den *Grundschulen* zeigt sich besonders deutlich, daß die Familien als Ort christlicher Sozialisation immer mehr ausfallen, von Eltern und Erziehungsberechtigten religiöse Unterweisung für die Heranwachsenden aber durchaus gewünscht und neben dem Kindergarten an die Schule delegiert wird. Da nicht nur Wissen vermittelt und einzelne religiöse Formen bedacht werden müssen, sondern ganz elementar ein Zugang

zur religiösen Erfahrungswelt zu eröffnen ist, sind gerade hier Einwände gegen einen abgegrenzt konfessionellen Religionsunterricht sehr gewichtig:

Erster Einwand

In den Schulen begegnet uns zunehmend ein Kindheitsphänomen, das der amerikanische Entwicklungspsychologe David Elkind mit „The Hurried Child“ betitelt hat:²⁴ das übereilte, überdrehte, überforderte Kind; der gehetzte, gejagte, getrimmte Junge; das atemlose, hechelnde, gestreßte Mädchen. Für sie gilt: „growing up too fast too soon.“ Sie kennen Scheidungen, alleinerziehende Mütter oder Väter und doppelverdienende Eltern nicht nur vom Hören-Sagen, und wir setzen sie gleich unserem Erziehungseifer aus, einem „educational hurrying“, wie Elkind²⁵ das nennt: Alles muß in rasender Eile geschehen.

Den Schuh muß sich auch die Religionspädagogik anziehen: Müssen die „hurried kids“ schon im ersten Schuljahr, wenn sie vielfach erstmals vom Phänomen ‚Religion‘ erfahren, auch gleich mit einer konfessionellen Differenz konfrontiert werden? Auch unter diesem Gesichtspunkt ist die Frage von Rainer Lachmann berechtigt: „Ob dementsprechend nicht der Weg von ökumenischer Gemeinsamkeit zu konfessioneller ‚Spezifizierung‘ religionspädagogisch der angemessenere wäre?“²⁶

Zweiter Einwand

Das ansonsten gerade von konfessionellen Lehrergruppen hochgehaltene Klassenlehrerprinzip,²⁷ das seine Berechtigung in der Orientierungssuche der Kinder und in den schwierigen Integrationsprozessen einer Grundschule hat, wird massiv gestört durch die zeitweilige Aufteilung in Konfessionsgruppen. Keine Frage: „Solches Auseinanderreißen der gerade sich formierenden Klassengemeinschaft dürfte stets von neuem eine Störung und Beeinträchtigung des angestrebten pädagogischen Integrationsbemühens bewirken und läuft sicher allen kindgerechten grundschulpädagogischen Prinzipien zuwider.“²⁸

Dritter Einwand

Vergessen wir nicht die psychische Wirkung bei Kindern, für die wir Religion als *Integrationshilfe* anbieten wollen, aber mit einer *Trennungserfahrung* verbinden. Das Gegenargument, auch der Sportunterricht fordere von Kindern eine solche Trennung, ist untauglich: Die heute in der Sportpädagogik favorisierte Konzeption, „Sport als soziales Lernen“ zu realisieren, betont die Bedeutung von Koeduktion. Ein Argument, das für den Religionsunterricht Anwendung finden könnte, nennen die Sportpädagogen Dieter Brodtmann und Claudia Kugelmann: „... nur ein Sportunterricht, an dem Mädchen und Jungen gemeinsam teilnehmen, kann beides leisten: Gemeinsamkeit der Geschlechter im Sport, aber auch ihre vorübergehende Trennung, wo dies sachlich sinnvoll ist und gewünscht wird.“²⁹ Gilt das Argument – mutatis mutandis – nicht auch für die Konfessionsfrage? ... nur ein Religionsunterricht, an dem katholische und evangelische Mädchen und Jungen gemeinsam teilnehmen, kann beides leisten: Gemeinsamkeit der Konfessionen, aber auch ihre vorübergehende Trennung, wo dies sachlich sinnvoll ist und gewünscht wird.

In den *Sekundarstufen* vertreten Schülerinnen und Schüler neben verschiedenen christlichen Glaubensansätzen und Einstellungen stark *indifferente*, nicht selten *agnostische* oder auch bewußt *atheistische* Positionen. Würden wir sie schlicht aus dem Unterricht

entfernen, käme das dem Aufgeben eines Unterrichts-Auftrages gleich. Deutlicher: Der Umgang mit Pluralität, Anderssein und Dissens wird ausschlaggebend im derzeitigen Religionsunterricht;³⁰ der Religionsunterricht kann diesen Voraussetzungen nur dadurch gerecht zu werden versuchen, daß wir die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler sowie die christliche Überlieferung als zwei Pole betrachten, die beide ausgelegt und in ein Verhältnis zueinander gebracht werden müssen.

Religionsunterricht wird somit verstanden als eine Art *Suchbewegung*, die der Frage nachgeht, wie die in den Überlieferungen eingebundenen lebensfördernden Erfahrungen unter den gegenwärtigen Bedingungen zu neuen hoffnungsfördernden Erfahrungen werden können. Die wesentliche Grundaufgabe wird darin gesehen, Schülerinnen und Schüler beim Prozeß der Selbstfindung kritisch zu begleiten und zu unterstützen. Die verschiedenen Arbeiten zur Konzeption des Religionsunterrichts, die seit den 70er Jahren vorgelegt wurden, versuchen, dem *kritischen Verstehen* einen besonderen Rang einzuräumen.

Daher muß im Religionsunterricht eine offene Auseinandersetzung mit anderen Weltanschauungen erfolgen und eine pädagogische Gestaltung des Unterrichts realisiert werden, die Auslegungsfähigkeit vermittelt und Zusammenarbeit sowie Dialogfähigkeit betont. Ein Religionsunterricht, der nicht grundsätzlich konfessionell abgegrenzt erteilt wird, kann diesen Anliegen eher gerecht werden, weil er das basisreligiöse – eben nicht konfessionell geprägte – Interesse am Christentum aufgreifen und der diakonischen Funktion nachkommen kann, Lebenshilfe anzubieten – ohne Vorbedingungen, also auch ohne Ansehen der Konfession. Unsere Lebensbedingungen sind auch nach Überzeugung von Schülerinnen und Schülern so komplex und herausfordernd, daß sie nur gemeinsam, zumindest gemeinsam überzeugender zu lösen sind.

2.2. „Ökumenisches Lernen“ für eine bewohnbare Erde

Die Lebensbedingungen, ihre Komplexität und ihre impliziten Herausforderungen waren auch der Entstehungshintergrund der Forderung nach „Ökumenischem Lernen“; der größere Horizont kam immer schon darin zum Ausdruck, daß die Forderung nie als „Ökumene lernen“ bezeichnet wurde. Ernst Langes Prämisse war die Vorstellung von der *einen* Kirche in der *einen* Menschheit. „Die Kirche ist nur Kirche, wenn sie für andere da ist. Der Horizont, in dem dieses Für-andere-Dasein der Kirche sich für uns darstellte, war der ökumenische Horizont, die Welt der schreienden Disparitäten und der wachsenden Interdependenzen, eine Welt unter dem Zwang zum Frieden und daher auch unter dem Zwang, Antworten auf die Frage nach der Gerechtigkeit und der Freiheit ... zu finden.“³¹ Im Anschluß an Lange formuliert Werner Simpfendörfer: „*Ökumenisches Lernen* im Welthorizont meint das Einleben in den komplexen und widersprüchlichen Zusammenhang der Einen Welt. *Ökologisches Lernen* im Alltag legt die Grundlage dafür, mit diesem Zusammenhang umzugehen. Ökos und Ökumene bezeichnen Ursprung und Ziel jenes zusammengehörigen und zusammenhängenden Lernvorgangs, durch den wir uns in den größeren Haushalt der bewohnten Erde einleben.“³²

In der religionspädagogischen Praxis wird „Ökumenisches Lernen“ aber offenbar nicht als eine Grundaufgabe gesehen, sondern eher Inhaltsbereichen zugeordnet: der Konfessionskunde oder der „sozialen Katechese“. Norbert Mette konstatiert: „Daß die soziale Dimension ... kein zusätzlicher Themenbereich ist, sondern dem christli-

chen Glauben konstitutiv innewohnt, kann wohl kaum als allgemeine religionspädagogische Überzeugung bezeichnet werden ... Damit bleibt die Religionspädagogik auf verhängnisvolle Weise hinter der mittlerweile sogar lehramtlich ratifizierten kirchlichen Überzeugung zurück, daß die Verkündigung des Glaubens nicht getrennt erfolgen darf von einem Einsatz für individuelle und soziale Gerechtigkeit.“³³

Es kann also nicht einfach darum gehen, den bisherigen Inhaltsbereichen der Religionspädagogik zusätzlich und verstärkt sozial-ethische hinzuzufügen, sondern Glauben und Leben mit seinen sozialen und ethischen Aspekten ineinander verschränkt zu sehen und entsprechend religiöse Erziehung und Moralpädagogik verschränkt zu konzipieren. „In dem Maße wie schöpferisch und beharrlich um den Aufbau einer gerechten und menschlichen Welt gekämpft und dabei allen Mächten des Unrechts und der Unterdrückung entgegengetreten wird, wird erst begreiflich, was es heißt, an den Gott, der Frieden und Gerechtigkeit will, zu glauben.“^{33a}

Wenn wir den Lernbereich generalisieren, so ist „Ökumenisches Lernen“ zu verstehen als ein Lernen von Einstellungen, die zur Einheit von Kirche und Welt beitragen können. Damit zielt „Ökumenisches Lernen“ fundamental in den Antwortbereich der alten Katechismusfrage: „Wozu leben wir auf Erden?“

In der derzeitigen Situation einer Gleichzeitigkeit breitgefächerter Tendenzen fielen die selbstgefundenen Antworten Heranwachsender auf die Katechismusfrage sicher sehr unterschiedlich aus und würden sich vermutlich einpendeln zwischen religiös fundamentalen Antworten und Schulterzucken respektive sichtlichem Mißfallen ob solch ‚dämlicher‘ Frage. Für einen Großteil aber wären die Antworten sicher gekennzeichnet durch einen Doppelaspekt von Forderung und Anspruch, etwa: Wir sind auf der Erde, um sie bewohnbar und dadurch den Menschen glücklich zu machen. Das ist die Forderung. Der Anspruch, mit dem sie begründet wird, läßt sich noch kürzer formulieren: Wir sind auf der Welt, um glücklich zu sein!

Reiner Kunze bringt die Überzeugung auf die Formulierung: „Die Bewohnbarkeit der Erde ist die Voraussetzung menschlichen Glücks. Ob Dichter, Politiker oder Maurer – sie taugen in dem Maße nichts, im dem sie die Erde nicht bewohnbar machen.“³⁴

Alle Vorstellungen idealer Lebensumstände, alle Vorstellungen vom Paradies, von Elysium und Arkadien bis hin zur kastalischen Welt im „Glasperlenspiel“ Hermann Hesses lassen erkennen, daß der Mensch niemals aufgehört hat, auf immer neuen Wegen, mit immer erneuerten Anstrengungen seinem Ziel näher zu kommen. Er weiß aber auch schon erstaunlich früh um die Gefährdungen auf diesem Weg.

2.3 „Ökumenisches Lernen“ als Hoffnungspotential

Viele Eltern halten offenbar an der Fiktion fest, Umweltzerstörung würde von ihren Kindern nicht so wahrgenommen, daß sie Ängste auslöse. Dagegen zeigen verschiedene Studien, daß Kindern die ökologischen Schäden „in einem geradezu beunruhigenden Maße bewußt“³⁵ sind.

Nicht erst seit Neill Postmans These, daß vor allem der Faktor „Massenkommunikation“ zum „Verschwinden der Kindheit“ als besonders abgeschirmter Lebensphase führe, wissen wir, daß Heranwachsende ihre Identität unter ständiger Konfrontation mit den großen Weltthemen entwickeln müssen. Gleichzeitig erwarten Erwachsene von Kindern immer *mehr* – sogar das, was wir bei uns selbst nicht zulassen: „We are more afraid“ – schreibt David Elkind³⁶ – „we are more alone“ – „we are more insecure“

re“; und deshalb reagieren Kinder mit „anxiety“, mit „loneliness“ und mit „insecurity“, mit Gefühlen der Angst, der Verlassenheit und der Unsicherheit.

Immer mehr Menschen erwarten von den nachkommenden Generationen Handlungen und Auffassungen, die sie selbst kaum oder gar nicht aufbringen. Hier entsteht eine große Illusion. Wer nicht mehr die Zuversicht aufbringt, daß die Welt *nicht* verkommt, daß die Wälder *nicht* sterben, die Meere *nicht* verdrecken, die Böden *nicht* vergiftet werden, die Menschen *nicht* an atomarer Verseuchung zugrundegehen, kurzum: wer die lebensnotwendige Zuversicht verloren hat, sollte sie nicht bei seinen Kindern suchen, sie werden sie ihm verweigern. Es geht hier keinesfalls um Verharmlosung, sondern darum, der Angst die Hoffnung und dem Zweifel die Zuversicht an die Seite zu stellen. Wer selbst nicht einmal ein Apfelbäumchen pflanzt, sollte von seinen Kindern nicht erwarten, daß sie ganze Wälder aufforsten.

Hier hat Religionsunterricht im Schulkontext die schon von der Synode betonte diakonische Funktion zu übernehmen. Freilich nicht nur im Sinne der „helfenden“ Diakonie der Barmherzigkeit, sondern gerade im Sinne der „politischen“ oder „strukturellen“ Diakonie der Gerechtigkeit, wie sie Ottmar Fuchs eingefordert hat. Zurecht hat er festgestellt, daß Religionsunterricht unter diakonischem Aspekt auch bedeutet, „möglichst viele junge Menschen für gerechte und solidarische Optionen zu gewinnen. Diese Zielbestimmung der Religionspädagogik ist wichtiger als innerkirchliche Integrations-erfolge und ist zugleich ein zur Solidarität öffnender Dienst an der Gesellschaft.“³⁷ Gerade für den Bereich der Schule möchte ich in die strukturelle Diakonie ausdrücklich eine „kulturelle Diakonie“³⁸ eingeschlossen sehen, denn Schule ist mehr als die Summe der Unterrichtsfächer, und auch in eine zu erneuernde Schulkultur sollten wir uns diakonisch einbringen, allerdings in „ekklesiologischer Selbstlosigkeit“, wie Jürgen Wer- blick³⁹ jüngst gefordert hat.

Wir stehen wieder einmal vor der Erkenntnis, daß Bildung und Erneuerung einen unlös- baren Zusammenhang bilden. Unser Programm muß das Lernen für eine bewohn- bare Erde sein. Dabei zeigt sich die Unteilbarkeit von „Kirchenökumene“ und „Ge- rechtigkeitsökumene“! Denn zukünftige, auf Zukunft angelegte Bildung muß einge- bunden sein in die gemeinsame Verantwortung und Suche nach Einheit der Kirche und ihrem Einsatz für Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung. Anders for- muliert: „ein ökumenisches Lernen, das sich nicht nur am innerkirchlichen konfessio- nellen Verständnis von Ökumene orientiert, sondern sich einem weiteren Ökumene- begriff öffnet, ist komplementär für das erstere.“⁴⁰

3. Religionspädagogische Perspektiven

Zunächst einmal ist zu konstatieren, daß die Absicherung als ordentliches Lehrfach dem Religionsunterricht in der Schule faktisch eine außerordentliche Stellung gibt – und das ist in der Sache so ambivalent wie in meiner Formulierung: Zum einen bietet es pädagogisch außerordentliche Chancen, die es konsequent zu nutzen gilt, zum anderen steht die derzeitige Organisationsform diesen Chancen partiell im Weg.

3.1. Zur Konfessionalität des Religionsunterrichts

Als mögliche Formen auf dem Weg von starrer Konfessionalität zur konfessionellen Kooperation⁴¹ bieten sich an: Gemeinsame Religionsunterrichts-Konferenzen, Rah-

menrichtlinien-Kommissionen, Fortbildungsangebote, Freizeiten, Gottesdienste und Andachten, aber selbstverständlich auch: gemeinsamer Religionsunterricht z. B. in den ersten beiden Grundschulklassen. Diese und weitere Formen der Kooperation wie evangelisch-katholisches Team-Teaching, gemeinsamer Religionsunterricht in der Sekundarstufe II bzw. ein ökumenisch offener konfessioneller Religionsunterricht⁴² bedürfen der Abstimmung mit Kirchen und Eltern. Werner H. Ritter hat sicher recht, wenn er in Anlehnung an eine Formulierung von Richard Kabisch konstatiert, der Staat bleibt „bei der Begründung und Ausgestaltung von Religionsunterricht grundständig auf gelebte Religion und damit Religionsgemeinschaften verwiesen und angewiesen, muß mit ihnen ‚in Fühlung‘ ... bleiben“⁴³ Dem Elternwillen ist von der Entstehungsgeschichte des Grundgesetzes her ein hoher Rang einzuräumen, wobei zu bedenken ist, daß die Entstehungsgeschichte eines Gesetzes nur ein partieller Interpretationsgesichtspunkt ist.⁴⁴ Die Bestimmung über den Religionsunterricht in Art. 7 GG wurde *deshalb* innerhalb der Grundrechte aufgeführt, weil sie an das Elternrecht gekoppelt eingebracht wurde.

Unter Absprache mit Eltern und Kirche bestünde die Chance, in der Form eines einladenden Unterrichts – zwischen Zuspruch und Anspruch⁴⁵ – pädagogische Gastfreundschaft gegenüber Andersgläubigen oder Konfessionslosen zu leben! „Nur ein einladender Religionsunterricht hat eine Chance“ – formulierte der Verband der Religionslehrer in der Diözese Rottenburg-Stuttgart.⁴⁶

Ich betone, daß diese Vorschläge nicht über die zugestandenen Möglichkeiten und über das Verfassungsrecht hinausgehen, sondern dazu auffordern, alle Möglichkeiten der konfessionellen Kooperation konsequent und extensiv zu nutzen; die Form ist abzugrenzen gegenüber einem geschlossen konfessionellen Religionsunterricht ebenso wie gegenüber einem vermeintlich neutral informierenden Religionskundeunterricht bzw. einem als „Ethik“, „Werte und Normen“ oder „Philosophie“ bezeichneten Ersatzunterricht.

Gerade wegen seines konfessorischen Charakters kann der Religionsunterricht viel eher als solche Ersatzfächer entschieden Position beziehen. Dazu brauchen wir aber entsprechende Lehrerinnen und Lehrer.

3.2. Zur veränderten Rolle der Unterrichtenden

Josef Hepp hat in seinem Beitrag über Religionslehrer und Religionslehrerin⁴⁷ darauf hingewiesen, daß die Person des Religionsunterricht Erteilenden lange im Schatten der religionspädagogischen Diskussion stand und erst zu Beginn der 80er Jahre zunehmend in den Blickpunkt rückte. Seine zusammenfassende Sichtweite war bemüht, „kein Idealbild“ zu entwerfen und auch keinen „Schmerzensmann“ zu zeichnen. Beides entspräche nicht der vollen Wirklichkeit, überfordere und lähme.⁴⁸

In gerade dieser Nüchternheit muß neu über die Rolle von Religionslehrern und Religionslehrerinnen in der Schule nachgedacht werden. Die Rollenangebote sind groß: Wir kennen den farblosen Unterrichtsbeamten ebenso wie die knallharte Fachfrau, den Schulsozialarbeiter oder die Erzieherin, um nur eine kleine Palette anzudeuten.

Wir müssen dabei – das ergibt sich aus einer Analyse der Lebensbedingungen heutiger Heranwachsender – verstärkt darauf bedacht sein, Zeit einzubringen, positiv verstärkende Zustimmung, glaubwürdige Zuversicht und neue, sich didaktisch legitimierende, methodisch flexible Lernorganisationsformen. Gerade angesichts solcher Notwen-

digkeiten dürfen wir andererseits nicht übersehen, was sich „Zwischen Berufsfreude und ‚teacher burnout‘“⁴⁹ im pädagogischen Alltag zwischen Anfangsenthusiasmus, Stagnation, Frustration und Apathie abspielt. Wir müssen uns religionspädagogisch auch darüber Gedanken machen, daß die einschlägigen Arbeiten zum Burnout-Syndrom in Sozialberufen warnen, den Ausgebrannten fehle es an sozialen Kontakten.⁵⁰ Die Konsequenz kann nur lauten, religionspädagogische Fortbildungen nicht zu beschränken auf Expertentagungen, bei denen wir Lehrerinnen und Lehrer zwingen, zuzuhören. Wir müssen ihnen zuhören, Gesprächsmöglichkeiten und -räume anbieten. Fortbildungen müssen verkleinert, regionalisiert, personalisiert werden, warum nicht in Form von „Selbsthilfegruppen“? Die Forderung nach einer Diakonie in ekklesiologischer Selbstlosigkeit betrifft eben nicht nur Schülerinnen und Schüler, sondern auch ihre Lehrerinnen und Lehrer. Von Dom Helder Camara stammt der Hinweis:

„Bei einem steckengebliebenen Auto
reichte ein kleiner Stoß
von einem befreundeten Auto.
Bei müden und mutlosen Seelen
reicht manchmal sogar
noch weniger.“⁵¹

Hier ist aber nicht nur die Fortbildung, sondern auch die Ausbildung gefragt; in Abwandlung eines früher beliebten Aufsatzthemas müssen wir selbstkritisch fragen: Bereitet die Universität in der rechten Weise auf die Schule vor?

3.3. Zur Hochschulausbildung

Was haben wir mit dem andragogischen Auftrag in unseren Universitäten und Hochschulen gemacht? Der evangelische Pfarrer und Erzieher Christian Gotthilf Salzmann (1744–1811) hat diesen Auftrag bereits 1805/1806, also 50 Jahre vor Karl Marx und seiner dritten These über Feuerbach, in seiner „Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher“ ausführlich dargelegt.⁵² Der Schulpädagoge Manfred Bönsch bemerkt vorsichtig: „Vielleicht ist die Situation der Schule und des Lehrers so unbefriedigend, weil die Lehrerausbildung so unbefriedigend ist.“⁵³

Hubertus Halbfas hat mit seinen „Thesen gegen den Trend“⁵⁴ in dieselbe Richtung gewiesen. Er moniert, daß die starke Disziplin-Orientierung leicht den Blick auf den Adressaten der theologischen Bemühung verstellt. Wir müssen in den einzelnen Disziplinen fragen, ob wir uns tatsächlich an einer – wie auch immer definierten – Vollständigkeit, die für Studierende letztlich immer Fiktion bleibt, orientieren oder ob wir zu einer *elementaren* Theologie vordringen, zum Erschließen konstitutiver und charakteristischer Grundelemente. Die Herausforderungen der Zeit, die zur Konzeption des „Ökumenischen Lernens“ geführt haben, stellen die Universitäten vor die Aufgabe, sich am „Elementaren“, „Fundamentalen“ und „Exemplarischen“⁵⁵ zu orientieren. Elementarisierung ist nach Karl Ernst Nipkow ein offener Prozeß unter der Voraussetzung, „daß die Wahrheit der Sache der Theologie als Wahrheit für den Menschen nicht einfach auf *Vermittlung feststehender Wahrheit* hinausläuft, sondern auf *Ermittlung uns betreffender Wahrheit* im Überlieferten.“⁵⁶ Dies einzulösen ist aber nicht einfacher als traditionelles disziplinäres Denken, deshalb wäre die Verlagerung der Lehramtsausbildung an Fachhochschulen bildungspolitisch, weil hochschuldidaktisch der falsche Weg! Wenn wir daran interessiert sind, daß Lehrerinnen und Lehrer künftig ih-

re Rolle verantwortlich wahrnehmen wollen, ist ihre Qualifikation für diesen Beruf als anspruchsvoll und wichtig anzusehen.

Nach einem ersten ganz praktischen Schritt einer Studienveränderung hat Richard Schlüter schon vor Jahren gefragt: „Könnte nicht der ökumenischen Theologie – mehr als bisher – inhaltlich und strukturell ein fester Platz im Theologiestudium eingeräumt werden und eine begrenzte wechselseitige Teilnahme der Studenten an den Veranstaltungen der anderen Konfessionskirchen verpflichtend gemacht werden?“⁵⁷ Eine Antwort steht aus. Ich präzisiere aus meiner Sicht: Sollten wir nicht mindestens eine didaktische Lehrveranstaltung in ökumenischer Perspektive verpflichtend machen, damit die Universität in zumindest besserer Weise auf die Schule vorbereitet?

Rudolf Englert hat in seinem „Plädoyer für ‚religionspädagogische Pünktlichkeit‘“ konstatiert, kairologisches Denken komme in der Religionspädagogik noch zu kurz.⁵⁸ Erkennen wir den Kairos der „Ökumene“ oder ziehen wir uns auf die ‚geheiligten‘ Traditionen, auch auf die des Studienbetriebes zurück?

Drei Schlußbemerkungen

Erste Schlußbemerkung: „Wie alle guten Dinge in der Welt fordert das Überliefern einen vollen Einsatz der Freiheit, der Verantwortung, des christlichen Wagnisses ... Wer ohne diese Leistung in die Kette der Überlieferung eintreten will und die Güter der Theologie weitergeben möchte, ungefähr, wie Arbeiter Backsteine von Hand zu Hand werfen, in der Meinung, die Steine würden damit am wenigsten beschädigt, am wenigsten verändert, wäre in einer tiefen Täuschung befangen. Einfach weil Gedanken keine Backsteine sind, ja, weil seit dem Ostermorgen ein Kampf zwischen Stein und Geist entbrannt ist.“ – So warnt Hans Urs von Balthasar vor unangebrachten Beharrungsversuchen.⁵⁹

Zweite Schlußbemerkung: „Ökumenisches Lernen realisiert sich in der *Weggemeinschaft von Gemeinden und Kirchen*: ‚Wer in den konziliaren Prozeß eintritt, begibt sich in einen kirchlich, theologisch, sozial und politisch nicht vordefinierten Raum, macht sich mit anderen, bisher weithin als fremd erfahrenen Weggenossen auf zu einem Ziel, das selber seiner genauen inhaltlichen Bestimmung und Füllung noch harret.‘ Ein so verstandener ökumenischer Lernprozeß *macht die Beteiligten reif für die Einheit in Vielfalt*.“⁶⁰ Für Kurt H. Biedenkopf ist der konziliare Prozeß „unverzichtbarer Beitrag zu dem Ziel, die neuen Dimensionen menschlicher Verantwortung für die Politik zu gewinnen – und die Politik damit wieder (notabene!) zukunftsfähig zu machen.“⁶¹

Dritte Schlußbemerkung: Cassandra konnte offenbar nicht nur ihren Zeitgenossen zurufen: „Alles, was sie wissen müssen, wird sich vor ihren Augen abspielen, und sie werden nichts sehen. So ist es eben.“⁶² Es gehört wohl zum Wesen des Kairos, daß er vorübergeht – setzen wir die Hoffnung dagegen: „Es ist dumm, nicht zu hoffen ... Außerdem glaube ich, ist es eine Sünde“, sagt der alte Mann in Hemingways bekannter Erzählung und begründet mit diesen Worten den Sinn seiner scheinbar sinnlosen Anstrengungen im Kampf mit dem riesigen Fisch.⁶³

Anmerkungen

- 1) Antrittsvorlesung in der Fakultät Katholische Theologie der Otto-Friedrich-Universität Bamberg am 8. Juli 1993.

- 2) Vgl. Ernst Lange, *Die Ökumenische Utopie oder Was bewegt die Ökumenische Bewegung?*, Stuttgart 1972, 197 ff.
- 3) Heinz-Günther Stobbe, *Ökumenische Erziehung*, in: Gottfried Bitter/Gabriele Miller (Hg.), *Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe*. Bd. 2, München 1986, 312.
- 4) Herlinde Pissarek-Hudelist, *Volk Gottes/Kirche*, in: Gottfried Bitter/Gabriele Miller (Hg.), *Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe*. Bd. 2, München 1986, 736.
- 5) Klaus Nientiedt im Gespräch mit Rainer Lachmann, in: *Herderkorrespondenz* 46 (1992) 460.
- 6) Ich danke dem Deutschen Institut für Förderalismusforschung an der Universität Hannover und dessen Leiter Prof. Dr. Hans-Peter Schneider für die Möglichkeit, die Unterlagen über die Beratungen zu den Artikeln 7 und 141 GG einsehen zu dürfen.
- 7) Parlamentarischer Rat, Drucksache PR.11.48 – 302.
- 8) Parlamentarischer Rat, Drucksache PR.1.49 – 455/II, 5; Korrektur durch Verf.
- 9) Parlamentarischer Rat – Hauptausschuß. Bonn 1948/49, Stenoprotokoll, 556f.
- 10) Parlamentarischer Rat – Hauptausschuß. Bonn 1948/49, Stenoprotokoll, 558.
- 11) Parlamentarischer Rat – Hauptausschuß. Bonn 1948/49, Stenoprotokoll, 561.
- 12) Parlamentarischer Rat. Stenographischer Bericht, Neunte Sitzung (6. Mai 1949) Nr. 9, Bd. 1, 193.
- 13) Theodor Maunz, *Der Religionsunterricht in verfassungsrechtlicher und vertragskirchenrechtlicher Sicht*, München 1974.
- 14) Parlamentarischer Rat – Hauptausschuß. Bonn 1948/49, Stenoprotokoll, 558.
- 15) Der Antrag wurde „mit überwiegender Mehrheit gegen 3 Stimmen abgelehnt.“ Parlamentarischer Rat – Hauptausschuß. Bonn 1948/49, Stenoprotokoll, 567.
- 16) Vgl. zur Problematik eines solchen Verständnisses der Katholizität in Anlehnung an die Formel des Vincentius von Lerinum: Godehard Ruppert, *Das Traditionsprinzip des Vincentius von Lerinum*, in: *Theologie und Glaube* 75 (1985) 446–450.
- 17) Godehard Ruppert, „Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben“. *Ökumene und Kirchengeschichte*, in: Friedrich Johannsen/Harry Noormann (Hg.), *Lernen für eine bewohnbare Erde. Bildung und Erneuerung im ökumenischen Horizont*. FS Ulrich Becker, Gütersloh 1990, 76.
- 18) So bereits 1972 in einem Tagungsbeitrag: Theodor Maunz, *Die Konfessionalität des Religionsunterrichts aus juristischer Sicht*, in: *Religionsunterricht konfessionell?* Hg v. der Schulabteilung im Erzbischöflichen Generalvikariat Paderborn, Salzkotten 1972, 45.
- 19) Wilhelm Rees, *Der Religionsunterricht und die katechetische Unterweisung in der kirchlichen und staatlichen Rechtsordnung*, Regensburg 1986, 284.
- 20) *Der Religionsunterricht in der Schule*. Punkt 2.7.5, in: Ludwig Bertsch u. a. (Hg.), *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung*. Offizielle Gesamtausgabe I, Freiburg²1976, 146. Vgl. zum Konfessionsprinzip im Synodenbeschuß: Richard Schlüter, *Zwischen Konfessionalismus und Konfessionalität. Eine Studie zur Funktion und Modifikation des Konfessionsprinzips im Religionsunterricht heute* (= Europäische Hochschulschriften. Reihe 23: Theologie. Bd. 204), Frankfurt 1983, 213–286.
- 21) *Der Religionsunterricht in der Schule*. Punkt 2.7.1, in: a. a. O., 144.
- 22) Vgl. zur Illustration auch die fast unglaubliche, aber nicht ungewöhnliche Geschichte einer jungen Frau bei Ulrich Becker, *Im Nachlaß lag ein Taufschein*, in: *Deutsches Allgemeines Sonntagsblatt* (13.4.1986) Nr. 15, 14: „Streng atheistisch in Elternhaus und Schule erzogen, entschließt sie sich als beinahe Zwanzigjährige an einem Weihnachtsabend, zur Christvesper zu gehen. Von dem, was sie dort sieht, hört und erfährt, ist sie so angezogen und so nachdenklich gemacht, daß sie in derselben Nacht noch einen zweiten Gottesdienst besucht. Von diesem Tage an hält sie sich zur christlichen Gemeinde und nimmt Taufunterricht – gegen den entschiedenen Willen ihrer Eltern, die um ihre gesellschaftlichen Positionen fürchten. Aus Rücksicht, aber auch um den eigenen Entschluß nicht zu überstürzen, schiebt sie die Taufe hinaus. Während der Wartezeit stirbt die Großmutter. Unter ihren Papieren findet sich der Taufschein der Enkeltochter. Bei einer längeren Abwesenheit der Eltern hatte sie das Enkelkind heimlich taufen lassen.“
- 23) Vgl. zur Situation der multikulturellen Gesellschaft: Erich Feifel, *Religionsunterricht mit und ohne Kirche? Die Zukunft des Religionsunterrichts in einer multikulturellen Gesellschaft*, in: *Trierer Theologische Zeitschrift* 101 (1992) 262–280, insbes. 263–265.

- 24) Vgl. David Elkind, *The hurried child: growing up too fast too soon*, Reading, Mass. 1985.
- 25) Ebd., 7.
- 26) Rainer Lachmann, *Ökumenischer Religionsunterricht in den Anfangsklassen der Grundschule? (Religions-)Pädagogik für das Kind?* in: Alexandra Ortner/Ulrich J. Ortner (Hg.), *Grundschulpädagogik. Wissenschaftsintegrierende Beiträge*, Donauwörth 1990, 43.
- 27) In Bayern haben entsprechende Initiativen – u.a. der KEG – sogar dazu geführt, daß eine Novellierung der Lehramtsprüfungsordnung entsprechende Fächerverbindungen vorsieht, um das Klassenlehrerprinzip zu stärken.
- 28) Rainer Lachmann, a.a.O., 41.
- 29) Dieter Brodtmann/Claudia Kugelmann, *Mädchen und Jungen im Schulsport*, in: *Sportpädagogik* 8 (1984) H. 2, 16.
- 30) Vgl. Benno Haunhorst, *Der Gegenwart einen Namen geben: postmodern, multikulturell, religiös indifferent*, in: *rhs* 34 (1991) 155–164.
- 31) Ernst Lange, *Sprachschule für die Freiheit*, München 1980, 159.
- 32) Werner Simpfendorfer, „Sich einleben in den größeren Haushalt der bewohnten Erde“ – ökumenisches und ökologisches Lernen, in: Heinrich Dauber/Ders. (Hg.), *Eigener Haushalt und bewohnter Erdkreis. Ökologisches und ökumenisches Lernen in der „Einen Welt“*, Wuppertal 1981, 67.
- 33) Norbert Mette, *Gerechtigkeit lernen – die religionspädagogische Aufgabe*, in: *Religionspädagogische Beiträge* (1991) H. 27, 19. 33a) Ebd.
- 34) Reiner Kunze, *Materialien und Dokumente*. Hg. v. Jürgen P. Wallmann, Frankfurt/Main 1977, 162.
- 35) Anton A. Bucher, *Das Umweltbewußtsein von Kindern: Unterentwickelt oder unterschätzt? Empirische Befunde und (religions-)pädagogische Konsequenzen*, in: *Religionspädagogische Beiträge* (1993) H. 31, 158; dort finden sich auch Angaben zu qualitativen und quantitativen Forschungsobjekten.
- 36) David Elkind, a.a.O., 26.
- 37) Ottmar Fuchs, *Der Religionsunterricht als Diakonie der Kirche!?*, in: *Katechetische Blätter* 114 (1989) 854.
- 38) Vgl. Gotthard Fuchs, *Kulturelle Diakonie*, in: *Concilium* 24 (1988) 324–329.
- 39) Vgl. KNA – ID Nr. 13 (1.4.1993) 2; inzwischen in Kurzfassung gedruckt: Jürgen Werbick, *Heutige Herausforderungen an ein Konzept des Religionsunterrichts*, in: *Katechetische Blätter* 118 (1993) 451–465, insbesondere 456f.
- 40) Richard Schlüter, *Ökumenisches Lernen – eine pädagogische Grundaufgabe der Kirche. Analyse und Perspektiven aus römisch-katholischer Sicht*, in: *Catholica* 41 (1987) 312.
- 41) In der Ausgestaltung ist hier an Formen zu denken, wie sie mit dem Konfessionell-Kooperativen Unterricht im Kanton Zürich seit dem Schuljahr 1992/93 eingeführt wurden.
- 42) Vgl. Werner Simon, *Überlegungen zum Ansatz eines ökumenisch offenen katholischen Religionsunterrichts auf der Oberstufe des Gymnasiums*, in: *rhs* 35 (1992) 178–190, bes. 183–188. Vgl. zu den Vorschlägen insgesamt auch: Ralph Sauer/Reinhold Mokrosch, *Leitsätze für ein gemeinsames Glaubenlernen im ökumenischen Geist*, in: *Katechetische Blätter* 118 (1993) 184–189, bes. 188 f.
- 43) Werner H. Ritter, *Religionsunterricht hüben und drüben (Teil 2)*, in: *Theologische Literaturzeitung* 118 (1993) 114.
- 44) Das gilt allerdings genauso für den Entstehungshintergrund der Weimarer Reichsverfassung und damit für die Interpretation von Th. Maunz.
- 45) Vgl. Gottfried Bitter, *Christlicher Glaube zwischen Zuspruch und Anspruch. Zu einer aktuellen religionspädagogischen Aufgabe*, in: *Katechetische Blätter* 103 (1978) 923–931.
- 46) Vgl. *Akzeptanzkrise des Religionsunterrichts – einladender Religionsunterricht*, in: *Katechetische Blätter* 116 (1991) 438 f.
- 47) Josef Hepp, *Der/die Religionslehrer/in*, in: Fritz Weidmann (Hg.), *Didaktik des Religionsunterrichts*, Donauwörth 1992, 157–173. 48) Vgl. ebd., 172.
- 49) Vgl. den gleichnamigen Aufsatz von Bernhard Grom, in: *Katechetische Blätter* 117 (1992) 26–34.
- 50) Vgl. u.a. Elliot Aronson/Ayala M. Pines/Ditsa Kafry, *Ausgebrannt. Vom Überdruß zur Selbstentfaltung*, Stuttgart 1983; Jerry Edelwich/Archie Brodsky, *Ausgebrannt. Das „Burn-out-Syndrom“ in den Sozialberufen*, Salzburg 1984.

- 51) Helder Camara, *Der Traum von einer anderen Welt. Meditationen und Predigten* (= Serie Piper 721), München 1987, 104.
 - 52) Vgl. Christian Gotthilf Salzmann, *Ameisenbüchlein oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher*, Bad Heilbrunn ²1964 [= Nachdruck des Originals von 1806].
 - 53) Manfred Bönsch, *Zur Neubestimmung der Lehrerrolle: zum Verhältnis von Schule und LehrerInnen*, in: Ders./Klaus Schittko (Hg.), *Schule ist mehr als die Summe der Unterrichtsfächer. Beiträge zur Theorie der Schule* (= Theorie und Praxis 40), Hannover 1991, 179.
 - 54) Hubertus Halbfas, *Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße*, Düsseldorf ⁴1989, 211–216; an anderer Stelle nimmt Bönsch ausdrücklich die Position von Halbfas auf: Manfred Bönsch, *Menschenhaus, Welthaus und Drittes Auge. Erschließen ungewohnte didaktische Metaphern ein neues (religions-)pädagogisches Denken?*, in: Heinz-Jürgen Görtz/Godehard Ruppert (Hg.), *Hören-, sehen-, lebenlernen. FS Karlheinz Sorger* (= Theorie und Praxis 33), Hannover 1990, 178 f.
 - 55) Die begriffliche Unterscheidung der an Johann Heinrich Pestalozzi anknüpfenden Leitbegriffe verdeutlicht die Teilbereiche des Gesamtproblems der Bildungsgehalte.
 - 56) Karl-Ernst Nipkow, *Grundfragen der Religionspädagogik. Bd. III* (= Gütersloher Taschenbücher 756), Gütersloh 1982, 200.
 - 57) Richard Schlüter, *Ökumenisches Leben*, a.a.O., 313.
 - 58) Vgl. Rudolf Englert, in: *Katechetische Blätter* 113 (1988) 165.
 - 59) Hans Urs von Balthasar, *Der Ort der Theologie*, in: Ders., *Verbum Caro. Skizzen zur Theologie I*, Einsiedeln 1960, 170 f.
 - 60) Martina Blasberg-Kuhnke, *Ökumene am Ort. Der konziliare Prozeß als Lernprozeß christlicher Gemeinden*, in: *Religionspädagogische Beiträge* (1991) H. 27, 53; das angeführte Zitat stammt aus einer anderen Veröffentlichung der Autorin.
 - 61) Kurt H. Biedenkopf, *Realität und Vision. Politikfähigkeit des Konziliaren Prozesses und die Prozeßfähigkeit der Politik*, in: Michael Schibilsky/Ulf Schlüter/Heinz-Günther Stobbe (Hg.), *Gerechtigkeit – Frieden – Bewahrung der Schöpfung. Ein Werkbuch für die Gemeinde*, Düsseldorf 1990, 64.
 - 62) Christa Wolf, *Kassandra. Erzählung*, Darmstadt 1983, 10.
 - 63) Ernest Hemingway, *Der alte Mann und das Meer*. Übersetzt von Annemarie Horschitz-Horst (= rororo 328), Reinbek 1959, 100.
-