

# Exkurs: Wie verstehen Dokumente der evangelischen und katholischen Kirche religiöse Bildung?

Ulrich Kropáč

---

Über den Würzburger Synodenbeschluss von 1974 hinaus gibt es weitere Dokumente der evangelischen und katholischen Kirche, die nachfolgend daraufhin befragt werden, welche Bedeutung sie für die religiöse Bildung im Religionsunterricht und in der Gemeindekatechese haben.

---

## 1. Die Enzyklika »Evangelii nuntiandi« (Paul VI., 1975)

Die am 18.12.1975 von Papst Paul VI. veröffentlichte Enzyklika »Evangelii nuntiandi« über die Evangelisierung in der Welt von heute ist ein Dokument, das nicht nur für die Missionstheologie maßgebend geworden ist, sondern auch verschiedene Perspektiven für religionspädagogische Fragestellungen eröffnet. Das Dokument weiß sich dem Zweiten Vatikanischen Konzil – dessen Abschluss zum Zeitpunkt der Publikation genau zehn Jahre zurücklag – mit seinem Grundanliegen verpflichtet, »die Kirche des 20. Jahrhunderts besser zu befähigen, das Evangelium der Menschheit des 20. Jahrhunderts zu verkünden« (2). Seine Mitte bildet der Begriff »Evangelisierung«, den der Papst zu einer Fundamentalperspektive ausgestaltet. Evangelisierung ist nicht ein Sektor kirchlichen Handelns neben zahlreichen anderen, sondern ein die Identität der Kirche begründendes Prinzip (vgl. 14), an dem sich ihre gesamte Praxis ausrichten muss.

Evangelisierung ist zunächst und zuerst Selbst-Evangelisierung der Kirche im Prozess beständiger Erneuerung (vgl. 15), ohne die eine glaubwürdige Evangelisierung der Welt undenkbar ist. Ziel der Evangelisierung ist nichts weniger als eine Erneuerung der Menschheit in allen ihren Lebensbereichen und Kulturen durch innere Umwandlung (vgl. 18–20). Dazu ist es nötig, dass der »Bruch zwischen Evangelium und Kultur« (21) überwunden wird. Dies kann aber nur geschehen, wenn die Evangelisierung die kulturelle Verwurzelung der Menschen ernst nimmt. Darin eingeschlossen sind Annäherung des Evangeliums an und zugleich kritische Distanz zu ihr. Diese Probleme werden heute vor allem unter den Stichworten *Inkulturation des Christentums* bzw. *Kontextualität* verhandelt.

Bemerkenswert an dem Dokument ist die Forderung nach einer engen Verbindung von Glaubens- und Lebenszeugnis. Die Evangelisierung beginnt mit dem gelebten Zeugnis, einem »Zeugnis ohne Worte« (21). Daran schließen sich erst die weiteren Schritte des Evangelisierungsprozesses (Verkündigung, Zustimmung des Herzens, Eintritt in die kirchliche Gemeinschaft, Empfang der Sakramente, Apostolat) an. Sie ist primär auf eine persönliche Vermittlung, auf die Mitteilung der eigenen Glaubenserfahrung an andere verwiesen (vgl. 46). Andere Wege, die Institution oder Organisation voraussetzen, treten demgegenüber zurück. In der Priorität des Lebenszeugnisses vor aller Lehre und

des personalen Beziehungsgeschehens vor institutionalisierten Vermittlungswegen liegt ein wichtiger Impuls für religionspädagogisches Handeln.

Als Zielgruppe von Evangelisierung nennt das Dokument zunächst jene, die Christus noch nicht kennen, dann die Nichtgläubenden und Nichtpraktizierenden – eine unter dem Vorzeichen von Säkularisierung wachsende Gruppe, bei der es gleichwohl nicht an »christliche(n) Anknüpfungspunkte(n)« (55) fehlt – und die nicht christlichen Religionen, wobei hervorgehoben wird, dass die Achtung und Wertschätzung anderer Religionen und die Vielschichtigkeit der mit der Missionierung verbundenen Probleme die Kirche nicht hindern dürfen, Christus zu verkünden (vgl. 53). Die Evangelisierung richtet sich aber auch an diejenigen, die schon glauben; hier gewinnt sie den Charakter einer Glaubenshilfe.

Das von Gott allen Menschen angebotene Heil – der Inhalt der Evangelisierung – wird in dem Apostolischen Schreiben vor allem als *Befreiung* gedeutet. Ausdrücklich lehnt der Papst ein verkürztes Verständnis von Befreiung als eines rein diesseitigen und daher für Ideologisierung anfälligen Programms ab. Er betont im Gegenzug, dass jene Befreiung, auf welche die Evangelisierung zielt, den Menschen in allen seinen Dimensionen betrifft – einschließlich seiner Öffnung auf Gott hin. Dieser Gedanke, der durch die Befreiungstheologie wieder verstärkt in das Bewusstsein getreten ist, birgt zugleich für die Religionspädagogik einen unüberhörbaren Imperativ: ihr Handeln so auszurichten, dass Menschen darin Befreiung erfahren, die nicht auf zeitliche Bedürfnisse begrenzt bleibt, sondern auf das Heil in Gott angelegt ist.

## 2. »Allgemeines Direktorium für die Katechese« (Kleruskongregation, 1997)

Das am 15. August 1997 von der Kongregation für den Klerus approbierte Dokument versteht sich als Erfüllung einer Intention des Zweiten Vatikanischen Konzils, das in dem Dekret »Christus Dominus« (Nr. 44) die Abfassung eines solchen Werkes für die katechetische Unterweisung in Auftrag gab. Ziel der Katechese ist die Gemeinschaft des Menschen mit Christus (vgl. 80). Überlegungen, die den *Inhalt* des Glaubens betreffen, führen unmittelbar zu einer Reflexion auf den »Katechismus der Katholischen Kirche«. Die Funktionsbestimmung dieses Glaubenskompodiums für die Katechese erhält dadurch Brisanz, dass Katechismus und Heilige Schrift nahe zusammengedrückt werden: Beide Größen erscheinen nach dem Direktorium als »grundlegende Quellen der Inspiration für das gesamte katechetische Wirken der Kirche in unserer Zeit« (128).

Im Hinblick auf *methodische Fragen* wird grundsätzlich auf die »Erziehungsweisheit Gottes, wie sie sich in Christus und in der Kirche entfaltet« (143), verwiesen. Unter dieser Perspektive stellt sich die Katechese als »aktive Glaubenspädagogik« (144) dar, die auf menschliche Kompetenzen und Erfahrungen nicht verzichtet, ihr letztes Maß jedoch an der sich in der geschichtlichen Offenbarung zeigenden göttlichen Pädagogik nimmt. Verhältnismäßig spät kommen die *Adressaten* der Katechese in den Blick. Der katechetische Prozess muss so angelegt sein, dass sich der Adressat als »aktives, bewusstes und mitverantwortliches Subjekt und nicht als bloß schweigender, passiver Empfänger« (167) entdecken kann. Das Schlusswort erinnert daran, dass alles katechetische Mühen letztlich vom gnadenhaften Wirken Gottes abhängig ist.

Das Direktorium von 1997 kommt zu einer relativ differenzierten Sicht des *Religionsunterrichts* (vgl. besonders 73–75). Deutlich wird der Eigencharakter des Religions-

unterrichts gesehen. Seine Relation zur Katechese bestimmt sich als »eine Beziehung der Unterscheidung und wechselseitigen Ergänzung« (73). Der Religionsunterricht beansprucht, hinsichtlich Systematik und Strenge ein Schulfach wie jedes andere zu sein. Sein spezifischer Beitrag zur Erziehungstätigkeit der Schule besteht in der Förderung eines interdisziplinären Dialogs zwischen den Unterrichtsfächern, der vorrangig so angelegt ist, dass Welt und Mensch im Licht des Glaubens wahrgenommen werden können. Ähnlich wie im Synodenbeschluss zum Religionsunterricht von 1974 werden im Direktorium für die Katechese gläubige, suchende bzw. zweifelnde und nicht glaubende Schülerinnen und Schüler unterschieden, denen der Religionsunterricht in je spezifischer Weise begegnen soll. Insgesamt wird man vom Dokument der Kleruskongregation jedoch keine weitreichenden Impulse für den Religionsunterricht erwarten dürfen, da sein Hauptinteresse der Katechese gilt, die wiederum bezüglich der Adressaten primär Erwachsene (vgl. z.B. 59), bezüglich des Ortes in erster Linie die Gemeinde (vgl. z.B. 141) vor Augen hat.

### 3. Die Denkschrift »Identität und Verständigung – Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität« (EKD, 1994)

Titel und Untertitel der 1994 erschienenen Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland konzentrieren Intention, Problemanzeige und Horizont der Schrift in instruktiven Schlagworten: Es geht ihr um eine Positionsbestimmung heutigen Religionsunterrichts, die zum Ausgangspunkt für die Suche nach den Koordinaten eines zukunftsfähigen Religionsunterrichts wird. Die Überschrift »Identität und Verständigung« weist auf zwei Ziele heutiger Erziehungs- und Bildungsbemühungen hin: Hilfe bei der Identitätsfindung und Förderung von Verständigungsfähigkeit bei jungen Menschen (vgl. 10f). Beide Schlüsselbegriffe werden in der weiteren Entfaltung der Argumentation auf den Religionsunterricht übertragen, dessen Grundzug dann als ein wechselseitiges Angewiesensein von *konfessioneller Identität und ökumenischer Verständigung* bestimmt werden kann (→ II.13).

Eine Situationsanalyse skizziert in knappen Zügen das schwierige Verhältnis junger Menschen zum Thema Religion, wobei deutlich wird, dass – entgegen allen Säkularisierungstendenzen – in der jungen Generation ein Potenzial von Sinn- und Grenzfragen existiert, das für Schule und Kirche gleichermaßen eine Herausforderung darstellt. Hervorgehoben wird die Doppelfunktion von Schule als »Ort der Bildung« und als »Lebensraum« (22). Die Denkschrift betont das Erfordernis einer »neuen allgemeinen Bildung«, die in ihrer *individuellen* Ausrichtung auf Identitätsfindung, in ihrer *universalen* auf Verständigungsfähigkeit zielt (vgl. 10f).

Sinn und Aufgaben des Religionsunterrichts werden darin gesehen, dass er zum einen für junge Menschen einen »Beitrag zu ihrer persönlichen religiösen Orientierung und individuellen menschlichen Bildung« (36) leistet, dass er zum anderen für die Schule insgesamt unverzichtbar ist, will sie ihren Erziehungs- und Bildungsauftrag erfüllen. Die theologische Begründung (3.2) hebt ab auf die Mitverantwortung der Kirche für die Zukunft der jungen Generation, die sich in der Mitgestaltung von Schule und Bildung artikuliert. Dieses Engagement versteht sich als konkreter Dienst an den Schülerinnen und Schülern, die aus der christlichen Überlieferung Impulse und Orientierungshilfen

für ihr gegenwärtiges und zukünftiges Leben gewinnen sollen. Die starke rechtliche Position des Religionsunterrichts in Art. 7.3 GG wird in der Denkschrift nicht zu sehr hervorgekehrt, da langfristig dessen Bestand nur durch gesellschaftliche Akzeptanz und nicht durch einen Rekurs auf die Rechtssituation gesichert werden kann. Es wird im Gegenteil im Blick auf Art. 7.3 GG auf die »*Aufgabe einer interpretativen Fortentwicklung der Verfassung*« (42) verwiesen, um weitreichende konfessionelle Kooperationen in der Zukunft zu ermöglichen. Dem Aufriss verschiedener (religions-)didaktischer Prinzipien wie ökumenisches, interreligiöses, identifikatorisches, kompensatorisches und fächerübergreifendes Lernen sowie Lernen im Sinne einer religiösen Alphabetisierung ist gewissermaßen als Präambel das Prinzip des schülerorientierten Lehrens vorangestellt: Es sind die Schülerinnen und Schüler samt ihrer religiösen Biografie, die Subjekte des Lernprozesses sind (vgl. 4).

Unzweideutig plädiert die Denkschrift für einen nach Konfessionen getrennten Religionsunterricht in der Form eines »*konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts*« (65). Diese Konzeption impliziert die nachdrückliche Modifikation der überkommenen Gestalt des Religionsunterrichts (vgl. 64). Die Schrift der EKD schlägt dazu eine Öffnung bei allen drei Elementen der unter einem einheitlichen konfessionellen Vorzeichen stehenden Trias von Lehrenden, Lernenden und Lerninhalten vor. Daraus ergeben sich verschiedene Möglichkeiten der Kooperation mit der katholischen Kirche, die weit über den gegenwärtigen Stand hinausgehen. Ausdrücklich ist dem Dokument daran gelegen, die bisherige Zusammenarbeit der beiden Kirchen inhaltlich und institutionell auszubauen und entsprechend rechtlich auszugestalten.

Vom Bildungsauftrag der Schule her argumentierend, spricht sich das Dokument für einen eigenständigen Ethikunterricht mit dem Status eines ordentlichen Lehrfachs aus, den jene Schülerinnen und Schüler besuchen, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen wollen (vgl. 5.3). Weiterhin wird für den evangelischen, den katholischen und den Religionsunterricht anderer Religionsgemeinschaften sowie den Ethikunterricht eine eigenständige Fächergruppe mit Pflichtcharakter vorgeschlagen. Damit könnten Ethik- und Religionsunterricht durch Herausarbeitung des Gemeinsamen und Differenten gleichermaßen eine Vertiefung ihres Profils erfahren.

#### **4. Das Bischofswort »Die bildende Kraft des Religionsunterrichts – Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts« (DBK, 1996)**

Die am 27.9.1996 von den katholischen deutschen Bischöfen veröffentlichte Erklärung konzentriert sich, wie aus dem Untertitel hervorgeht, auf den nach Konfessionen getrennten Religionsunterricht. Sie will den in der Spannung von Konfessionalität und ökumenischer Offenheit stehenden Religionsunterricht als einen unersetzbaren Beitrag zum Bildungsauftrag der Schule ausweisen. Dabei wird das Plädoyer für einen konfessionell gebundenen Religionsunterricht durch eine Zusammenschau bildungstheoretischer und theologischer Perspektiven entwickelt (2.–5.). Aus der Darlegung der Rechtslage (7.) ergibt sich eine weitere, gegenüber der zuvor vorgetragenen Argumentation allerdings zurücktretende Begründung. Das Dokument argumentiert mit einem Verständnis von Bildung, bei dem das Moment der Selbsttätigkeit im Zentrum steht. Sich-Bilden zielt auf Allgemeinbildung und nicht auf die Schaffung eines Depots von Wissen.

So sehr Allgemeinbildung an eine konkrete kulturelle Gemeinschaft gebunden ist, so wenig darf sie sich aber der Kommunikation mit anderen kulturellen Identitäten verschließen. Dazu gehört auch und vor allem die Bereitschaft, sich auf die Perspektive des anderen einzulassen. Diese Fähigkeit ist gewissermaßen die »Tiefenstruktur der Allgemeinbildung« (2.2).

In welcher Weise kann nun der Religionsunterricht mit seinen Inhalten zur Bildung in einem Verständnis, wie es eben entfaltet worden ist, beitragen? Die Bildungsherausforderung des Evangeliums besteht darin, auf das von Gott allen Menschen zugedachte Heil und seine allen Menschen angebotene Liebe aufmerksam zu machen (vgl. 3.2). Das Evangelium lädt ein, diese Zuwendung Gottes anzunehmen und sie im eigenen Leben und im Leben anderer Menschen wirksam werden zu lassen. Wenn das Evangelium als bildende Kraft wirksam werden soll, ist es allerdings auf ein »soziales und leibliches Bildungsmedium« (4.3) angewiesen, in dem es sich verkörpern kann. Mit anderen Worten: Das Evangelium »muss Institution, muss kirchliche Religion schaffen« (4.3). Es ist Aufgabe der Kirche, allen Menschen, unabhängig von ihrer nationalen und kulturellen Zugehörigkeit, die Nähe des kommenden Gottesreiches zu verkünden. Damit wird aber die Kirche und zusammen mit ihr der Religionsunterricht »ein Ort allgemeiner Bildung« (4.4). Das Bischofswort verdeutlicht diese Aussage für den Religionsunterricht: Alle Schülerinnen und Schüler, mögen sie sich als Christen, Agnostiker oder Atheisten verstehen, sind – wenigstens latent – von Grundfragen und Grunderfahrungen der menschlichen Existenz bewegt. Diese haben ohne jede Einschränkung Platz im Religionsunterricht. Hier können sie mit dem von der Kirche verbürgten Evangelium ins Gespräch gebracht werden.

Mit einer Reflexion auf das Verhältnis von Konfessionalität und Ökumene erreicht die Argumentation der Bischöfe für einen konfessionellen Religionsunterricht im fünften Kapitel ihren Höhepunkt (→ II.6; II.13). Zunächst wird dargelegt, dass der Begriff *Konfession* nicht (mehr) *Konfessionalismus* meint und damit auf Abgrenzung zielt, sondern seine ursprüngliche Wortbedeutung – *Bekennntnis* – zurückgewonnen hat (5.1). Sodann wird der Begriff unter dem Eindruck vielfältiger ökumenischer Zusammenarbeit als »gesprächsfähige Identität« näher bestimmt (5.2). Ökumene setzt also Positionalität bzw. Konfessionalität voraus! Auf den Religionsunterricht gemünzt bedeutet das, dass er der konfessionellen Bindung bedarf, um den anderen wirklich verstehen und anerkennen zu können. Für die Bischöfe folgt aus dem inneren Zusammenhang von Konfessionalität und Ökumene, dass alle drei Bestimmungsfaktoren der Trias *Lehrer, Lehre und Schüler* der konfessionellen Bindung unterliegen. Dies gilt insbesondere für die Schüler (vgl. 50). Damit legt die Erklärung engere Maßstäbe an als die Denkschrift der EKD von 1994. Was die Zusammenarbeit der Konfessionen im Religionsunterricht betrifft, sieht das Bischofswort keine Notwendigkeit, über den im Synodenbeschluss von 1974 gesteckten Rahmen hinauszugehen. Die vom EKD-Papier »Identität und Verständigung« unterbreitete Palette von Möglichkeiten einer Zusammenarbeit der Konfessionen im Religionsunterricht, die dort unter dem Stichwort eines »konfessionell-kooperativen« Religionsunterrichts zusammengefasst sind, erscheint den Bischöfen zu weitgehend. Sie plädieren, die Formulierung der Denkschrift aufgreifend, sie aber zugleich einschränkend, für einen »begrenzten konfessionell-kooperativen Religionsunterricht unter Wahrung der konkreten kirchlichen Bindung« (5.3.5).

Zum Bildungspotenzial des katholischen Religionsunterrichts gehört es, dass dieser Gelegenheit bietet, junge Menschen in die Übernahme fremder Perspektiven einzuüben und

sie in ihrer Selbstständigkeit wachsen zu lassen. Er verbürgt ihnen Lebenssinn, weist sie in die Erfahrung des »Für-andere-Seins« ein und fördert ihre Ich-Identität. Eine herausragende Stellung in diesem Geschehen kommt dabei, wie das Bischofswort wiederholt betont, den im Glauben verwurzelten und ihn bezeugenden Religionslehrerinnen und -lehrern zu.

Die Bischöfe optieren für ein qualifiziertes Unterrichtsfach (8.), das für alle Schülerinnen und Schüler, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen wollen, obligatorisch ist. In der Einrichtung eines Ersatzfachs sehen die Bischöfe die Chance, dass der konfessionelle Religionsunterricht sein eigenes Profil schärft.

## 5. Die Denkschrift »Maße des Menschlichen – Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft« (EKD, 2003)

Die Krise des deutschen Bildungswesens einerseits und die Absicht, einem (ökonomisch) verkürzten Bildungsverständnis entgegenzutreten andererseits waren Anlässe für das Erscheinen der EKD-Denkschrift »Maße des Menschlichen« im Jahr 2003.

Ihr Anliegen ist es, den substanziellen Mehrwert von Bildung gegenüber Wissen und Lernen herauszuarbeiten und nach Maßstäben zu fragen, »an denen Bildung in ihrer humanen Qualität zu messen ist« (9). Dies geschieht in fünf Kapiteln, denen ein pointiertes Vorwort und eine Einleitung vorgeschaltet sind.

Ausgangspunkt des *ersten* Kapitels sind die Resultate der PISA-Studien, die einen niederschmetternden Rückstand des deutschen Schulwesens im internationalen Vergleich dokumentieren (vgl. 14). Gegenüber Versuchen, den festgestellten Mängeln allein auf der Ebene des Organisatorischen und Institutionellen zu begegnen, drängt das Dokument auch auf *inhaltliche* Verbesserungen. Gefordert wird eine zeitgemäße »allgemeine Bildung«, die u.a. ethische, soziale, ästhetische, ökologische, geschichtliche und religiöse Bildung einschließt (vgl. 15). Bildung ist, wie aus dieser Aufzählung hervorgeht, mehr als Lernleistung und Wettbewerb (vgl. 25).

Die EKD-Erklärung kritisiert, dass viele Konzeptionen der Wissens- und Lerngesellschaft ein Menschenbild zugrunde legen, das nicht reflexiv ausgewiesen wird. Deshalb schlägt sie einen anderen Weg ein: Sie greift, ausgehend von einer wirklichkeitsnahen Darstellung der Lebenslagen heutiger Kinder, Jugendlicher und Erwachsener, im *zweiten* Kapitel explizit die anthropologische Grundfrage »Was ist der Mensch?« auf.

Eine Antwort darauf wird im *dritten* Kapitel gegeben. Es setzt zunächst tiefgreifende Veränderungen der Postmoderne (Entgrenzung und Beschleunigung in Raum und Zeit, Ersetzbarkeit und Entwertung von Dingen, Individualisierung) mit dem biblischen Menschenbild in Beziehung. Es entfaltet sodann vor dem Hintergrund einer christlichen Anthropologie vier Grundsätze eines evangelischen Bildungsverständnisses. Im EKD-Papier wird festgehalten und theologisch begründet,

- dass Bildung Erziehung zum Frieden sowie Verständigung mit Menschen anderer Kulturen und Religionen umfasst;
- dass sie als Lebensbegleitung zu konzipieren ist;
- dass sie zu einem sachgerechten Umgang mit den Gütern der Kultur, Zivilisation und Natur anleitet und dazu aufruft, den Unterschied zwischen dem Schöpfer und allem Geschaffenen zu respektieren;
- dass sie eine unaufgebbare soziale Dimension hat, d.h. dass sie sich »auf alle Menschen in allen Lebens- und Bildungsbereichen« (64) bezieht.

Das umfangreiche *vierte* Kapitel entwickelt acht Eckpunkte einer zeitgemäßen Bildung aus evangelischer Perspektive. So wird Bildung in einem umfassenden Sinn ausgelegt, und zwar als »Zusammenhang von Lernen, Wissen, Können, Wertbewusstsein, Haltungen (Einstellungen) und Handlungsfähigkeit im Horizont sinnstiftender Deutungen des Lebens« (66). Gefordert wird, ökonomische Leistungserwartungen in die Entwicklung der Person und der Kultur einzugliedern sowie Bildung, um interkulturelle und interreligiöse Bildungsaufgaben zu erweitern. Darüber hinaus erinnert das Dokument daran, dass eine zukunftsfähige Bildung die Frage nach Transzendenz und die Gottesfrage nicht ausblenden darf.

Das *fünfte* Kapitel schließlich bündelt die zuvor erarbeiteten Einsichten und Argumente in 20 Thesen zu einer »Bildung in menschlichen Maßen« (89).

Bilanz: Die EKD-Denkschrift stellt einen für die allgemeine bildungspolitische und innerkirchliche Öffentlichkeit – sei diese evangelisch, sei diese katholisch – gewichtigen eigenen Beitrag zur Bildungsdebatte dar, der theologisch begründet ist und in der Tradition der Aufklärung und des Humanismus steht. Weil Bildung mit Bildern vom Menschen zu tun hat, reflektiert die Erklärung die Frage nach dem Menschen und bekennt sich dabei zu einer biblisch fundierten Anthropologie. Dies erlaubt es ihr, ein Bildungsverständnis zu entwickeln, das Maß nimmt am Menschlichen, wobei dieses Menschliche seinen tiefsten Grund in der Menschlichkeit Gottes hat.

## 6. Das Bischofswort »Katechese in veränderter Zeit« (DBK, 2004)

30 Jahre nach der Verabschiedung der Programmschrift »Das katechetische Wirken der Kirche« durch die Würzburger Synode legten die deutschen Bischöfe am 22.6.2004 das Impulspapier »Katechese in veränderter Zeit« vor. Es gliedert sich in sieben Kapitel, die von einem Vorwort, einer Einführung und einem Epilog gerahmt werden. Die Erklärung beabsichtigt nicht weniger als eine Neuausrichtung der gesamten Katechese als Antwort auf tiefgreifende Veränderungen in Gesellschaft und Kirche.

Das *erste* Kapitel dient der Begriffsbestimmung. Unter Katechese werden jene Bemühungen verstanden, die dazu dienen, »Menschen in den Glauben einzuführen, ihnen darin Heimat anzubieten und so Kirche aufzubauen« (9). Damit ist Katechese eine elementare Aufgabe der Kirche.

Das *zweite* Kapitel beschreibt die veränderte Situation, vor der Katechese gegenwärtig steht. Christ-Werden und Christ-Sein sind heute kaum noch durch Sozialisation getragen, sondern beruhen in erster Linie auf einer persönlichen Entscheidung. Weitergabe des Glaubens findet mehr und mehr »im Zeichen eines Wandels ›vom Erbe zum Angebot‹« (12) statt, wie mit Bezug auf das Schreiben der französischen Bischöfe aus dem Jahr 1996, das den Titel »Den Glauben anbieten in der heutigen Gesellschaft« (vgl. DBK 2000) trägt, ausgeführt wird. Für die Kirche bedeutet dies ein Doppeltes. Erstens: Die Glaubensweitergabe muss grundlegend *missionarisch-evangelisierend* akzentuiert werden (vgl. 12). Zweitens: Die traditionelle Gleichsetzung der Katechese mit der Glaubensunterweisung von Kindern und Jugendlichen ist zu überwinden; die Adressaten einer missionarisch orientierten Katechese sind nämlich Menschen *aller Altersstufen*, die sich bewusst dafür entscheiden, in die Glaubensgemeinschaft der Kirche hineinzuwachsen (vgl. 13).

Die Konsequenzen aus diesen Einsichten werden im *dritten* Kapitel gezogen. Die Bischöfe bestimmen hier den *Katechumenat* ungetaufter Erwachsener als Grundmuster

für die Katechese. Charakteristisch für den Katechumenat ist sein prozesshafter Charakter. In den ihm eigenen Phasen und Stufen kommt das Wachsen des Katechumenen im Glauben und in der Zugehörigkeit zur Kirche zum Ausdruck. Generell soll die Katechese aller Lebensphasen an der *Erwachsenenkatechese* Maß nehmen. Dies impliziert eine gewisse Relativierung der traditionellen SakramentenKatechese bzw. deren »Profilierung unter katechumenaler Perspektive« (Hofrichter 2005, 141).

Im *vierten* Kapitel werden »Standards« entwickelt, an denen sich eine missionarisch ausgerichtete und vom Erwachsenen-Katechumenat inspirierte Katechese orientieren soll. Das *fünfte* Kapitel thematisiert u.a. katechetische Handlungsfelder (Familie, Schule, Gemeinde; katechetische Elemente in Liturgie und Kirchenjahr; die katechetische Dimension in Kunst, Kultur und Medien). Das *sechste* Kapitel handelt von den Verantwortungsträgern im katechetischen Bereich, den ehrenamtlichen und hauptamtlichen Kräften. Im *siebten* Kapitel schließlich wird, um die katechetische Aufgabe nicht zu überdehnen, eine Unterscheidung getroffen: zwischen *Katechese* als einem eigenen kirchlichen Handlungsfeld einerseits und einer *katechetischen Dimension*, die auch in nicht katechetischen kirchlichen Handlungsfeldern eine Rolle spielt, andererseits.

Für den schulischen Religionsunterricht relevant sind fünf Abschnitte im fünften Kapitel (vgl. 31f). Darin fordern die Bischöfe dazu auf, »neu nach der katechetischen Dimension des Religionsunterrichts und nach dem Verhältnis von Katechese und Religionsunterricht zu fragen« (32). Wiewohl sich die Bischöfe ausdrücklich auf den Synodenbeschluss zum Religionsunterricht von 1974 beziehen, fällt der Text »hinter die gebotene und von ihm selbst bejahte Unterscheidung von Religionsunterricht und Katechese zurück« (Simon 2005, 149). Dies wird beispielsweise daran erkennbar, dass die Leistungen des Religionsunterrichts mit dem *katechetischen* Terminus *technicus* »Glaubensvermittlung« beschrieben werden. Ferner fällt auf, dass die Bischöfe den Religionsunterricht am »Verkündigungsauftrag der Kirche« (31) orientiert wissen wollen, obgleich der Synodenbeschluss selbst einen »bildungsdiakonischen« Begründungsansatz verfolgt (vgl. Simon 2005, 149). Hingewiesen wird schließlich auf die zunehmende Bedeutung der Schulpastoral, die zur humanen Gestaltung des Lebensraumes Schule einen Beitrag zu leisten und Schülerinnen und Schülern einen Erfahrungsraum für das Glaubenlernen zu eröffnen vermag.

Zusammenfassend kann festgestellt werden: Das bischöfliche Impulspapier intendiert eine fundamentale Neuorientierung der Katechese. Zentrale Punkte dieses Programms sind die missionarische Erschließung des Glaubens, die Ausrichtung der Katechese am Katechumenat sowie die entschiedene Priorisierung der Erwachsenenkatechese. Im Blick auf den Religionsunterricht zeigen sich Bestrebungen, ihn stärker für katechetische Zielsetzungen in Anspruch zu nehmen.

## 7. Das Bischofswort »Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen« (DBK, 2005)

Im Blick auf vielfältige Veränderungen in Gesellschaft und Schule möchte die am 16. Februar 2005 veröffentlichte Erklärung der deutschen Bischöfe die Aufgaben und Ziele des katholischen Religionsunterrichts neu bedenken und wesentlich konkreter, als dies bisher geschehen ist, beschreiben, »um sein Profil im Fächerkanon der Schule zu stärken« (5). Der Text beginnt mit einem von Karl Kardinal Lehmann verfassten Vorwort, das bereits



die wichtigsten Themen des Bischofspapiers anklingen lässt; diese werden in den folgenden fünf Kapiteln ausgearbeitet.

Das *erste* Kapitel analysiert den Religionsunterricht hinsichtlich seiner Position in der aktuellen Bildungsdebatte und hinsichtlich seiner Konzeption in kirchlichen Dokumenten zum Religionsunterricht. Gleich zu Beginn konstatieren die Bischöfe, dass Religion »einen eigenen Zugang zur Wirklichkeit (eröffnet), der durch keinen anderen Modus der Welterfahrung ersetzt werden kann« (7). Damit unterstreichen sie eine weithin akzeptierte Auffassung im gegenwärtigen Bildungsdiskurs, der zufolge religiöse Bildung für ein umfassendes Bildungsangebot unverzichtbar ist. Dieser Gedanke wird vertieft, indem die Bischöfe Grundentscheidungen zum Religionsunterricht, wie sie die Würzburger Synode 1974 getroffen hat, sowie neuere Akzentsetzungen, wie sie im Bischofspapier »Die bildende Kraft des Religionsunterrichts« von 1996 vorgenommen wurden, in Erinnerung rufen.

Das *zweite* Kapitel skizziert zunächst in groben Zügen die veränderte religiöse Situation von Kindern und Jugendlichen (z.B. Rückgang der religiösen Erziehung im Elternhaus; weit verbreitete Distanz zu Glaube und Kirche; »Patchwork-Religiosität«) – dies ohne larmoyanten oder verurteilenden Unterton. Daran schließt sich eine knappe Analyse der schulpolitischen Situation (hingewiesen wird besonders auf die durch »PISA« deutlich gewordenen Mängel des deutschen Bildungssystems) an.

Das *dritte* Kapitel ist Mitte und Schwerpunkt der Erklärung. In ihm werden drei Aufgaben formuliert, denen sich der schulische Religionsunterricht mehr als bisher stellen muss:

- die »Vermittlung von strukturiertem und lebensbedeutsamem Grundwissen über den Glauben der Kirche«,
- das »Vertrautmachen mit Formen gelebten Glaubens« und
- die »Förderung der religiösen Dialog- und Urteilsfähigkeit« (18).

In der ersten Zielformulierung spiegelt sich die aktuelle Debatte um Bildungsstandards. Zum Grundwissen rechnen die Bischöfe verschiedene Sprachformen des Glaubens, Kerninhalte anderer Religionen sowie die Fähigkeit, das Glaubenswissen in Bezug zu anderen Wissensformen zu bringen. Das im Religionsunterricht zu vermittelnde Grundwissen muss zwei Kriterien genügen: Es hat sich erstens »an der inneren Struktur und Logik des von der Kirche bezeugten Glaubens« (19) zu orientieren; es muss zweitens für junge Menschen lebensbedeutsam sein, ohne – wie die Bischöfe ausdrücklich einschränken – »die Lebensbedeutung von Glaubensinhalten vorschnell zu bestimmen und im Unterricht einzufordern« (21).

Die zweite Zielformulierung korrespondiert mit dem (katholischen) Ansatz eines performativen Religionsunterrichts (→ I.3.13). Die Bischöfe argumentieren, dass »die Vermittlung des gelehrten Glaubens nicht ohne Bezug zum gelebten Glauben gelingen kann« (24). Deshalb sollen junge Menschen im Religionsunterricht eine *Teilnehmerperspektive* einnehmen oder anders gesagt, sie sollen zumindest ansatzweise mit Vollzugsformen des Glaubens vertraut gemacht werden. Fraglich ist allerdings, warum und wie »im *schulischen Religionsunterricht* gelingen soll, was im gesamtgesellschaftlichen und sozialisatorischen Umfeld immer weniger gelingt« (Zwergel 2006, 206). Nicht weniger gewichtig ist eine weitere Anfrage: ob es sachangemessen ist, die Bedeutung religiöser Sprach- und Ausdrucksformen probierend und experimentierend zu erschließen.

Von besonderer Bedeutung ist die dritte Zielformulierung. Sie durchzieht als *Cantus firmus* das gesamte Dokument und thematisiert ein fundamentales (und fundamental-theologisches) Grundanliegen, das bereits im Vorwort durch die Zitation von 1 Petr 3,15 angeklungen ist, nämlich den Glauben argumentativ darzulegen und die Glaubensentscheidung rational zu verantworten. Dementsprechend bleibt der Religionsunterricht der Aufgabe verpflichtet – hier zitieren die Bischöfe den Synodenbeschluss –, die Schülerinnen und Schüler »zu verantwortlichem Denken und Verhalten im Hinblick auf Religion und Glaube (zu) befähigen« (27).

Das *vierte* Kapitel thematisiert knapp und relativ abstrakt den Religionsunterricht in seinem Verhältnis zur Schulpastoral und fordert dazu auf, zu einer bewussten Gestaltung der Schulkultur durch schulpastorale Angebote beizutragen.

Das *fünfte* Kapitel ist den Religionslehrerinnen und -lehrern gewidmet, wie diese überhaupt dem Vorwort zufolge die primären Adressaten des Papiers sind. Die Bischöfe rekapitulieren einerseits frühere Aussagen (z.B. dass Religionslehrerinnen und -lehrer über theologische und religionspädagogische Kompetenzen sowie spirituelle Ressourcen verfügen müssen), gehen aber andererseits auch neue Wege, indem sie in den Religionslehrerinnen und -lehrern »Brückenbauer zwischen Kirche und Schule« (34; vgl. 35) sehen. Damit fügen sie den bisherig üblichen Rollenzuschreibungen (wie »Zeuge« oder »Bürge«) einen instruktiven und produktiven Aspekt hinzu.

Resümierend ist festzuhalten, dass sich das Bischofspapier von 2005 »theologisch pointiert, aber nicht aufdringlich, und religionspädagogisch sensibel und wahrnehmungsbereit« (Zwergel 2006, 208) auf den gegenwärtigen Religionsunterricht einlässt. In keinem anderen Dokument gehen die Bischöfe so konkret auf Aufgaben und Ziele des katholischen Religionsunterrichts ein. Dadurch setzt es, ungeachtet berechtigter kritischer Anfragen zum (performativen) Umgang mit dem »gelebten Glauben« im Religionsunterricht, zukunftsweisende Akzente.