

Der Religionsunterricht im Spannungsfeld von Auftrag und Zeit

Die Herausgabe eines Jubiläumsheftes legt es nahe, das zu behandelnde Fachgebiet unter einem geschichtlichen Aspekt zu betrachten. Dabei soll aber das geschichtliche Element nicht dominieren — das stünde der Religionspädagogik als einer stark praxisorientierten Disziplin nicht gut an —, sondern einfach die Basis abgeben für eine Situationsanalyse, aus der sich einige Postulate für die nächste Zukunft des Religionsunterrichts (= RU) ergeben können. Eine solch vorausschauende Planung wird immer dringlicher, sollen nicht künftige pädagogische und gesellschaftliche Entwicklungen die Zielsetzungen des schulischen RU ungebührlich beeinträchtigen oder gar blockieren. Die redaktionell bedingte Kurzform dieses Beitrages erlaubt nur eine sehr gedrängte und daher notwendigerweise lückenhafte Behandlung der angegebenen Thematik, wobei aber doch einige wesentliche Akzente zur Sprache kommen sollen.

I. Reformbewegungen von 1900–1970

Wer die strukturelle Entwicklung des RU in Österreich — und nur um diesen geht es vorwiegend — seit Beginn der Jahrhundertwende verfolgt, kann eine Art Wellenbewegung ausnehmen, die Zielsetzung, Aufgabenstellung und methodische Gestaltung des RU maßgeblich beeinflusste und sich zum Teil bis in die jüngste Gegenwart auswirkte. In groben Umrissen ergibt sich dabei folgendes Entwicklungsbild:

1) Die aus der bitteren Erfahrung der Entchristlichung weiter Bevölkerungskreise und damit der vielerorts konstatierten Wirkungslosigkeit des RU um 1900 fast gleichzeitig in Wien und München erwachsende Katechetische Bewegung brachte eine Reihe neuer Impulse für Theorie und Praxis mit sich¹. Getragen wurde diese Reform von katechetischen Kursen und Kongressen, von zahlreichen Beiträgen in katechetischen Zeitschriften (Christlich-pädagogische Blätter — Wien; Katechetische Blätter — München)² und vor allem von vorausschauenden Fachleuten, unter denen in Österreich besonders die Gebrüder Johann Ev. und Wilhelm Pichler hervorragten.

2) Erste konkrete Ergebnisse waren zunächst auf dem Gebiet der Methodik zu verzeichnen. Die unkindliche, weil abstrakt-deduktive Texterklärung wurde für verschiedene Stoffeinheiten von der induktiven Textentwicklung abgelöst. Es kam so zur Übernahme des Herbart-Ziller'schen Formalstufenrasters in Gestalt der sog. Wiener- bzw. Münchner-Methode, die eine kindgemäßere Lernabfolge beinhaltet. Freilich konnte die grundsätzliche Gutheißung der formalstufigen Methode auf dem 1. Katechetischen Kongreß in Wien (1912) noch lange nicht die tatsächliche Verwendung in der Praxis herbeiführen. Die methodische Weiterentwicklung erfolgte sodann durch die Einbeziehung des Arbeitsprinzips (2. Katechetischer Kongreß in München, 1928). Wiederum blieb auch die von G. Kerschensteiner, H. Gaudig und Fr. X. Weigl entwickelte Arbeitsmethode, die die Schüler aus der vielbeklagten Passivität zur lern- und bildungssteigernden Aktivität führen sollte, für viele Katecheten eine noch lange argwöhnisch betrachtete Unterrichtsform, die exaktes Lernen und strenge Disziplin zu gefährden schien.

3) Immerhin brachten diese zunächst vorwiegend theoretisch verankerten Erkenntnisse die Forderung nach neuen Lehrbüchern mit sich. Diese Lehrbuchreform fiel allerdings mehr als bescheiden aus. Obwohl W. Pichler bereits 1913 für die Unterstufe ein für

¹ Vgl. *Jungmann Josef Andreas*, Katechetik. Aufgabe und Methode der religiösen Unterweisung. Freiburg 1965, 30 ff.

² Vgl. *Zenner Alois*, 100 Jahre Katechetische Blätter. In: *KatBl München*, 1975, Heft 1, 1 ff.

damalige Verhältnisse betont modernes Religionsbüchlein herausgebracht³ und 1928 sogar einen Lehrstück-Katechismus für die Oberstufe vorgelegt hatte, setzte sich bei Herausgabe eines neuen österreichischen Katechismus (1930) wiederum das Frage-Antwortschema durch, das zwar inhaltlich gekürzt und mit Zwischentexten versehen wurde, aber weder dem formalstufigen noch arbeitsmethodischen Anliegen Rechnung trug.

4) Ein wesentlich neuer und für die spätere Folgezeit bedeutsamer Impuls wurde durch J. A. Jungmann gesetzt, der in seinem Buch „Die Frohbotschaft und unsere Glaubensverkündigung“ (1936) der material-kerygmatischen Bewegung zum Aufbruch verhalf⁴. Diese pastoral-katechetische Neubesinnung verfolgte das Ziel, in allen Formen der Verkündigung — also auch im RU — nicht nur klare Begriffe und einprägsame Definitionen, sondern vor allem eine packende Gesamtschau der christlichen Frohbotschaft zu vermitteln durch Konzentrierung auf das eigentliche Christus-Kerygma. Der Schüler sollte im RU die Größe und Schönheit und den einzigartigen Lebenswert des christlichen Glaubens erfassen und aus dieser Sicht heraus sich in Freiheit und Freude dafür entscheiden können. Aber auch dieses so wichtige Anliegen bedurfte — nicht zuletzt bedingt durch die unfreiwillige Unterbrechung der Kriegsjahre 1939–45 und der anschließenden mühsamen Wiederaufbauarbeit — eines jahrzehntelangen Reifungsprozesses, bis es einen ersten größeren Widerhall in den beiden Lehrstückkatechismen von L. Lentner und J. Klement fand.

5) Die Zeit nach 1945 diente zunächst der organisatorischen und personalen Sicherstellung des RU überhaupt. Darum wurden vorläufig auch noch die alten Religionsbücher weiterverwendet. Bald aber ging man daran, die längst fällige Reform wieder aufzugreifen⁵ und vor allem für den Oberstufenbereich der Pflichtschule neue Lehrbücher zu erstellen⁶. Das Entwurfstadium zog sich allerdings, bedingt durch verschiedene widrige Umstände, in die Länge, so daß die einzelnen österreichischen Diözesen zur Selbsthilfe griffen und je nach Beurteilungsgrundlage entweder den Lentner- oder Klement-Entwurf als vorläufigen Katechismus einführten. Diese neue Lehrstückkonzeption war zwar in mancherlei Hinsicht noch nicht ausgereift, brachte aber doch maßgebliche Fortschritte mit sich: Beseitigung der erschwerenden Zweigleisigkeit „Katechismus — Biblische Geschichte“, Grundlegung durch kerygmanaher Schriftperikopen, mehr oder minder gelungener Lebensbezug, methodische Verbesserung hinsichtlich Lernabfolge und Arbeitsunterricht und vor allem die vornehmlich intendierte Einheit von Schrift, Glaube und Leben. Kamen hier somit Elemente der Kerygmatischen Theologie wie auch der Bibelbewegung zum Tragen, so wurde die Liturgische Bewegung bzw. deren Herzstück, die Meßerziehung, in den alternativen Religionsbüchern für die 1. und 2. Schulstufe von K. Kammelberger zum Gestaltungsprinzip erhoben.

6) Der neue Österreichische Rahmenlehrplan für den Religionsunterricht der 1.—4. Schulstufe (mit Herbst 1969 verpflichtend) setzte in vielfacher Hinsicht neue Akzente. In ihm setzte die in der theoretischen Religionspädagogik bereits erfolgte sog. „Kopernikanische Wende“ auch für die Praxis ein: Nicht mehr der Lehrstoff, sondern das Kind in seiner altersbedingten unverwechselbaren Eigenart wurde zum Auswahl-

³ Es spricht für die theologisch-methodische Qualität dieses Religionsbüchleins, daß es in den folgenden Jahrzehnten seiner Verwendung in 54 Sprachen übersetzt wurde.

⁴ Diese Gedanken hat der Verfasser später weiterentwickelt in: Glaubensverkündigung im Lichte der Frohbotschaft. Innsbruck, 1963.

⁵ Vgl. die Referate der ersten österreichischen Tagung für RU und religiöse Erziehung vom 16. bis 20. April 1951 in Wien. In: Erzbischöfliches Amt für Unterricht und Erziehung in Wien (Hg.), Katechetische Besinnung, Wien, 1951.

⁶ In Deutschland hatte bereits 1938 die Fuldaer Bischofskonferenz den Auftrag zu den Vorarbeiten für einen neuen Katechismus gegeben, der 1955 als Lehrstückkatechismus erschien. Die österreichischen Bischöfe hatten 1950 die Vorbereitung eines neuen Katechismus in Lehrstücken gutgeheißen.

Gestaltungs- und Zielprinzip der religiösen Unterweisung⁷. Auf diesem Rahmenplan aufbauend und ihn bereits modifizierend wurden in den Folgejahren die Glaubensbücher 1–4 erarbeitet. Für die Oberstufe wurden die Glaubensbücher 5–8 von A. Höfer eingeführt, die in didaktisch-methodischer Hinsicht die abgelösten Lehrstückkatechismen beträchtlich überrundeten, inhaltlich aber für viele Lehrseinheiten das Aufbauschema Schrift-Glaube-Leben beibehielten. Am weitesten stießen die ab 1972 erschienenen Lehr- und Arbeitsbücher für den RU an den Oberstufen der Höheren Schulen in didaktisches Neuland vor und erfuhren neben dankbarer Zustimmung auch leidenschaftliche Kritik. Das löste einen Klärungsprozeß aus, der eine permanente Lehrplan- und Lehrbuchrevision als nicht mehr wegzudenkendes Instrumentarium einer ständig sich reformierenden Religionspädagogik installierte. Auch half er maßgeblich mit, daß die Religionslehrer als die letztlich entscheidenden Übermittler katechetischer Zielvorstellungen sich in zunehmendem Ausmaß einer stetigen Weiterbildung aufschlossen und so erst eine erfolgverheißende katechetische Weiterentwicklung ermöglicht wurde.

II. Krise und Aufbruch

Der RU der 70er Jahre ist wie wohl nie zuvor durch eine massive Herausforderung, eine tiefgreifende Krise und damit einen an der Wurzel ansetzenden Reformprozeß gekennzeichnet. Seine juristische, schulpädagogische, psychologische und – bezeichnen derweise – auch pastorale Existenzberechtigung ist zum Gegenstand anhaltender und leidenschaftlicher Fragen geworden.

1) Während die juristische Sicherstellung des RU nach wie vor durch das unter Verfassungsschutz stehende RU-Gesetz des Jahres 1962 und durch den Vertrag zwischen dem Hl. Stuhl und der Republik Österreich⁸ als relativ stabil zu bezeichnen ist, kann die Infragestellung des RU von anderen Aspekten her nicht ernst genug genommen werden.

Zwar haben gezielte Angriffe links- wie rechtsradikaler Kreise, wie sie vor allem in der BRD und abgeschwächt auch in Österreich vorgetragen wurden, nicht zur erhofften massiven Abmeldung der Schüler vom RU geführt⁹. Das Problem eines kirchlich und damit konfessionell verantworteten RU in einer Schule für alle einerseits und die subjektive Einschätzung der Schüler hinsichtlich der Nützlichkeit des RU für ihre Lebensbewältigung andererseits sind überaus wichtige Appelle an alle für den RU Verantwortlichen, zumal an Kirche und religionspädagogische Wissenschaft, Funktion und Zielsetzung des RU kritisch zu überprüfen.

2) Die Kirche in Österreich als verantwortlicher Träger des RU ist gemäß den Intentionen des II. Vatikanums für diese Frage sehr hellhörig geworden und hat u. a. in den verschiedenen Diözesansynoden sich eingehend mit dem RU befaßt. Auch die Diözese Linz setzte sich in einer eigenen Kommission mit dem RU, seinen Voraussetzungen, seiner Aufgabe und seinem Stellenwert auseinander. Bemerkenswert ist in der verabschiedeten Vorlage der durchgezogene Spannungsbogen zwischen den säkularisierten gesellschaftlichen Gegebenheiten und der Treue zur eigentlichen Verkündigungsaufgabe. Im Beschluß 2 heißt es: „Im Religionsunterricht, der sich phasengerechter und wissenschaftlich gesicherter Methoden bedienen muß, werden Welt und Mensch im Lichte der Heilsbotschaft Christi auf Gott hin erschlossen... (Er) bietet dem Schüler die Möglichkeit, Kenntnis des katholischen Glaubens zu gewinnen. Er

⁷ Vgl. dazu *Diestler Heribert*, Anleben statt anleben. In: Österreichischer Rahmenplan für den römisch-katholischen Religionsunterricht. 1. – 4. Klasse Volksschule. Mödling 1969, 83 ff.

⁸ Vgl. Linzer Diözesanblatt vom 1. November 1963 und BGBl. Nr. 273/1962.

⁹ Für den Schulbereich der Diözese Linz ergaben sich für das Schuljahr 1975/76 folgende Abmeldesätze: Pflichtschulen: 0,2 %, Berufsbegleitende Schulen (RU Freigegegenstand!): 36,93 %, Berufsbildende mittlere und höhere Schulen: 5,72 %, Allgemeinbildende höhere Schulen und Bildungsanstalten für Kindergärtnerinnen und Arbeitslehrerinnen: 2 %.

verhilft ihm dazu, seinen Glauben zu begründen, die Antworten des Christentums und der katholischen Kirche auf seine Fragen kennenzulernen und sich mit ihnen auseinanderzusetzen . . .¹⁰.

3) In ähnlicher Weise war die Religionspädagogik als Wissenschaft ebenso, wenn nicht noch stärker herausgefordert, der Infragestellung des RU zu begegnen, Zielvorstellungen an neu gewonnenen Erkenntnissen zu orientieren und wenigstens in groben Konturen modellhafte Richtlinien für die Praxis zu erstellen. Dabei mußte sie allerdings gleichzeitig ihr eigenes Selbstverständnis neu reflektieren und ihre Stellung zwischen Humanwissenschaften und Theologie zu bestimmen versuchen¹¹.

Die nun einsetzende Entwicklung und Erprobung z. T. sehr unterschiedlicher Konzeptionen des RU wurde – und dies vor allem im deutschen Sprachraum – durch die sukzessive Preisgabe des bis dahin ziemlich vorherrschenden Bibelunterrichts abgelöst. Ausschlaggebend war weiters eine bis in die jüngste Zeit sich verstärkende Hereinnahme der Lernpsychologie, der Curriculum- und Sozialisationstheorie¹². Das vorläufige Ergebnis bestand in einer bunten Skala von Unterrichtsentwürfen, die in ihrer Mannigfaltigkeit die überaus rege religionspädagogische Reflexionstätigkeit wie auch den noch weithin fehlenden Konsens illustrieren.

4) Um wenigstens einen flüchtigen Einblick in diese zum Teil traditionell biblisch-theologisch strukturierten, zum Teil schon curricularen, pädagogisch oder gesellschaftlich orientierten Unterrichtskonzepte zu geben, seien im folgenden einige der markantesten Modelle angeführt.

a) Für den RU in Österreich darf mit gewissen Einschränkungen eine von Fr. Roth veröffentlichte Aufstellung als repräsentativ gelten, in der er anführt: Problemorientierter-thematischer RU, Politische Katechese, Bibelorientierter RU, Therapeutischer RU und Konfessioneller RU (von dessen drei möglichen Varianten: „monokonfessioneller RU – über- oder multikonfessioneller RU – Weltanschauungsunterricht“ generell wohl nur die erstgenannte Form praktiziert wird)¹³. Diese Reihung sagt aber noch nichts über Wertigkeit und Häufigkeit der einzelnen Modelle aus, wobei sich nochmals eine Strukturverschiebung hinsichtlich der einzelnen Schultypen ergibt¹⁴. Eine erfolgversprechende Neustrukturierung des RU bahnt sich in den letzten Jahren in Form der Projektarbeit an, die in ihren experimentalen Phasen in den „Christlich-pädagogischen Blättern“ der Öffentlichkeit laufend vorgelegt wird und zur weiteren Erprobung ermuntern will. Ob es in Zukunft in Österreich zu einer wenigstens teilweisen Übernahme des Zielfelderplanes und seines Kernstückes, des didaktischen Strukturgitters,

¹⁰ Sekretariat der Linzer Diözesansynode (Hg.), Kirche um der Menschen willen. Linzer Diözesansynode 1970–72. Linz, 1973; 30. – Aufschlußreich ist dazu ein Vergleich mit der Synodenvorlage der Diözesen der BRD: Trutwin Werner, Die Synodenvorlage zum Religionsunterricht. In: StdZ 1973, Heft 11, 750 ff.

¹¹ Vgl. Stock Alex (Hg.), Religionspädagogik als Wissenschaft. Zürich 1975.

¹² Über den jüngsten Stand der religionspädagogischen Curriculararbeit informiert Baumann Rainer, Curriculararbeit für den katholischen Religionsunterricht im Anspruch von Theorie und Praxis. In: KatBl, a. a. O., 1976, Heft 5 und 6.

¹³ Vgl. die diesbezüglichen Darstellungen in: Christlich-pädagogische Blätter. Zeitschrift für den katechetischen Dienst. Wien, 1974, Heft 1–5.

¹⁴ Den Gegebenheiten an Pflichtschulen dürfte die Einteilung nach W. Langer besser entsprechen: An der kirchlichen Lehre orientierter Unterricht – am Text (Bibeltext) orientierter Unterricht – an den Problemen des Lebens orientierter Unterricht – an Gesellschaft und Schule orientierter Unterricht. Vgl. dazu: Langer Wolfgang, Aufgaben und Zielstellungen heutigen Religionsunterrichts. In: Religionsunterricht zwischen Information und Verkündigung. Graz 1971, 11 ff. Vgl. auch die kritisch-bewertende Darstellung heute anzutreffender katechetischer Konzeptionen von Janda Josef, Zur Zielsetzung des Religionsunterrichts. In: ThPQ Linz, 1974, Heft 1, 24 ff.

kommen wird, bleibt noch abzuwarten, da die diesbezüglichen Kontroversen noch keineswegs ausgetragen sind¹⁵.

b) Im bundesdeutschen Sprachgebiet wird noch eine Reihe anderer Unterrichtskonzeptionen vorgelegt und praktiziert, die teils von der evangelischen Religionspädagogik beeinflusst sind, teils aus der sehr vehement vorangetriebenen Ideologiekritik resultieren. So stellt sich ein ideologiekritischer RU vornehmlich die Aufgabe, Ideologien, also Tendenzen zur Verabsolutierung einer bestimmten Auffassung und Lebenshaltung in Gesellschaft, Wissenschaft und Kirche, bloßzulegen und die Schüler dagegen zu immunisieren. S. Vierzig bezeichnet es als besonderes Ergebnis der religionspädagogischen Diskussion der letzten 10 Jahre, daß die politische Dimension der Religion wieder entdeckt wurde¹⁶. Mit K. E. Nipkow fordern nicht wenige Religionspädagogen einen RU, der nicht gesellschaftskonform, sondern gesellschaftskritisch konzipiert ist. Man hofft dadurch die Schüler in die Lage zu versetzen, die gesellschaftlichen Verhältnisse und Zwänge permanent zum Bessern hin zu verändern – und dies mittels des Kraftpotentials, das im Evangelium angeboten wird. Damit wird auch eine Revision der Curricular-Theorie eingeleitet, die bei ihrem Begründer S. B. Robinson noch kaum die politische Dimension aufwies, da sie sich am Stand der traditionellen Kultur orientierte¹⁷. Die gegenwärtige curriculare Revision hingegen intendiert mit ihrer „rolling reform“ eine permanente und kritische Überprüfung der vorgefundenen Bildungsinhalte. Zu den bekanntesten ideologiekritischen Konzeptionen des RU zählen zweifellos die von K. E. Nipkow und H. Halbfas: „RU als rationale Aufklärung“; von D. Stoodt und H. Reiser: „RU als Sozialtherapie“ und von G. Otto, H. J. Dörger und J. Lott: „RU als politische Aufklärung“¹⁸. Gewisse Tendenzen dieser Richtung lassen sich auch im österreichischen RU nachweisen, vor allem dort, wo in einzelnen Themenblöcken Sinnfindung, Daseinsdeutung und -bewältigung behandelt werden und dabei die individuelle zur sozialen Ebene hin erweitert wird. Hingegen ist die in der BRD vorangetriebene Trennung von schulischem RU und außerschulischer Katechese derzeit in Österreich nicht sonderlich aktuell.

III. RU vom Heute zum Morgen

Jeder Versuch, eine Gegenwartsanalyse zu erstellen, induziert den noch schwierigeren Versuch, Postulate für die Zukunft zu benennen. Ein derartiges Unterfangen ist notgedrungen immer subjektiv gefärbt und muß sich in diesem Rahmen noch einmal auf das eine oder andere Aufgabenfeld beschränken¹⁹. Unter dieser Voraussetzung sollen in einer abschließenden Überlegung einige didaktische und personelle Faktoren genannt werden, denen in Zukunft m. E. besondere Aufmerksamkeit zu widmen sein wird.

Man spricht des öftern und vielfach zu Recht von einer „Verkopfung“ des schulischen Unterrichts, von einer einseitigen Betonung kognitiver Lernprozesse. Man denke nur z. B. an die hochdifferenzierten Forderungen eines lernzielorientierten Unterrichts, an die methodischen Konsequenzen des curricularen Lernens oder auch nur an die vom

¹⁵ Vgl. Miller Gabriele, Der deutsche Zielfelderplan. Didaktische Einführung im Schnellverfahren. In: Christlich-pädagogische Blätter, a. a. O., 1975, Heft 1, 14 ff. Dazu die kritische Stellungnahme von Jaschke Helmut, Religion – Glaube – Lebenshilfe. Zur Kritik des Zielfelderplanes. In: KatBl a. a. O., 1975, Heft 6, 353 ff.

¹⁶ Vierzig Siegfried, Ideologiekritik und Religionsunterricht. Zur Theorie und Praxis eines kritischen Religionsunterrichts. Zürich 1975, 106 f.

¹⁷ Vgl. Robinson Saul B., Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied und Berlin, 1967.

¹⁸ Wesentlich ausgewogener und umfassender nimmt sich das von G. Lange vorgelegte „x - y - z“ Überstiegsschema aus, das in deutlicher Beziehung zum Zielfelderplan steht. Vgl. dazu Lange Günter, Religion und Glaube. In: KatBl, a. a. O., 1974, Heft 12, 733 ff.

¹⁹ Es kann aus Raumangel z. B. nicht auf die hochbedeutsame Frage der teilweise schon angebahnten internationalen Koordinierung religionspädagogischer Forschung und Praxis eingegangen werden, ebensowenig auf die Möglichkeiten, die durch die Errichtung eines Internationalen Katechetischen Rates in Rom eröffnet wurden.

Schulunterrichtsgesetz (seit 1. September 1974 in Kraft) geforderten Modalitäten der Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung²⁰, um zu erkennen, wie sehr Schüler und Lehrer einem steigenden Leistungsdruck ausgesetzt sind. Der RU als ordentliches Schulfach kann sich dieser Lernstruktur keinesfalls gänzlich entziehen und steht daher ständig in Gefahr, ein Lernfach wie jedes andere zu werden. Dann aber kann ein solcher RU nur zu schnell in Widerspruch mit jener zentralen Aufgabe der religiösen Erziehung geraten, die darin besteht, die Schüler nicht nur mit der Glaubensbotschaft bekannt zu machen, sondern – was ja weit mehr ist – ihnen die Freude am Glauben zu erschließen und ihnen dabei zu helfen, diesen Glauben ganzheitlich zu bejahen und aus ihm heraus ihr Leben kreativ zu gestalten.

1) Darum werden auch in Zukunft mehr denn je neben den zweifellos berechtigten, ja weithin unersetzlichen kognitiven Unterrichtskonzepten auch die betont emotiven und operativen Modelle zu treten haben und – bei aller gebotenen personalen und didaktischen Zurückhaltung – auch die existenziellen Unterrichtsformen, die unmittelbar Glaubensweckung und -entfaltung zu ermöglichen suchen. Demnach müssen künftig bei gegebener Voraussetzung auch der Existenzielle Unterricht, der Erlebnisunterricht und der Lebenspraktische Unterricht neben den mehr informatorischen und emanzipatorischen Konzepten in besonderer Weise gepflegt werden. Dabei läßt sich sehr wohl das erstmals von K. E. Nipkow formulierte Leitprinzip verwirklichen, nach dem es im RU vor allem darauf ankommt, daß der Schüler erfahren kann: Den RU brauche ich, er hilft mir, mein Leben besser zu verstehen, mich in der Welt von heute und morgen zurechtzufinden, zu einem sinnvollen, glücklichen Leben zu kommen. Und gerade diese deutlich als Lebenshilfe artikuliert Funktion des RU läßt sich letztlich doch nur aus dem Geist und der Kraft des bewußt erschlossenen Evangeliums gewinnen.

a) Der Existenzielle Unterricht, der eine gewisse Erfahrungsreife der Schüler voraussetzt und daher erst ab der Vorpubertät voll entwickelt werden kann, will den Heranreifenden auf dem bewußt gemachten Hintergrund ihrer Lebens- und Glaubenssituation das befreiende und zur allseitigen Erfüllung führende Heilsangebot Gottes durch Jesus Christus erschließen und verstehbar machen. Die jungen Menschen sollen den Entscheidungscharakter dieses Heilswortes erkennen können und alle jene didaktischen Hilfen bekommen, daß sie zu diesem Heilsangebot eine positive Antwort-Stellung einzunehmen vermögen, wobei allerdings ein tragendes Ja des Glaubens im Schulalter zwar noch nicht erwartet und voll realisiert, jedoch durch punktuelle Vorentscheidungen vorbereitet werden kann²¹.

b) Der Erlebnisunterricht hingegen baut auf der Weckung und Entfaltung der meditativ-emotiven Kräfte des Kindes auf. Er geht dabei von der begründeten Überzeugung aus, daß Glaube und christliches Leben mehr mit dem Herzen als mit dem Kopf zu tun haben. Die Schaffung von Erlebnissen, die – sofern sie nicht dem Schüler ohnehin unmittelbar zugänglich sind – durch Begegnungen und Aktionen, wie durch den Einsatz der verschiedenen Medien und Erlebnisgegenstände ermöglicht werden soll, dient letztlich dazu, daß durch deren kreative Verarbeitung der meditative Grund der kindlichen Psyche erreicht und für humane und religiöse Tiefenerfahrung zugänglich wird²².

²⁰ Vgl. Heller Viktor / Zeizinger Herbert (Hg.), Das Schulunterrichtsgesetz. Wien, 1974; 191–218.

²¹ Die von G. Hansemann grundgelegten, von G. Weber, W. Esser und Kl. Tilmann weiter entwickelten Strukturen der Existenziellen Katechese bedürfen dringend einer Neubewertung und – nicht zuletzt bei religiös indifferenten Klassen – einer wohlüberdachten Neubelebung.

²² Vor Jahrzehnten hatte bereits M. Pfiegler die religionspädagogische Funktion des Erlebnisunterrichtes erkannt und propagiert. Nach einer langen Phase der Minderbewertung emotiven Lernens hat neuerdings nach Kl. Tilmann besonders Fr. Oser die Bedeutung

c) Schließlich verdient eine ebenfalls in letzter Zeit arg vernachlässigte Form des RU starke Beachtung, die mangels begrifflicher Bestimmung als RU der Lebenspraxis bezeichnet werden könnte. Natürlich hat jede Form der religiösen Unterweisung letztlich der Lebensgestaltung zu dienen. Dennoch muß es in der katechetischen Modellpalette spezifische Formen geben, die dieses Ziel möglichst geradlinig und konsequent ansteuern. Für einen derartigen, dem christlichen Lebensvollzug verpflichteten RU tritt neuerdings Fr. Mayer ein²³. Er wirft dem konventionellen RU u. a. vor, daß er zu viel Verbalismus betreibe, sich in abstraktem Theoretisieren verliere, zu sehr an Weitergabe des Wissens interessiert sei und — was am schwersten wiege — durch unkritische Hinnahme von Tatbeständen die Schüler zu einer unkritischen Lebenshaltung und damit zu Gleichgültigkeit und Selbstzufriedenheit führe. Der RU der Zukunft müsse vielmehr kritisch-dynamisch sein. Zu seiner wesentlichen Aufgabe gehöre die Förderung kritischer Besinnlichkeit, existenzieller Bewußtseinsbildung und Hilfestellung zur Hebung der Lebensqualität, wobei Sensibilität und Kreativität wesentliche Aufbau-elemente darstellen. Letztlich gehe es bei all dem um die Einführung zu einer aktiven, aus christlichem Potential geformten Lebensmeisterung. Darum komme der Erziehung zum gegenseitigen Verstehen und zu weltweiter Toleranz, der Betonung religiöser Vorbilder und handfester Beispiele und der Umsetzung lebensnaher Ideale in die Praxis vorrangige Bedeutung zu, getragen und geführt von der durch persönliches Zeugnis glaubwürdigen religiösen Erzieherpersönlichkeit.

So sieht Mayer den RU vor allem als Einladung zur Tat, und — da die Caritas als Herzstück des Glaubens gelten darf — habe Caritas auch zum Kernstück der Aus- und Weiterbildung der Religionslehrer zu werden. In den 10 Leitsätzen zur Erneuerung des RU²⁴ legt er zwar kein detailliertes methodisches Programm vor. Es muß daher immer erst von Fall zu Fall in der Praxis geprüft werden, inwieweit solche motivierende Hinführung zur Tat etwa bei sozial und religiös indifferenten Klassen zu realisieren ist. Die Zielsetzung als solche aber wird künftig wieder ohne Zweifel mit größerer didaktischer und personeller Aufmerksamkeit zu verfolgen sein, soll der RU nicht freiwillig einen wesentlichen Teil seiner eigenen immanenten Wirkkraft ungenützt lassen.

2) Ein weiterer wichtiger Faktor für die noch wirksamere Gestaltung des RU liegt in der Aktivierung von Eltern und Gemeinde. Konnte der RU früherer Jahrzehnte noch auf dem Fundament einer halbwegs gläubigen Familienerziehung aufbauen, so ist diese Basis heute weithin in Frage gestellt und fehlt streckenweise gänzlich. Nur noch in vereinzelt Fällen kann damit gerechnet werden, daß die Schüler von zu Hause her eine entwicklungsfähige religiöse Erfahrungsgrundlage mitbringen. So sieht sich der RU zusehends mehr veranlaßt, nicht nur durch neu zuwachsende Aufgabenstellungen laufend seine Infrastruktur zu verbessern; er muß darüber hinaus auch versuchen, aus behindernder Isolation herauszukommen und integrative Kräfte zu mobilisieren. Dazu gehören vornehmlich das Elternhaus und die pfarrliche Gemeinde bzw. jene religiösen Gruppierungen, mit denen die Schüler in mittelbarem oder unmittelbarem Kontakt stehen.

a) Der längst als erwiesen geltende Satz, daß das Kind — und im gewissen Maß auch der Jugendliche — für sich allein nicht zu glauben vermag, sondern der Teilhabe am Glaubensleben anderer bedarf, veranlaßte die Verfasser des Österreichischen Rahmenplanes 1969, für jede einzelne Schulstufe durchschnittlich zwei Elternabende verbind-

erlebnishafter Begegnungen betont und entsprechende Unterrichtsmodelle vorgelegt. Vgl. Oser Fritz, *Kreatives Sprach- und Gebetsverhalten in Schule und Religionsunterricht*. Olten und Freiburg, 1972.

²³ Mayer Frederick, *Einladung zur Tat. Ein Kreativkonzept für die religiöse Erziehung*. Wien, 1976.

²⁴ Mayer Fr., a. a. O. 119—134.

lich anzusetzen. Auf diesem Weg sollen die Eltern nicht nur nötige Informationen über besondere Aufgabengebiete des RU bekommen, sondern vor allem auch ermuntert und befähigt werden, bisher unterlassene oder nur unbefriedigend gestaltete religiöse Erziehung in der Familie wieder zu aktivieren und den modernen religionspädagogischen Erkenntnissen anzupassen. Es ist zu erwarten, daß durch eine verstärkte und gezieltere Elternpastoral dem RU in nicht wenigen Fällen das nötige human-religiöse Grundwasser wieder zugeführt, die Einbettung katechetischer Formungsaufgaben in den familiären Bereich ermöglicht und der glaubwürdige Nachweis für den Lebensbezug der Glaubensbotschaft erbracht werden könnte. Einführende Publikationen und praktische Behelfe für die Hand der Religionslehrer und der Eltern stehen bereits zur Verfügung und werden die Durchführung dieser so wichtigen Aufgabe erleichtern helfen²⁵.

b) Ähnlich verhält es sich mit der ebenso noch weithin ungelösten Aufgabe der Aktivierung der Gemeinde. Die grundsätzliche Verantwortung der Gesamtgemeinde für die religiöse Formung ihrer jungen Glieder ist erst in Ansätzen bewußt und verwirklicht. Es sind daher in verstärktem Ausmaß Maßnahmen zu setzen, die lebendige Kontakte zwischen Gemeinde und RU ermöglichen. Dabei läßt sich u. a. an kleine oder größere Aktionen denken, durch die Schülergruppen an pfarrlichen Aufgaben teilnehmen, wie auch an unterrichtliche Aufarbeitung pfarrlicher kollektiver und individueller Aktivitäten. Diese gegenseitige Verwiesenheit von Gemeinde und RU hat vor Jahren schon Br. Dreher betont: „Da das Gottesvolk der Ortsgemeinde als Ganzes das Leben des Glaubens und des Gottesdienstes, das Leben der Bruderliebe und des Apostolates verantwortlich darstellt und vollzieht, kann in sinnvoller und fruchtbarer Weise bei Kindern nur etwas katechesiert werden, was in der Gemeinde realisiert wird, und umgekehrt: Was in der Gemeinde an Glauben und christlichem Leben realisiert wird, kann fruchtbar in der Katechese interpretiert werden“²⁶.

3) Jegliche didaktisch-methodische Neugestaltung des RU und jegliche Bemühung um seine Integrierung in die Familien- und Gemeindepastoral müßten letztlich doch wieder unbefriedigend bleiben, würde in eine Reformkonzeption nicht auch jener entscheidende Faktor miteinbezogen werden, der in der Person des Religionslehrers begründet liegt, in seinen pädagogischen, menschlichen und religiösen Qualitäten. Damit ist die Frage der grundsätzlichen Eignung und der möglichst ausgewogenen Aus- und Weiterbildung der Religionslehrer angesprochen. Auch hier kann nur das eine oder andere angedeutet werden, ohne auf die damit zusammenhängenden Implikationen einzugehen. In der Ausbildung wird man in Zukunft noch mehr auf ihren exemplarisch-dynamischen Charakter Gewicht zu legen haben. Es ist einfach nicht mehr möglich (war dies überhaupt jemals der Fall?), den Studierenden eine erschöpfende Einführung in alle denkbaren Unterrichtssituationen und -formen zu geben. Daher muß neben der Vermittlung eines unentbehrlichen katechetischen Startkapitals von unterrichtlichen Grundeinsichten und Fertigkeiten vor allem auf die Entfaltung kreativer didaktischer Fähigkeiten Wert gelegt werden. Die dadurch geweckte Mobilität und Vitalität sollten den Religionslehrer in die Lage versetzen, den ständig sich verändernden unterrichtlichen Gegebenheiten elastisch Rechnung zu tragen.

Von nicht geringerer Bedeutung ist auch die theologische und spirituelle Qualifikation. Wer sich nur flüchtig die derzeitige theologische Umbruchssituation vor Augen hält,

²⁵ Bezüglich der Behelfsliteratur siehe u. a.: *Leitner Rupert / Wuchse Ludwig*, Neue Wege des Religionsunterrichtes. Elternhilfen. 3 Bd., Wien, 1973/74.

²⁶ *Dreher Bruno*, Katechese im Organismus der Gesamtseelsorge. In: *Dreher Br. / Exeler A. / Tilmann Kl.*, Katechese und Gesamtseelsorge. Würzburg, 1966, 72. Vgl. dazu auch: *Emeis Dieter*, Die Gemeinde als Voraussetzung und Ziel der Katechese. In: *KatBl*, a. a. O. 1976, Heft 3, 192 ff. Über mögliche pastorale Aktivitäten, die den RU inspirieren können, informiert der Sammelband von *Nastainczyk Wolfgang*, Neue Wege für Religionsunterricht und Katechese. Würzburg, 1975.

weiß um den gewichtigen Stellenwert, der heute dem reflektierten und gelebten Glaubensstand eines Menschen zukommt, von dem in so vieler Hinsicht die Glaubensgeschichte junger Menschen abhängt. Die Suche nach Kriterien für die verantwortliche Erteilung der *missio canonica* ist in jüngster Zeit lebhaft in Gang gekommen, ebenso die damit zusammenhängende Frage kirchlicher Praxis und Mitarbeit. Gelten die angedeuteten Überlegungen zunächst schon einmal für den Laienreligionslehrer an Pflichtschulen, so verstärkt sich dieses Problem für die ausgebildeten Laientheologen, die sich für den Schuldienst entscheiden. Wie immer die in Bälde zu erstellenden Lösungsvorschläge ausfallen mögen: Daran ist wohl festzuhalten, daß für den RU der Zukunft neben der rein unterrichtlichen Eignung zumindest ebenso stark die menschlichen wie glaubensorientierten Qualifikationen von entscheidender Bedeutung sein werden. Insofern ist Fr. Mayer zuzustimmen, wenn er vom Religionslehrer fordert, daß sein Glaube nicht nur Kommunikationsmittel, sondern lebendiges Zeugnis zu sein habe; daß sein Engagement, sein Umgang mit den schwächeren Gliedern der Gesellschaft – hier steht ein außerschulischer Sozialdienst vor Augen – zum wirkkräftigen Vorbild werden müsse²⁷.

Auch hier gilt: wie sehr dieses Postulat durch die oft genug beschränkten ortsgebundenen Möglichkeiten wie durch die gebotene Vermeidung personaler Überforderung gefiltert werden muß – das Anliegen als solches wird in Zukunft an Gewicht gewinnen und vielleicht sogar zu einem tragenden Leitgedanken der Lehrbefähigungsfrage werden. Eine derartige Entwicklung darf um so mehr bejaht werden, als es eine leidvolle Erfahrungstatsache ist, daß Religionslehrer als „katechetische Schallplatten“, also ohne persönliche Resonanz immer mehr zum didaktischen Unding, zur verhängnisvollen Barriere für die Glaubensfindung ihrer Schüler werden.

Damit ist abschließend noch einmal die eigentliche Mitte des RU genannt: der Schüler! Es mag vielleicht verwundern, daß dieser bei den vorangegangenen Überlegungen so wenig expressis verbis ins Blickfeld gerückt wurde. Aber wenn man genauerhin überlegt: Ist nicht jede geforderte didaktisch-methodische Neuplanung und -gestaltung des RU ständig auf den Schüler hin orientiert? Ist nicht die angestrebte stärkere Aktivierung von Elternhaus und Gemeinde deswegen so dringlich, weil damit letztlich der Schüler gemeint ist, der eben nur über Mitglaubende zum Selbstglauben kommen kann? Und wird nicht deshalb vom Religionslehrer ein so hoher religionspädagogischer Einsatz erwartet, weil er als personales Glaubensmedium befähigt sein soll, den jungen Menschen Wegzeiger und Wegbereiter zu sein auf der Suche nach tragendem Sinn, nach Gott? So spiegelt sich also doch in diesen Gedanken die oft zitierte kopernikanische Wende des RU wider, der ganz anders als früher vom Schüler aus zu planen, auf ihn hin zu gestalten und zu wirken sucht²⁸. Und selbst bei der Charakterisierung des RU als eines 4fachen Dienstes am Schüler, an Eltern, Kirche und Gesellschaft bleibt der ganzheitlich gemeinte Heildienst an den Heranwachsenden die bestimmende primäre Aufgabe.

Damit wäre auch jene grundlegende Funktion des RU angezielt, die ihm einen zumindest gleichberechtigten Platz im Rahmen der schulischen Bildungsaufgabe zuweist und die ihm von innen her auch in Zukunft am ehesten seine Existenzberechtigung garantieren wird.

²⁷ Vgl. Mayer Fr., a. a. O., 17.

²⁸ Bezeichnend für das verstärkte Bemühen, vom Schüler aus die Bedingungen und möglichen Verbesserungen des RU zu bedenken, vgl. u. a. Schwarzmann Franz K., Ein Religionsunterricht der Vernunft. In: Christlich-pädagogische Blätter, a. a. O., 1976, Heft 1, 11–15.