

Religionsunterricht an Gymnasien

Hintergründe — Realität — Orientierungen

Obwohl die Studie von der Situation in Oberösterreich ausgeht, ist sie wegen der Parallelität der Erscheinungen von allgemeinem Interesse. Der Autor schildert nicht nur die Problematik, die sich aufgrund heute vielfach mangelnder Kirchlichkeit und Gläubigkeit ergibt, er ermuntert zugleich, die Chancen des Religionsunterrichtes als einer oft letzten Möglichkeit der Glaubensvermittlung zu nutzen. (Redaktion)

Bei einer Unterrichtsreihe über die Kirche in der 7. Klasse Realgymnasium sagt Wolfgang P. frei heraus: „Ich kann dazu nichts äußern. Mich stört nichts und mir gefällt auch nichts an der Kirche. Ich gehe ja nie in die Kirche.“ Diese Stellungnahme war nicht provozierend gemeint; sie zeigt sehr treffend das *Typische* der religiösen Einstellung sehr vieler Schüler der Oberstufe an Gymnasien.¹ Kirche und Religion fallen für zunehmend mehr Schüler einfach auseinander. Es gibt kaum kirchlich-religiöse Themen, die Schüler spontan zur Stellungnahme reizen. Konnte man vor gut zehn Jahren mit Sicherheit bei Stichworten wie Beichte, Kindertaufe, Sonntagsmesse u. a. mit heftigen und engagierten Schülerdiskussionen rechnen, blickt man heute bei solchen Themen in gelangweilte Gesichter und erhält bestenfalls ein paar abfällige Bemerkungen. Schüler, die sich mit solchen Inhalten wirklich ernst auseinandersetzen wollen, schweigen dazu lieber aus Angst, von ihren Mitschülern belächelt zu werden. Dazu kommt noch, daß sich dieses Desinteresse nicht nur auf kirchliche Themen beschränkt, sondern sich weit hin auch auf christliche Glaubensinhalte ganz allgemein bezieht. Die *Plausibilität* des Christlichen überhaupt scheint bei vielen im Schwinden zu sein. Man sieht gar nicht ein, warum es für das Gelingen des Lebens und des Zusammenlebens nötig sein soll, sich an christlichen Glaubensaussagen und -grundsätzen zu orientieren, wie dies früheren Zeiten angemessen war.

Bei der religionspädagogischen Jahrestagung des Deutschen Katecheten-Vereins, die vom 23. bis 27. September 1985 in Brixen stattfand, waren über 100 Religionspädagogen aus der BRD und der DDR, der Schweiz, aus Österreich und einigen anderen Ländern aufgrund ihrer persönlichen schmerzlichen Erfahrungen einhellig der Meinung: „Das Interesse an den letzten Fragen nimmt spürbar ab. Der christliche Glaube wird kaum mehr offen bekämpft, stößt aber umso mehr auf Gleichgültigkeit und Unverständnis. Ein lautloser Exodus aus den Kirchen ist in vollem Gang. Die Anzahl der Schüler, die sich für unsere Botschaft interessieren, wird kleiner.“² Statistische Erhebungen und Schülerbefragungen weisen in die gleiche Richtung und erhärten den Befund, daß heute die religiöse Indifferenz schon weit verbreitet ist.

¹ Die folgenden Überlegungen beziehen sich hauptsächlich auf die Situation des Religionsunterrichtes in der Oberstufe der Gymnasien. In der Unterstufe sind zwar die Probleme ähnlich gelagert, sie treten aber noch nicht so klar in Erscheinung. Besonders in den 1. und 2. Klassen lassen sich die Schüler auch für religiöse Inhalte noch leichter ansprechen, ja begeistern, wenn der Unterricht nur schülerzentriert und methodisch abwechslungsreich gestaltet wird.

² W. Trutwin, Nicht indifferent gegen Indifferenz, in: „unterwegs“, Mitteilungsblatt des Deutschen Katecheten-Vereins e. V., München 1985, Nr. 4, 1.

1. Schülerbefragungen

Im Auftrag des Religionspädagogischen Institutes der Diözese Linz³ wurde im Frühjahr 1982 eine Befragung zum Religionsunterricht in Oberstufenklassen aller Gymnasien in Oberösterreich durchgeführt. Dabei wurden rund 20 Prozent der katholischen Schüler, die am Religionsunterricht teilnehmen, erfaßt. Ziel der Befragung war, herauszufinden, was den Schülern im Religionsunterricht wichtig ist und inwieweit diese Vorstellungen auch in der Unterrichtspraxis erfüllt werden.

Für fast alle befragten Schüler ist die Möglichkeit zur *freien Meinungsäußerung* die wichtigste Rahmenbedingung (97,4 %) und die Frage nach dem *Sinn des Lebens* der wichtigste Inhalt des Religionsunterrichtes (87 %).

Zu den besonders wichtigen Inhalten zählen dann alle Fragen, die mit der *Identitätsfindung* des Jugendlichen zusammenhängen, wie „Verbesserung der Klassengemeinschaft“ (82 %), „Hilfen zur Konfliktbewältigung“ (80,5 %), „Kritische Auseinandersetzung mit verschiedenen Weltanschauungen“ (79,4 %), „Mich und meine Mitschüler besser kennenlernen“ (79,2 %) und „Eingehen auf persönliche Probleme“ (78 %).

Erst dann rangieren beim Großteil der Befragten die namentlich genannten *religiös-christlichen Inhalte* des Religionsunterrichtes. An der Spitze steht dabei klar „Die Frage nach Gott“ (für 78,9 % wichtig bzw. sehr wichtig). Die anderen genannten christlichen Themen werden ihrer Wichtigkeit nach von den Schülern in folgender Reihung gesehen: „Information über das Christentum“ (65,5 %), „Jesus in seiner Bedeutung für mein Leben entdecken“ (61,4 %), „Führung zum Glauben“ (50,2 %), „Bedeutung der Sakramente“ (44,4 %), „Bedeutung und Sinn des kirchlichen Gemeindelebens“ (40,4 %), „Bibelarbeit“ (36,2 %), „Kirchengeschichte“ (23,7 %) und „Gebet im Unterricht“ (22,6 %).

Während für die Mehrzahl der befragten Schüler (ca. 61 %) die Rahmenbedingungen der freien Meinungsäußerung im erlebten Religionsunterricht erfüllt wird und auch fast alle Inhalte, die dem Namen nach als religiös erkennbar sind (Frage nach Gott — 60 %, Gebet — 58 %, Führung zum Glauben — 57 %, Sakramente — 52 %, Christentum — 51 % und kirchliches Gemeindeleben — 50 %), für die meisten Schüler hinreichend behandelt werden, werden für die Mehrzahl der Schüler die Inhalte, die ihnen besonders wichtig sind, zu wenig im konkreten Religionsunterricht berücksichtigt (Verbesserung der Klassengemeinschaft — 63 %, „viel zu wenig bzw. eher zu wenig“; verschiedene Weltanschauungen — 61 %; Eingehen auf persönliche Probleme — 60 %; Hilfen zur Konfliktbewältigung — 59 %; soziale und politische Fragen — 57 %; mich und meine Mitschüler besser kennenlernen — 56 %; die Sinnfrage — 51 %).

Dabei ist noch festzustellen, daß bei den religiös-christlichen Themen, die in den Augen der Befragten eine hohe Berücksichtigung im Religionsunterricht erreichen, die relativ meisten Schüler (12 bis 24 %) meinen, daß diese Inhalte zuviel behandelt werden (Frage nach Gott — 12 %, Führung zum Glauben — 14 %, Bedeutung der Sakramente — 15 %, Bedeutung des kirchlichen Gemeindelebens — 17 %, Information über das Christentum — 21 % und Verwendung des Religionsbuches — 24 %).

Die Wertschätzung religiös-christlicher Inhalte ist an öffentlichen Schulen bis zu 23 % geringer als an Privatschulen; sie ist ebenfalls etwas geringer an großstädtischen Schulorten als an Schulorten mit einem ländlichen Einzugsgebiet; unter den verschiedenen Schultypen ist sie bei den Oberstufenrealgymnasien am geringsten.

³ F. Ecker/R. Kern, Schülerbefragung zum RU an AHS und BHS, RPI Linz 1982.

Bei aller Relativität statistischer Aussagen zeigen die erhobenen Daten doch deutlich, daß die Mehrzahl der Oberstufenschüler an oberösterreichischen Gymnasien kirchlich-christliche Antworten auf ihre Lebens- und Sinnfragen, die sie sehr wohl bewegen, nicht mehr verstehen oder als Lebenshilfe erfahren können.

Die in Oberösterreich durchgeführte Erhebung zeigte gleichzeitig, daß sich Schüler an Berufsbildenden Höheren Schulen in ihrer Grundeinstellung kaum von Schülern an Gymnasien unterscheiden. Ähnliche Ergebnisse erbrachten Umfragen über den Religionsunterricht am Institut Sacré Coeur in Wien 1982 und an berufsbildenden Schular ten in der Diözese Stuttgart/Rottenburg 1983.⁴ Dabei zollen auch diese Schüler ihren Religionslehrern in der großen Mehrheit Anerkennung. Schlechtpunkte für den Lehrer gibt es dann, wenn er engstirnig-katholisch unbeirrt seinen Stoff durchgeht, so wichtig er auch theologisch eingestuft werden mag. Alle Lehrer der befragten Klassen sind der übereinstimmenden Meinung: Über Gott kann man meist erst in zweiter Linie sprechen, was freilich bei den „gläubigen“ Schülern zu Enttäuschungen führt; das Gros der Schüler ist ansprechbar auf Lebensfragen und zeigt klares Desinteresse an ausdrücklich religiös-kirchlichen Themen. Eine Religionslehrerin hat das Zurechtkommen mit ihren Schülern wörtlich so beschrieben: „Das ist ein deutliches Kennzeichen meiner Schüler — einerseits die Mehrheit: bloß keine Bibel, keine Kirche, nicht von Gott reden, andererseits die Minderheit, die sehr gerne Bibelarbeit betreiben würde und über Glaubensprobleme sprechen würde. Da ist es schwer, einen Kompromiß zu finden!“⁵

Auffallend decken sich die drei Hauptwünsche der Schüler an den Religionsunterricht mit den Grundsehnsüchten der Erwachsenen. P. M. Zulehner wollte mit einer Untersuchung in Österreich (1980)⁶ erfahren, was den Leuten „heilig“ und „unantastbar“ ist. Dabei kamen folgende drei „Heiligtümer“ als vermutlich unentbehrliche Grundhoffnungen ans Licht: 1. Einmaligkeit und Individualität, 2. Beweglichkeit und Freiheit und 3. Wunsch nach Beheimatung und Dazugehören. Nicht unschwer lassen sich aus der oberösterreichischen Schülerbefragung die drei Hauptforderungen an den Religionsunterricht den drei „Heiligtümern“ der Österreicher zuordnen: Freie Meinungsäußerung = Freiheit; Sinn des Lebens = Beheimatung; Identitätssuche = Individualität.

Sind nicht diese drei Grundanliegen als religiöse Sehnsüchte zu deuten und zu verstehen? Der gläubige Christ wird das auch heute — wie immer schon — ganz spontan so sehen. Die Linzer Schülerbefragung hat aber bei genaueren Analysen erbracht, daß die Mehrzahl der Jugendlichen z. B. die Sinnfrage nicht bewußt im Zusammenhang mit der Gottesfrage oder anderen religiösen Inhalten sieht. Warum fällt es zurzeit so vielen Schülern, ja auch Erwachsenen, so schwer, ihr persönliches Leben und ihre Erfahrungen mit der Umwelt religiös-christlich deuten zu können?

2. Gesellschaftliche Differenzierung

Ein richtiges Verständnis dieser Entwicklung ist für einen Religionspädagogen von nicht geringer Bedeutung. Erst das „Durch-schauen“ von Zusammenhängen und das „Anerkennen“ von Gegebenheiten entlasten von aufkommenden Ängsten und von niederdrückenden Resignationsgefühlen und ermöglichen gezieltere Gegenmaßnahmen.

⁴ Vgl. G. Birk, Jugend und Religion — Versuch einer Analyse, in: CpB 97 (1984) 436—447.

⁵ Ebd. 437.

⁶ Vgl. P. M. Zulehner, „Leutereligion“. Eine neue Gestalt des Christentums auf dem Weg durch die 80er Jahre?, Wien—Freiburg—Basel 1982, 9—11.

Bislang hat man die „Säkularisierung“, die zunehmende Hinwendung zur Welt für die Entfremdung der Menschen von Gott und Kirche hauptverantwortlich gemacht. Als ihre augenscheinlichen Folgen nannte man Materialismus, die Konsum-Mentalität, die innerweltliche Fortschritts- und Wissenschaftsgläubigkeit. Dieses Säkularisierungsmodell ist im Grunde dualistisch: entweder Gott oder die Welt. Je nachdem verteuftelt man dann leicht die Menschen, die sich von Gott abwenden, oder man macht die Kirche mit ihren Amtsträgern, die veralteten Seelsorgsmethoden, das Konzil und die modernen Theologen oder das mangelnde Engagement der Gläubigen für die zunehmende religiöse Entfremdung verantwortlich. So berechtigt solche Kritik im einzelnen auch sein mag, neuere soziologische Untersuchungen zeigen, daß die Zusammenhänge komplexer und anders zu sehen sind, daß sich selbst eine perfekte Kirche diesen gesellschaftlichen Entwicklungen mit ihren vielfältigen Auswirkungen nicht entziehen könnte. Die Soziologie nennt das beobachtete Phänomen gesellschaftliche *Differenzierung* oder auch *Segmentierung*. Damit ist gemeint: Wir haben es heute mit einer differenzierten und spezialisierten Gesellschaft zu tun. Auch die Deckungsgleichheit von bürgerlichem und christlichem Leben ist in den letzten Jahren zunehmend auseinandergebrochen. Jeder gehört zu mehreren Lebenswelten, zur Welt der Arbeit und der Wirtschaft, der Politik, der Erziehung, des Sozialwesens, der Freizeit usw. Auch die Kirche mit ihrem Glaubensangebot ist nur eine dieser Lebenswelten. Sie ist zu einem Sektor unseres Lebens geworden und tritt in Erscheinung bei einigen Festen des Kirchenjahres oder auch des privaten Lebens, wie Taufe, Erstkommunion, Hochzeit und Begräbnis, vielleicht auch noch am Sonntag und bei gewissen Gebetszeiten in der Familie. Kirche und Glaubensleben sind damit eingepaßt in die übrigen Lebensbereiche und stoßen darum auch auf wenig Widerstand; sie beeinflussen aber keineswegs mehr das gesamte Leben. Jeder Bereich funktioniert nach seiner eigenen Gesetzmäßigkeit, hat seine Spielregeln, Denkformen und Wertvorstellungen. Aber alle diese Lebenswelten werden als getrennte Welten erlebt. Der Soziologe P. L. Berger gab deshalb einem seiner Bücher zu dieser sozialen Situation den Titel „Der Zwang zur Häresie“.⁷ Häresie wird hier verstanden als „Auswahl“. Während der Mensch früher in einer gesellschaftlich geschlossenen Welt eingebettet war, in der weitgehend die Standorte vorgegeben und die Lebenswege vorgezeichnet waren, ist der Mensch heute einer Fülle von Wahlmöglichkeiten ausgesetzt. So lockt auch der Religionsunterricht die Schüler in eine Welt, in der sie meist nicht mehr zu Hause sind. Denn die früheren, vielgestaltigen Vermittlungsformen des Glaubens einer noch weithin geschlossenen, zumindest äußerlich geformten Lebenswelt hat sich heute fast gänzlich aufgelöst. Vor allem zwei Formen der Glaubensvermittlung sind gegenwärtig verkümmert: das ganz alltägliche Erfahren des christlich geprägten Lebens in der Familie und das Erleben der christlichen Glaubenspraxis im Mitleben mit der kirchlichen Gemeinde. Für die meisten Schüler ist nur mehr die dritte, rechtlich abgesicherte Vermittlungsform übrig geblieben: der Religionsunterricht. Er muß weithin die gesamte Glaubensüberlieferung leisten. Daß er dabei stark überfordert wird, ist unschwer einzusehen. So erklärt sich zwanglos das auffallende und von vielen bemängelte Defizit an Glaubenswissen und an Glaubenspraxis trotz so vieler Religionsstunden. Der Glaube bleibt eben stets auf soziale Stützung in der Umwelt angewiesen, und gerade die fällt immer mehr aus.

⁷ P. L. Berger, *Der Zwang zur Häresie*, Frankfurt 1980.

a) Folgen der Differenzierung der Lebenswelten

Zunächst schafft die Differenzierung für jeden einzelnen mehr Freiheit, mehr Auswahlmöglichkeit. Sie festigt so den überall festzustellenden Pluralismus: Es gibt kein einheitliches Wertsystem mehr, keine Instanz, nach der sich jeder zu richten hat. Diese neugewonnene Freiheit ist aber zugleich für viele eine Überforderung, die offensichtlich zu *Beziehungsstörungen*⁸ führt. Drei Lebensstörungen lassen sich feststellen:

— *Gestörte Beziehung zu sich selbst*

Der einzelne muß — je nach Bereich — immer wieder in eine andere Rolle schlüpfen und weiß zuguterletzt nicht mehr, wer er eigentlich zuinnerst ist. Solange er mit den anderen im jeweiligen Bereich gut mitspielt, scheint alles zu klappen, aber wehe er fällt aus seiner ihm zugedachten Rolle heraus: Wer gibt ihm dann noch Ansehen und Halt, wo es doch keine übergeordnete Instanz mehr für ihn gibt? Beim Jugendlichen verschärft sich dadurch die ohnedies altersbedingte Identitätskrise.

— *Gestörte Beziehung zu anderen*

Wir leben nicht mehr selbstverständlich in herzlichen Beziehungen miteinander. Die Kommunikationsmöglichkeiten unter den Menschen werden zwar immer dichter durch moderne Verkehrsmöglichkeiten und Kommunikationsmittel, aber innige Beziehungen scheinen dabei immer weniger gepflegt zu werden.

— *Gestörte Beziehung zu unserer Umwelt*

Zunehmend wird diese Störung gerade heute den Menschen bewußt angesichts des Waldsterbens und sonstiger Umweltbelastungen, der hemmungslosen Ausbeutung der natürlichen Ressourcen und des drohenden atomaren Holocausts. Verängstigt und besorgt fragen immer mehr, wie lange diese Erde noch eine Lebenswelt für alle sein kann. Unsere Schüler an den Gymnasien sind als Kinder ihrer Zeit in nicht geringem Maße belastet durch diese Beziehungsstörungen, und zwar auch durch die dritte. Die Jugendlichen sind zwar im großen und ganzen sensibilisiert gegenüber Umweltbelastungen und offen für Umweltfragen. Das heißt aber für viele noch lange nicht, daß sie konkret den ihnen alltäglich möglichen Beitrag leisten, indem sie z. B. schonend mit Schuleinrichtungen umgehen oder indem sie sich selbst im persönlichen Bereich einschränken zugunsten der Umwelt.

Daß sich Schüler in den Oberstufenklassen der Gymnasien immer leichter vom Religionsunterricht abmelden, findet auch seinen Grund in einer falsch verstandenen Wahlmöglichkeit, wie sie aber die gesellschaftliche Differenzierung nahelegt. Im Gespräch mit Schülern, die sich vom Religionsunterricht abgemeldet haben, zeigt sich sehr rasch, wo ihre Beweggründe dafür vorrangig zu suchen sind: um eine Schulstunde weniger; wegen eines besseren Stundenplans; weil sie mit dem entsprechenden Religionslehrer nicht zurechtkommen; oder auch nur, weil sie da im sonst starren Schulsystem ihre freie Wahlmöglichkeit ausspielen können; oder weil sich ein Freund eben auch abmeldet; schließlich stört viele Eltern eine Abmeldung ihrer Kinder vom Religionsunterricht eben auch nicht mehr. Das eigentliche Anliegen, das hinter der Abmeldungsmöglichkeit steht, nämlich sich aus Gewissensgründen abmelden zu können, spielt gewöhnlich kaum eine Rolle.⁹

⁸ Vgl. H. Schmitt, Zur Situation der Glaubensweitergabe, in: KatBl 110 (1985) 575—581.

⁹ Vgl. A. Biesinger, Religionsunterricht — realisierbare Perspektive, in: Der Religionsunterricht in der österreichischen Schule. Standort und Ausblick, Salzburger Katechetische Schriften, Salzburg 1984, 58; C. Morretto, Die religiöse Ansprechbarkeit von Schülern der 9. Schulstufe, in: CpB 99 (1986) 49f.

b) Das neue religiöse Bewußtsein

In kirchlichen Kreisen verweist man heute gerne — oft vielleicht auch nur, um sich selber wieder Mut zu machen — auf eine neue religiöse Bewegung, die die Jugend erfaßt hat. Man führt soziologische Untersuchungen an, die zeigen, daß das religiöse Interesse der Menschen bei uns nicht abnimmt, sondern eher im Steigen begriffen ist.¹⁰ Man verweist auf die vielen Jugendlichen, die nach Taizé oder nach Assisi pilgern, oder man weiß von gut besuchten Pfingsttreffen und Jugendvespern. Erwähnt werden schließlich noch die vielen jungen Leute, die zur Zeit Theologie studieren.

Dazu zwei kritische Anmerkungen:

1. Diese Jugendlichen gibt es natürlich, und sie sind auch — zur Freude der Religionslehrer — in unseren Schulklassen anzutreffen, aber ihre Anzahl ist beschränkt.

D. J. Piveteau schätzt sie für Frankreich nach Aussagen von Umfragen auf maximal 15 Prozent und meint, daß diese Quote keinesfalls im Steigen begriffen ist. Er findet es daher „deplaciert, in dieser Hinsicht von einer neuen Blüte zu sprechen. Seit mindestens 30 Jahren spricht man zwar von einer neuen Blüte innerhalb der Kirche, sei es nun in liturgischer, pastoraler oder biblischer Hinsicht, aber der Glaube im Geiste und in den Herzen unserer Zeitgenossen nimmt unerbittlich ab“.¹¹ Bei einem Blick auf die österreichische Situation wird der Religionslehrer am Gymnasium dieser Feststellung — gerade aufgrund seiner alltäglichen Erfahrungen — zustimmen müssen, wenn man auch über Prozentzahlen geteilter Meinung sein kann.

2. Die Jugendlichen mit ihrem weithin unreflektierten religiösen Bewußtsein engagieren sich eher in neuen Heilsbewegungen als in der Kirche.

Es sind vor allem drei große Bewegungen, die die vorhin genannten Beziehungsstörungen zunächst wahrgenommen und gespürt haben. Sie bieten nun ihren je eigenen Weg der Heilung an:

— Seit Jahrzehnten gibt es eine „psychologische“ Bewegung, die die Beziehung des Menschen zu sich selbst heilen will, z. B. durch Psychoanalyse oder durch irgendeine andere der vielen möglichen Therapien. Das Geschäft der diversen Therapeuten floriert auch in unserem Lande trotz oft überhöhter Preise.

— Eine zweite Bewegung, die *Friedensbewegung*, bemüht sich in all ihren Gruppierungen, die sich sehr wohl in ihren Wegen unterscheiden, um eine neue Gestaltung der Beziehungen der Menschen untereinander, im privaten, im nationalen wie im internationalen Bereich.

— Schließlich ist noch die *Ökologiebewegung* zu nennen, die die Beziehungsstörungen zu unserer Umwelt heilen möchte. Auch da sind sich die Anhänger einig in der Analyse, aber unterschiedlicher Meinung in den Lösungswegen.

Neben diesen drei „Heilsbewegungen“ fallen noch *alternative Rückzugsbewegungen* innerhalb und außerhalb der Kirche auf. Diese versuchen im privaten Bereich die differenzierten Lebenswelten wieder zur Deckungsgleichheit zu bringen. Dazu zählen die Jugendsekten, aber auch sogenannte „Kuschelgruppen“ in den Gemeinden.¹²

3. Religionspädagogische Entwicklungen

Besonders im schulischen Religionsunterricht hat man sehr früh diesen gesellschaftli-

¹⁰ Vgl. P. M. Zulehner, „Leutereligion“, a.a.O. 57f.

¹¹ D. J. Piveteau, Jugend, Atheismus und Katechese, in: CpB 97 (1984) 429.

¹² Vgl. K. H. Schmitt, a.a.O. 579f.

chen Differenzierungsprozeß und somit das Auseinanderklaffen der „religiösen Welt“ mit den vielen „anderen Welten“ zu spüren bekommen. Daher wurde schon bald begonnen, Gegenstrategien zu diesem Trend zu entwickeln.

a) Neue Konzepte und Methodenvielfalt

Bis zum Konzil gab es in der katholischen Kirche weltweit eine relativ einheitliche Auffassung über Ziel, Wesen und Aufgabe des Religionsunterrichtes. Dies änderte sich um die Mitte der sechziger Jahre schlagartig. Eine Reihe neuer *Konzepte* forderte einen noch nie dagewesenen Wandel des schulischen Religionsunterrichtes. Das Konzept eines nur informativen, religionskundlichen Religionsunterrichtes trat neben den verkündenden Religionsunterricht, weil man meinte, so der öffentlichen Schule und den religiös distanzierenden Schülern eher gerecht werden zu können. Der betont bibelorientierte Unterricht fand Konkurrenz im problemorientierten oder im emanzipatorischen oder im therapeutischen Unterricht. Dann forderte man unter dem Einfluß der Theologie der Befreiung einen politischen, gesellschaftskritischen, gesellschaftsverändernden Religionsunterricht. Nicht selten meinten die Verfechter eines neuen Konzepts, die Lösung für die schulische Katechese gefunden zu haben. Da jedoch ein durchschlagender Erfolg immer wieder ausblieb und rasch neue Konzepte auftauchten, wurde das jeweils vertretene Anliegen meist schnell auf das ihm zukommende Maß reduziert.¹³

Diese verschiedenen neuen Konzepte entwickelten eine Vielzahl neuer Arbeitsweisen, Unterrichtsmethoden und Medieneinsatzmöglichkeiten, die in einer Flut von Unterrichtsmodellen und Arbeitsbüchern den Religionslehrern angeboten werden. Diese *Methodenvielfalt* hat sicher viel zur Verbesserung des Religionsunterrichtes beigetragen. Der Unterricht wurde abwechslungsreicher, anschaulicher, lebendiger und so für die Schüler ansprechender und interessanter gestaltet. Das hat auch dazu geführt, daß die Religionslehrer an Gymnasien ihren Kollegen methodisch eine Zeitlang voraus waren. Für den einzelnen Religionslehrer ergeben sich dadurch aber auch nicht geringe Probleme. Er fühlt sich unter dem ständigen Druck, den Schülern Neues, Abwechslungsreiches bieten zu müssen, um ihre Aufmerksamkeit zu haben. Es häufen sich die Materialien, Vorlesebücher, Textsammlungen, Karikaturen, Medien usw. im Verkaufsangebot und in den eigenen Schränken und Regalen. Man hat dann oft seine liebe Not auf der Suche nach dem Richtigen. Zudem besteht die Gefahr, daß sowohl vom Lehrer wie von den Schülern Quantität (ein Vielerlei) für Qualität (Tiefgang und Betroffenheit) gehalten wird. Es führt dann nicht selten ein mit viel Aufwand gestalteter Unterricht zu einer nicht sofort erklärbaren Enttäuschung beim Lehrer wie bei den Schülern. Die anthropologische Wende in der Theologie (P. Tillich, K. Rahner, E. Schillebeeckx) führte zur Betonung der *Erfahrung* und des persönlichen Erlebnisses für den Glauben. Seit den siebziger Jahren wird die religionspädagogische Diskussion von dieser Wende geprägt. Man sieht nun den Schüler, seine Erfahrungswelt und sein Anliegen gleich wichtig wie die Botschaft der Bibel und der Kirche. Das Allgemeine Katechetische Direktorium und das päpstliche Lehrschreiben „*Catechesi tradendae*“ sprechen darum von einer doppelten Treue der Katechese: der Treue zu Gott und der Treue zum Menschen. Das Konzept, das sich aus diesem Ansatz entwickelt hat, wird mehrheitlich als „*Korrelationsdidaktik*“ umrissen. Sie ist weithin bestimmend für alle religionspädagogischen Neuansätze der Gegenwart und hat einen breiten Konsens der Religionspädagogen und

¹³ Vgl. E. J. Korherr, Katechese — Erbe und Auftrag, in: Cpb 97 (1984) 165f.

der Religionslehrer gefunden. Korrelation ist die Umschreibung und der religionspädagogische Fachausdruck für die Wechselbeziehung von Glaubensüberlieferung und Lebenserfahrung der Schüler, die im Lernprozeß des Religionsunterrichtes immer wieder angezielt werden soll. Danach soll der Religionsunterricht Leben aus dem Glauben deuten und Glauben angesichts des erfahrenen Lebens erschließen, er soll die innere Verbundenheit von Welterfahrung und Gotteserfahrung aufzeigen und bewußtmachen.¹⁴

b) Der neue Lehrplan

Mit dem Schuljahr 1983/84 ist in Österreich ein neuer Lehrplan für den Religionsunterricht an Gymnasien in Kraft getreten, der der Korrelationsdidaktik entspricht. Er wurde nach gründlichen Vorarbeiten von einem großen Mitarbeiterstab unter der federführenden Leitung von Prof. Edgar Josef Korherr, Graz, erstellt.^{14a} Dabei ist gute Arbeit geleistet worden. Die starre theologische Systematik wurde zugunsten der Schülernähe aufgegeben. Die Bildungsziele berücksichtigen den christlich gläubigen, den religiös suchenden, aber auch den religiös verschlossenen Schüler und entsprechen daher mehr der realen Schulsituation. Die angegebenen Unterrichtsprinzipien im theologischen Bereich, im anthropologischen Bereich (Beobachtung der individuellen und sozialen Beziehungen, Schülergemäßheit, Lehrergemäßheit, Erfahrungsorientierung usw.) und im schulisch-didaktischen Bereich (Lebensnähe, Anschaulichkeit, Methodenvielfalt usw.) sind umfassend und lassen kaum zu wünschen übrig. Der Lehrer kann und muß selber wählen, was für seine Schulklasse gerade richtig und wichtig ist. Eine gewisse Wahlmöglichkeit gestattet der neue Lehrplan auch dem Inhalt nach. Er ist gezielt in Kernstoff, der durchgenommen werden muß, und in Erweiterungstoff gegliedert.

Bei aller Anerkennung sind aber hinsichtlich der Auswahl der Inhalte und der Themenzuteilung auf die einzelnen Jahrgänge Anfragen und kritische Anmerkungen berechtigt. Die Themen sind nämlich in starker Anlehnung an die traditionellen Lehrpläne nach einer eher pragmatischen und z. T. zufälligen Auswahl den einzelnen Klassen zugeordnet. Die Inhalte einzelner Schuljahre könnten weithin beliebig ausgetauscht werden. Was fehlt, ist eine entwicklungs- und lernpsychologisch begründete Zuordnung und didaktische Strukturierung der Lerninhalte nach den Altersstufen.¹⁵ Dabei gibt es sehr wohl Glaubensinhalte, für die eine bestimmte Altersstufe besonders empfänglich ist. Das muß bislang jeder Praktiker auf sich allein gestellt herausfinden. Die Lerninhalte sind zudem mehrheitlich abgestimmt auf Schüler, die einem christlichen Elternhaus entstammen und die Kontakt zu einer Kirchengemeinde haben. Das ist aber für die meisten Schüler an öffentlichen Gymnasien keine Realität mehr. Bei diesen wirklich aktuellen und bedrängenden Problemen hilft der neue Lehrplan dem Religionslehrer nicht; er belastet ihn eher, ist doch der Kernstoff für jeden verpflichtend.

¹⁴ Vgl. G. Baudler, *Korrelationsdidaktik: Leben durch Glauben erschließen. Theorie und Praxis der Korrelation von Glaubensüberlieferung und Lebenserfahrung auf der Grundlage von Symbolen und Sakramenten*, UTB 1306, Paderborn—München—Wien—Zürich 1984; J. Werbick, *Wahrheit, die dem Menschen gut tut*, in: *KatBl* 110 (1985) 326—336.

^{14a} Vgl. in dieser Zeitschrift: E. J. Korherr, *Chancen und Grenzen des Religionsunterrichtes an allgemeinbildenden höheren Schulen*, *ThPQ* 131 (1983) 112—126.

¹⁵ Vgl. W. Langer, *Problematik zum derzeitigen Stand der Lehrplanarbeit*, in: *KatBl* 110 (1985) 793f.

c) Die neuen Religionsbücher

Das Unbehagen am traditionellen Religionsunterricht führte schon bald zur Erstellung neuer Religionsbücher, die vor allem mehr Wert auf Schülergemäßheit und Lebensnähe legten. Sie gaben auch den Anstoß zur Neukonzeption des Lehrplans. Dieser verlangt nun wiederum neue Bücher, die nach Möglichkeit auch die Mängel der vorausgegangenen ausmerzen sollen. Bis zur 5. Klasse liegen die neuen Religionsbücher bereits vor, die restlichen sind in Erarbeitung. Das Typische für diese neuen Bücher ist, daß sie von einem Team erarbeitet werden, so daß sie allein schon deswegen vielgestaltiger sind. Sie versuchen alle durch ein differenziertes Angebot von Texten, Graphiken, Impulsfragen, Bildern, Karikaturen, Statistiken u. a. das nötige Material zur *Information*, zur *Reflexion* und schließlich auch zur *Meditation* zu bieten, und das alles in ansprechender Aufmachung. In der Unterstufe wird viel Wert auf konkrete Arbeitsanregungen gelegt. Diese Religionsbücher sind darum als Arbeitsbücher konzipiert. Bei den Oberstufenbüchern achtet man mehr auf gute Zusammenfassungen, die den Schülern das Lernen für Prüfungen und besonders für das Ablegen der Matura ermöglichen und erleichtern sollen. Gute Religionsbücher haben bestimmt einen wichtigen Stellenwert für einen erfolgreichen Unterricht. Man darf ihre Wichtigkeit nur nicht überschätzen, besonders nicht für Oberstufenklassen. Die Linzer Schülerbefragung hat gezeigt, daß 17,4 Prozent der Schüler aus 5. Klassen das Religionsbuch als wichtig erachten für den Unterricht. Bei den Schülern der 8. Klassen waren aber nur noch 6,5 Prozent dieser Meinung. Dabei soll nicht unerwähnt bleiben, daß anspruchsvolle und gut gestaltete Religionsbücher mit entsprechenden Lehrerhandbüchern auf jeden Fall für den Religionslehrer eine große Hilfe und Erleichterung für die Unterrichtsplanung und -gestaltung sein können.

4. Die Persönlichkeit des Religionslehrers

Der Lehrer spielt bei jedem Unterricht die zentrale Rolle im schulischen Vermittlungsprozeß. Für den Religionslehrer gilt dies im besonderen Maß, weil religiöse Erziehung nicht auf die didaktisch richtige und methodisch geschickte Vermittlung von Inhalten beschränkt werden kann. Religion betrifft das Menschsein als Ganzes und bedarf daher der personalen Begegnung und *Beziehung* zwischen allen Beteiligten. In keinem anderen Fach wird der Lehrer so sehr als Persönlichkeit und nicht nur in seiner Fachkompetenz gefordert. Um die Bedeutung der Persönlichkeit des Religionslehrers hat man natürlich immer schon gewußt, und man hat auch viel darüber geschrieben.¹⁶ Die gegenwärtige Situation des Religionsunterrichtes scheint ihr jedoch ein stets wachsendes Gewicht zu verleihen. So wird dem Religionslehrer ein großer Spielraum gewährt und zugemutet bei der Wahl der Inhalte, der Unterrichtsprinzipien, der Ziele, der Methoden usw. Die Mitarbeit, ja die Teilnahme am Religionsunterricht überhaupt hängt weitgehend davon ab, ob es dem Lehrer gelingt, zu den einzelnen Schülern eine positive Beziehung aufzu-

¹⁶ Vgl. H. G. Heimbrock (Hg.), *Religionslehrer — Person und Beruf. Erfahrungen und Informationen, Modelle und Materialien*, Göttingen 1982; J. H. Schneider, *Sand in den Schuhen. Vom Glauben der Religionslehrer*, München 1983; H.-J. Silberberg, *An sich arbeiten — Oder: Man kann so leicht verkommen*, in: *KatBl* 109 (1984) 684—687; S. R. Dundee, *Wenn der Lehrer (un)sicher wird . . . Selbstsicherheit bei Religionslehrern und -schülern*, in: *KatBl* 109 (1984) 687—689; H. H. Karg, *Die Erzieherpersönlichkeit. Plädoyer für eine Neubesinnung*, in: *CpB* 97 (1984) 78—85; W. Nastainczyk, *Heute Religionslehrer sein*, in: *CpB* 97 (1984) 332—342; O. Betz, *Sich an das Geheimnis herantasten. Mystagogie als Entfaltung der Person*, in: *KatBl* 110 (1985) 646—653; G. Fuchs, *„Wer nicht wächst, schrumpft ein.“ Vom Mut, ein(e) Schüler(in) zu werden (und zu bleiben)*, in: *KatBl* 110 (1985) 655—666; O. Randak, *„Man nennt mich ‚Lehrer‘ —!“*, in: *KatBl* 110 (1985) 715—720; u. a.

bauen und im Unterricht ein Klima der gegenseitigen Annahme zu schaffen.¹⁷ Eine belastbare, zum anderen hin offene und echte, in sich halbwegs ausgeglichene Persönlichkeit vermag das am ehesten.

Diese große Bedeutung, die die Lehrerpersönlichkeit für den Religionsunterricht hat, und um die jeder Religionslehrer selber am besten weiß, ist neben einer Herausforderung zugleich auch oft eine Belastung. Dem Religionslehrer am Gymnasium wird, wie wir gesehen haben, wirklich ein großer Freiheitsraum gewährt. Darüber wird er auch froh sein. Man darf dabei nur nicht übersehen, daß mehr Freiheit immer auch mehr Verantwortung bedeutet, und daß mehr Verantwortung auch recht anstrengend sein kann. Der Religionslehrer kommt fast täglich hautnah ins Spannungsfeld der religionspädagogischen Entwicklungen und der vielfältigen Erwartungen von Schülern, Eltern, Kollegen, Gesellschaft, Schulbehörde und Kirche. Bei Mißerfolg und Nichterfüllung diverser Erwartungen wird er dann rasch zum Hauptschuldigen gestempelt. Der deutsche Religionspädagoge Norbert Mette meint dazu kritisch: „Die Gefahr droht, daß nun der Glaubensvermittler als Person alles das ausgleichen muß, was an Strukturreform nicht geleistet wird.“¹⁸

Noch schlimmer für das psychische Gleichgewicht und die persönliche Entwicklung des Religionslehrers ist es freilich, wenn er sich selber immer für alles, was ihm an Problemen in seinem Beruf begegnet, letztverantwortlich macht. Wenn er sich bemüht, in Wort und Tat ein Zeuge des Glaubens zu sein, wenn er in der Kirche — und hier wieder ganz konkret in seiner eigenen Pfarrgemeinde — verankert ist, wenn er ja sagt zu seinen Schülern und zu seiner Aufgabe, darf er auch in einer Zeit, in der sich „Gesellschaft, Schule, Christenheit und Kirche in einer Umbruchsituation von epochalem Ausmaß befinden“¹⁹ und in der ein Ende dieses Prozesses noch nicht abzusehen ist, seinen Beruf in heiliger Gelassenheit ausüben.

¹⁷ Das scheint heute ganz allgemein für Jugendliche recht wichtig zu sein, wenn man den Ausführungen von W. Hornstein, Jugend 1985 — Strukturwandel, neues Selbstverständnis und neue Problemlagen, in: Mitteilungen des Instituts für Arbeitsmarkt- und Betriebsforschung 1985, Nr. 2, 157—166, Glauben schenken darf. Die Veränderung in der Bewußtseinslage der Jugend charakterisiert der Sozialpädagoge W. Hornstein auf Seite 163f folgendermaßen: 1. „Für viele Jugendliche heute sind . . . soziale Beziehungen, gefühlsmäßige Dimensionen in einem herausgehobenen Sinn wichtig geworden und gewinnen gegenüber sachlichen, objektbezogenen Anforderungen an Gewicht . . . Welches Klima herrscht sind sehr wichtige Kriterien.“ 2. „Man ist sich selbst sehr wichtig und möchte ernstgenommen werden. . . . Ganz allgemein heißt dies: Nicht einfach die Sache anpacken, sondern zuerst muß die soziale Situation stimmen, muß man sich emotional wohl fühlen.“ 3. „Die Sache reicht nicht, um Interesse zu wecken, ich muß mich auch selbst einbringen, muß mich ‚wiederfinden können‘. Anders ausgedrückt: Motivation ist nicht mehr freischwebend und gleichsam beliebig abrufbar, sondern ist an bestimmte Voraussetzungen situativer Art gebunden.“ 4. „Gegenwartsbezogenheit ist ein charakteristisches Merkmal ihres Daseinsgefühls. Negativ formuliert: vielen Jugendlichen fällt es heute offensichtlich schwer, . . . ein Verhalten langfristiger Planung, des Aufschubs von aktuellen Bedürfnissen zugunsten späterer Gratifikationen zu entwickeln. Leben ist jetzt, nicht später!“

¹⁸ N. Mette, Zur Situation der Religionspädagogik, in: KatBl 110 (1985) 5f.

¹⁹ Vgl. W. Nastainczyk, Heute Religionslehrer sein, in: CpB 97 (1984) 341.