

Bernhard Jendorff (Hrsg.), *Katholischer Religionsunterricht: Wohin? Visionen aus Erfahrungen mit einem bewegten Fach*, 2. Aufl., Verlag, Donauwörth 1996, 311 S., DM 28,80.

20 Männer und 15 Frauen aus den Jahren 1945-1977 sind der Einladung des Herausgebers gefolgt und haben Erfahrungen an fünf Religionsunterrichtsstellen sowie über Verhältnisse von 1945 bis 1977 in ihren Zeugnissen niedergeschrieben.

Rezension zu:

**Bernhard Jendorff,
Katholischer Religions-
unterricht: Wohin?**

Visionen aus Erfahrungen mit
einem bewegten Fach,

Donauwörth 1996,

in: rhs (Religionsunterricht an höheren Schulen) 39
(6/1996) 407 - 410.

von Jendorff, B., 1996, in: *Religionsunterricht an höheren Schulen*, 39 (6/1996), S. 407-410. Jendorff, B. (Hrsg.), *Katholischer Religionsunterricht: Wohin? Visionen aus Erfahrungen mit einem bewegten Fach*, 2. Aufl., Verlag, Donauwörth 1996, 311 S., DM 28,80.

Bernhard Jendorff (Hrsg.), *Katholischer Religionsunterricht: Wohin?* Visionen aus Erfahrungen mit einem bewegten Fach, Auer Verlag, Donauwörth 1996, 311 S., DM 28,80.

20 Männer und 15 Frauen der Jahrgänge 1915–1977 sind der Einladung des Herausgebers gefolgt und haben Erinnerungen an ihren Religionsunterricht sowie ihre Vorstellungen von einem zukünftigen Religionsunterricht niedergeschrieben. Herausgekommen ist eine ebenso umfang- wie facettenreiche Sammlung von individuellen Erfahrungen und subjektiven Eindrücken, ein Konglomerat intuitiver Wahrnehmungen und Folgerungen, mehr oder weniger systematischer Diagnosen und Prognosen sowie unterschiedlicher, aber auch übereinstimmender Reflexionen und Visionen, Optionen und Plädoyers. Das in einer Fülle wohlüberlegter Einlassungen vorliegende Material legt nicht nur eine gründliche Auswertung im Rahmen einer religionspädagogisch interessierten Biographieforschung nahe, es begründet auch eine Unterrichtsgeschichte eigener Art: eine kompromißlose Geschichtsschreibung des Religionsunterrichts „von unten“. Als Religionspädagoge mit kirchengeschichtlichem Schwerpunkt resümiert B. Jendorff (Gießen) den Fundus persönlicher Beiträge von kirchlichen Amtsträgern (darunter den Bischöfen M. Müller, J. Wanke) und Hochschuldozenten/-innen (darunter K. König, M. Blasberg-Kuhnke, F. G. Friemel, R. Schlüter, N. Scholl, W. Simon), von Lehrern/-innen, Lehramtsanwärtern/-innen, Studenten/-innen und Schülerinnen, nicht zuletzt Personen aus der Politik (H.-R. Laurien, C. Nickels) und Verantwortlichen aus religionspädagogischen Schaltstellen (R. Gröger, D. Wagner) und stellt für den

katholischen Religionsunterricht sowohl Stabilität als auch Wandlungsfähigkeit, Lebendigkeit und Anpassungsfähigkeit fest (17). Die Durchsicht der einzelnen Beiträge auf häufig wiederkehrende Fragestellungen läßt einige wesentliche thematische Schwerpunkte, Entwicklungslinien, Meinungstrends hervortreten. Sie sollen hier herausgearbeitet werden (entsprechende Seitenhinweise sind exemplarisch zu verstehen und nicht auf Vollständigkeit aus).

Unisono wird in fast allen Statements der Persönlichkeit des Lehrers bzw. der Lehrerin eine hohe Bedeutung beigemessen. Während *Inhalte des Unterrichts* (nicht nur der Grundschulzeit) oft ausdrücklich nicht mehr deutlich erinnert werden, so sind doch häufig *Begegnungen mit einzelnen Lehrkräften* im Gedächtnis haften geblieben (32, 94, 98, 106): neben einer Vielfalt an enttäuschenden Erfahrungen wie z. B. Ohrfeigen (139, 169, 223) und Kreidewürfe (292), einfühllose disziplinäre Maßnahmen, (skurrile) Niederträchtigkeiten und Ungerechtigkeiten, weitreichende Verurteilungen und verletzende Stigmatisierungen, nicht zuletzt pädagogische Überforderung und didaktisch-methodisches Unvermögen (204), werden mit bestimmten Lehrerinnen und Lehrern Glaubwürdigkeit, Authentizität, eine überzeugende persönliche Lebensführung, die Haltung uneigennütziger Zuwendung u. ä. verbunden (32, 41 ff, 46 ff, 57, 63 ff, 72, 78, 88, 90 f, 95, 97, 98 ff, 125 f, 128, 135, 156, 159, 163, 175, 185, 186, 198, 202, 207, 233, 243, 270 ff, 293, 297, 303 f). Die sich daraus ergebende Konsequenz für den zukünftigen Religionsunterricht liegt auf der Hand: das „personale Angebot“ ist A und O des Unterrichts.

Viele haben in der Vergangenheit unter dem Bild eines strengen, strafenden Gottes gelitten, nach einem Lehrer/-innenwechsel aber auch oft das entgegengesetzte erfahren dürfen (137, 146, 152 f, 183). In der Regel wurde der Unterricht in der Oberstufe theologisch niveauvoller und liberaler: durch die Bank wird positiv vermerkt, daß jetzt kritische Auseinandersetzungen, Diskussionen, Raum und Zeit für eigene Beiträge sowie Toleranz abweichender Meinungen möglich wurden (122, 169, 182, 205, 267, 281). Noch 1976 begegnet ein Unterricht im Stil des „Wozu sind wir auf Erden?“ (85, 105, 137, 241 ff). Kritische Beiträge zur benoteten Leistungsmessung im Religionsunterricht rekurrieren wiederholt auf den Zusammenhang von Wohlergehen und zustimmender Meinung einerseits sowie guter Zensuren andererseits (230 ff, 255, 271, 299; auch 249, 304).

Eine Vielzahl der Beiträge läßt deutlich werden,

daß Religionsunterricht erheblich von gesellschaftlichen und politischen Kontexten (Nationalsozialismus, Kommunismus, Flucht, Krieg und Nachkriegswirren, Diasporasituation, Wirtschaftswunder, innergesellschaftliche Umbrüche, II. Vatikanum) mitbestimmt wird (40 f, 63 ff, 88, 94, 110, 121, 146, 154, 175, 182, 187). Heute sind es neben anderem der kulturelle und religiöse Pluralismus (45 f), der den Religionsunterricht vor neue Herausforderungen stellt.

Mehrfach begegnet Ablehnung von Getto-Denken, Abschottungsstrategien, Sich-gesund-schrumpfen- und Weiter-wie-bisher-Parolen sowie das Proklamieren alter Gewißheiten auf Katechismusbasis (38, 80, 89, 154, 247, 251) im Hinblick auf eine Krise des Glaubens und des Religionsunterrichts, die vornehmlich als eine Modernisierungskrise der Kirche selbst gesehen wird (83, 171, auch 131).

Am bedrängendsten dürfte die Konfessionalitätsproblematik sein, sie wird in so gut wie allen Beiträgen angesprochen. Die Lösungsvorschläge reichen von der Befürwortung eines konfessionellen Religionsunterrichts im Hinblick auf Identitätsfindung und Stabilität durch Festhalten an Traditionen über verschiedene Modelle regional unterschiedlich realisierter (inter)konfessioneller Kooperation, den Vorschlag eines religiös-interkonfessionell-konfessionell gestuften (3stündigen) Religionsunterrichts bis hin zu einem konfessorischen ökumenischen Lernen in einem Religionsunterricht für alle an einer Schule für alle, in dem die Herausstellung von Trennendem vor der Herausarbeitung von Gemeinsamem zurücktritt, ohne daß dadurch die Vielfalt religiöser Bekenntnisse nivelliert würde (79 f, 81, 101, 115 ff, 130–133, 164, 171–174, 211 ff, 223, 236 f, 265, 275 f, 290, 300, 306 f). Der Trend der Optionen geht eindeutig in Richtung Kooperation (entschieden plädieren hier R. Schlüter und N. Scholl). Die Notwendigkeit eines schulischen Religionsunterrichts wird indes von niemandem in Frage gestellt. Religionsunterricht in der Schule – diese Chance sollte auch in den Neuen Bundesländern genutzt werden (121–127, Bischof Wanke); die Schule braucht den Religionsunterricht (126), aber auch die Kirche selbst: damit sie „in der Schule zur Schule geht und nicht bei sich selbst bleibt“ (219).

Durchgängig begegnet die Auffassung, daß Religionsunterricht Hilfe zur Menschwerdung, praxisbezogene Lebenshilfe (73, 155, 206, 233, 240, 253, 289, 306, 311) und deshalb auch lebensnah sein müsse (283). Religion(sunterricht) dient dem Leben und Überleben (193, 239, 282). Ein diakonischer, auf Lebensbewältigung aus-

gerichteter Religionsunterricht muß deshalb auch die Lebenswirklichkeit und die Lebensgeschichten von Jugendlichen wahrnehmen (74, 210, 255; vgl. auch 51 f, 102, 107 zur sog. Schülerorientierung und 149 zur Diskrepanz von Lehrplänen und Wirklichkeit) und diese zum Ausgangspunkt korrelativer Verschränkungen von aktuellen und tradierten (Glaubens)-Erfahrungen machen (233; zur positiven Einschätzung der Symbol- und Korrelationsdidaktik 149, 226, 267 f, 296). Religionsunterricht als Wahrnehmungsschule (163) kann es sich nicht leisten, etwa von der Fehleinschätzung auszugehen, daß Jugendliche kein religiöses Frageinteresse hätten (113, 225, 245, 250 f, 280). Anstelle allgemeiner Forderungen nach Wertevermittlung und Hilfe zur Sinnfindung findet sich mehrfach die konkrete Forderung, daß der Religionsunterricht zu solidarischem Handeln anleiten solle (75 f, 131, 262 f) und deshalb selbst dialogisch, kommunikativ, koinonisch angelegt sein müsse (in einem so konzipierten Religionsunterricht wird auch der Überforderung von Religionslehrern/-innen gewehrt, vgl. 212, 234); wenn (gerade wegen Individualisierungs- und Privatisierungstendenzen) Beziehung im Mittelpunkt der religionsunterrichtlichen Lernprozesse steht (131, 178), dann muß auch der Religionsunterricht selbst eine Beziehungs- und Begegnungsgemeinschaft ermöglichen, sind im Lehrer, in der Lehrerin solidarische Begleiter/-innen zu erwarten (111), die selbst bereit sind, von den Schülern/-innen zu lernen (51 f), und müssen sich alle daran beteiligten Lehrer/-innen und Schüler/-innen als „gleichberechtigte Partner einer kommunikativen Suchbewegung“ verstehen können und muß im Unterricht auf Gemeinschaftsgefühl und eine Atmosphäre der Freundschaft hingearbeitet werden (131, 178, 203, 224, 228, 252 f, 283, 284, 295). Theologisch kommt dem entgegen, daß Freundschaft als „verweisendes Zeichen“ gedeutet werden kann (215) und Beziehung, wie die Rockgruppe PUR bekennt, als Ort der Epiphanie Gottes ist (286 f).

Diakonischer Religionsunterricht ist ein Unterricht, in dem Luft geholt werden kann, in dem Gelegenheit und Zeit zum Austausch ist, in dem keine Fragetabus bestehen, auch pietätloses Fragen ausgehalten und einander vorurteilslos begegnet wird, in dem eine Atmosphäre vorherrscht, in der sich jede und jeder frei, offen und ehrlich ausdrücken kann, in dem Platz für Kritik ist und kein Sonntagsgesicht aufgesetzt werden muß (148, 192, 194 f, 203, 225, 278, 285, 289,

294, 310). Religionsunterricht muß selbst Fragen eröffnen (52). Nur in wenigen Ausnahmen wird Religionsunterricht unter feministischen Gesichtspunkten erinnert und projiziert (191 f, 202, 309).

Nicht selten stellen Referendarinnen rückblickend fest, daß sie in ihrem Studium nichts für ihre Praxis gelernt hätten. Sie reflektieren dabei nicht das immense Wissen (darunter zentrale Fachbegriffe und Theorien), das sie sich *unmerklich* zur Bewältigung ihrer komplexen fachlichen Anforderungen angeeignet haben. Ähnlich wären auch Rückfragen zu stellen im Hinblick auf Einschätzungen des zurückliegenden Religionsunterrichts, die wie in mehreren der vorliegenden Beiträge darauf hinauslaufen, in nahezu 1000 „Relistunden“ so gut wie nichts gelernt zu haben (232 f, 249, 288, 303).

Während in zahlreichen Beiträgen die dunkle Seite eines mechanistischen Katechismusunterrichts (vgl. auch Seelsorgestunden) beschrieben und Versuche der satzhaften Weitergabe von Glaubenswahrheiten nach dem Konzept eines material-kerygmatischen Religionsunterrichts problematisiert werden (183, 214), wird in vielen Beiträgen außerschulischen Einflüssen (familiäre Erziehung, Jugendarbeit) eine große Bedeutung zugeschrieben und deshalb auch die Katechese in der Gemeinde berücksichtigt und damit das Verhältnis von Religionsunterricht und Gemeindekatechese bedacht (111 f, 128, 148, 166, 170, 177, 298); Plädoyers für eine stärkere Verzahnung laufen allerdings nicht auf eine Forderung von Kirche in der Schule (Beispiel: Erstkommunionunterricht im Rahmen von Religionsunterricht) hinaus. Hervorzuheben ist die *durchweg* positive Erinnerung an die unterrichtliche, katechetische und liturgische Einbindung in den Jahreskreis kirchlicher Feste.

Die vorliegenden Beiträge – Erinnerungen und Visionen – sind stark funktionalistisch ausgerichtet: was hat der Religionsunterricht gebracht, was ist zukünftig von ihm zu erwarten. Nur versteckt lassen sich übergreifende theologische Fragestellungen finden, so etwa, wenn es heißt, daß die Frage nach dem *Religionsunterricht* von der Antwort auf die Frage nach *Religion* und damit der Frage nach *Gott* abhängt (250). Neben vielen pragmatischen bis rechtlichen Überlegungen fehlt es (hier sei nur etwa auf die Konfessionalitätsdiskussion verwiesen) an grundlegender theologischer Argumentation.

35 Menschen haben sich in ihr Leben schauen lassen, sie haben Intimes preisgegeben, sicher authentisch und zugleich selektiv. Vieles ist zwischen den Zeilen zu lesen. Dunkles ist ans Licht gebracht, Bewegendes geschildert, Heiles bezeugt, Hoffenlassendes artikuliert worden. Für solches Teilnehmenlassen kann den Autoren/-innen und dem Herausgeber (der in einem einleitenden Beitrag [15–30] eine Übersicht der wichtigsten religionspädagogischen Konzeptionen gibt) nur dadurch adäquat gedankt werden, daß ihre Initiative aufgegriffen wird und in einem breiten Dialog größtmöglicher Transparenz immer wieder neu nach Wegen des religiösen Austausches gesucht wird. Nur aus der Frage nach Gott und der Anerkennung Gottes als einer Dritten (beziehungsstiftenden) Macht lassen sich Forderungen nach Toleranz und Demokratie begründen. Deshalb kann bildungspolitisch nicht auf den Religionsunterricht verzichtet werden. Die Religionspädagogik wird hier freilich theologisch deutlicher und offensiver werden müssen. Die gesellschaftliche Diskussion um den Religionsunterricht kann nicht mehr allein von kirchlichen Privilegien und kulturellen Vorgebenheiten her geführt werden, sie muß sozio-theologisch aufgenommen werden.

Egon Spiegel