

Der erneute Ruf nach einem Katechismus ist nicht zu überhören.¹ A. Exeler spricht von einer „Nostalgie“² und will damit zum Ausdruck bringen, daß sich hinter diesem Desiderat z. T. recht zweifelhafte Interessen verbergen. Es sind keineswegs nur kirchenoffizielle Stellen, die im Blick auf einen augenscheinlichen oder vermeintlichen Verlust an Kirchlichkeit in Gesellschaft und Theologie ein solches Buch verlangen. Zu den Befürwortern zählen auch Eltern, die unzufrieden darüber sind, daß der Religionsunterricht nicht ihrer Erwartung von einer Einübung und Bestätigung traditioneller Verhaltensmuster, die andernorts nicht mehr geleistet wird, entspricht. Auf Seiten der Religionslehrer ist hinter dem Wunsch nach dem Katechismus häufig der Verdruß greifbar über das, was G. Stachel etwas hart „religionspädagogischen Wegwerfkonsum“ genannt hat: eine unüberschaubare Vielzahl stets neuer, aktueller Unterrichtsmodelle, Textsammlungen, Arbeitshefte, Medienpakete und Arbeitsbücher, deren Menge und deren Unterschiedlichkeit hinsichtlich ihrer religionspädagogischen und theologischen Position viele Lehrer einer Dauerreflexion aussetzen, die sie überfordert und zuviel Vorbereitungszeit in Anspruch nimmt.

Von den genannten Gruppen werden auch noch andere Argumente angeführt, die sich nicht ohne weiteres beiseite schieben lassen: Ohne ein festes wissensmäßiges Fundament werde Glauben zu etwas Diffus-Subjektivem, dem sowohl Verbindlichkeit abgehe wie auch die Fähigkeit, Gemeinde zu bilden oder fortzusetzen. Ohne klare Richtschnur, was erlaubt und was verboten ist, gerate besonders die Jugend in eine Situation der Orientierungslosigkeit, die sie hilflos anderen Einflüssen ausliefere. Es müsse wieder klar sein, worin das spezifisch Christliche bzw. das spezifisch Katholische des Religionsunterrichts bestehe, worin er sich namentlich von allgemeinen Humanitätspredigten, wie sie auch in anderen Fächern vertreten werden könnten, unterscheide.

Die folgenden Überlegungen gehen deshalb aus von der Frage nach der Funktion des klassischen Katechismus (1.) und fragen dann nach den Bedingungen der Glaubwürdigkeit des Glaubens (2.—4.), um daraus endlich einige Schlußfolgerungen zu ziehen (5.).

1. Implikationen

„Katechismus bezeichnet . . . die systematisch aufgebaute . . . Zusammenfassung des zur Erlangung des Heiles notwendigen Glaubensgutes der Kirche: der Katechismus ist das offizielle *Lehrbuch der Religion*, dessen Inhalt quantitativ vollständig ist und qualitativ die Lehre der Kirche wiedergibt.“³ Diese Definition charakterisiert treffend, was nach der überkommenen Praxis ein Katechismus leisten soll, was in ihm zu stehen hat und — indirekt — wie die ihm angemessene Unterrichtsmethode aussieht.

¹ Für einen Überblick s. das Themenheft zur Katechismusfrage in den *KatBl* 101 (1976) 697—776; G. Miller — G. Bitter (Hrsg.), *Konturen heutiger Theologie. Werkstattberichte*, München 1976; A. Exeler, *Inhalte eines neuen Katechismus*, in: G. Stachel u. a. (Hrsg.), *Inhalte religiösen Lernens*, Zürich usw. 1977 (= SPT 14) 126—133.

² A. Exeler, *Unterwegs zu einem Glaubensbuch für junge Erwachsene: KatBl* 101 (1976) 697—704, hier 698.

³ A. G. Gleissner, *Art. Katechismus*, in: *HPTh V: Lexikon der Pastoraltheologie*, 242.

Der Katechismus ist danach zuerst einmal ein offizielles Buch der *Kirche*, in dem sie als „Hüterin und Lehrerin des Glaubens“ ihr Selbstverständnis niederlegt und als Richtschnur für jegliche katechetische Unterweisung vorschreibt. Sein Ziel ist die Bejahung des Gelernten und die Übernahme der von der Kirche vertretenen Wertschätzungen und Verhaltensweisen, anders gesagt: die Identifizierung mit der Kirche. Historisch wurde die Sicherung der eigenen kirchlichen Identität besonders in dem Augenblick dringlich, als konkurrierende Wahrheitsansprüche (andere Kirchen, Weltanschauungen, Kenntnis anderer Religionen) auftraten; deshalb entsteht der klassische Katechismustyp im Zusammenhang mit Reformation und Gegenreformation. Die Konzilsväter von Trient beispielsweise begründeten die Herausgabe eines offiziellen Katechismus damit, es sei angesichts des epidemiehaften Vordringens des Protestantismus nützlich, „wenn ein Buch auf die Autorität der heiligen Synode hin herausgegeben würde, woraus die Pfarrer oder sonst alle, denen das Lehramt anvertraut ist, bestimmte Vorschriften finden und sie zur Erbauung der Gläubigen schöpfen könnten, damit, wie ein Herr ist und ein Glaube, so auch nur eine gemeinsame Regel und Vorschrift für die Darlegung des Glaubens und die Unterweisung des christlichen Volkes in allen Pflichten der Frömmigkeit ist“⁴. Katechismen sind konfessionspezifisch; wo sie Fragestellungen und abweichende Meinungen aufnehmen, geschieht es unter dem Gesichtspunkt der Abgrenzung.

Theologisch gesehen erfüllt der Katechismus die Aufgabe der „Vermittlung“. Er vermittelt das Gesamt der katholischen (bzw. evangelischen) Lehre, wenn auch in Sprache und Umfang mit Rücksicht auf die theologisch weniger kompetenten Adressaten etwas reduziert. Er tut dies so, daß diese Lehre als die einzige, unumstößliche und verpflichtende Wahrheit erscheint. Er stellt m. a. W. eine Kurzausgabe des theologischen Systems dar. Das ist nur möglich aufgrund der Vorstellung, der Glaube bestehe in einem fest umschreibbaren und in unüberholbaren Lehrsätzen formulierbaren Lehrgut, der Glaubensakt aber sei quasi dessen geistige Besitzergreifung. Es entsteht der — von der wissenschaftlichen Theologie allerdings so nie vertretene — Eindruck, als könne ein vollständiges und eindeutiges Glaubenswissen erreicht werden. — Paradigmatisch kommt diese Auffassung von Wahrheit und die zu ihr gehörige Gewißheit des eigenen Anspruchs zum Ausdruck, wenn noch der „Kath. Katechismus der Bistümer Deutschlands“ im Lehrstück über das Leben im Glauben schreibt: „Andere müssen mühsam nach der Wahrheit, die Gott geoffenbart hat, suchen. Mir ist sie von Kindheit an geschenkt. Ich will sie so gut kennenlernen, daß ich sie andern weitergeben kann.“⁵

Mit den genannten beiden Aufgabenstellungen ist auch die *didaktische Funktion* weitgehend präjudiziert: Die Unterrichtsinhalte sind vorgegeben, ebenso (durch die zum Glaubensproblem hochstilisierte Frage des materialen Aufbaus) die Taxonomie der Lernschritte. Auch die Ziele liegen eindeutig fest: Sie bestehen im Einprägen, Auswendig-

⁴ Sog. *Catechismus Romanus*, Prooemium 8, zitiert nach G. Bellinger, *Der Catechismus Romanus und die Reformation*. Die katechetische Antwort des Trienter Konzils auf die Haupt-Katechismen der Reformation, Paderborn 1970 (= *Konfessionskundl. u. Kontroverstheol. Studien* 27) 58. — Zur Geschichte des Katechismus vgl. K. Baumgartner, *Das Religionsbuch von Canisius bis zur Gegenwart*: *KatBl* 101 (1976) 705—716; F. X. Tbalhofer, *Entwicklung des katholischen Katechismus in Deutschland von Canisius bis Deharbe*, Freiburg 1899; J. Schmitt, *Der Kampf um den Katechismus in der Aufklärungsperiode Deutschlands*, München 1935.

⁵ Ausgabe für das Erzbistum Köln, Düsseldorf 1956, 123.

lernen, Sichaneignen, Reproduzieren der satzhaften Wahrheiten. Daß sie „gern“, „aufmerksam“, „eifrig“ und als für das praktische Handeln maßgebend übernommen werden sollen, macht das affektive Ziel dieser Unterweisung aus.⁶ — Methodisch wird das durch das Frage/Antwort-Schema erreicht, das durch seinen geradezu mechanischen Charakter die normativ-deduktive Struktur⁷ nur noch verstärkt. Die Fragen sind rein (memorier-)technischer Art: Sie bleiben einerseits anonym und treten als echte Fragen eines am Lernprozeß direkt Beteiligten allenfalls in der Form der examinierenden Lehrerfrage auf. Andererseits sind sie autark, insofern sie weder vom Schüler gestellt sind noch ihn zum Weiterfragen motivieren wollen. Im Gegenteil wird sogar theologisches Denken, soweit es nicht affirmatives, sondern fragendes und suchendes ist, im Grunde für illegitim erklärt, jedenfalls wenn es sich innerhalb des Rahmens der Glaubenswahrheiten abspielt. Es entspricht ganz dieser letztlich fragefeindlichen Glaubensvermittlung, daß sie den Zweifel als Sünde deklariert.⁸ Eine Möglichkeit zu kreativem Denken, in das Schüler (und Lehrer) ihren eigenen Standpunkt einbringen können, bietet der ganze Lernprozeß eigentlich nur da, wo die Anwendung auf das eigene Leben zur Aufgabe wird. — Der Religionslehrer hat gegenüber dem Katechismus als Buch eine untergeordnete Stellung. Es wird vorausgesetzt, daß er zielmäßig, inhaltlich und zum größten Teil auch lernorganisatorisch mit den vom Katechismus getroffenen Entscheidungen übereinstimmt. — Eine weitere didaktische Konsequenz aus der „inhaltlichen Binnenorientierung“⁹ ist die völlig unproblematische Verwendung der dogmatischen Begrifflichkeit wie Offenbarung, Gnade, Heil, Vollkommenheit, Erlösung, Sünde u. a.

2. Inkongruenzen

Berechtigung und Erfolg dieser Art von normativer Wahrheitsvermittlung hängen hauptsächlich von drei Voraussetzungen ab: von der Einheitlichkeit der Theologie, von einem einlinig-hierarchischen Verhältnis zwischen Theologie und religiöser Unterweisung, von der (wenigstens bis auf vernachlässigenswerte Ausnahmen) homogenen kirchlichen Sozialisiertheit der Adressaten. Alle drei Voraussetzungen sind heute an der „Schule für alle“ nicht gegeben.

Theologie kann sich kaum mehr als die eine, im Grunde immer und überall dieselbe verstehen. Zunächst durch die historischen Forschungen aufmerksam gemacht, konnte sie nicht umhin, bis in die Heilige Schrift hinein eine Vielheit von in Ansatz, Methodik, Systematik und Ergebnis verschiedener Theologien für legitim zu erklären. Unterschiedliche theologische Positionen lassen sich nicht ohne weiteres in „die“ richtige und „andere“ falsche einteilen.

⁶ S. das Vorwort zum KKBD in der besagten Ausgabe, S. 3, sowie die Abschnitte „Für mein Leben“ in jedem Lehrstück, die diese affektive Dimension konkretisieren.

⁷ Zur Charakterisierung der normativen Didaktik vgl. H. Blankertz, *Theorien und Modelle der Didaktik*, München 1973 (= *Grundfragen der Erziehungswissenschaft* 6) 18–27; H. D. Bastian, *Theologie der Frage. Ideen zur Grundlegung einer theologischen Didaktik und zur Kommunikation der Kirche in der Gegenwart*, München 1969, bes. S. 294–306; K. E. Nipkow, *Grundfragen der Religionspädagogik*, Bd. 1, Gütersloh 1975, 180–182; G. Hilger, *Religionsunterricht als offener Lernprozeß*, München 1975, 166–175. Aufschlußreiche Kriterien bietet auch die Untersuchung evangelischer Religionsbücher durch G. Brockmann, *Das Ende des traditionellen Religionsbuches? Analysen am Beispiel der Sekundarstufe II*, Frankfurt usw. 1976.

⁸ Zum Beispiel KKBD, S. 122 f.

⁹ G. Brockmann, a.a.O., 14.

In einer Zeit, in der gesellschaftliche Veränderungen so schnell vor sich gehen, daß sie innerhalb ein und derselben Generation auch von dem weniger Sensiblen wahrgenommen werden, kann es nicht verborgen bleiben, daß einerseits traditionelle theologische Antworten für viele heutigen Erfahrungen zu schablonenhaft und unangemessen sind, daß es aber andererseits neue oder neu erlebte Lebenssituationen gibt, die religiös relevant sein könnten, aber in der bisherigen Überlieferung nicht reflektiert sind. Diese Verschiebung machte sich vor allem negativ bemerkbar, indem der Katechismus in der Mehrzahl Antworten bot, die von den Adressaten gänzlich ungefragt waren, während ihre eigentlichen Fragen unbeantwortet blieben. Die Abkoppelung zwischen Erfahrung und theologischen Aussagen hat u. a. zur Folge, daß sich der Handlungsbezug des Glaubens weitgehend verflüchtigte bzw. einen selbständigen Sonderbereich bildete. Eine gewisse Diskrepanz wird sich zwar nie gänzlich vermeiden lassen, weil Lernen im Bereich von Schule und Kirche auch von institutionellen Vorgaben bestimmt ist und die arbeitsteilige Organisation von wissenschaftlicher Forschung, Fachdidaktik und Unterricht unvermeidlich Phasenverschiebungen mit sich bringt. Doch macht es die Massivität dieser Diskrepanzerfahrung unmöglich, weiterhin die Theologie als einzige Norm des religiösen Unterrichts anzuerkennen.

Am entscheidendsten jedoch wirkt sich der Wegfall der dritten Bedingung aus. Die moderne Gesellschaft ist weit weniger geschlossen als früher, sie verfügt kaum mehr über ein einheitliches Sinnwissen. Die Ansichten darüber, was als gut und was als böse zu gelten habe, was bewahrt werden müsse und was zu verändern sei, gehen weit auseinander.

3. Jugend

Neu an der Pluralisierung, die sich ja schon lange im Gang befindet, ist, daß sie in den letzten Jahren voll auf die — früher durch Tabus und ein festumrissenes Bildungsideal weitgehend davor „abgeschirmte“ — Jugend übergegriffen hat. Die „frommen“ Schüler befinden sich innerhalb der Schule bzw. Klasse in einer „kognitiven Minderheit“¹⁰. Das vereinnahmende „wir“, das noch der Katechismus von 1955 allein auf der ersten Seite (einschließlich seiner Derivate) 22mal gebraucht, hat damit vollends jede Berechtigung verloren und muß jetzt als plumper Manipulationsversuch empfunden werden. Selbst wenn die abweichenden Positionen innerhalb der Klasse nur teilweise vertreten werden, weiß der jugendliche Schüler zumindest um diese Vielheit und wertet sie nicht apriori negativ. Jeder religiöse, ethische und pädagogische Anspruch tritt so geradezu automatisch in Begleitung von alternativen Angeboten, Behauptungen, Empfehlungen, Widerlegungen und Erklärungen auf. — Dieser gesamtgesellschaftliche Wandlungsprozeß überlagert den anderen des Generationenkonflikts und bedingt einen äußerst spannungsgeladenen und deshalb altersmäßig immer später zum Abschluß kommenden Aufbau der Identität. Obschon es recht problematisch ist, von „der“ Jugend heute zu sprechen, lassen sich m. E. folgende jugendspezifische Verhal-

¹⁰ P. L. Berger, *Auf den Spuren der Engel. Die moderne Gesellschaft und die Wiederentdeckung der Transzendenz*, Frankfurt 1970, 19 f.

tensphänomene, die unmittelbar mit diesem Prozeß in Zusammenhang stehen, feststellen:¹¹

— *Ablehnung erstarrter Formen.* Das Wissen um die Gewordenheit von Normen, Werten, Verhaltensweisen, Institutionen, ja der gesamten gesellschaftlichen Ordnung macht die jungen Menschen in besonderer Weise mißtrauisch gegenüber allem Konventionellen, Routinemäßigen, autoritativ Geforderten, Etablierten. Die institutionelle Kirche erweckt bei ihnen den Eindruck von etwas Altem, sich durch Reproduktion am Leben Erhaltendem, nur durch Tradition und Autorität Rechtfertigbarem. Die Abwendung von ihr, ihren Vollzügen und Standards wird so zu einem wichtigen Kontestationssymbol gegenüber der von den Erwachsenen verkörperten Welt der Konvention. Dementsprechend ist bei der Jugend die Kirchlichkeit (diese ist nicht gleichbedeutend mit Religiosität) gegenüber derjenigen der übrigen Bevölkerung wesentlich geringer.

— *Verselbständigung gegenüber den traditionellen Sozialisationsinstanzen.* Die Lokierung des sozialen Drucks bei überkommenen Verhaltensstandards, der Strukturwandel der Familie, die Beteiligung am Wirtschaftsleben als eigene attraktive ökonomische Zielgruppe, das außerfamiliäre Angebot an Freizeitgestaltung und nicht zuletzt die bisher in diesem Umfang nie dagewesenen Informationsmöglichkeiten stellen die Jugendlichen ins Kraftfeld anderer Lebensräume; allein schon dadurch verringert sich die Wahrscheinlichkeit, daß die Identitätsfindung sich im Raum von Familie und Kirche abspielt. Das Subjektive, Nonkonformistische, Spontane wird höher bewertet, andererseits verbleiben die aufgenommenen Orientierungen längere Zeit in einem eigenartigen Schwebezustand: sie werden „ausprobiert“, lediglich ad experimentum bezogen und sind (jedenfalls im Selbstverständnis der Jugend) jederzeit gegen andere austauschbar.

— *Hochschätzung der Gruppe.* Mit dem Funktionsverlust der traditionellen Instanzen geht der Aufbau neuer, altersspezifischer Gruppen einher, deren Lebensdauer oft nicht sehr lange ist, die dafür aber von den Jugendlichen eigenverantwortlich getragen werden (Jugendzentren, Musikgruppen oder im Rahmen von Sportvereinen, Jugendorganisationen der Parteien, Rotes Kreuz u. ä.). Solche Gruppen bieten in den Augen der Jugendlichen einen angemesseneren Raum für ihre Selbstfindung, indem sie Verständnis, vorurteilsloses Gespräch, gemeinsames Handeln, Erkundung des eigenen Selbst und der eigenen Erwartungen, eine eigene Ausdruckssprache (in Kunst, Musik, Literatur, Tanz, Kleidung usw.) ermöglichen.

Die genannten Phänomene werden noch erheblich verstärkt durch die expandierende Rolle der Bildung in unserer Gesellschaft.

¹¹ Für das Verhältnis der Jugend zur Religion vgl. S. Höllinger, Das Verhältnis der Jugend zur Religion am Anfang der siebziger Jahre, in: J. Wössner (Hrsg.), Religion im Umbruch. Soziologische Beiträge zur Situation von Religion und Kirche in der gegenwärtigen Gesellschaft, 353—366; J. Scharer (Hrsg.), Was die Jugend von der Kirche erwartet. Konsequenzen aus einer Umfrage, Limburg 1971 (= Offene Gemeinde 12); R. Bleistein, Jugend — auf kritischer Distanz zur Kirche, in: K. Forster, (Hrsg.), Befragte Katholiken — Zur Zukunft von Glaube und Kirche. Auswertungen und Kommentare zu den Umfragen für die Gemeinsame Synode, Freiburg usw. 1973, 151—163; P. J. W. v. Hoff, Jugend und Kirche. Jugend und Glaube: Orientierung 41 (1977) 86 f. 101—104. Zu den religionspädagogischen Konsequenzen vgl. H. Zirker, Glaubensinterpretation als Generationsproblem: rhs 19 (1976) 231—239.

4. Bewahrheitung

Gewiß kann man diesen Wandlungsprozeß verschieden bewerten: Zwischen der euphorischen Begrüßung als Emanzipation von einer bürgerlich-verlogenen Moral und der pessimistischen Klage über das Ende der christlichen Kultur bietet sich ein reichhaltiges Spektrum für differenzierte Stellungnahmen. Aber wie immer man auch werten mag, man kommt nicht um die Feststellung herum, daß sich die Bedingungen, unter denen die sog. religiösen Wahrheiten wahr sein können, entscheidend verändert haben. Ganz in diesem Sinne sieht auch der Synodenbeschluß zum Religionsunterricht die Hauptursache für die schwierige Situation des schulischen Religionsunterrichts in dem „Spannungsverhältnis, das besteht zwischen einem schulischen Unterricht in einer weltanschaulich pluralen und teilweise indifferenten Gesellschaft und einer Katechese, die gläubige oder glaubenswillige Schüler voraussetzt oder anstrebt. Es scheint so, als müsse der Religionsunterricht in der öffentlichen Schule entweder darauf verzichten, Glaubensunterweisung zu sein, oder darauf, als ordentliches Lehrfach zu gelten.“¹² Konnte die „Vermittlung“ früher auf der jedenfalls im Bereich des Religionsunterrichts nahezu unbestrittenen Überzeugung aufbauen, daß das Vermittelte auch heilsnotwendig oder doch zumindest wertvoll sei,¹³ so ist jetzt gerade ein Moment problematisch geworden, das bislang einfach unterstellt worden war: der Geltungsanspruch. Didaktisch hat das zur Folge, daß das ausdrückliche Bekenntnis und die Bezugnahme des Lebens zum Glauben nicht mehr eine Vorgabe des Religionsunterrichts sein kann. Die Erreichbarkeit hängt davon ab, wieweit es gelingt, den Wahrheitsanspruch zu legitimieren.

Das vorrangige Bemühen um diese Legitimation kann nun nicht einfach unter Berufung auf die Göttlichkeit des „Gegenstands“ abgelenkt werden, wenn man nicht in einen heillosen Zirkel geraten will. Ein solches Vorgehen wäre auch theologisch illegitim, weil es die inkarnatorische Grundstruktur des Christentums nicht ernst genug nähme. Ebenso wenig genügt es aber, über die Berechtigung oder Nichtberechtigung autoritativ zu entscheiden. Dies müßte ja — je nach Umständen — auf sublimen Formen von Gewaltanwendung oder auf eine von der übrigen Gesellschaft weitgehend isolierte, sektiererische Minderheit hinauslaufen.

So bleibt als einzige Weise der Bewahrheitung, die didaktisch erfolversprechend und theologisch legitim¹⁴ ist, die Kommunikation mit potentiell allen Mitgliedern der Gesellschaft, die, auch wenn sie den christlichen Standpunkt nicht teilen, zu unserem Sein als Menschen ursprünglich mitgehören.¹⁵ Das zugehörige und den ganzen Reli-

¹² Offizielle Gesamtausgabe I, Freiburg usw. 1976, 123 f.

¹³ Was G. Brockmann, a.a.O. 32, bzgl. der traditionellen evangelischen Oberstufenbücher sagt, gilt entsprechend für den Katechismus: „Der Schüler als Adressat und Benutzer des Kompendiums wird angesprochen als jemand, bei dem prinzipielles *Einverständnis* mit der im Religionsunterricht . . . vermittelten ‚Sache‘ vorausgesetzt werden kann . . .“

¹⁴ S. 1 Petr 3, 15 f.

¹⁵ Zur Theorie der Bewahrheitung vgl. J. Möller, Wahrheit als Problem. Traditionen — Theorien — Aporien, München usw. 1971; J. Habermas, Wahrheitstheorien, in: H. Fahrenbach (Hrsg.), Wirklichkeit und Reflexion, Pfullingen 1973, 211—265; L. B. Puntel, Art. Wahrheit, in: HPhG III, 1649—1668; R. Marten, Glauben als wahrheitsfähiges Handeln: NZStH 19 (1977) 95—107.

gionsunterricht tragende Globalziel ist jenes, das *H. Zirker* in einem programmatischen Aufsatz als „Aufbau einer religiösen Verständigungsfähigkeit“ entwickelt hat.¹⁶

Solche Verständigung geschieht in dem hier angesprochenen didaktischen Feld vornehmlich als Auseinandersetzung von Subjekten, die über Sprache verfügen, und auf der Grundlage handlungsbezogener Erfahrungen. Beide Momente lassen sich nicht scharf trennen, weil einerseits Erfahrungen im Bereich des Handelns immer auch schon interpretierte sind und diese Interpretation im argumentierenden Gespräch der Bewährung ausgesetzt ist, und weil andererseits das argumentierende Sprechen selbst eine erfahrungsvermittelnde Handlung darstellt.

Die Sätze des Glaubens haben solange keine Geltung, wie ein Zusammenhang mit Erfahrung fehlt. Erst dann, wenn sie den Gesprächspartnern wenigstens als zustimmungsfähig bzw. als anerkennungswürdig einleuchtet, wird die religiöse Wahrheit als Wahrheit erkennbar und damit auch übertragbar. Dabei ist die gewaltfreie¹⁷ Auseinandersetzung und das gemeinsame Suchen noch ein Teil dieser bewahrheitenden Erfahrung selber.

Dies mag als Globalziel des Religionsunterrichts etwas dürftig erscheinen, doch darf nicht vergessen werden, daß Deutungswahrheit nie im gleichen Sinn verifizierbar sein kann wie etwa naturwissenschaftliche Deskriptionen. Im übrigen darf der Christ darauf setzen, daß die Bemühung um Verständigung etwas von jener vorgängigen Verständigung freilegt, die nicht gemacht ist, sondern in der Schöpfung und in der geschichtlichen Offenbarung Gottes ihren Grund und Ausgangspunkt hat.

Mit dem Plädoyer für die kommunikative Strukturierung des Religionsunterrichts wird keineswegs einer Überführung des Unterrichts in eine uferlose Dauerdiskussion das Wort geredet, noch behauptet, daß der Lehrer keine Position haben dürfe oder die kirchliche Gemeinschaft die Verbindlichkeit bestimmter Lehren aufgeben müßte. Ja, das Ergebnis eines solchen Verständigungsprozesses kann sich durchaus gegenüber anderen — auch und gerade gegenüber den gesellschaftlich angesehenen — Deutungen von Wirklichkeit kritisch verhalten, indem es seinerseits Tabuierungen durchbricht und neue Erfahrungen erschließt. Aber dies wird nur da angemessen geschehen, wo solche Positionen und Verbindlichkeitsansprüche nicht für schlechthin normativ ausgegeben werden, so daß andere Standpunkte unterdrückt oder ausgeschlossen werden. In der Sache (nicht unbedingt auch an jeder Stelle der Unterrichtsorganisation) muß für den Schüler jederzeit die Chance bestehen, zu hinterfragen, konkurrierende Deutungen und alternative Rechtfertigungen aufzustellen, Spannungen aufzuweisen, Zweifel zu formulieren. Eine sublimale, aber gesprächsbehindernde Norm wäre bereits dann vorgegeben, wenn man zwar Positionen, die mit der eigenen oder der kirchlichen nicht übereinstimmen, einbezöge, aber nur unter dem Aspekt der Abwehr von Gefährdungen verhandeln würde. Das Gespräch käme aber auch dann nicht zustande, wenn man auf einen eigenen Standpunkt oder dessen Einbringung verzichtete, so daß Verständigung andererseits auch davon abhängt, daß der eigene Standpunkt überhaupt geäußert und

¹⁶ Aufbau einer religiösen Verständigungsfähigkeit — die Aufgabe des Religionsunterrichts: *KatBl* 101 (1976) 489—503.

¹⁷ Gewalt meint hier (im Anschluß an R. Spaemann, *Moral und Gewalt*, in: M. Riedel (Hrsg.), *Rehabilitierung der praktischen Philosophie*, Bd. 1, Freiburg 1972, 215—241, hier S. 220) jede „Einwirkung auf Handelnde [, die] deren Einheit mit sich selbst, die Einheit ihres Wollens zerreißt“.

dem Argumentationszwang ausgesetzt wird; freilich bringt diese Situation für den Religionslehrer trotz seiner größeren Sachkompetenz ein erhöhtes Risiko mit sich. Dann erst wird den am Gespräch Beteiligten ersichtlich, ob Religion ihnen als einzelnen oder als möglichen Mitgliedern einer Gruppe eine wahrhaftige Deutung ihrer eigenen und der gemeinsamen Wirklichkeit samt deren Bedrohtheit erlaubt; bei letzterer sind außer den „klassischen“ Grenzsituationen Leid, Tod, Schuld unter jugendspezifischer Perspektive vor allem zu nennen: Angst, Mißerfolg, Leistungsdruck, Scheitern persönlicher Beziehungen, bürokratische Verfüghtheit, soziale Ungerechtigkeit u. ä.

5. Konsequenzen

Im Blick auf die heutigen Jugendlichen am Konzept des Katechismus traditioneller Art festhalten zu wollen, hieße, die skizzierte Problematik völlig zu überspringen und damit den Religionsunterricht unweigerlich zum Scheitern vorzuprogrammieren. Nicht einmal eine gründliche Revision eines vorhandenen Katechismus, etwa des Arbeitsbuches „glauben — leben — handeln“, könnte hier wirksame Abhilfe schaffen, weil die notwendigen Schlußfolgerungen aus dem tiefgreifenden Wandlungsprozeß in der Jugend den Rahmen der traditionellen Konzeption sprengen. — Auch das von *R. Bleistein* vorgeschlagene Prinzip der Kurzformel¹⁸ scheint m. E. kaum eine adäquate Antwort sein zu können, weil die Kurzformel als religionspädagogisches Leitprinzip entweder mit methodischem Geschick in die alten Bahnen zurücklenkt oder aber auf einen theologischen Minimalismus führt, gegen den vielleicht inhaltlich von keiner Seite etwas eingewendet werden kann, der aber letztlich abstraktes, erfahrungsfernes und somit irrelevantes Beiwerk bleibt.

Andererseits kann das Problem aber auch nicht so gelöst werden, daß man den Katechismus einfach ersatzlos aus dem Spiel zieht. Das mußten viele Religionslehrer schmerzlich erfahren, die versucht hatten, ihren Religionsunterricht ganz oder überwiegend als Bibelunterricht zu betreiben, dann aber feststellten, daß die erhoffte Situationsbesserung ausblieb. Dem Druck zur Bewahrheitung, zum argumentierenden Diskurs im obigen Sinne, kann man sich offensichtlich nicht dadurch entziehen, daß man sich (bei den jüngeren Jahrgängen) aufs Erzählen verlegt oder (bei den älteren) versucht, historisch-kritisch das „eigentlich Gemeinte“ herauszuarbeiten. Denn im einen Fall wird fraglos unterstellt, daß die Adressaten mit der den biblischen Erzählungen zugrundeliegenden Wirklichkeitsdeutung einverstanden sind,¹⁹ im anderen Fall aber wird das ganze Problem nur verschoben: man bemerkt zwar die Distanz zwischen damaligen und heutigen Verstehensbedingungen, übersieht aber beim Versuch, sich ins Damals „hineinzusetzen“, daß damit allein über dessen Wahrheitsfähigkeit für das Heute gerade noch nichts ausgemacht ist. Die biblischen Texte und Motive haben Relevanz nur in dem Maß, als sie in Erfahrungen und in die Sprache heutiger Menschen „produktiv transformiert“ werden.²⁰

¹⁸ Kurzformel des Glaubens. Prinzip einer modernen Religionspädagogik, Würzburg 1971.

¹⁹ Zu diesem Aspekt vgl. H. Zirker, „Narrative“ Geborgenheit in einer problematisierten Welt?: *KatBl* 101 (1976) 731—735.

²⁰ W. Bartholomäus, Zur Didaktik der Bibel im Religionsunterricht: *KatBl* 101 (1976) 146—154, hier S. 149 f.

Was für den schulischen Religionsunterricht mit Jugendlichen gebraucht wird, sind Arbeitsmittel, in denen der religionspädagogischen Zielsetzung der eindeutige Vorrang vor der theologisch-kirchlichen eingeräumt ist. Das betrifft nach dem Vorausgehenden insbesondere den konsequenten Ausgang von der Erfahrungswelt der Schüler und deren Erschließung, die Auswahl und Anordnung der Inhalte, die authentische Darstellung alternativer (sowohl inner- wie außerchristlicher) Standpunkte, eine schülernahe Sprache, das selbständige Fragen und Urteilen, stärkere Berücksichtigung der sozialetischen Probleme, die visuelle Gestaltung. Ein derartiges Medium dürfte und sollte durchaus Position beziehen. — Gewiß ließe sich ein Teil dieser Desiderate auch durch einen neuen Typ von Katechismus einlösen.²¹ Allerdings drängen sich Bedenken auf: Schon die *Bezeichnung* „Katechismus“ könnte ihrer Assoziationen wegen die didaktischen Intentionen nachhaltig beeinträchtigen, ganz davon abgesehen, daß sie für ein Buch, das die genannten Aufgaben meisterte, historisch nicht angemessen wäre. Die Festlegung auf eine *Systematik* und eine gewisse *Vollständigkeit*, die notwendig mit einem auch noch so aufgelockerten und jeweils beim Menschen ansetzenden Katechismus verbunden ist, ist zumindest für den jüngeren Teil der Jugendlichen nicht überschaubar und verleitet den Lehrer, die systematische Strukturierung als didaktische zu übernehmen. Auch bleibt zu beachten, daß das traditionelle *Lehrbuch* in der hier zur Debatte stehenden Altersphase generell einen Funktionsverlust erlitten hat zugunsten neuartiger Medien wie Materialheften, Lesebüchern, Unterrichtsmodellen, Photomappen. Die Arbeit mit thematisch orientierten Textsammlungen hat sich im Religionsunterricht bewährt: nicht bloß in der Sicht der *Schüler*, denen ein Religionsunterricht angeboten werden kann, der optimal ihre Interessen berücksichtigt, sondern auch hinsichtlich des Lehrers; denn sie schützt ihn vor erstickender Routine, weil sie ihm immer wieder von neuem die Chance bietet und dazu auffordert, seine theologische und pädagogische Kompetenz in die Planung auch von Zielen und Inhalten einzubringen. Ein Katechismus könnte diesen Freiraum kaum bieten, er legt den Unterricht in viel höherem Maße fest, und zwar auch längerfristig, insofern schon allein aus organisatorischen und ökonomischen Gründen seine Revidierbarkeit begrenzt ist. Endlich ist in der momentanen innerkirchlichen Situation Skepsis am Platz, ob ein Unternehmen mit so anspruchsvollen und von der früheren Praxis so weit entfernten Zielsetzungen eine Chance hätte, nicht bloß — neben konkurrierenden Büchern und Materialien — zugelassen, sondern sogar von den *Kirchenleitungen* als „authentische Selbstdarstellung des katholischen Glaubens“ *anerkannt* zu werden.²²

Die vorgetragenen Bedenken wenden sich hingegen nicht gegen das Bemühen, ein zusätzliches, außerschulisches Glaubensbuch für Jugendliche, das aber auch im Religionsunterricht herangezogen werden kann, zu erstellen, eine Art Schülertheologie, die Basiswissen im Bereich der Theologie bietet. Vordringlicher scheint mir aber das Anliegen, für den theologisch verunsicherten Lehrer eine solide Grundlegung und

²¹ Im Bereich der Erwachsenenkatechismen dürfen der Holländische Katechismus, das Neue Glaubensbuch und der Evangelische Erwachsenenkatechismus in vieler Hinsicht modellhafte Verwirklichung beanspruchen.

²² Schon beim Arbeitsbuch „glauben — leben — handeln“ kamen zwei der Autoren zu dem im Kontext resignativen Resümee: „Man muß ehrlich genug sein zu gestehen, daß durch die vorgenommenen Änderungen zwar viele *Verbesserungen*, aber auch viele *unkindliche Verschlechterungen* in den Gesamtentwurf eingebracht worden sind.“ (G. Miller — J. Quadflieg, Fast ein Arbeitsbuch: KatBl 94 [1969] 460—469, hier S. 462, vgl. 461. 462—464.)

Gesamtübersicht zu schaffen; sie könnte auf den in den letzten zehn Jahren erschienenen Büchern des Typs „Einführung in den Glauben“ und „Erwachsenenkatechismus“ aufbauen.