

Christoph Bizer

Die konfessionelle Bindung des Religionsunterrichts

Zur evangelisch-religionspädagogischen Diskussion in Niedersachsen¹

1 Ein Ratschlag aus Braunschweig

Nach Jahren trügerischer Ruhe ist die Diskussion aus den 60er, 70er Jahren wieder da. In Niedersachsen begann sie mit einem Diskussionspapier vom Februar 1991; es plakatierte die alte Frage aufs neue: »Welchen Religionsunterricht braucht die öffentliche Schule?« »Braunschweiger Ratschlag« nannte sich die Vorlage² und erhob mit der Perspektive von der Schule auf den Religionsunterricht einen geradezu reformatorischen Anspruch.

Mit dem »Ansbacher Ratschlag« hatte 1524 die Herausbildung evangelischer Bekenntnisse begonnen. Diese Konnotation besagt: In der Tradition, in der damals A wie Ansbach gesagt wurde, ist heute B wie Braunschweig zu sagen. Bekenntnis: mutig die neuen konstitutiven Bedingungen für die Religionsausübung bestimmen? Aber es ist doch schon B gesagt gewesen, 1934 unseligen Angedenkens, von W. Elert und P. Althaus, in einem Ansbacher »Ratschlag«: »Als Christen ehren wir ... jede Ordnung ...« und »... ist die Kirche vor die Aufgabe gestellt, ihre eigene Ordnung immer aufs neue zu überprüfen ...«. Dazwischen freilich: »... danken wir als glaubende Christen Gott dem Herrn, daß er unserem Volk in seiner Not den Führer als »frommen und getreuen Oberherrn« geschenkt hat.«³

Das Zitat Städtenamen + »Ratschlag« hebt 1991 das Ausgeführte augenzwinkernd durch doppelte Archaisierung auf, macht dem Leser die Allgemeingefährlichkeit lutherischer Berufung auf Tradition sinnfällig, lockt ihn zugleich – und zwar in ihrem Namen – auf den Boden des Vernunftarguments und zielt in dieser Weise als »Ratschlag« auf die Verbindlichkeit des öffentlich geführten Diskurses. So gepflegt geht es unter niedersächsischen Lutheranern zu!

1 Für den Rahmen, in den diese Diskussion eingebettet ist, verweise ich auf den Literaturbericht von *H.F. Rupp*, Religionspädagogik 1992, in: JRP 9 (1992), Neukirchen-Vluyn 1993, 204-211.

2 *M. Hahn, M. Linke, H. Noormann* (verantwortlich für die Formulierung), Welchen Religionsunterricht braucht die öffentliche Schule? Braunschweiger Ratschlag vom 8. Februar 1991 aus Anlaß des 60. Geburtstages von Prof. Dr. Reinhard Dross. Am bequemsten zugänglich im Themenheft »Religionsunterricht und Konfessionalität«, *EvErz* 45 (1993) 10-22.

3 *K.D. Schmidt* (Hg.), Die Bekenntnisse und grundsätzlichen Äußerungen zur Kirchenfrage, Bd 2: Das Jahr 1934, Göttingen 1935, 102-104.

Zum Vergleich: Der Schleswig-Holsteinische Religionslehrerinnen- und Religionslehrerverband brachte es in diesem Zusammenhang nur zu einer »Stellungnahme« (»Religionsunterricht in Gefahr«, Juni 1991); die Brandenburger ließen ihr Ministerium ein »Grundsatzpapier« mit lebensreformerischem Imperativ herausgeben (Gemeinsam leben lernen. Modellversuch des Landes Brandenburg zu einem neuen Lernbereich und Unterrichtsfach »Lebensgestaltung – Ethik – Religion«, Oktober 1991), und die Vereinigung evangelischer Religionslehrer in Hamburg e.V. gab ihrer Verlautbarung im Februar 1993 staatstragend den Rang einer Denkschrift: »Memorandum zum Religionsunterricht«.⁴

Was ratschlagen die Braunschweiger, wovon gehen sie aus, wie argumentieren sie? Die Autoren werben für eine Position; sie haben sich zu einem *Wir* zusammengeschlossen.⁵ Positionalität bedingt Personalität. Dieses *Wir* erlebt Schule und Religionsunterricht. Es legt seine Erfahrungen gegliedert dar und öffnet sie kommunikativ. Es macht von religionspädagogischer, soziologischer, kirchenamtlicher und theologischer Literatur Gebrauch; im Spiegel von Wissenschaft reflektiert es seine Situation auf gegenwärtiges und zukünftiges Handeln. Das *Wir* läßt den Leser an Ratlosigkeit und Schlüssen, an Erwägungen und Abwägungen teilhaben und lädt ein, gegenwärtig gelingende (folglich von mißlingender unterschiedener) Praxis pragmatisch aus den Fesseln von Hemmnissen zu befreien und perspektivisch in mitgestaltete Zukunft zu überführen. Mithin: der Ratschlag bildet den Unterricht ab, den er meint.

Das wirkt auf das Papier zurück. Die Unabgeschlossenheit der Urteilsbildung, die Betonung der Subjektivität (»Wir erleben«) und die kommunikative Offenheit geraten teilweise in das Licht bemühter, strategisch kalkulierter Anpassung.

Das zentrale Hemmnis sind die rechtlichen Rahmenbedingungen, näherhin die Übereinstimmung des Religionsunterrichts mit »den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften« (Art. 7,3 GG), durch die der Unterricht »in eine kontraproduktive Spannung geraten ist« (10). Nach der Erwägung eines ersten Lösungsvorschlages (Verfassungsänderung, Allgemeiner Religionsunterricht nach Balz-Otto und Otto 1991) und eines zweiten (durch Neuinterpretation von Art. 7,3 GG ein Lernbereich »Religion, Ethik, Philosophie«, nach Doedens), der am Widerstand der Kirchen scheitern dürfte, lautet pragmatisch der dritte Vorschlag, mit den Kirchen die Verfassungsbestimmung interpretativ so fortzuentwickeln, daß der Religionsunterricht sich interkonfessionell, interreligiös/interkulturell auf die Lebenswelt der Schüler hin öffnet: ein Religionsunterricht, der (noch?) auf der Grundlage von Art. 7,3 GG seine »Offenheit« programmatisch und verbindlich erklärt und so die »Einladung ... für alle« Schülerinnen und Schüler glaubwürdig aussprechen kann.

4 Alle Dokumente: EvErz 45 (1993) 22-25.25-29.29-34.

5 Für diese charakteristische Darstellungsform ist auch auf das Plädoyer des Deutschen Katecheten-Vereins, Religionsunterricht in der Schule, Sept. 1992, zu verweisen, u.a. in: EvErz 45 (1993) 34-44. Die 12 Thesen sind nach dem Schema »Wir plädieren für einen Religionsunterricht, der ... Deshalb soll er / braucht er / muß er« aufgebaut.

2 Der Ruf nach einem »Allgemeinen Religionsunterricht«

»Allgemeiner Religionsunterricht«, »Religionsunterricht für alle« hier als Programm – und dort Art. 7,3 GG als unverrückbarer *rocher de bronze*, vor dem alle neuen Wege enden. Die Fragestellung erinnert an die Ausgangslage Ende der 60er Jahre. Damals hatte der Rat der EKD überraschend schnell auf eine Welle von Abmeldungen der Schüler und Schülerinnen vom Religionsunterricht reagiert und 1971 die »Grundsätze der Religionsgemeinschaften« nach evangelischem Verständnis neu interpretiert: anstelle von kirchlichen Lehrsätzen und Dogmen das biblische Zeugnis von Jesus Christus, dessen Auslegung »auf wissenschaftlicher Grundlage und in Freiheit des Gewissens« geschieht; Auseinandersetzung »mit den verschiedenen geschichtlichen Formen des christlichen Glaubens« und »mit nichtchristlichen Religionen« und »Überzeugungen«, »um den eigenen Standpunkt und die eigene Auffassung zu überprüfen« und »Andersdenkende zu verstehen«; schließlich eine pädagogische »Gestaltung des Unterrichts«, die »Interpretation« und »Dialog« einübt.⁶ Das war für die damalige Zeit ein beachtlicher Kompromiß, der den damals gelingenden evangelischen Religionsunterricht gestützt und tendenziell auch für »Andersdenkende« geöffnet hat.

Bei Betrachtung der Oberfläche scheint diese Lösung zwanzig Jahre lang gehalten zu haben; eine lange Zeit. Unter der Oberfläche hat sich in dieser Zeit vieles verändert: die Schulk Wirklichkeit und das Selbstverständnis der Schule; das faktisch wirksame Verständnis von Bildung zielte zusehends auf die Schwerpunkte Ausbildung und gesellschaftliche Verwertung. Die gesellschaftliche Konstruktion von Jugend hat sowohl den Anpassungsdruck als auch Freiheit und Last der Individualität verstärkt. Die Erosion des evangelischen Landeskirchentums hat konfessionelles Bewußtsein in der Schülerschaft nahezu schwinden lassen. Das Auseinandergehen der Schüler in jeweils ihre Sparten von »Religion« und die wachsende muslimische Minderheit in der Schülerschaft hat durch seine wirksame, immer wiederholte inartikulierte Sprache eine eigene Wahrheit geschaffen, nämlich, daß »Religion« in der Schule in einen Rahmen von Partikularität gehöre.

Die Stellung des konfessionellen Religionsunterrichts hat sich im System der Schule schleichend verändert – Unterschiede von Ort zu Ort und von Schule zu Schule eingeräumt. Die pädagogischen, theologischen und psychischen Anforderungen an die Religionslehrer und -lehrerinnen sind für diejenigen gewachsen, die das Fach engagiert unterrichten und falscher Routinierung widerstehen. Die Schere zwischen eigener Religio-

6 Stellungnahme des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland zu verfassungsrechtlichen Fragen des Religionsunterrichts vom 7. Juli 1971. In: *Kirchenkanzlei der EKD* (Hg.), *Die evangelische Kirche und die Bildungsplanung. Eine Dokumentation*, Gütersloh / Heidelberg 1972, 119ff, 124. Vgl. die entschiedene Wiederaufnahme des damaligen Textes bei K.E. Nipkow, *Religionsunterricht und Konfessionalität im religiösen Pluralismus. Evangelisches Verständnis und pädagogische Verantwortung*, in: *Glaube und Lernen* 8 (1993), 146-157.153f. »Vermittlung des christlichen Glaubens« hat im EKD-Text auf dem damaligen hermeneutischen Hintergrund eine Bedeutung wie: Einführung und Aufscheinen lassen von dem, worum es bei christlichem Glauben geht.

sität und im Unterricht bearbeitbarer Religion hat sich weiter aufgetan. Geprägte Formen, an denen evangelisches Christentum in seiner Spezifität wahrgenommen und gestaltet werden könnte, stehen dem Unterricht immer weniger zu Gebote; allein die Widerstände, die vor einer unterrichtlichen Bezugnahme auf die Bibel zu überwinden wären! Vorausgesetzt, ein Religionslehrer hat ein Verhältnis zu seinem eigenen Christentum, dann pflegt er es in seinem Beruf, indem er es *nicht* artikuliert. Er wird es in seiner Gesinnung oder in seinem Engagement für die Schülerinnen und Schüler suchen. Es findet keine Gestalt. Die Selbstorganisation der Kirche unterstützt den Religionsunterricht fachlich, für die Religionslehrer und -lehrerinnen selbst hat sie kein Organ entwickelt.

»Allgemeiner Religionsunterricht« – wenn die Generation der Fünfzigjährigen in dieser Lage die alte Parole von damals hört, verbindet sie damit die Erinnerung an die auch in den 60er Jahren lange verschleppte Krise; sie erinnert sich an schnellen und langsam verlöschenden ideologischen Aufbruch und schließlich an langwieriges Lernen, das glatte theoretische Konzepte und widerspenstige Schul- und Kirchenwirklichkeiten pragmatisch übereinbringen mußte. Die Parole löst die besorgte Frage aus: Ist die Krise wieder da?⁷

»Allgemeiner Religionsunterricht« – die jüngere Generation hört die Parole heute neu. Die strukturellen Probleme des Religionsunterrichts, die sie im Schulalltag durch persönlichen Einsatz ausgleicht oder ausgleichen müßte, werden durch das Wort z.T. benannt und in eine schulpolitische Handlungsperspektive gerückt. Nur Art. 7,3 GG und die kirchlichen Oberbehörden scheinen entgegenzustehen!

Der Anstoß aus Braunschweig hat in dieser Konstellation in Niedersachsen gewirkt. Das war vorbereitet durch die Diskussion um die Einführung des Religionsunterrichts in den neuen Bundesländern, speziell in Brandenburg. Die diesbezüglichen (westdeutschen!) Voten von Balz-Otto / Otto und Stock sind für den Braunschweiger Ratschlag wichtige Bezugsgrößen. Verstärkend wirkte auf die regionale Diskussion vor allem das Hamburger Memorandum ein, sowohl Hamburg als auch Braunschweig haben die Diskussion ihrer Vorlage auch selbst organisiert. Die kommunikative Strategie gehört mit zum Geschäft. In Hamburg fand eine Akademietagung statt (Oktober 1992)⁸, in Braunschweig ein Symposium (Nov. 1992)⁹, an dem neben Lehrern und Lehrerinnen vor allem geladene Vertreter von Schul- und Kirchenbehörden, von Instituten und Hochschulen teilgenommen haben. Ein Schwerpunkt der niedersächsischen Lehrerfortbildung auf interkulturellem Lernen verstärkte – zumal in Fortbildungsveranstaltungen – die Konnotation »interreligiös«. Dagegen setzten das Religionspädagogische Institut in Loc-

7 Nur ein Beleg für viele: K. Goßmann, Religionsunterricht in der Diskussion, in: CI-Informationen. Mitteilungen des Comenius-Instituts 1/1993, 1: »1990 ...: »Der (westdeutsche) Religionsunterricht ... in keiner Krisensituation« ... Spätestens seit 1990 ... eine Diskussion ..., die diese Krise aufdeckt.«

8 Dokumentiert in: EvErz 45 (1993) 145-211.

9 Dokumentiert in: AevRU(H) 51/1993, 17-118.

der katholischen Kirche über engere Kooperation. Über die Verhandlungen ist auf einer Synode berichtet worden.¹¹

3 Das Bild von der Kirche

Würden die Kirchen heute die »Übereinstimmung« des Religionsunterrichts mit ihren »Grundsätzen« aufgeben, hätten wir morgen einen »allgemeinen Religionsunterricht« an den Schulen. Er wäre rechtlich so konstruiert, daß sich kein Schüler und kein Lehrer davon abmelden könnten. »Religion« wäre inhaltlich von den Bindungen an die Kirchen befreit, aber zugleich durch die Brille der allgemeinen Schulgeistigkeit gesehen und in diese eingeordnet. Die schulinternen Schwierigkeiten wären beseitigt. Überdies wären viele Lehrerstunden und -stellen eingespart, weil sich die Parallelität der konfessionellen Religionsunterrichte nebeneinander und zum alternativen Unterricht erübrigte.

Auch das Braunschweiger Papier verhält sich bei aller Sympathie zum »Allgemeinen Religionsunterricht« Otto'scher Prägung zögerlich. Die Rückbindung an die Grundsätze der Kirchen gewährt innerhalb der Schule – auch – einen Freiraum gegen gesellschaftliche »Herrschaftsansprüche« und staatliche Instrumentalisierung der Bildung. Diese Freiheit kommt dem pädagogischen Handeln der Schule im Ganzen zugute. Nicht an systematisch tragender Stelle, aber doch deutlich genug, wird in Anlehnung an *J.B. Metz* die Zukunftsperspektive erwogen, daß »wir« eines Tages »die Freiheit des Glaubens auf der Grundlage der biblischen Überlieferung im Zusammenhang von Zeugnis und Dienst der Kirche auch in der Schule (wieder) als wertvolles Gut zu schätzen lernen« (15f).

Die im Zitat genannte Kirche ist nicht die landeskirchlich verfaßte, sondern ein »Christentum« (12f), das in einem »Erneuerungsprozeß die Inspirationskraft der biblischen Überlieferung wiederentdeckt, um die Irrationalismen unserer Lebensverhältnisse zu erkennen und ihnen entgegenzutreten« (13), in ökumenischer Geschwisterlichkeit. Religion ist »als kritisches Potential« (12) zu sehen. Das gilt nicht für die Kirche, die für sich Rechtsräume in Anspruch nimmt. Die »Landeskirche« und die erneuert-inspirierte Kirche stehen nicht in einem dialektischen Verhältnis, sondern in einer prospektierten zeitlich-linearen Abfolge. Ist begrifflich hier die alte Antithetik von einer »Kirche des Geistes« und einer »Kirche der rechtlichen Verfaßtheit« im Spiel?

Ich bitte den strapazierten Leser, den Braunschweiger Ratschlag mit mir noch auf sein Kirchen- und Christentumsverständnis hin zu bedenken. Es treten dabei wieder für religionspädagogische Diskussionen typische Elemente zutage.

10 *B. Dressler*, Stellungnahme zum Braunschweiger Ratschlag, *Loccumer Pelikan*. Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde 1/1991, 32-35.

11 *E. Kampermann*, Zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht. Bericht vor der Landessynode im Mai 1993, *Loccumer Pelikan* 2/1993, 39-41.

4 Das Braunschweigische christliche Wir

Das Wir, das in der Braunschweigischen Vorlage formgebend spricht, redet als »wir Christen« (13). Dem *Nos christianum* steht ein angeredetes »Sie« gegenüber: »die Kirchenleitung und die Landesregierung« (17). Das Wir bittet die Sie »nachdrücklich«: »Öffnen Sie die trennenden Schranken zwischen Schüler/innen evangelischer, katholischer und anderer Konfession«. »Befreien Sie Kolleg/innen aus der Rechtsunsicherheit ...«. Das *Nos Christianum* bittet die Mächtigen für Getrennte und Rechtsunsichere, interzessorisch (wie in der alten Dogmatik Christus Gott-Vater).

Die Bitten stehen zur Realität in einem Unverhältnis. Die Schüler werden in verschiedene Religionsunterrichte geschickt; das ist deshalb ärgerlich, weil sie sich glücklicherweise nicht durch Schranken getrennt wissen. Die rechtlichen Regelungen für die Teilnahme am Religionsunterricht der jeweils anderen Konfession sind derart unsinnig, daß sie oft mit stillschweigender Duldung sogar bischöflicher Oberbehörden unterlaufen werden: Aber ist »Rechtsunsicherheit« in diesem Zusammenhang nicht ein starkes Wort?

Ich interpretiere das Pathos so: Das christliche Wir intercediert aus *theologischen* Gründen, es nährt sich aus dieser Aufgabe. Manche Steine des Ärgernisses in diesem Papier finden so ihre Erklärung: das Bild von einer Kirchenleitung, die den Religionsunterricht dogmatisch normiere, als Verfassungsprivileg (zur Nachwuchsgewinnung) zäh verteidige und der »Vielfalt gesellschaftlicher Denkrichtungen ... mit katechetisch-affirmativer Attitüde begegnen« wolle¹² (13).

Im Gegensatz dazu liegt dem »Wir« daran, »die christliche Botschaft im gleichberechtigten Dialog mit alten und neuen Botschaften für ein gelingendes Leben zur Geltung zu bringen« (15): die starken suchenden Persönlichkeiten, die sich ohne institutionelle Sicherungen, der Lebensdienlichkeit verpflichtet, aufs Spiel setzen. Der Religionsunterricht ist als Ort der konkurrierenden dialogfähigen freien Geister konzipiert und erscheint selber, auf sich gestellt, als eine Art Kirche des Geistes. Er muß – der urchristlichen Botschaft verpflichtet – die Zusammengehörigkeit aller Menschen selber abbilden (14) und deshalb in der Geste des Selbstverzichts allen alles sein.

Entsprechend die Analyse von Christentum. Es ist in seiner Gestalt als »Konvention« »Konfessionsbewußtsein« und darüber hinausgreifend als ein Umfeld von »Lebensorientierung« aus der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler ausgezogen, »tendenziell« zur »Fremdreligion« und zu *einer* Stimme »im Konzert pluralisierter und individualisierter Lebensentwürfe« geworden. Diesem polyphonen Konzert gelte das Interesse der Schüler. Ihre »Neugier« richte sich »weniger auf den Gott der Protestan-

12 B. Dressler (vgl. Anm. 9) hat sich darüber zu Recht empört.

ten und Katholiken (oder der Christen überhaupt) als vielmehr auf die grundsätzliche und kritische Frage nach der befreienden Kraft religiöser Deutungen ihrer Hoffnungen, Ängste und Konflikte« (11f).

Ich lese genau: »Befreiende Kraft« ist nicht Schülersprache, sondern Sprache des christlichen Wir. Es setzt hier Kirchensprache voraus. An die Stelle der »befreienden Kraft des Evangeliums« ist die der »religiösen Deutungen« getreten. Hingelenkt auf die Existentialien deuten die Schüler sich selbst, indem sie grundsätzlich und kritisch nach der »Kraft« fragen, die eingebrachten religiösen Deutungen innewohnen könnte. Woher beziehen die Autoren dieses »befreiend«? Ist Befreiung durch Kritik gemeint? Und wo, bitte, lägen »gegenüber« von Kreuz und Auferstehung Jesu Christi die Kriterien der Kritik? Ich könnte mir vorstellen, daß an dieser Stelle Befreiungserlebnisse der Autoren, die weiland auf Universitäten die existentielle Interpretation gewährt hat, zum Postulat für die Schülerneugier geworden sind.¹³

Das Evangelium ist evangelisch ohne Deutungsarbeit nicht zu haben; aber religiöse Deutungsformulare implizieren nicht das Evangelium, weil es ohne den konkreten Vorgang seines Zukommens auf Menschen nicht zu haben ist. Die Autoren hingegen gehen noch 1991/92 von einem Christentum aus, das an Überzeugungen, Deutungen und reflexiven Dialogen festgemacht ist. Ekklesiologisch konzipieren sie Kirche anti-institutionell-liberal. Das protestantisch bewußte Wir lebt davon, daß es sich an der institutionellen Kirche abarbeitet, der es sich geschichtlich verdankt.

Es ist nicht in Frage zu stellen, daß Religion methodisch zu befragende konkurrierende Deutungsformulare enthält. Das Problem ist, wie unterrichtlich-elementar Inhalt und Grund aufweisen, aus dem sie entwickelt werden. Die Braunschweiger Vorlage abstrahiert trotz ausführlicher Rede von »Erfahrung« (19f) von den sperrigen Elementen konkreter Religionsausübung: von Begehungen wie z.B. Beten und Segnen, von der Macht von Symbolen und der Kraft von Riten, obwohl formalpädagogisch unter der Rubrik »Erfahrung« der Rahmen für entsprechendes Lernen skizziert ist (19f). Das Spannungsverhältnis von evangelisch-christlicher Religion und Schule wird tendenziell nivelliert. Religion ist dem Wirklichkeitsverständnis der Schule und deren Geistigkeit eingepaßt. Es wird von der Schule auf Religion hin, aber nicht gleichzeitig von gegenwärtig gelingend ausgeübter Religion auf die Konzeptionen von Schulehalten hin gedacht.

13 Zu dieser Deutung paßt der hohe Stellenwert, den die Autoren der biblischen Überlieferung einräumen. Die existentielle Interpretation konnte bei ihren Jüngern voraussetzen, daß an Kreuz und Auferstehung etwas dran sei, und hat dann »kritisch« interpretiert. Vgl. die Argumentation im geradezu orthodoxen Schema von *notitia* und *assensus*: Das Christentum besteht aus Fakten (das Faktum der versöhnten Welt), die »anzunehmen« und dann »in einer lebendigen Beziehung zu leben« sind (14 im Zitat von G. Casalis).

5 Der evangelisch-religionsgemeinschaftliche Grundsatz: die Rechtfertigung des Gottlosen

Die weitere Diskussion fokusierte sich im Problem der Konfessionalität.¹⁴ Der Ertrag, einseitig formuliert in der theologischen Färbung meines Christentums: Konfessionen sind nicht verabsolutierte Teilbereiche, deren Integration erst das Ganze ergäbe,¹⁵ sondern sie machen das unfassbare Ganze perspektivisch zugänglich, durch aktive Gestaltung in unabdingbarer geschichtlicher, gesellschaftlicher und persönlicher Standortbedingtheit. Wer die Konfession überspringt, erhascht vom Ganzen nicht einmal einen Schemen. Evangelisch-christliche Konfessionalität baut sich von ihrem spezifischen Zugang zur christlichen Religion her auf; sie geht von prinzipieller Glaubens- und Gottlosigkeit der Menschen aus.

Das Evangelium, theologisch modellhaft als »Rechtfertigung des Gottlosen« rekonstruiert, stellt sich als ein kommunikativer Zusammenhang dar, der sich zum »Einsteigen« anbietet. Die verheißende Christusgestalt artikuliert – im Medium von menschlicher Sprache – eine tragende und verlässliche Verheißung von Gott her, so daß an ihr Glauben entstehen könnte. Möglicherweise findet ein Nicht-Glaubender – also ein Gottloser, der keinen Gott hat – daran einen Glauben (und sei es auch nur für einen kurzen Moment) und bringt es damit zum christlichen Gott. Sowohl der Akt des Einlassens auf die Zusage als auch inhaltlich die Verheißung selbst gewähren nicht nur Freiheit und sind in dieser Weise erfahrbar, sondern sie machen sich selber religiös zu Ursprung und Grund von Freiheit. Die Rechtfertigung gilt »ohne des Gesetzes Werke«, dem Zuhörenden, »so wie er ist«. Die später als innere Einstellung beschriebene Toleranz ist hier im Kern des religiösen »Gottesgeschehens« angelegt.

Erfahrung mit der religiösen »Kultur«, die hinter diesem Modell steht, erlaubt es dem Nichtglaubenden, sein Nichtglauben zu reflektieren und in weiter getriebener Reflexion mögliches Glaubenwollen überhaupt

14 Nur wenig sei genannt: H. Noormann, Konfessionalität des Religionsunterrichts – historische Rechtsfigur oder kritisch-didaktisches Prinzip? Eine unfertige Studie zur historischen Ortsbestimmung eines »ökumenisch verantworteten, offenen Religionsunterrichts für alle«; B. Dressler, Was bedeutet Konfessionalität des evangelischen Religionsunterrichts für das Rollenverhalten des Religionslehrers? Beides in: AevRU(H) 51/1993, 43-87.88-92. Die Themenhefte EvErz 45 (1993), H. 1 und 2 (mit Beiträgen von B. Pieroth [Verfassungsrecht], R. Zacharias [Aus der Perspektive des Fachseminars] und von den Pädagogen G. Becker, H.-K. Beckmann und P. Fauser). Ohne Gespür für den Problemdruck in der Schule und mit undifferenzierten Alternativen H.-G. Pöhlmann, Indoktrination oder Freiraum? Zur Debatte um die Ablösung des konfessionellen Religionsunterrichts durch einen neutralen Religionskundeunterricht, Loccumer Pelikan 1/1993, 34-36. Eine reife Frucht dieser Diskussion ist der Anm. 6 genannte Aufsatz von K.E. Nipkow.

15 F. Schweitzer, Problemhorizonte und Perspektiven religionspädagogischer Reform. Fragen zur Diskussion über die Zukunft des Religionsunterrichts, in: EvErz 45 (1993) 100-105. Der allgemeine Religionsunterricht denkt »von einem universalistischen Integrationsmodell aus« (104).

wahrzunehmen. Der evangelische Christ ist immer auch Nichtchrist und steht folglich mit allen Nichtchristen in Solidarität.

Die Reflexion erstreckt sich auf das Ich und zugleich auf die konkrete Gestalt der »im Namen Christi« ausgearbeiteten, ihm zukommenden Verheißung. Das Ich beteiligt sich daran, daß die Verheißung und ihr Gott diejenige Gestalt bekommt, die sein spezifisches Glaubensbedürfnis aufnimmt und vertieft: Das »allgemeine Priestertum« aller, die Glauben wollen, begründet eine Mitverantwortung für das eigene Glauben oder Nichtglauben.

Das ist der Punkt, an dem konkrete christliche Religionsausübung und moderne Subjektivität und Reflexivität übereinkommen. Von hier her ist das Einlassen auf Religion ein Vorgang von Bildung und Selbstkultivation. Das ist auch der Punkt, an dem kirchendistanzierte Volkskirchlichkeit, die aus weiter Ferne damit rechnet, daß ein tragend-verlässlicher Gott einmal wichtig gewesen sei und wieder werden könnte, als evangelisches Christentum mit der Kirche locker verbunden bleibt – und sich auch noch weiter entfernen kann.

Auf diesem Grundriß behauptet die an ihre Grundsätze gebundene evangelische Kirche, daß »ihr« konfessioneller Religionsunterricht ein »Religionsunterricht für alle« sei. Er setzt nicht Gläubigkeit voraus, auch nicht beim Lehrer. Aber er arbeitet mit allen, die sich dazu verstehen, daß an der jeweiligen gesellschaftlichen und biographischen Situation und im »Dialog« mit dem umgebenden Spektrum von Religion mögliche Glaubenssehnsucht und mögliche verantwortbare Verheißungen auf Glauben hin Gestalt bekommen. Damit wird »Religion« gelehrt. Ein evangelischer Religionsunterricht, der nicht so angelegt ist, daß er nach Anlage und Durchführung »für alle« sein kann, hat sich von seiner konfessionellen Grundlage entfernt, sei es in missionarischem Eifer, sei es in Verliebtheit in Säkularität. Soweit das Modell.

6 Der evangelisch-katholische Religionsunterricht

Das evangelische Christentum ist dafür verantwortlich, daß das Profil seines Religionsunterrichts in der Schule deutlich bleibt. Die Weite seines Religionsunterrichts ist in der Schule nicht über alle Zweifel erhaben. Evangelisch – katholisch – muslimisch: Werden die Religionsunterrichte laufend durch Organisation und Recht als partikulare »Bereiche« definiert und von Schülern und Lehrern so verstanden, ist die Organisationsgestalt zu ändern; sie präjudiziert das unterrichtete Christentum inhaltlich. Von der evangelischen Seite wird der konfessionell-kooperative Religionsunterricht als überfällig angesehen. Das ist zu wenig und zu unverbindlich. Auch widerstrebende bischöfliche Oberbehörden kommen um einen gemeinsamen evangelisch-katholischen Religionsunterricht nicht mehr herum. Wenn sie sich jetzt verweigern, gefährden sie die gültige Verfassungsgrundlage für den Religionsunterricht

insgesamt und arbeiten faktisch einem Allgemeinen Religionsunterricht in die Hände.

Zusammenfassend drei wesentliche Gründe:

1. Das pädagogische Credo der modernen Schule heißt Reflexivität: aus vielen Optionen für sich begründet wählen und die Wahl diskursiv verantworten. Der konfessionelle Unterricht wird als Reduktion vor Augen liegender Lernooptionen wahrgenommen. Wenn »Luther« unterrichtlich nicht zugleich von evangelischen und katholischen Schülern erarbeitet wird, wird »Luther« von vornherein mit »Dogmatismus« identifiziert. Die Unterrichtsorganisation insinuiert, katholische Schüler z.B. seien nicht in der Lage, ihr Verständnis der Messe gegen etwaige Mißverständnisse einer evangelischen Lehrerin durchzusetzen.

2. Die konfessionelle Trennung der Religionsunterrichte beschädigt das Bild des Religionslehrers, als sei er nicht fähig, sich in andere christliche Konfessionen einzuarbeiten, einzudenken, einzufühlen – bis an die natürlichen Grenzen. Dieses Bild prägt rückwirkend wieder die Religionslehrer. Wer von ihnen versteht sich auf das je andere Christentum? Neue Anstrengungen in Lehrerausbildung und -fortbildung stehen an.

3. Die getrennten Religionsunterrichte werden den Verdacht nicht los, eben doch der kirchlichen Nachwuchspflege zu dienen. Die katechetischen Aktivitäten evangelischer Kirchen verweisen in ihrer Kümmerlichkeit stumm auf den Religionsunterricht: Er sei es, der im Grunde kirchlich zu sozialisieren habe. Wer denn sonst? Ein Teil der religiösen Sprachlosigkeit des evangelischen Religionsunterrichts hängt damit zusammen, daß die Kirche in ihrem Umfeld nicht öffentlich Auskunft gibt, was es denn um sie als Kirche sei. Sie fällt hinter die Differenzierung von Predigt und Unterricht zurück; Lehrer und ältere Schüler sind kirchlich ohne Gesprächspartner. So wirkt Art. 7,3 GG faktisch doch als Privileg, das eigene Anstrengungen erspart. Dagegen verstehe ich heute Art. 7,3 GG als Begründung einer Treuhänderschaft. Ein gemeinsamer evangelisch-katholischer Religionsunterricht, den die Rückbindung an die (verschiedenen) »Grundsätze« verpflichtet, unterrichtet Religion kompetent von innen her und bleibt doch jederzeit von anderen Standpunkten her reflexiv. Evangelisches und katholisches Christentum öffnen sich damit in ihren Zugangsweisen zu sich und zur gemeinsamen Lebenswelt pädagogisch zur Exemplarizität.

Aus diesen Gründen kann das Ziel nicht die Zusammenarbeit zwischen Fachkonferenzen und interkonfessionelle Lehrerfortbildung sein,¹⁶ sondern ein gemeinsamer Religionsunterricht, in dem evangelische Lehrer auch katholisches Christentum unterrichten (und umgekehrt) und sich dabei transparent halten. Nur ein solcher Unterricht kann Religion

16 Das Mäuslein, das am 15. Sept. 1993 aus dem Berge kroch. *Kampermann, E. / Klöppel, W.*, Bericht kirchlicher Schulreferenten in Niedersachsen, *Loccumer Pelikan* 4/4 (1993) 28f.

treuhänderisch für alle Schüler anbieten und dennoch an Art. 7,3 GG zurückgebunden sein. Ingenieure des TÜV prüfen die Autos in staatlichem Auftrag »für alle«. Staatlich geprüfte Lehrer, die im Zusammenhang mit ihrer Religionsgemeinschaft stehen und sich dort für Religion sensibel halten, erschließen in der Schule ihre und andere Religion.

Die Rückbindung des Religionsunterrichts an die Religionsgemeinschaften nimmt die Kirchen in Pflicht. Zu ihrer Treuhänderschaft gehört, daß sie ihre »Grundsätze« ständig auf Schule hin, inzwischen auf gemeinsamen Religionsunterricht hin ausarbeiten, damit sich nicht weniger grundsätzliche kirchentümliche Gewohnheiten unter sie einschleichen. Die Grundsätze sind dem kollegialen Mitdenken der »andersgläubigen« Religionslehrer nachvollziehbar zu halten und von den Kirchen – wie längst üblich – der eigenständig verantworteten pädagogischen Vermittlung anzuvertrauen. Den Kirchen wird durch einen gemeinsamen Religionsunterricht die Entscheidung, sich unterrichtbar zu halten, neu abverlangt.