

Bekenntnis-, nicht konfessionsgebunden

Anmerkungen zur Diskussion um den schulischen Religionsunterricht im Anschluß an die EKD-Denkschrift »Identität und Verständigung«

Angesichts der seit 1989 neu aufgebrochenen Diskussion um den schulischen Religionsunterricht, die in einer Reihe von Stellungnahmen, Memoranden und Ratschlägen ihren Niederschlag fand¹, lag es nahe, daß die Anfang September 1994 veröffentlichte EKD-Denkschrift zum Religionsunterricht² besonders auf die Frage hin geprüft und beurteilt wurde, wie sie es mit dem überkommenen Konfessionsprinzip dieses Schulfaches hält. Daß die Denkschrift dieses erneut bekräftigt, wobei sie allerdings die Möglichkeit eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts vorsieht und gefördert wissen möchte, fand entsprechend der unterschiedlichen Standpunkte in der Öffentlichkeit eine zwiespältige Aufnahme: Die einen begrüßten, daß die Denkschrift bei aller grundsätzlichen Beibehaltung doch eine beachtliche Weiterinterpretation des Konfessionalitätsprinzips im Sinne einer offeneren Praxis vorgenommen habe. Die anderen erblickten gerade darin nur einen – gewissermaßen durch die schulpraktischen Notwendigkeiten aufgedrängten – halbherzigen Schritt und kritisierten, daß die Denkschrift nicht entschiedener wenigstens für einen ökumenischen, wenn schon nicht für einen interreligiösen Religionsunterricht plädiert habe.³

Sicher ist die Konfessionalitätsfrage ein entscheidender Punkt, wenn es um das Problem eines zukunftsfähigen Konzepts des Religionsunterrichts geht. Aber man wird dem Anliegen und der Anlage der Denkschrift nicht gerecht, wenn man das Augenmerk ausschließlich darauf fixiert und sie insgesamt daran bemißt. Läßt man sich auf die Gesamtargumentation der Denkschrift zum Standort und zu Perspektiven des Religionsunterrichts ein, kann ihr – so die Leitthese der folgenden kritischen

1 Vgl. die Dokumentation in: EvErz 45 (1993) Heft 1: Religionsunterricht und Konfessionalität.

2 Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh 1994 (die Klammern im folgenden enthalten Seitenangaben dieser Denkschrift).

3 Vgl. z.B. H. Gloy, Schule soll die Gemeinschaft fördern, statt sie zu zerbrechen, in: DASBl vom 7.10.1994.

Auseinandersetzung – bescheinigt werden, daß sie für dieses Schulfach eine angesichts der sich stellenden Herausforderungen höchst bemerkenswerte und tragfähige Grundlage und Gestalt entwickelt hat. Folgt man der ausführlich entfalteten Logik der Denkschrift, kann man möglicherweise in der Konfessionalitätsfrage zu einer anderen Schlußfolgerung gelangen, als die Denkschrift es tut.

»Nur wenn Religionsunterricht sich ... vom Bildungsauftrag der Schule her versteht, ist er in Zukunft zu rechtfertigen.« Dieser programmatische Grundsatz – entnommen dem 1992 veröffentlichten Plädoyer des Deutschen Katecheten-Vereins zum »Religionsunterricht in der Schule«⁴ –, der eine erhebliche Akzentverlagerung in der Debatte um die Begründung dieses Schulfaches beinhaltet, wird von der Denkschrift konsequent befolgt und könnte ihr darum gewissermaßen als Motto vorangestellt werden. Sie argumentiert fast durchgängig pädagogisch bzw. religionspädagogisch. Die theologische Vergewisserung fällt relativ knapp aus. Verfassungsrechtliche Aspekte, die früher sehr stark herausgestellt wurden, werden eher beiläufig abgehandelt.

Was in bildungs- und schultheoretischer Hinsicht an Analysen und Reflexionen vorgelegt wird, geht weit über den Religionsunterricht hinaus und verdient darum auch allgemeine Beachtung. Indem sie von Anfang an klar macht, daß es ihr nicht vordergründig um die Sicherung ihrer eigenen Interessen geht, sondern sie sich auf gehaltvolle Weise in den allgemeinen, kontrovers geführten bildungstheoretischen und -politischen Diskurs einmischt, ist diese Denkschrift zu einem überzeugenden Beispiel geworden, wie die Kirche ihre öffentliche Mitverantwortung für das Bildungswesen wahrnehmen kann (vgl. 44f).

Daß der spätestens in der jetzt heranwachsenden Generation zu verzeichnende epochale religiöse Traditionsbruch dazu nötigt, ganz neu die damit gegebenen Voraussetzungen und Möglichkeiten des Religionsunterrichts zu bedenken, ist innerhalb der aktuellen religionspädagogischen Diskussion wohl kaum mehr strittig. Die Denkschrift führt allerdings neben dieser spezifischen Herausforderung noch zwei weitere und allgemeinere Herausforderungen an, die nach ihrem Dafürhalten bei den Überlegungen über Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts unbedingt mitzuberücksichtigen sind (vgl. 9f): Zum einen konstatiert sie eine insbesondere auf die Lebensführung des einzelnen sich folgenreich auswirkende Grundlagenkrise der Moderne; zum anderen sieht sie das noch verschärft durch die zunehmende Ungewißheit der Zukunft, wovon die nachwachsende Generation am nachhaltigsten betroffen ist. Was heißt Bildung angesichts dieser tiefgreifenden »Krise der Lebensorientierung in einer pluralen, von Gegensätzen gezeichneten Welt, die gleichzeitig von

4 Wiederabgedruckt in: EvErz 45 (1993) 34–44, hier: 34.

tiefgreifenden Zukunftssorgen bedrängt ist und sich als die ›Eine Welt‹ erkennt« (10)? Nach der Denkschrift müssen ihre Aufgaben nach zwei Seiten hin vermessen werden (vgl. 10f): Es geht um das Erlernen von sozialer Verantwortung und Handlungsfähigkeit auf der einen und von individueller Orientierung und kommunikativer Kompetenz auf der anderen Seite. Die Frage ist allerdings, woher die für solche umfassenden Lern- und Bildungsprozesse erforderlichen Ressourcen genommen werden können.

In diesem Zusammenhang plädiert die Denkschrift dafür, der ethisch-religiösen Dimension in der Erziehung und Bildung verstärkt Beachtung zu widmen (vgl. 31ff). Sie knüpft dabei an der pädagogischen Debatte um eine zukunftsfähige Allgemeinbildung an und bringt ergänzend zu den von W. Klafki zusammengestellten »epochaltypischen Schlüsselproblemen« die drei folgenden fundamentalen Fragestellungen ein, die unbedingt zu einem auf Gegenwart und Zukunft hin angemessenen Bildungskonzept gehörten:

1. die ethische Grundlagenproblematik, die dahingehend umrissen wird, daß die Fähigkeiten der Menschen zur ethischen Beurteilung mit der laufenden Zunahme an Wahlmöglichkeiten für sie nicht mehr Schritt halten würden;
2. das Pluralismusproblem, das eine Suche nach verbindlichen Bezugspunkten erschwert und teils fundamentalistische, teils relativistische Einstellungen begünstigt;
3. die Religion, die nicht einfach als Privatsache abgetan werden kann, sondern sich weiterhin auch gesellschaftlich als bedeutsam erweist.

Aus einem so angereicherten und vervollständigten Bildungsverständnis ergeben sich nach Auffassung der Denkschrift für die Schule vor allem folgende drei übergreifende Aufgaben (vgl. 35):

- »mit prägenden Kräften und Traditionen der eigenen Kultur und Geschichte vertraut zu machen« (Vergangenheitsdimension der Bildung);
- »das Zusammenleben von Menschen anderer Länder, Kulturen und Religionen zu fördern« (Gegenwartsdimension von Bildung);
- angesichts der Gefährdungen einer »Risikogesellschaft« zur »Mitverantwortung für die weltweite Bewahrung des Lebens in Frieden und Gerechtigkeit« zu befähigen (Zukunftsdimension der Bildung).

Um zu einer bewußteren Wahrnehmung der bei diesen »Schlüsselproblemen« unweigerlich ins Spiel kommenden philosophischen, ethischen und theologischen Fragen und zu einem reflektierteren Umgang damit anzuhalten, empfiehlt die Denkschrift die Einrichtung einer eigenständigen Fächergruppe in der Schule, gebildet aus den jeweils an einer Schule vertretenen (evangelischen, katholischen, orthodoxen, jüdischen, islamischen) Religionslehren sowie dem Ethik- bzw. Philosophieunterricht (vgl. 34f; 73-81). Von der Ein-

richtung eines solchen eigenständigen Pflichtbereichs verspricht sie sich, daß zum einen die Bedeutung der von diesen Fächern behandelten Fragen und Themen für die Allgemeinbildung unterstrichen wird und daß zum anderen die beteiligten Fächer verstärkt miteinander kooperieren, um so ihrer gemeinsamen Aufgabe nachzukommen, »die Verständigungsbereitschaft und -fähigkeit der jungen Generation in besonderer Weise zu fördern« (90).

Diese Aufgabe wird dann auf den (evangelischen) Religionsunterricht hin konkretisiert, und zwar mit Blick sowohl auf seinen Sinn und seine Aufgaben (vgl. 26ff) als auch auf die ihm angemessenen didaktischen Prinzipien des Lehrens und Lernens (vgl. 50ff). Wohltuend fällt auch hier auf, daß die Denkschrift – was sich von dem zugrundegelegten Bildungsverständnis her auch nahelegt – eine bloß auf das eigene Fach beschränkte Sichtweise zu überwinden bemüht ist und wo immer möglich nach Kooperation mit anderen Fächern und nach entsprechenden Unterrichtsformen (z.B. Projektmethode) Ausschau hält (vgl. z.B. 52, 69f). Zugleich wird aber auch Wert darauf gelegt, daß die spezifische Eigenart des (evangelischen) Religionsunterrichts zum Zuge kommen kann.

Um sie zu bestimmen, ist die vorgenommene pädagogische Begründung – Religion als unverzichtbare Dimension von Bildung – zwar notwendig, aber nicht hinreichend. Die spezifischen Inhalte dieses Faches wurzeln in der christlichen Glaubenserfahrung und haben »in der Sendung und Person Jesu Christi ihren Ausgangspunkt« (36); sie zu erschließen und auszulegen, ist Sache der theologischen Vernunft. Worum es hierbei geht, so betont die Denkschrift, umgreift mehr als das, »was die staatliche Schulpolitik als Beitrag des Religionsunterrichts zu Sinn- und Wertfragen normalerweise erwartet und auch erwarten darf« (ebd.). Im Religionsunterricht kommen Inhalte zur Sprache, die sich nicht einfach für vorgegebene Ziele und Aufgaben instrumentalisieren lassen, sondern die umgekehrt »das Bildungsgefüge der Schule durch eine ›überschießende‹ Dynamik provozieren können« (ebd.; vgl. 18f).

Dies ist etwa dann der Fall, wenn im Religionsunterricht die alten Geschichten weitererzählt werden, die auch heute noch »Perspektiven der Lebenszuversicht und der Hoffnung« (28) zu eröffnen vermögen, wenn er den »Ernst des Wahrheitsproblems« (30) wachhält und vor Augen führt oder wenn er die Gegebenheit des Bösen und damit von Schuld und Sünde in der Welt (incl. der religiösen Institutionen) nicht einfach verdrängt (vgl. 29f). »Religion vermittelt«, so läßt sich hier treffend ein Diktum von H. Luther anführen, »das Bewußtsein von Grenze in zweifacher Hinsicht: im Blick auf die Wahrnehmung von Welt, die als verbesserlich und erlösungsbedürftig wahrgenommen und nicht als gut hingenommen wird, und im Blick auf die Selbstwahrnehmung, die auf die Fragmentarität und Gebrochenheit menschlichen Identitätsstrebens achtet.«⁵

Was hier die Denkschrift ansatzweise leistet, verdient große Beachtung; und die Religionspädagogik müßte es sich angelegen sein lassen, daran verstärkt weiterzuarbei-

5 H. Luther, Religion und Allgemeinbildung, in: EvErz 43 (1991) 2-6, hier: 5f.

ten, will sie den christlichen Glauben als zukunftsfähig erweisen: das Bemühen nämlich um eine bildungstheoretische Rekonstruktion bzw. Transformation der zentralen Erfahrungsgehalte dieses Glaubens.⁶

Wenn die pädagogisch-bildungstheoretischen Überlegungen in dieser Denkschrift einen so bedeutsamen Stellenwert einnehmen, so hängt dies damit zusammen, daß es ihr darum geht, Sinn und Aufgaben des schulischen Religionsunterrichts ganz konsequent mit Blick auf die Herausforderungen und Erfordernisse, wie sie sich von der Lebenssituation der heutigen Heranwachsenden her aufdrängen, zu begründen und zu konzipieren. »Damit«, so kommentiert K. Goßmann zu Recht, »ist eine Grundentscheidung getroffen worden, die für die Kirche selbst von Bedeutung ist. Denn hier kommen nicht Kriterien ins Spiel, die von einer vorgegebenen Beziehung zum Glauben oder der Kirchenmitgliedschaft ausgehen, sondern von dem jungen Menschen, von dem Prozeß seiner Identitätssuche, so wie er sie vollzieht, bejaht und verantwortet – ein Aspekt, der auch im Rahmen künftiger Kirchentheorie stärker reflektiert werden müßte, als dies bisher der Fall ist.«⁷ Innerhalb der katholischen religionspädagogischen Diskussion wird dies übrigens unter dem Stichwort »diakonischer Religionsunterricht« erörtert.⁸

Um den Kindern und Jugendlichen so gut wie möglich gerecht werden zu können, werden in der Denkschrift zunächst die wichtigsten Befunde aus der neueren Kindheits- und Jugendforschung zu den allgemeinen sowie zu den spezifischen religiösen Bedingungen des Aufwachsens in der heutigen Gesellschaft zusammengetragen. Es wird dabei u.a. durchaus noch »ein gewisses religiöses Interesse« konstatiert, »das aber von christlichen Vorstellungen und kirchlich-dogmatischen Traditionen abgekoppelt ist« (15f). Diese jeglichen institutionellen Vorgaben gegenüber reserviert sich gebende Haltung entspricht nach der Denkschrift genau dem Bestreben der jungen Leute, ihr Recht auf persönliche Selbstbestimmung in Anspruch zu nehmen – mit welchen ambivalenten Konsequenzen auch immer das verbunden sein mag.

Aufgrund dieser Situationsanalyse folgert die Denkschrift, der Religionsunterricht müsse es sich – neben dem Ethik- bzw. Philosophieunterricht – in besonderer Weise angelegen sein lassen, sich der fundamentalen Orientierungsschwierigkeiten der Heranwachsenden anzunehmen und einen »Beitrag zur persönlichen religiösen Orien-

6 Vgl. hierzu beispielhaft anregend: J.B. Metz, »Leiden beredt werden zu lassen, ist Bedingung aller Wahrheit«, in: Die Weltwoche vom 17.11.1994.

7 K. Goßmann, Identität und Verständigung als Aufgabe des Religionsunterrichts, in: CI-Informationen 2/94, 2.

8 Vgl. z.B. G. Bitter, Religionsunterricht zugunsten der Schüler. Umriss eines diakonischen Religionsunterrichts, in: PR 43 (1989) 639-658.

tierung und Bildung« (26) zu leisten. Allerdings habe dies so zu erfolgen, daß »die selbständige, erfahrungsbezogene Aneignung und Auseinandersetzung« (27) gefördert werde. Die Denkschrift schlägt dazu eine Fülle von didaktischen Prinzipien vor, die hier nicht im einzelnen dargelegt werden können. Insgesamt korrespondieren sie dem doppelten Lernziel, wie es der Titel der Denkschrift programmatisch angibt: »Identität und Verständigung«.

»Identität« heißt: Der Religionsunterricht soll den Schülerinnen und Schülern behilflich sein, zu einer eigenen Identität auch in religiöser Hinsicht zu gelangen. Wie sie ausfällt, muß offen bleiben und ist in jedem Fall zu respektieren. Geleistet wird eine solche Hilfe zur Identitätsbildung durch erfahrungsbezogene, altersgemäße und biographienahe Vermittlungs- und Aneignungsprozesse, durch Angebote zu einem identifikatorischen Lernen und überhaupt durch die Vermittlung der Erfahrung, daß es für das eigene Leben bereichernd sein kann, wenn man bereit und fähig ist, sich verbindlich auf etwas einzulassen und dafür einzustehen.

»Verständigung« besagt: Die anzustrebende Identität besteht in einer kommunikativen Kompetenz, die sich nicht rigide anderen gegenüber abgrenzt, sondern sich offen und verständigungsbereit zeigt gegenüber anderen Identitäten. Gefördert wird das durch Lernprozesse, die – zumal angesichts der faktischen Pluralität – dazu verhelfen, die anderen und anderes zu verstehen und anzuerkennen, also durch interkulturelles und fächerübergreifendes sowie ökumenisches und interreligiöses Lernen.

Daß es sich bei all dem um Lernformen handelt, die nicht bloß auf die kognitive Ebene abheben, sondern auch den affektiven sowie pragmatischen Bereich einbeziehen, versteht sich von selbst. Für den Religionsunterricht heißt das, daß er auf die Begegnung mit religiöser bzw. christlicher Praxis angewiesen ist. Er muß darum, wie die Denkschrift mehrfach hervorhebt, immer wieder auch die Grenzen des Faches sowie die Grenzen der Schule überschreiten und Kontakte etwa mit Kirchengemeinden in der Umgebung suchen.

Vor diesem Hintergrund sprechen durchaus gewichtige Argumente für den Standpunkt, den die Denkschrift schließlich in der Konfessionalitätsfrage einnimmt. Wenn nämlich der Text für eine Beibehaltung des Konfessionalitätsprinzips plädiert – allerdings dies ausdrücklich nicht in Form der »katholischen Trias« von Lehrer, Schüler und Inhalt angewandt wissen möchte, sondern als »Angebot« für alle Schülerinnen und Schüler unbeschadet ihrer konfessionellen oder religiösen Herkunft und Orientierung –, dann geschieht dies nicht in der Absicht, mit allen Kräften ein Privileg der Kirche in der Schule weiterhin zu erhalten. Es geschieht vielmehr im Interesse der Kinder und Jugendlichen, die zumindest das Recht haben zu wissen, »woran sie sind«, wenn sie an einem bestimmten Religionsunterricht teilnehmen, und die grundlegender noch ein Recht haben, »sich frei und selbständig religiös orientieren zu können« (38), sei es, um den bisher vermittelten Glauben sich vertiefend anzueignen, sei es, um nach Kennenlernen und Prüfen eine bewußte Entschei-

dung treffen zu können. Daß dies nicht in einer pluralismus- und demokratiefeindlichen fundamentalistischen Manier erfolgt, das wird einerseits durch das »staatliche Aufsichtsrecht« über den Religionsunterricht an der Schule garantiert. Andererseits entspricht es – wie die Denkschrift unterstreicht – dem heutigen Selbstverständnis sowohl der evangelischen als auch der katholischen Kirche, daß sich Konfession und ökumenische sowie interreligiöse Offenheit und Verständigungsbereitschaft alles andere als gegenseitig ausschließen. Nachhaltig bekräftigt wird das dadurch, daß grundsätzlich für den Religionsunterricht die Orientierung an einer »ökumenischen Hermeneutik« und darüber hinaus eine verstärkte konfessionelle Kooperation an der Schule in allen Bereichen (Schülerschaft, Lehrerschaft, Inhalte) gefordert wird (vgl. 65-72).

Ist der Standpunkt, zu der die Denkschrift hinsichtlich der Konfessionalitätsfrage gelangt, von dem argumentativen Kontext her auch nachvollziehbar, so heißt das allerdings nicht, daß er sich damit zwingend auferlegt. Mit den Argumenten der Denkschrift selbst – und zwar sowohl mit den theologischen als auch mit den pädagogischen – läßt sich auch eine andere Schlußfolgerung ziehen, die eindeutig in Richtung zumindest eines ökumenischen Religionsunterrichts weist:

Was die sozialisatorisch-pädagogischen Gegebenheiten und Möglichkeiten angeht, äußert sich die Denkschrift sehr realistisch: »Weil eine dichte christliche Erziehung oder auch nur eine allgemeinere religiöse Sozialisation in vielen Familien nicht mehr stattfindet, führt der Religionsunterricht der öffentlichen Schule immer öfter zu einer Erstbegegnung mit Glaube, Religion und christlicher Überlieferung. Hierdurch wird der Religionsunterricht vielfach zu einem Alphabetisierungsprozeß. Man kann von einem neuen Prinzip alphabetisierenden Lernens sprechen, das auf die Grundelemente des Christentums bezogen ist.« (54) An anderer Stelle wird das unterstrichen, indem auf das Prinzip der Elementarisierung verwiesen wird (vgl. 28); statt daß die Schülerinnen und Schüler durch Stofffülle und Pensendruck gleichsam erstickt werden, sei der Unterricht auf die Vermittlung elementarer Inhalte und Strukturen zu konzentrieren. In der Tat hat der Religionsunterricht unter den heutigen Bedingungen eine Menge erreicht, wenn er eine »religiöse Propädeutik« (die allerdings nicht bloß auf die kognitive Dimension beschränkt bleiben darf) geleistet hat. Natürlich wird diese durch den konfessionellen bzw. religiösen Standort des Lehrers oder der Lehrerin mitgeprägt. Aber hierbei handelt es sich in der Regel um eine Widerspiegelung der bestehenden theologischen Interpretationsvielfalt der gemeinsamen Glaubensfundamente.

Bestätigt wird das durch die spärlichen Hinweise auf die zentralen Inhalte des Religionsunterrichts, etwa 18f: Schöpfung, Auferstehung, Kreuzestod, Jesus Christus, Kirche, Ethik. Hier sind keinerlei kontroverstheologischen Unterschiede zu erkennen. Was dann ausdrücklich zur theologischen Bestimmung von »Konfessionalität in evangelischer Sicht« gesagt wird (vgl. 61ff), wird mit dem Hinweis eingeleitet: »Die lutherischen Bekenntnisschriften wollten ursprünglich nicht Lehrgrundlagen von Partikularkirchen sein; durch sie sollte die universale christliche Wahrheit zur Geltung kommen.« (61) Ist dies nur eine historisch zutreffende Aussage oder nicht doch auch, wie die zwischenkirchlichen Lehrgespräche mittlerweile erbracht haben, eine durch und durch theologisch gültige Feststellung? Und in der Tat läßt sich bei den formulierten sechs Punkten kein grundsätzlicher theologischer Dissens zur katholischen Auffassung angeben. Zwar würde das eine oder andere möglicherweise von der jeweils eigenen Tradition oder Theologie her anders formuliert und/oder akzentuiert. Doch eine solche Interpretationsvielfalt gibt es schließlich im evangelischen Raum selbst. Schließlich empfiehlt die Denkschrift gerade für die Behandlung der zwischenkirchlich umstrittenen Themen gemeinsame Unterrichtsphasen (vgl. 69). Auch von inhaltlicher Seite steht damit letztlich einem gemeinsamen christlichen Religionsunterricht nichts im Wege. Angeführte Bedenken in verfassungsrechtlicher Hinsicht werden gegenstandslos (37ff), wenn die Kirchen sich entschließen, sich auf »gemeinsame Grundsätze« zu verständigen, wozu sie theologisch in der Lage wären und was sie aus (religions-)pädagogischen Gründen möglichst umgehend in Angriff nehmen sollten. Warum sollte nicht der Religionsunterricht fördern, womit sich die Kirchen augenblicklich einmal wieder schwer tun: die Ökumene unterschiedener vorantreiben?

Um es nochmals zu betonen: In einem ökumenischen Religionsunterricht wird die Bekenntnisgebundenheit dieses Faches nicht aufgegeben; sie wird nur nicht mehr mit dem Konfessionalitätsprinzip gleichgesetzt. Es ist genau eine solche verhängnisvolle theologische Kategorienverwechslung, die sich durch die Denkschrift hindurchzieht, wenn sie nämlich zu Recht zu einer »konfessorischen Kompetenz« (54) befähigen möchte und diese darum auch von den Lehrpersonen zumindest in diesem Fach erwartet, diese jedoch zugleich an den bestehenden konfessionellen Ausrichtungen des Christentums festgemacht wissen möchte. Theologisch gilt ja gerade – und dies unterstreicht die Denkschrift ausdrücklich (z.B. 54, 63), und es entspricht wohl auch faktisch dem unter immer zahlreicher werdenden Gläubigen der verschiedenen Kirchen anzutreffenden Bewußtsein –, daß der Religionsunterricht in dem Maße, wie er sich bekenntnisgebunden versteht, auf die Einheit des Glaubens zielt und damit die bestehenden Konfessionstümer transzendiert.⁹ Es liegt dann nahe, daß dem auch seine organisatorische Gestalt entspricht. Damit wäre sicher auch der Zukunft dieses Faches besser gedient, sieht man einmal davon ab, daß ein solcher ökumenischer Religionsunterricht an vielen Orten bereits jetzt schon praktiziert wird.¹⁰

9 Vgl. dazu sehr klar R. Schlüter, Ökumenische Perspektiven eines bekenntnisgebundenen Religionsunterrichts, in: KatBl 118 (1993) 810–814.

10 Vgl. z.B. KatBl 119 (1994) Heft 6: Ökumenische Zusammenarbeit.

Vermehrt findet die Auffassung Zustimmung, angesichts der derzeitigen multikulturellen und -religiösen Situation reiche ein ökumenischer Religionsunterricht nicht aus; erforderlich sei ein »interreligiöser Religionsunterricht«. Daß angesichts der auch weltanschaulich und religiös höchst heterogen gewordenen Schülerschaft die Schule vor neuen Herausforderungen steht – als »Bildung zur Pluralitätsfähigkeit« könnte man die anstehende Integrationsaufgabe umreißen –, ist unbestritten (vgl. 23). Allerdings ist es voreilig, aus der Not eine Tugend zu machen und nunmehr alle Schülerinnen und Schüler unter dem Dach eines gemeinsamen Religionsunterrichts zusammenführen zu wollen. Denn dazu sind die erforderlichen hermeneutischen und didaktischen Grundlagenfragen noch längst nicht hinreichend angegangen, geschweige denn gelöst.¹¹ Zudem könnten sich dadurch gerade Angehörige von »Minderheitsreligionen« in problematischer Weise vereinnahmt fühlen. Allererst wäre darum für sie die Möglichkeit zu einem eigenständigen Religionsunterricht an der Schule vorzusehen, wofür sich auch die Kirchen einsetzen sollten. Für die Schülerinnen und Schüler könnte übrigens eine solche Pluralität von Religionsunterrichtsangeboten an der Schule sehr reizvoll sein. Und durch die Einrichtung einer eigenständigen Fächergruppe, wie die Denkschrift sie fordert, würde es begünstigt, daß hier im Unterschied zu der hergebrachten Fächertrennung viel stärker – etwa in der Durchführung von gemeinsamen Projekten – miteinander kooperiert würde, wodurch konkret erfahrbar würde, daß bekenntnisbezogene Bestimmtheit und dialogische Verständigung sehr wohl miteinander vereinbar sind.¹²

Wenn hier bei aller grundsätzlichen Würdigung der Denkschrift als einem beachtlichen neueren religionspädagogischen Ereignis in der Konfessionalitätsfrage eine andere Position eingenommen wurde, so muß der Rezensent der Ehrlichkeit halber eingestehen, daß in seiner eigenen Kirche, nämlich der römisch-katholischen, auf dem überkommenen Konfessionalitätsprinzip noch viel rigider insistiert wird, als es die evangelische Kirche tut; und es zeichnet sich auf absehbare Zeit keine nachhaltige Änderung in dieser Hinsicht ab.¹³ Zwar werden im katholischen Raum insbesondere von religionspädagogischer Seite die Stimmen immer lauter, die einen deutlichen Richtungswechsel anmahnen.¹⁴ Und auch in der Praxis werden längst andere Wege begangen. Aber auf kirchenleitender Ebene herrscht weithin eine Kurzsichtigkeit vor, die mit Blick auf die weitere Existenz des Religionsunterrichts als Schulfach beängstigend zu nennen ist. Am ehesten wird noch in manchen Teilen der katholi-

11 Vgl. J.A. van der Ven und H.-G. Ziebertz (Hg.), *Religiöser Pluralismus und Interreligiöses Lernen*, Kampen / Weinheim 1994.

12 Vgl. dazu beispielhaft F. Doedens, *Interkultureller Religionsunterricht in Hamburg*, in: I. Lohmann und W. Weiße (Hg.), *Dialog zwischen den Kulturen*, Münster / New York 1994, 333-344.

13 Vgl. B. Krautter, *Von den Kirchen gemeinsam verantworteter Religionsunterricht?*, in: KatBl 119 (1994) 763f (diese »offizielle« Stellungnahme nimmt den Tenor der nach der Frühjahrsvollversammlung 1995 abgegebenen Erklärung des Vorsitzenden der Deutschen Bischofskonferenz vorweg).

14 Vgl. hierzu z.B. die verschiedenen Beiträge auf dem Symposium »Religionsunterricht 20 Jahre nach dem Synodenbeschuß« (als Arbeitshilfe 111 veröffentlicht vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn 1993); vgl. zusammenfassend N. Mette, *Religionspädagogik*, Düsseldorf 1994, 206-214.

schen Kirche in den neuen Bundesländern wahrgenommen, daß mit einer allgemeinen Prinzipienreiterei der Praxis nicht unbedingt gedient ist; der Zwang der Verhältnisse drängt eine verstärkte ökumenische Zusammenarbeit schlicht und einfach auf.¹⁵

Was in theoretischer Hinsicht die religionspädagogische Diskussion auf katholischer Seite von der Denkschrift lernen kann, ist die starke Rolle, die die pädagogischen Überlegungen bei der Erörterung der Frage nach Sinn und Aufgabe des Religionsunterrichts einnehmen. Ein Stück weit ging zwar der katholische Synodenbeschluß »Der Religionsunterricht in der Schule« (1974) in diese Richtung. Verstärkt ist dieses in dem erwähnten Plädoyer des Deutschen Katecheten-Vereins der Fall. Aber insgesamt bleibt die Blickrichtung dabei – trotz aller Betonung der Subjektorientierung – doch noch kirchenorientiert geprägt, wenn nicht ekklesiozentrisch. Allgemeine bildungs- und schultheoretische Fragen nehmen in der katholischen religionspädagogischen Diskussion deutlich einen nachgeordneten Stellenwert ein.

Die in der Denkschrift gegebenen Hinweise auf den Lernort Gemeinde und die in diesem Zusammenhang geführte gemeindepädagogische Diskussion (45ff) findet ihr Pendant auf katholischer Seite in den zahlreichen gemeindekatechetischen Bemühungen und Unternehmungen. Es wäre naheliegend und lohnend, die dabei gemachten Erfahrungen in ihrem theoretischen und praktischen Gehalt verstärkt untereinander auszutauschen.¹⁶

Es ist zutreffend und entspricht auch der im katholischen Raum vorgenommenen Zuordnung, wenn die Denkschrift in diesem Zusammenhang betont, daß »die Lernorte Schule und Kirche wechselseitig aufeinander bezogen« (48) sind, was nicht heißt, daß der Religionsunterricht doch wieder zur kirchlichen Sozialisation beitragen sollte. Der »Gewinn« der Kirche, sich dennoch für ein solches Schulfach und in ihm zu engagieren, besteht vielmehr umgekehrt darin, daß gerade hier – in einem kirchlich nicht direkt (an-)gebundenen Handlungsfeld – zu lernen ist, wie die Vermittlung der christlichen Glaubenstradition erfolgen kann, so daß sie auch von mit ihr bislang noch nicht in Berührung gekommenen jungen Leuten heute als für sie relevant entdeckt und möglicherweise im Prozeß einer eigenständigen und kreativen Rezeption angeeignet wird. Der Religionsunterricht ist somit von hoher theologischer und ekklesiologischer Relevanz – nicht als Ort kirchlicher Reproduktion,

15 Vgl. W. Simon, Religionsunterricht in der Schule – Zur Entwicklung des schulischen Religionsunterrichts in den neuen Bundesländern, in: J. Brune (Hg.), Freiheit und Sinnsuche, Berlin 1993, 108–170.

16 Vgl. Pastoraltheologie 78 (1989) Heft 12: Evangelische Gemeindepädagogik und die katholische Katechese.

sondern als Forum und Experimentierfeld für je neue Inkulturationsversuche des Christentums in eine sich ständig verändernde Gesellschaft.

Eine Bemerkung noch zum Schluß: Bei aller verständlichen Emphase, mit der die Denkschrift – um der Kinder und Jugendlichen willen – eine verstärkte Beachtung der ethischen und religiösen Dimension in Erziehung und Bildung anmahnt und entsprechend dem Religionsunterricht eine fundamentale und übergreifende Aufgabe innerhalb der Schule zuweist, ist nicht die Ambivalenz zu übersehen, die der Religion anhaftet. Sie kann auch deformierende und pathologische Wirkungen zeitigen – auch in einem von der Kirche verantworteten Religionsunterricht (und nicht nur in problematischen religiösen oder quasireligiösen Erscheinungsformen unserer Tage, auf die die Denkschrift verweist; vgl. 16). Neben seiner Begründung ist darum der Religionsunterricht der ständigen Kritik (»von innen« und »von außen«) bedürftig; auch dazu sollte ermutigt werden (vgl. die Andeutungen 30).

Stuttgart / Berlin / Köln 1991, 235 S. (Praktische Theologie, Bd. 1).

Hans Schulte, Leitenden Religionspädagogik, Stuttgart, Berlin / Köln 1991, 262 S.

Hermann Paul Selen, Handbuch der Religionsdidaktik, Freiburg / Basel / Wien 1991, 359 S.

Klaus Wegmann, unter Mitarbeit von Philipp Wegmann, Religionsdidaktik, Sekundarstufe I, Voraussetzungen, Formen, Begründung, Materialien, Stuttgart / Berlin / Köln 1991, 214 S.

Daß der konfessionelle Religionsunterricht in der öffentlichen Schule zum unterrichteten Fach geworden ist, weiß heute jeder. Der Blick auf die Lage in den neuen Bundesländern verstärkt die Probleme in beiden Teilen Deutschlands. Darin finden wir nicht »neuartige« Scheinlösungen in den öffentlichen Bundesländern wieder. Wie reagiert die religionsdidaktische Fachliteratur darauf? Der Vergleich vier neuerer Veröffentlichungen mag darauf antworten.

Da durch den Vergleich des jeweils eigenen Falls jedes der vier Bücher leicht etwas andersartig werden könnte, soll ich mir vorweg die vier Hände möglichst ohne Wertung gegenüberstehen lassen (s. 1). Sodann wird der Vergleich selbst unter drei Fragestellungen durchgeführt (2). Abschließend werden die Beobachtungen des Vergleichs gewertet (3).

1. Zur Auflage und Aufbau der vier Bücher

Deutschler von Löwermann und Wegmann sind in der Anlage und in der Zielsetzung miteinander inhaltlich verwandt. Beide wollen eine Darstellung der Grundprobleme einer Didaktik des Religionsunterrichtes bieten.

Löwermann gliedert den Stoff in sechs Kapitel. Er fragt zunächst nach den Bedingungen des Religionsunterrichts in öffentlichen Schulen (Kap. 1) und bestimmt sodann den Ort der Religi-