

# Religiöses Lernen im Zeichen von Entkonfessionalisierung

## Zukunftsperspektiven konfessionellen Religionsunterrichts in der öffentlichen Schule

Ulrich Kropač

In seinem 2013 erschienenen Buch „Der verlorene Himmel. Glaube in Deutschland seit 1945“ legt der Münsteraner Zeithistoriker Thomas Großbölting eine umfangliche Untersuchung des religiösen Feldes in Deutschland vor. Diese mündet in dem – zugegeben provozierenden – Fazit: „Ein ‚christliches Deutschland‘ gibt es nicht mehr.“<sup>1</sup> Ich füge dieser These einige Zahlen an: Dem Religionsmonitor 2013 zufolge gehörten 2010 etwa je 30% der deutschen Bevölkerung der katholischen Kirche und den evangelischen Landeskirchen an, der Anteil der Konfessionslosen lag in etwa gleich hoch.<sup>2</sup> Diese Daten gewinnen zusätzlich Kolorit, wenn man sich vergegenwärtigt, dass die konfessionelle Bindung 1950 bei knapp 96% lag!

Wie gravierend die Entkonfessionalisierung voranschreitet, zeigen die folgenden Ziffern:<sup>3</sup>

- 1 Großbölting, Thomas: Der verlorene Himmel. Glaube in Deutschland seit 1945, Göttingen 2013, 18.
- 2 Exakte Zahlen: Religiöse Zugehörigkeit 2010: katholisch: 30,2%; evangelisch: 29,2%; konfessionslos: 30,3%. Religiöse Zugehörigkeit 1950: katholisch: 36,7%; evangelisch: 58,9%; andere (inkl. Konfessionslose): 4,4%. Vgl. dazu Pollack, Detlef/Müller, Olaf: Religionsmonitor. Verstehen was verbindet. Religiosität und Zusammenhalt in Deutschland, Gütersloh 2013, 34f.
- 3 2011 gab es 662.685 Kindergeburten in Deutschland. 166.586 Kinder wurden katholisch, 174.164 evangelisch getauft. Ca. 3,0 Millionen Katholiken nahmen

- 2011 wurden 25,14% aller in Deutschland geborenen Kinder katholisch getauft, 26,28% evangelisch. Insgesamt wurde also 2011 nur mehr die Hälfte der geborenen Kinder getauft, Tendenz fallend. Die andere Hälfte gehört fremden Religionen an, vor allem aber jener Gruppe, die am stärksten wächst: den – jedenfalls nominell – Konfessionslosen.<sup>4</sup>
- Die Quote des sonntäglichen Kirchgangs lag in der katholischen Kirche 2011 bei 12,2%,

im Schnitt am Sonntagsgottesdienst teil; dies ergibt bei einer Gesamtkatholikenzahl von 24,5 Millionen Katholiken eine Quote von 12,2%. Im Jahr 2010 besuchten ca. 0,9 Millionen evangelische Christen im Durchschnitt einen Sonntagsgottesdienst. Gemessen an der Zahl von 23,9 Millionen Angehörigen der Evangelischen Kirche bedeutet dies eine Quote von 3,8%.

Quellen: Statistisches Bundesamt: [www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/Geburten/Tabellen/Lebendgeborene/Insgesamt.html](http://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/Geburten/Tabellen/Lebendgeborene/Insgesamt.html); Deutsche Bischofskonferenz: [www.dbk.de/fileadmin/redaktion/Zahlen%20und%20Fakten/Kirchliche%20Statistik/Allgemein\\_-\\_Zahlen\\_und\\_Fakten/AH\\_257.pdf](http://www.dbk.de/fileadmin/redaktion/Zahlen%20und%20Fakten/Kirchliche%20Statistik/Allgemein_-_Zahlen_und_Fakten/AH_257.pdf), hier: 7; 14; 16f.; EKD: [www.ekd.de/download/broschuere\\_2012.pdf](http://www.ekd.de/download/broschuere_2012.pdf), hier: 4; 12; 14 (jeweils aufgerufen am 17.09.2013).

- 4 Gering ist auch die Zahl der katholischen Erwachsenentaufen: 2011 wurden 3013 Erwachsene (nach Vollendung des 14. Lebensjahres) durch Taufe in die katholische Kirche aufgenommen. Die evangelische Kirche verzeichnete 2010 18.957 Erwachsenentaufen. Quellen: vgl. Anm. 3.

in der evangelischen 2010 bei 3,8%. Evidenterweise sind die Anteile bei der Altersgruppe junger Menschen noch viel geringer.

Diese wenigen trockenen, aber brisanten Zahlen führen mich zum Kernproblem meiner Überlegungen: Der religionspädagogische Diskurs um Religion und religiöse Bildung fokussiert häufig auf das Phänomen der Pluralität von Religionen und der Individualität von Religionsstilen – das Phänomen einer zunehmenden Entkonfessionalisierung aber blendet er weitgehend aus. Wie – so meine Frage – kann sich der konfessionelle Religionsunterricht konzeptionell auf die Situation einstellen, dass einerseits die Zahl der Bekenntnislosen wächst und sich darüber hinaus auch noch die konfessionelle Identität getaufter junger Menschen signifikant abschwächt?

## 1. Situationsanalyse: *Konfessionalität – Entkonfessionalisierung – religionsunterrichtliche Modelle*

### 1.1 Konfessioneller Religionsunterricht als Verfassungsauftrag

Der Religionsunterricht in Deutschland besitzt eine starke rechtliche Position. Art. 7,3 des Grundgesetzes legt fest, dass Religionsunterricht „ordentliches Lehrfach“ ist.<sup>5</sup> Er ist „nach den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“ zu erteilen, was nach allgemeiner juristischer und kirchlicher Auffassung einen nach Konfessionen getrennten Religionsunterricht bedingt. Im Sinne der negativen Religionsfrei-

heit, also der Freiheit vom Zwang, an religiöser Unterweisung oder religiösen Handlungen teilzunehmen, sieht Art. 7,2 die Möglichkeit vor, dass Eltern ihr Kind vom Religionsunterricht abmelden. Für diesen Fall haben die Bundesländer ein Ersatzfach geschaffen, das je nach Bundesland unterschiedlich konzipiert ist und unterschiedlich benannt wird. Meist wird es abkürzend als „Ethik“ bezeichnet. Rechtlich gesehen stellt es in der Regel keine Alternative zum Religionsunterricht dar, sondern tritt sekundär als dessen Substitution auf.

### 1.2 Unterschiedliche religionsunterrichtliche Modelle im Horizont von Entkonfessionalisierung

Beobachtet man die religionsunterrichtliche Landschaft in Deutschland, dann lassen sich auf die Veränderungen in der Konfessionszugehörigkeit der Bevölkerung bzw. die zunehmende Entkonfessionalisierung verschiedene Reaktionen ausmachen. Ich unterscheide fünf grundlegende Muster und setze diese mit spezifischen Organisationsformen von Religionsunterricht in Beziehung.<sup>6</sup>

#### (1) *Bekräftigung des Konfessionalitätsprinzips: die konfessionelle Trias*

Bis heute folgt die kirchenamtliche katholische Position der Linie des Synodenbeschlusses „Der Religionsunterricht in der Schule“

5 Die Vorschrift des Art. 7,3 GG ist nach Art. 141 GG („Bremer Klausel“) nicht auf jene Länder anzuwenden, für die am 01.01.1949 eine andere landesrechtliche Regelung bestand. Davon betroffen sind Bremen und Berlin. Das Land Brandenburg nimmt ebenfalls die Bremer Klausel in Anspruch.

6 Zu unterschiedlichen Formen von Religionsunterricht vgl. *Kalbheim, Boris / Ziebertz, Hans-Georg*: Unter welchen Rahmenbedingungen findet Religionsunterricht statt? Religionsunterricht – Ethik – LER – Religionskunde. In: *Hilger, Georg / Leimgruber, Stephan / Ziebertz, Hans-Georg*: Religionsdidaktik. Ein Leitfadens für Studium, Ausbildung und Beruf. Neuausgabe, München 2013, 302–320; *Meyer-Blanck, Michael*: Formen des Religionsunterrichts in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. In: *Rothgangel, Martin / Adam, Gottfried / Lachmann, Rainer* (Hg.): Religionspädagogisches Kompendium, Göttingen 2012, 160–174.

von 1974, wonach sich Konfessionalität auf alle drei Glieder der Trias Lehrer, Lehre, Schüler erstreckt.<sup>7</sup> Diesen Standpunkt bekräftigt – sogar mit verschärfender Tendenz – das Bischofspapier „Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts“ von 1996.<sup>8</sup> Seither ist es katholischerseits zu keiner grundlegenden Neu-reflexion über das Konfessionalitätsprinzip gekommen.<sup>9</sup> Dass dieses Thema gewissermaßen dem Verdikt der Unberührbarkeit unterliegt, brachte Rudolf Englert 2013 treffend so ins Wort: „Über viele Jahre hinweg hatte man den Eindruck: Was den Religionsunterricht angeht, so kann man über vieles reden und streiten. An eines darf man keinesfalls rühren, das ist der Punkt der Konfessionalität.“<sup>10</sup>

7 „Im Religionsunterricht der öffentlichen Schule [sollen] Lehrer, Lehre und in der Regel auch die Schüler in einer Konfession beheimatet sein [...]“ (Synodenbeschluss „Der Religionsunterricht in der Schule“. In: Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung. Offizielle Gesamtausgabe I. Freiburg i.Br. – Basel – Wien 1989, 123–152; hier: 2.7.4.).

8 „Für die Identität des katholischen Religionsunterrichtes sind und bleiben die drei Bezugsgrößen Lehrer, Schüler und Lehrinhalt konstitutiv. Diese Trias bildet auch weiterhin die Grundlage für die kirchliche Prägung dieses Unterrichtsfaches“ (*Die deutschen Bischöfe: Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts.* 27. September 1996, hg. v. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn 1996; hier: 78).

9 Mit guten Gründen ist in jüngerer Zeit *Andreas Verhülsdonk* (DBK) für einen konfessionellen Religionsunterricht eingetreten. Vgl. *ders.: Religionsunterricht – konfessionell oder multireligiös? In: Englert, Rudolf/Schwab, Ulrich/Schweitzer, Friedrich u.a. (Hg.): Welche Religionspädagogik ist pluralitätsfähig? Strittige Punkte und weiterführende Perspektiven*, Freiburg i.Br. – Basel – Wien 2012, 15–27.

10 *Englert, Rudolf: Offene Stellen. Überlegungen zu einer zukünftigen Entwicklung des Religionsunterrichts.* Referat, gehalten am 05. Mai 2013 in Wiesbaden-Naurod anlässlich des dkv-Vertretertags.

Die evangelische Denkschrift „Identität und Verständigung“ von 1994 betont zwar ebenfalls das Konfessionalitätsprinzip, unterscheidet sich aber von der katholischen Position durch eine bemerkenswerte Weiterentwicklung: Zum einen wird die klassische konfessionelle Trias aufgebrochen, indem in den evangelischen Religionsunterricht „auch Schüler anderer Konfessionen (und Konfessionslose)“<sup>11</sup> eingeladen werden; zum anderen plädiert das Papier für einen konfessionell-kooperativen Religionsunterricht als zukünftige Form religiöser Bildung.<sup>12</sup>

Insgesamt entsteht der Eindruck, dass für die beiden großen Kirchen in Deutschland nicht die steigende Zahl konfessionsloser Schüler/-innen ein Problem ist, sondern die sinkende Zahl konfessionell gebundener Schüler/-innen und die konfessionelle Grundgestalt des Religionsunterrichts, wobei die katholische Kirche deutlich stärker am Konfessionalitätsprinzip festhält als die evangelische.

## (2) *Aufbrechen des Konfessionalitätsprinzips: konfessionelle Kooperation*

Regionale Unterschiede in der konfessionellen Zugehörigkeit der Bevölkerung sowie die zurückgehende Zahl von jungen Menschen im Religionsunterricht führen schon seit geraumer Zeit dazu, dass Schüler/-innen mehrerer Klassen oder – in ungünstigen Fällen – auch mehrerer Jahrgänge zusammengelegt werden müssen, um die gesetzlich vorgeschriebene Mindestgröße für Lerngruppen zu erreichen. Darüber hinaus existiert eine Art „ökumenischer“ Religionsunterricht, wenn nämlich aufgrund der örtlichen Verhältnisse Schüler/-innen nicht nach Konfessionen getrennt, sondern im Klassenverband unterrichtet werden. Diese rechtliche

11 *Evangelische Kirche in Deutschland: Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität*, hg. v. Kirchenamt der EKD, Gütersloh 1994, 64.

12 Vgl. ebd., 65–72.

Grauzone wird von den Kirchen nolens volens hingenommen.

Neben einem ökumenischen Impetus gaben die genannten praktischen Erschwernisse Bemühungen Nahrung, die konfessionelle Kooperation voranzutreiben. 1998 legten die Deutsche Bischofskonferenz und die Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) einen entsprechenden Maßnahmenkatalog vor.<sup>13</sup> Verschiedene Initiativen, den Religionsunterricht stärker in die gemeinsame Verantwortung der beiden großen Kirchen zu rücken, folgten.<sup>14</sup> Auf katholischer Seite wurde vor einigen Jahren die Idee der *konfessionellen Gastfreundschaft* in die Diskussion gebracht, wonach „die katholische und die evangelische Kirche in Situationen, in denen sich keine religionspädagogisch sinnvollen Religionsgruppen bilden lassen, einander gegenseitig Gastfreundschaft gewähren“<sup>15</sup>. Evangelischerseits wurde in jüngster Zeit vorgeschlagen, den Ökumenegedanken zu stärken und den Religionsunterricht weniger

auf „konfessionelle Identität“ als vielmehr auf „christliche Identität in konfessioneller Verbundenheit“ auszurichten.<sup>16</sup>

### (3) *Ausweitung des Konfessionalitätsprinzips: Religionsunterricht anderer religiöser Gemeinschaften*

Mit Bezug auf Art. 7,3 GG wird allen anerkannten Religionsgemeinschaften die Möglichkeit eines eigenen Religionsunterrichts eingeräumt, sofern nur die erforderliche Mindestgröße pro Jahrgangsstufe erreicht wird.<sup>17</sup> So gibt es beispielsweise neupostolischen, mennonitischen, altkatholischen, orthodoxen, buddhistischen und jüdischen Religionsunterricht, freilich nicht in allen Bundesländern. Auch islamischer Religionsunterricht wird erteilt, wenngleich hier die Rechtslage diffiziler ist. In der breiten Palette von Parallelfächern zum katholischen und evangelischen Religionsunterricht spiegelt sich die Ausweitung der konfessionellen Tradition des deutschen Religionsverfassungsrechts angesichts einer sich ausdifferenzierenden religiösen Landschaft in Deutschland wider.

### (4) *Konfessionslosigkeit als Movens: das Fach LER in Brandenburg*

In ganz besonderer Weise antwortet das Fach „Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde“ (LER) auf den hohen Anteil konfessionsloser Menschen im Bundesland Brandenburg.<sup>18</sup> LER ist ordentliches Lehrfach. Ursprünglich für alle Schüler/-innen verpflichtend eingeführt, besteht seit 2002 die Möglichkeit, zwischen LER und konfessionellem Religionsunterricht zu

13 Vgl. *Die Deutsche Bischofskonferenz und die Evangelische Kirche in Deutschland (EKD): Zur Kooperation von Evangelischem und Katholischem Religionsunterricht 1998*, hg. vom Kirchenamt der EKD und dem Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn – Hannover 1998. – Das Dokument der deutschen Bischöfe „Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen“ (hg. v. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn 2005) bestätigt – allerdings in sehr knapper Form – die Möglichkeit einer konfessionellen Kooperation im Religionsunterricht: „Das Konfessionalitätsprinzip [...] schließt Formen konfessioneller Kooperation im Religionsunterricht keineswegs aus“ (10f.).

14 Vgl. z.B. *Schlüter, Richard: Konfessioneller Religionsunterricht heute? Hintergründe – Kontroversen – Perspektiven*, Darmstadt 2000. – *Erfahrungen und Lernerfolge gemischtkonfessioneller Lerngruppen dokumentiert folgende Studie: Kuld, Lothar/Schweitzer, Friedrich/Tzscheetzsch, Werner u.a. (Hg.): Im Religionsunterricht zusammenarbeiten. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Baden-Württemberg*, Stuttgart 2009.

15 *Schmid, Hans: 10 Thesen zur Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts*. In: *KatBl* 135 (2010) 58–60.

16 *Link-Wieczorek, Ulrike: Ökumene und Religionsunterricht*. In: *KatBl* 137 (2012) 52–59, 54.

17 Zum Folgenden vgl. *Rothgangel, Martin: Religionsunterricht in Deutschland. Vergleichende Perspektiven*. In: *ders./Schröder, Bernd (Hg.): Evangelischer Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Empirische Daten – Kontexte – Entwicklungen*, Leipzig 2009, 379–388, 383f.

18 Vgl. *Kalbheim/Ziebertz* <sup>8</sup>2013 [Anm. 6], 315–318.

wählen. Zentraler Gegenstand von LER ist die Koexistenz unterschiedlicher Weltanschauungen, Religionen und philosophischer Systeme und die damit gegebenen differierenden Wertorientierungen.

#### (5) *Konfessionslosigkeit als Motor:*

##### *vom Ersatz- zum Alternativfach*

Aufgrund der steigenden Zahl von konfessionslosen Schülerinnen und Schülern erhält das von den Bundesländern eingerichtete Ersatzfach für den Religionsunterricht – „Ethik“, „Werte und Normen“, „Praktische Philosophie“ o.ä. genannt – verstärkt Zulauf. Dies bewirkt zusehends eine Veränderung seines Status: weg von einem Ersatz-, hin zu einem Alternativfach zum Religionsunterricht. Dieser Trend wird von den beiden großen Kirchen begrüßt. Sie befürworten die Entwicklung dieses Faches „von einer didaktischen Notlösung zu einem grundständigen Schulfach von Gewicht neben dem Religionsunterricht“<sup>19</sup>.

### 1.3 Zwischenbilanz: Religionsunterricht im Horizont von Entkonfessionalisierung

Die Berufung der beiden großen Kirchen in Deutschland auf das Konfessionalitätsprinzip und die von ihnen geduldeten oder unterstützten Modelle konfessioneller Kooperation unterschätzen das Phänomen wachsender Entkonfessionalisierung entschieden. Zwar werden dadurch das konfessionelle Profil des Religionsunterrichts geschärft und der Ökumenedanke gepflegt, die Reichweite christlichen Bildungshandelns in der Schule bleibt aber gewissermaßen auf das „forum internum“ beschränkt. Analoges gilt für den Religionsunterricht anderer religiöser Gemeinschaften: Dieser ist eine adäquate Reaktion auf die voranschreitende religiöse Pluralisierung, doch vermag er auf die

fortgesetzte Entkonfessionalisierung keine bildungstheoretisch tragfähige Antwort zu geben.

Anders sind das Unterrichtsfach LER und das Ersatz- bzw. Alternativfach „Ethik“ und seine Varianten zu beurteilen. Sie nehmen die Verschiebungen im konfessionellen Gefüge der deutschen Bevölkerung ernst und versuchen darauf unterrichtlich zu reagieren. Doch leiden beide Fächer in Bezug auf die religiöse Thematik an erheblichen Mängeln: Sowohl LER als auch „Ethik“ verkürzen Religion, indem sie diese vornehmlich entweder phänomenologisch oder unter dem Vorzeichen ethischer Relevanz zur Geltung bringen. Beides ist problematisch, denn „Religion ist eine unverwechselbare Dimension des Lebens, die nicht mit Moral oder Philosophie gleichzusetzen ist“<sup>20</sup>. Religion im Sinne einer neutralen Information über verschiedene Religionen wird zudem dem Wesen von Religion nicht gerecht, weil diese nie nur informatorische, sondern immer auch konfessorische Qualität hat.

### 2. *Vorschlag:*

#### *von der Gastfreundschaft für Konfessionsfremde zum Gaststatus für Konfessionslose im Religionsunterricht*

Politisch und gesellschaftlich ist das Thema „Religion“ in den letzten Jahren verstärkt in den Fokus der Aufmerksamkeit gerückt. Das gilt auch – und gerade! – für den Bereich Bildung. So hat das PISA-Konsortium im Rückgriff auf den Pädagogen Jürgen Baumert deutlich gemacht, dass allgemeine Bildung ohne religiöse Bildung nicht vollständig ist.<sup>21</sup> Die Art und Weise, wie Religion

19 *Bischöfe* 1996 [Anm. 8], 73; vgl. *Evangelische Kirche* 1994 [Anm. 11], 5.3.

20 *Evangelische Kirche* 1994 [Anm. 11], 2.1.

21 Vgl. *Baumert, Jürgen/Stanat, Petra/Demmrich, Anke: PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im*

Welt versteht und zum Handeln in der Welt bewegt, ist als eigenständiger Modus der Weltbegegnung zu werten. Dies qualifiziert und legitimiert religiöse Bildung als einen unersetzlichen Beitrag zu einer allgemeinen Bildung.<sup>22</sup> Dann aber ist Religion als Gegenstand von Bildung, mehr noch als Modus der Welterschließung auch für konfessionslose Schüler/-innen unverzichtbar.

Auf diese bildungstheoretische Nobilitierung von Religion sind nun aber der Religionsunterricht bzw. seine Ersatzfächer nicht wirklich vorbereitet. Für den Religionsunterricht in seiner konfessionellen Verfasstheit sind Konfessionslose nur eine randständige Klientel; das Ersatzfach hingegen (bzw. im Bundesland Brandenburg das Fach LER) thematisiert Religion eher sekundär oder in einer Weise, die fragen lässt, ob damit der Bildungsgegenstand Religion adäquat behandelt wird.

Um diesem Problem wenigstens in Teilen abzuwehren, schlage ich vor, den konfessionellen Religionsunterricht nicht im Wege der Ausnahme, sondern grundsätzlich für alle konfessionslosen Schüler/-innen zu öffnen, die ihn besuchen wollen. Dabei soll der Religionsunterricht *konfessioneller* Religionsunterricht bleiben und nicht unter der Hand zu einer Religionskunde oder einer die Wahrheitsfrage und Verbindlichkeiten aus-

---

internationalen Vergleich, Opladen 2001, 15–68, 21; Baumert, Jürgen: Deutschland im internationalen Vergleich. In: Killius, Nelson/Kluge, Jürgen/Reisch, Linda (Hg.): Die Zukunft der Bildung, Frankfurt a.M. 2002, 100–150, 106–108; 113.

22 Zur genaueren Ausarbeitung der Dimensionen einer religiösen Rationalität vgl. Kropač, Ulrich: Religion und Rationalität. Eine ungewöhnliche Allianz im religionspädagogischen Legitimationsdiskurs. In: ders./Langenhorst, Georg (Hg.): Religionsunterricht und der Bildungsauftrag der öffentlichen Schulen. Begründung und Perspektiven des Schulfaches Religionslehre, Babenhausen 2012, 66–83; ders.: Religiöse Rationalität als Proprium religiöser Bildung. Ein bildungstheoretisches Plädoyer für Religionsunterricht an öffentlichen Schulen. In: rhs 51 (2008) 365–376.

sparenden religionsunterrichtlichen Lehrveranstaltung mutieren. Dieser Vorschlag ist erstens zu begründen, zweitens durch theologische bzw. religionspädagogische Überlegungen zu unterbauen und drittens auf seine rechtliche Tragfähigkeit im Hinblick auf das Grundgesetz zu prüfen.

## 2.1 Begründungen: vom Pragmatismus bis zur Bildungsdiakonie

Folgende drei Gründe seien für den Vorschlag geltend gemacht, konfessionslosen jungen Menschen einen Gaststatus im Religionsunterricht, gleich ob katholisch oder evangelisch, zu gewähren:

### (1) Pragmatismus

Die eingangs genannten Zahlen zum Gottesdienstbesuch stellen gewissermaßen nur die Spitze des Eisberges dar. Immer mehr getaufte Schüler/-innen wachsen ohne explizite kirchlich-religiöse Sozialisation auf. Anders als früher bringen sie in den Religionsunterricht kaum mehr eine ausgebildete konfessionelle Identität mit: Auch getaufte junge Menschen sind also „gewissermaßen ‚konfessionslos‘“<sup>23</sup>, wie die systematische Theologin Ulrike Link-Wieczorek schreibt. Was aber spricht dann dagegen, den Religionsunterricht auch für *nominell* konfessionslose junge Menschen zu öffnen? Dies umso mehr, als auch ein zukunftsfähiger konfessioneller Religionsunterricht nur für Getaufte die religiöse Thematik wesentlich elementarer angehen müsste, als dies bisher der Fall ist.

### (2) Weiterentwicklung kirchenamtlicher Positionen

Bereits der Synodenbeschluss „Der Religionsunterricht in der Schule“ von 1974 hatte eine bezüglich des Glaubens inhomogene Schülerklientel mit erkennbarer Distanz zu kirchlichem

---

23 Link-Wieczorek 2012 [Anm. 16], 55; vgl. auch ebd., 56.

Leben vor Augen. Er verdichtete diese Wahrnehmung in der bildhaften Formel, dass sich der Religionslehrer, wenn er versucht, „in den Glauben und in das Leben der Kirche einzuweisen und einzuüben“, oft in einer Situation befindet, „wie wenn er zu Blinden von Farbe spricht“.<sup>24</sup> Dementsprechend findet sich im Katalog der Zielformulierungen auch die zurückhaltende Äußerung, dass Religionsunterricht schon dann ein Gewinn war, „wenn die Schüler/-innen beim Verlassen der Schule Religion und Glaube zumindest nicht für überflüssig oder unsinnig halten“<sup>25</sup>.

Das Bischofswort „Die bildende Kraft des Religionsunterrichts“ räumt die Möglichkeit einer Teilnahme konfessionsloser Schüler/-innen am Religionsunterricht zwar ein, bleibt aber vorsichtig, weil es den konfessionellen Charakter des Religionsunterrichts gewahrt wissen will. Die Erklärung lässt erkennen, dass in diesem Fall die Mehrheit der Teilnehmer der betreffenden Konfession angehören sollte.

Am weitesten wagt sich an dieser Stelle die evangelische Denkschrift „Identität und Verständigung“ vor, indem sie die konfessionelle Trias bezüglich der Konfessionalität der Schüler/-innen komplett aufbricht: Diese müssen „im evangelischen Religionsunterricht nicht der evangelischen Religion angehören“<sup>26</sup>. Somit sind Schüler/-innen anderer Religionen und Konfessionen sowie Konfessionslose und überhaupt nicht religiös erzogene junge Menschen in diesem Unterricht willkommen.

Sowohl die katholische als auch die evangelische Kirche kennen, so ist zu resümieren, Möglichkeiten der Öffnung konfessionellen Religionsunterrichts für konfessionslose Schüler/-innen. Insofern bedeutet mein Vorschlag keinen Bruch mit den bisherigen kirchlichen Auffassungen. Allerdings erscheinen die Öffnungs-

klauseln in den Dokumenten eher als Ausnahmeregelungen. Eine systematische Einladung konfessionsloser Schüler/-innen steht bislang nicht auf der Tagesordnung der beiden Kirchen. Genau dahin geht mein Plädoyer.

### (3) *Konsequente Fortführung der kirchlichen Bildungsdiakonie*

Seit den 1970er-Jahren hat sich in der katholischen Kirche – in der evangelischen schon früher – die Überzeugung durchgesetzt, dass Religionsunterricht nicht katechetischen Zwecken im Sinne einer Unterweisung oder Einübung in den kirchlichen Glauben dient, sondern am allgemeinen Bildungsauftrag von Schule teilhat und sich von ihm her begründen muss. Religionsunterricht ist seither seinem Selbstverständnis nach Ausdruck des selbstlosen Engagements von Kirche am Lernort Schule. Mitwirkung an der Verwirklichung des schulischen Bildungsauftrages heißt heute, dass, um an Jürgen Baumert anzuknüpfen, religiöse Bildung Schüler/-innen mit Religion als einem grundständigen und unverzichtbaren Modus der Welterschließung vertraut macht.<sup>27</sup> Genau diese Leistung vermag ein konfessioneller Religionsunterricht zu erbringen. Öffnen beide großen Kirchen diesen auch für konfessionslose Schüler/-innen, die aufgrund ihrer Konfessionslosigkeit zum Besuch von Ersatz- oder Alternativformen verpflichtet sind, dann verlängern sie konsequent den Radius ihres bildungsdiakonischen Handelns.

## 2.2 Klärungen: „Religion“ und „Konfession“

Es gibt, wie eben gezeigt, gute Gründe dafür, den konfessionellen Religionsunterricht für Konfessionslose zu öffnen. Doch können diese Plausibilitäten auch theologisch bzw. religionspädagogisch gestützt werden? Hierzu sind die beiden Grundbegriffe „Religion“ und „Konfession“ zu reflektieren, die der Wortverbindung

24 Synodenbeschluss 1974 [Anm. 7], 1.1.1.

25 Ebd., 2.6.5.

26 *Evangelische Kirche* 1994 [Anm. 11], 66.

27 Vgl. *Bischöfe* 2005 [Anm. 13], 7.

„konfessioneller Religionsunterricht“ einbeschrieben sind.

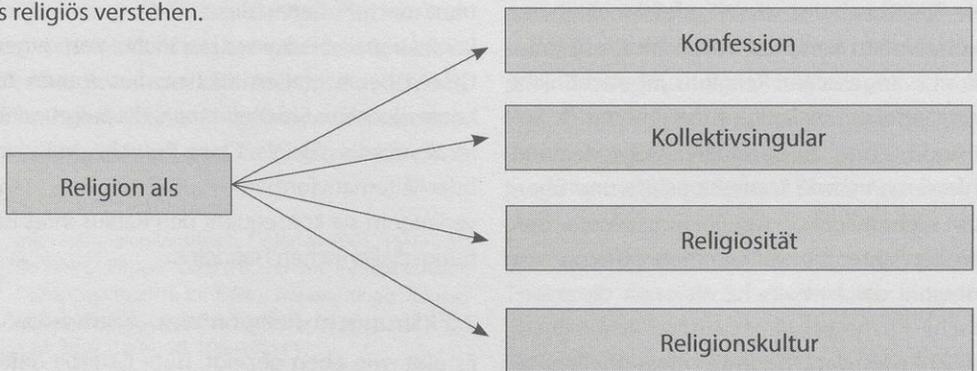
(1) „Religion“ und Religionsunterricht

Der Synodenbeschluss von 1974 befasst sich in einem kurzen Abschnitt explizit mit dem Terminus „Religion“: Er möchte ihn in einem weiten Sinn verstanden wissen und schlägt als Kurzdefinition „Weltdeutung“ oder „Sinnggebung“ durch Transzendenzbezug<sup>28</sup> vor. Die religionspädagogische Marschroute ist damit klar: „Religion“ wird weder auf Konfession noch die christliche Religion oder die Weltreligionen festgelegt, sondern figuriert als eine Art „umbrella term“ mit einer beträchtlichen Spannweite. Spätere kirchliche Dokumente zum Religionsunterricht tendieren dazu, Religion als „eine unverwechselbare Dimension des Lebens“<sup>29</sup> oder „einen eigenen Zugang zur Wirklichkeit“<sup>30</sup> zu qualifizieren.

Vor dem Hintergrund dieser Begriffsbestimmungen können konfessionslose Schüler/innen – die ja eo ipso nicht religionslos sind – an einem solchen Religionsunterricht teilnehmen, wenn sie an Religion interessiert sind oder sich als religiös verstehen.

Allerdings erscheint es sinnvoll, dem aufgrund seiner Weite und Unbestimmtheit durchaus vagen Religionsbegriff in den kirchenamtlichen Dokumenten einige deutlichere Konturen einzuzeichnen. Ich folge hier Klaus König, der eine vierfache Ausdifferenzierung des Religionsunterrichts vorschlägt.<sup>31</sup>

- RELIGION ALS KONFESSION: Religion wird als eine *bestimmte* Religion begriffen, die sich auf ein Bekenntnis bezieht oder – wie im Christentum – von einer Konfessionskirche stammt.
- RELIGION ALS KOLLEKTIVSINGULAR: Verstanden als Oberbegriff subsumiert Religion hier die unterschiedlichen Religionen.
- RELIGION ALS RELIGIOSITÄT: Religiosität bezeichnet jene Weise, in der eine konkrete Person Religiöses hervorbringt oder sich Religion individuell anverwandelt.
- RELIGION ALS TEIL DER KULTUR: Religion assimiliert Elemente von Kultur und prägt diese. Als eine solche Religionskultur meint sie einen spezifischen kulturellen Bereich.



28 Synodenbeschluss 1974 [Anm. 7], 2.3.

29 Evangelische Kirche 1994 [Anm. 11], 30.

30 Bischöfe 2005 [Anm. 13], 7.

31 Vgl. dazu ausführlich König, Klaus: Religion im Religionsunterricht. In: Helbling, Dominik / Kropač, Ulrich / Jakobs, Monika u.a. (Hg.): Konfessioneller und bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht. Eine Verhältnisbestimmung am Beispiel Schweiz, Zürich 2013, 160–175.

Legt man für die „Religion“ im Religionsunterricht diesen aufgefächerten Religionsbegriff zugrunde, wird ein mehrdimensionales religiöses Lernen ermöglicht. Je nachdem, welcher Aspekt betont wird, erhält der Religionsunterricht einen bekenntniszentrierten, religionskundlichen, individuell-religiösen oder religionskulturellen Akzent.

## (2) „Konfession“ und konfessioneller Religionsunterricht

Der Terminus „Konfession“ führt eine ansehnliche Begriffsgeschichte mit sich.<sup>32</sup> Abgeleitet vom lateinischen Wort „confessio“ – „Bekanntnis“ –, begegnet er dem Wort und der Sache nach in der Bibel in Gestalt kleinerer oder größerer Bekenntnisse. Die Alte Kirche brachte eine zweite Bedeutung hervor: Konfession im Sinne von kirchlichem Bekenntnis, d.h. als ausformulierter, „approbierter“ und tradierter Text (z. B. das Nicaeno-Konstantinopolitanische oder das Apostolische Glaubensbekenntnis). Während der Reformationszeit wuchs dem Begriff eine dritte Bedeutung zu, nämlich lehrmäßiger Inhalt von Bekenntnisdokumenten und -schriften (z. B. die Confessio Augustana von 1530). In der nachreformatorischen Epoche bildete sich schließlich eine vierte Wortbedeutung aus, die auf die verschiedenen Religionsparteien und Konfessionskirchen abhebt, meist verbunden mit einem starken Abgrenzungsimpuls der eigenen Konfession gegenüber den anderen.

Wenn von konfessionellem Religionsunterricht die Rede ist, muss geklärt werden, welcher Sinn dem Attribut „konfessionell“ beizulegen ist. In diesem Zusammenhang ist zudem die Frage zu beantworten, ob das Konfessionelle „den Status eines Gegenstandes des Religions-

unterrichts haben [soll], oder den eines strukturellen Maßes seiner Inhalte und Prozesse“<sup>33</sup>.

Eine Frucht des ökumenischen Gesprächs ist die Neuentdeckung der ursprünglich positiven Bedeutung von Konfession als *Bekanntnis*. Konfession kann von da aus als *Perspektive* entfaltet werden: Sie versteht sich dann als ein spezifischer Modus der Wahrnehmung von und des Umgangs mit Welt aus einem konfessionell geprägten christlichen Glauben heraus. Religionsunterrichtlich gewendet bedeutet das, dass Konfessionalität nicht in erster Linie ein Kriterium für die religiöse Disposition der Schüler/-innen ist, sondern für die *Sache* des Religionsunterrichts, d.h., die konfessionelle Perspektive manifestiert sich primär in der Auswahl, Anordnung, Präsentation und Erschließung der Lerngegenstände.<sup>34</sup>

Wenn der Gegenstand des Religionsunterrichts Religion ist und wenn Konfession die Perspektivierung dieses Gegenstandes bezeichnet, dann lassen sich – längs des zuvor in vier Kategorien unterteilten Religionsbegriffs – die Inhalte eines konfessionellen Religionsunterrichts wie folgt charakterisieren:

- RELIGION ALS KONFESSION: Von einem konfessionellen Standpunkt aus stehen die Lehren, Riten und Frömmigkeitsformen einer bestimmten Konfession im Vordergrund. Andere Konfessionen werden dazu vergleichend in Beziehung gesetzt, in einer Haltung des Respekts. Auch die ökumenische Frage hat hier ihren Ort.
- RELIGION ALS KOLLEKTIVSINGULAR: Einerseits leitet die konfessionelle Perspektive beim Blick auf die Religionen zur Komparatistik an, andererseits – und wichtiger noch! – führt sie unausweichlich zur Wahrheitsfrage. Insofern

32 Zum Folgenden vgl. Ritter, Werner H.: Religion / Konfession / Christentum / Ökumene. In: Lachmann, Rainer / Adam, Gottfried / Ritter, Werner H.: Theologische Schlüsselbegriffe. Biblisch – systematisch – didaktisch, Göttingen 2004, 300–319, 300–302; 305–307.

33 Kahrs, Christian: Öffentliche Bildung privater Religion. Plädoyer für einen „Fachbereich Religion“ – obligatorisch für alle, Freiburg i. Br. – Basel – Wien 2009, 174.

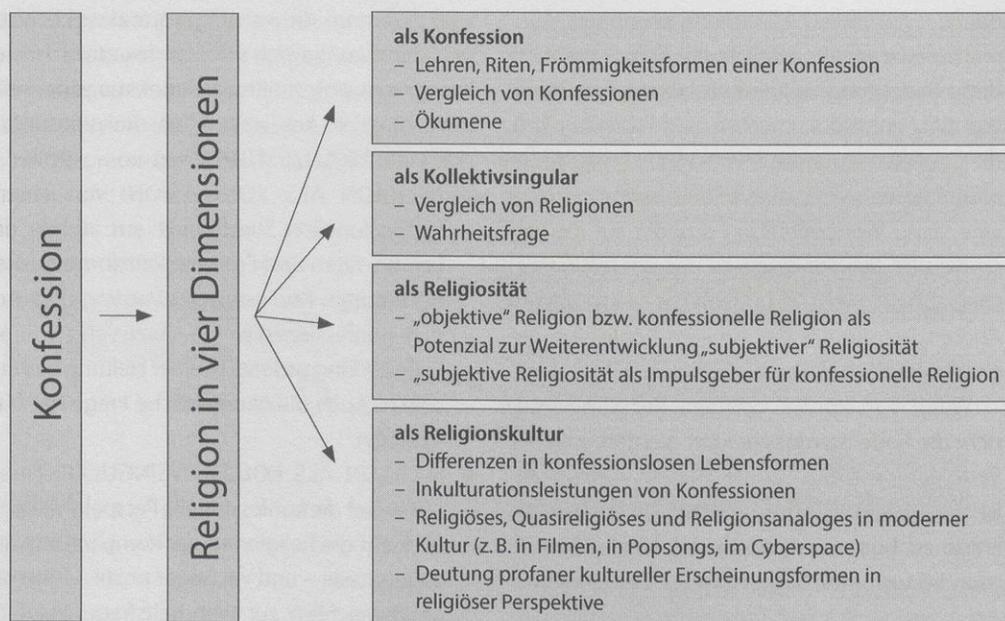
34 Vgl. ebd., 175.

hebt sich ein solcher Religionsunterricht klar von einer Religionskunde ab, die sich diese Frage ersparen kann und will.

- **RELIGION ALS RELIGIOSITÄT:** Konfessionelle Religion fordert subjektive Religiosität heraus, sich an ihr abzarbeiten. In diesem Prozess kann subjektive Religiosität ihre vielleicht unbewusste Verwurzelung in objektiver Religion entdecken und diese als Quelle für ihre intellektuelle, semantische und spirituelle Weiterentwicklung nutzen.<sup>35</sup> Umgekehrt bedarf konfessionelle Religion der Impulse durch subjektive Religiosität, wenn ihre Tradition nicht kraft- und leblos werden soll.
- **RELIGION ALS TEIL DER KULTUR:** Konfessionen implizieren nicht nur Differenzen in den Lehrsystemen, sondern auch in den aus und

an ihnen entwickelten Lebensformen. Sie prägen in differenter Weise Kultur.

Beispielhaft seien die ausgeprägte katholische Feiertagskultur (so gibt es in Bayern 13, in Schleswig-Holstein 9 gesetzliche Feiertage) und das protestantische Pflichtethos genannt. Religionsunterricht thematisiert diese Inkulturationsleistungen von Konfessionen. Darüber hinaus sensibilisiert er Schüler/-innen für die Präsenz (konfessionell-)religiöser Elemente – aber auch sich lediglich religiös gebender Phänomene – in der modernen Kultur und befähigt sie umgekehrt, deutungsoffene kulturelle Erscheinungsformen gegebenenfalls auch unter einer (konfessionell-)religiösen Perspektive zu lesen. Als Material hierfür bieten sich insbesondere Filme, Pop-songs, moderne Fantasy-Erzählungen sowie virtuelle Welten im Cyberspace an.



35 Zum Verhältnis von Religion und Religiosität bei jungen Menschen vgl. Kropač, Ulrich/Meier, Uto/König, Klaus (Hg.): Jugend, Religion, Religiosität. Resultate, Probleme und Perspektiven der aktuellen Religiositätsforschung, Regensburg 2012.

FAZIT: Religionsunterricht, wie er hier entwickelt wird, bearbeitet das Phänomen des Religiösen in einer beachtlichen Bandbreite. Indem dies von einer bestimmten, einer konfessionellen Warte aus geschieht, unterscheidet sich dieser Unterricht unzweifelhaft von einer Phänomenologie des Religiösen. Diese Perspektivierung macht das Konfessionelle des Religionsunterrichts aus, nicht die Konfessionszugehörigkeit der Schüler/-innen.

### 2.3 Beurteilung: zur rechtlichen Situation

Sowohl in der Rechtssprechung des Bundesverfassungsgerichts als auch im juristischen Schrifttum zum Religionsunterricht spielt die Konfessionalität eine hervorgehobene Rolle. In einem Urteil aus dem Jahr 1987 griff das höchste deutsche Gericht die sogenannte Anschütz-Formel<sup>36</sup> auf, wonach der Religionsunterricht „in konfessioneller Positivität und Gebundenheit“ zu erteilen ist, und stellte fest:

„Er [= Der Religionsunterricht] ist keine überkonfessionelle vergleichende Betrachtung religiöser Lehren, nicht bloße Morallehre, Sittenunterricht, historisierende und relativierende Religionskunde, Religions- oder Bibelgeschichte. Sein Gegenstand ist vielmehr der Bekenntnisinhalt, nämlich die Glaubenssätze der jeweiligen Religionsgemeinschaft. Diese als bestehende Wahrheiten zu vermitteln, ist seine Aufgabe.“<sup>37</sup>

Lässt sich angesichts dieser starken Stellung des Konfessionalitätsprinzips der Vorschlag halten, den Religionsunterricht für konfessionslose Schüler/-innen zu öffnen und dessen konfessionellen Charakter dadurch zu sichern, dass Konfession als Perspektive gefasst wird?

Zunächst ist festzuhalten, dass der Staat gegen die Öffnung des Religionsunterrichts für bekenntnislose und bekenntnisfremde Kinder als Gäste nichts einzuwenden hat, solange die Teilnahme freiwillig erfolgt und die aufnehmende Religionsgemeinschaft damit einverstanden ist.<sup>38</sup> Es liegt folglich an den beiden großen Kirchen in Deutschland selbst, ob sie bekenntnislose junge Menschen in den Religionsunterricht explizit einladen. Indem die katholische Kirche bislang an der konfessionellen Trias festhält, zieht sie die Grenzen enger, als dies von Rechts wegen erforderlich ist.

Was die Konfessionalität des Religionsunterrichts angeht, kommt es rechtlich „nicht auf die Unterrichtsgegenstände, sondern auf die besonderen Kriterien und Intentionen, d. h. auf Maßstäbe, Ziele und Verantwortung des Unterrichts an“<sup>39</sup>. Die relative Bedeutung des Inhalts für die konfessionelle Prägung des Religionsunterrichts ergibt sich daraus, dass sich auch ein religionskundlicher Religionsunterricht mit Konfessionen beschäftigt, ohne dass er deshalb zu einem konfessionellen Religionsunterricht würde. Umgekehrt nimmt ein konfessioneller Religionsunterricht in nicht unbeträchtlichem Umfang die Gestalt einer Religionskunde an, wenn er andere Religionen thematisiert; dies umso mehr, als für eine wachsende Zahl getaufter junger Menschen die eigene Religion faktisch eine Fremdreigion ist. Entscheidend für die Konfessionalität des Religionsunterrichts

38 Vgl. *Heckel, Martin*: Religionsunterricht auf dem Prüfstand: Konfessionell – unkonfessionell – interreligiös – interkonfessionell – konfessionell-kooperativ? Der rechtliche Rahmen des Religionsunterrichts im säkularen Verfassungsstaat. In: *ZThK* 102 (2005) 246–292, 268. – Nach Hans Diekmann kann aus der Norm des Art. 7,3 GG „kein zwingendes verfassungsrechtliches Prinzip der konfessionellen Homogenität der Schülerschaft“ abgeleitet werden (*Diekmann, Hans D.*: Religion und Konfession. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts, Hildesheim – Berlin 1994, 365).

39 Ebd., 261.

36 Gerhard Anschütz (1867–1948), Jurist, war führender Kommentator der Weimarer Reichsverfassung. Vgl. *ders.*: Die Verfassung des Deutschen Reichs vom 11. August 1919. Ein Kommentar für Wissenschaft und Praxis, Berlin 1926; hier: Art. 149, Nr. 4 (= S. 390).

37 BVerfGE 74, 244, 252; zitiert nach *Bischöfe* 1996 [Anm. 8], 68.

sind „Geist, Sinn und Ziel, nicht der Gegenstand des Unterrichts“<sup>40</sup>. Dem trägt das Modell, Konfession als Perspektive zur Geltung zu bringen, Rechnung.

### 3. Religionsunterricht auch für „Zachäus-Menschen“? (T. Halík)

In seinem Buch „Geduld mit Gott. Die Geschichte von Zachäus heute“ kennzeichnet der Prager Religionsphilosoph Tomáš Halík viele Zeitgenossen als „Zachäus-Menschen“<sup>41</sup>. Darunter versteht er Personen, die, angelehnt an den Zollpächter Zachäus in Lk 19,1–10, aus der Distanz – biblisch: von der Höhe eines Maulbeerfeigenbaums aus und in dessen Schutz – auf das Christentum blicken, „ohne dabei gleichgültig oder feindselig zu sein“<sup>42</sup>. Es sind für Halík Menschen, die neugierig sind, die Fragen und Erwartungen haben, aber – aus welchen

Gründen auch immer – auf Abstand zu etablierter Religion bzw. zum Christentum bleiben wollen. Lukas erzählt sodann von der für Zachäus lebensverändernden und heilvollen Begegnung mit Jesus. Allerdings sagt der Text an keiner Stelle, dass Zachäus sich Jesus angeschlossen hätte. Wäre es nicht eine besondere Chance für den konfessionellen Religionsunterricht, „Zachäus-Schülerinnen und -Schüler“ als Gäste einzuladen? Solche jungen Leute also, die keiner verfassten Religion angehören, aber immerhin interessiert auf sie schauen und unbestimmte Erwartungen an sie haben. „Wenn sie Religion und Glaube als mögliche Bereicherung des Menschen, als mögliche Kraft für die Entfaltung seiner Persönlichkeit, als möglichen Antrieb für die Realisierung von Freiheit begreifen“<sup>43</sup>, wäre dann Religionsunterricht nicht schon ein Gewinn für sie, selbst wenn sie nicht einmal entfernt an Kircheng Zugehörigkeit denken?

Dr. Ulrich Kropač  
Professor für Didaktik der Religionslehre, für  
Katechetik und Religionspädagogik an der  
Theologischen Fakultät der Katholischen  
Universität Eichstätt-Ingolstadt,  
Ostenstr. 26–28, 85072 Eichstätt

40 Ebd., 263.

41 Zum Folgenden vgl. Halík, Tomáš: Geduld mit Gott. Die Geschichte von Zachäus heute, Freiburg i. Br. – Basel – Wien <sup>3</sup>2011, 20–23.

42 Ebd., 22.

43 Synodenbeschluss 1974 [Anm. 7], 2.6.5.