

Gibt es spezifisch katholische bzw. evangelische Religionspädagogik?

Die Rolle konfessioneller Differenzen in religionspädagogischer Theorie und Praxis¹

Rudolf Englert

1. Konfessionelle Differenzen im gesellschaftlichen Alltag

Gibt es denn in einer Zeit, in der die Menschen den Kirchen hier in Deutschland in hellen Scharen davonlaufen, und zwar offenbar ziemlich unabhängig davon, ob sie evangelisch oder katholisch getauft sind, kein größeres religionspädagogisches Problem als nach der Bedeutung konfessioneller Differenzen zu fragen? Klar scheint zu sein: Im Bewusstsein der meisten Menschen spielen solche Differenzen kaum eine Rolle mehr. Die Churer Dogmatikerin Eva-Maria Faber schreibt: „Im Alltag hat die Konfessionszugehörigkeit immens an Bedeutung verloren, wenn sie nicht gar gleichgültig geworden ist.“¹ So nimmt durch die Gigantomanie eines katholischen Bischofs offenbar nicht nur die katholische, sondern auch die evangelische Kirche erheblichen Schaden; und ein gelungenes Statement einer eloquenten evangelischen Ex-Bischöfin löst Freude keineswegs nur auf evangelischer, sondern auch auf katholischer Seite aus. Mindestens im öffentlichen Bewusstsein werden Kirchen und Konfessionen heute

mehr und mehr gemeinsam veranschlagt. Diese Entwicklung hat natürlich wesentlich auch damit zu tun, dass sich eine große Quote von Evangelischen wie Katholischen von ihrer Kirche bzw. von ‚Kirche‘ insgesamt stark entfernt, teilweise auch entfremdet hat.

Wenn man genauer hinsieht, ist die aktuelle Bedeutung konfessioneller Differenzen allerdings doch schwieriger einzuschätzen, als es auf den ersten Blick erscheint. Hinzuweisen ist mindestens auf drei Punkte, die zu Differenzierungen zwingen:

1.1 Gegenläufige Tendenzen

Burkhard Neumann, Direktor am Johann-Adam-Möhler-Institut für Ökumenik in Paderborn, weist darauf hin, dass es neben der in der Breite der Gesellschaft sicherlich abflachenden Bedeutung konfessioneller Differenzen in bestimmten Kreisen durchaus auch so etwas wie die Tendenz gebe, konfessionelle Identitäten wieder stärker zu betonen.² So finden sich

¹ Faber, Eva-Maria: Ist Konfessionalität zu Ende? Zum Bedeutungsverlust der Konfessionen. In: Theologisch-Praktische Quartalschrift 161 (2013) 29–36, 29.

² Vgl. Facius, Gernot: Wenn konfessionelle Kulturen aufeinanderprallen. In: Die Welt-online v. 12.5.2010; auch Eva-Maria Faber schreibt, es gebe „jedenfalls in Teilen der Kirchen auch so etwas wie eine Renaissance der Konfessionalität“ (Faber 2013 [Anm. 2], 33).

sowohl von prominenten Katholiken³ als auch von prominenten Protestanten⁴ auffallend markante konfessionelle Statements. Die Motive dafür, ein bekennnisthafter Zeugnis für die ‚eigene‘ Kirche gerade jetzt abzulegen, sind im Einzelfall sicherlich unterschiedlich. Eine wichtige Rolle spielt aber offenbar, dass man die Identitätsmerkmale gerade jener ganz bestimmten Kirche herausstellen möchte, mit der man im Verlaufe der eigenen Biografie auf eine besondere Weise vertraut geworden ist und auf die man eben als ‚katholische‘ oder als ‚evangelische‘ Kirche auch in besonderer Weise stolz ist. Und daher will man auch nicht ohne Weiteres mit ‚Katholiken‘ oder ‚Evangelischen‘ unter das breite Dach einer gemeinsamen christlichen Identität gesteckt werden. Es scheint: Teilweise sieht man sich da, wo es noch eine ausgeprägte Kirchenbindung gibt, gegenwärtig wieder stärker veranlasst, konfessionelle Spezifika christlichen Glaubens zu betonen – vielleicht gerade auch wegen anderswo feststellbarer Nivellierungstendenzen.

1.2 Latente Prägungen

Nicht nur von der Säkularisierungsthese, sondern auch von der These einer religiösen Pluralisierung her wäre anzunehmen, dass konfessionelle Orientierungen ihre Bedeutung weitgehend verloren haben. So würde die Pluralisierungsthese doch eigentlich die Erwartung nahelegen, dass die erheblich angewachsene Präsenz nicht-christlicher Religionen und insbesondere die Auseinandersetzung des europäischen Christentums mit einem in deutlichem Wachstum begriffenen und zunehmend selbstbewusster auftretenden Islam dazu führt, die über die Konfessionen hinweg verbindende

Grundlage des Christlichen in den Fokus zu rücken und das spezifisch Evangelische oder Katholische entsprechend in den Hintergrund treten zu lassen. Allerdings gibt es empirische Befunde, die mit diesen Erwartungen nicht ohne Weiteres kompatibel sind. So spielen konfessionelle Differenzen in den politischen Kulturen der europäischen Länder offensichtlich bis heute eine wichtige Rolle, und zwar genau genommen: nicht *noch*, sondern in mancher Hinsicht sogar wieder *stärker*. Es scheint, dass derartige Differenzen „auch unter den Bedingungen der modernen Gesellschaft keineswegs verschwinden, da sie auch in jüngeren Alterskohorten und in gebildeten Segmenten der Bevölkerung unvermindert stark ausgeprägt sind“⁵. Die Befunde zeigen auch, dass „politische Einstellungen und Verhaltensweisen selbst bei religiös indifferenten und inaktiven Individuen noch häufig eine konfessionelle Prägung beibehalten“⁶. Das heißt: Die fortdauernde Prägekraft konfessioneller Orientierungen ist den entsprechenden Akteuren vielfach vermutlich gar nicht klar.

1.3 Stilistische Besonderheiten

Schon der vorangegangene Punkt macht deutlich, dass konfessionelle Einflüsse keineswegs nur auf dem Gebiet des Religiösen wirksam sind, und dass sie dem Individuum, das von diesen Einflüssen betroffen ist, keineswegs ausdrücklich bewusst sein müssen. Konfessionalität spielt vielmehr auch in die Lebensstile bestimmter Bevölkerungsgruppen mit hinein und mischt sich auf dieser Ebene mit Einflüssen anderer, z. B. sozial-räumlicher

3 Vgl. z. B. *Matussek, Matthias*: Das katholische Abendmahl, München 2011.

4 Vgl. z. B. *Brummer, Arnd*: Unter Ketzern. Warum ich evangelisch bin, Frankfurt a. M. 2011.

5 *Geser, Hans*: Gibt es in der Schweiz noch konfessionelle politische Kulturen? Einige überraschende Befunde aus einer diachronen Studie über lokale Parteien. In: http://socio.ch/par/ges_10.pdf, 3 (Stand: 22.10.2014).

6 Ebd., 25.

und kultureller Natur. So ist das, was wir für typisch ‚schwäbisch‘ oder typisch ‚rheinisch‘ halten, gewiss auch Teil eines bestimmten konfessionellen Erbes bzw. des im Kontext einer bestimmten Konfession ausgeprägten Lebensstils. Und derartige Prägungen würden, wenn man sie – in einem fiktiven Szenario – zu unterdrücken oder sonstwie aufzuheben versuchte, gewiss auch zu Verlusterfahrungen führen. Dies lässt erahnen, dass der Versuch, konfessionell geprägte Lebens- und Frömmigkeitsstile konsequent zu ‚ökumenisieren‘, vermutlich zu erheblichen Mangelercheinungen führen würde.⁷ In diesem Sinne einer stilistischen Nivellierung gelebten Christ-Seins würde vermutlich kaum jemand ‚ökumenisch‘ sein wollen. Von daher muss der ökumenischen Theologie auch in besonderer Weise an Modellen der Einheit gelegen sein, „in denen die bisherigen Konfessionen ihr Gesicht und Profil nicht verlieren müssen“⁸.

Die genannten Punkte machen deutlich: Konfessionelle Orientierungen und Differenzen sollten nicht vorschnell als bedeutungslos abgeschrieben werden. Dies wird man auch bei der Frage nach der Bedeutung konfessioneller Prägungen in der religionspädagogischen Arbeit im Hinterkopf behalten müssen: Möglicherweise lassen sich auch da, wo konfessionelle Grenzen längst überwunden erscheinen, fortdauernde konfessionelle Einflüsse feststellen.

2. Konfessionelle Differenzen in der fachdidaktischen Orientierung

Nach 1945 manifestierten sich religionspädagogische Konzepte noch sehr deutlich in den konfessionsspezifischen Varianten der ‚Evangelischen Unterweisung‘ einerseits und der katho-

lischen Materialkerygmantik andererseits. Der auf evangelischer Seite entwickelte Ansatz des hermeneutischen Religionsunterrichts stiftete dann wohl das erste Mal so etwas wie ein konfessionsübergreifend gemeinsames Verständnis der religionspädagogischen Aufgabe. Ein weiterer ganz entscheidender Anstoß, sich aufeinander zuzubewegen, war der Anfang der 1970er-Jahre unternommene Versuch, die Religionspädagogik im Religionsbegriff zu begründen – eindrucksvoll realisiert im ökumenisch angelegten „Handbuch der Religionspädagogik“⁹. Der in der ‚Evangelischen Unterweisung‘ noch sehr kritisch kommentierte Begriff der ‚Religion‘ ermöglichte nun eine im Wesentlichen überkonfessionelle Grundlegung der Religionspädagogik. Getragen vom Bewusstsein dieses gemeinsamen Anliegens begann eine lange, bis heute sich fortsetzende Wegstrecke vielleicht nicht dezidiert ökumenischer, aber doch geradezu naturwüchsig gemeinsamer Sorge um vor allem den schulischen Religionsunterricht: seine bildungstheoretische Verankerung, seine konzeptionelle Weiterentwicklung, seine fachliche Qualität. Dieses Sich-Aufeinander-Zubewegen wird auf verschiedenen Ebenen fassbar.

2.1 Theologische Ebene

Dass sich evangelische und katholische Religionspädagogik so stark aufeinander zubewegen konnten, hat natürlich auch mit Bedingungen und Umständen zu tun, die weit über das hinausgehen, was eine wissenschaftliche Fachdisziplin selbst zu verantworten hat und von sich aus bewegen kann. An dieser Stelle sei nur die theologische Lehrentwicklung genannt, bei der es vor allem auf katholischer Seite mit dem Zweiten

7 Vgl. dazu Faber 2013 [Anm. 2], 36.

8 Ebd.

9 Vgl. Feifel, Erich: Grundlegung der Religionspädagogik im Religionsbegriff. In: Ders./Leuenberger, Robert/Stachel, Günter u. a. (Hg.): Handbuch der Religionspädagogik, Bd. 1, Gütersloh 1973, 34–48.

Vatikanischen Konzil einen Neuaufbruch gegeben hat, dessen Bedeutung für die Möglichkeit ökumenischer Verständigung kaum überschätzt werden kann. Nicht von ungefähr steht dieses Reformkonzil unter sehr konservativen Katholiken in dem Ruf, einer Protestantisierung des Katholizismus den Weg gebahnt zu haben. Sachlich richtig ist, dass die Konzilsdokumente in Fragen, die bis dahin immer wieder Anlass zu kontroverstheologischen Abgrenzungen gewesen waren, eine deutliche Öffnung in Richtung reformatorischer Positionen möglich gemacht haben. Dies gilt für das Verständnis der Liturgie („Sacrosanctum Concilium“), für den Stellenwert der Bibel als Offenbarungszeugnis („Dei Verbum“), für das dynamische Konzept der Kirche als eines pilgernden Gottesvolkes („Lumen Gentium“) oder auch für die Anerkennung der relativen Autonomie der irdischen Wirklichkeiten („Gaudium et spes“).¹⁰ Diese Konvergenzbewegung hat sich in der Folgezeit in einer ganzen Reihe ökumenischer Initiativen, dialogischer Projekte und gemeinsamer Erklärungen niedergeschlagen und sich, trotz verschiedentlichter Rückschläge, bis heute fortgesetzt. Dabei hat die Entwicklung gezeigt, wie nahe sich die katholische Kirche und die Kirchen der Reformation auch in solchen Fragen kommen können, die ehemals als kirchentrennend galten: im Verständnis der Rechtfertigung, der Sakramente oder des Verhältnisses von Schrift und Tradition. Bemerkenswert ist, dass der Öffnung des Katholizismus für reformatorische Perspektiven auf evangelischer Seite ein wachsendes Interesse an ehemals als ‚katholisch‘ geltenden Themen und theologischen Motiven entspricht (z. B. an ‚Heiligen‘, ‚Sakramentalien‘, ‚Wallfahrten‘ usw.).

10 Vgl. dazu auch *Sattler, Dorothea*: Zeit zur Ernte. Die römisch-katholische Kirche im Gespräch mit den Kirchen der Reformation. In: *Versöhnt verschieden? Perspektiven der Ökumene* (Herder Korrespondenz Spezial 1/2010), Freiburg i. Br. 2010, 25f.

2.2 Konzeptionelle Ebene

Mittlerweile besteht zwischen den fachdidaktischen Konzepten evangelischer und katholischer Provenienz eine unübersehbar starke Familienähnlichkeit. Kein Wunder: Die Herausforderungen des konfessionellen Religionsunterrichts sind auf evangelischer wie auf katholischer Seite im Grunde die gleichen, die daraus erwachsenden Fragestellungen und Themen auch; und selbst wo die Lösungsansätze und Handlungsmuster im Einzelnen ein wenig differieren, gehen sie im Wesentlichen doch in eine ähnliche Richtung. Wobei man bei derlei Akzentverschiedenheiten erst noch fragen müsste, inwieweit sie tatsächlich mit *konfessionellen* Prägungen zusammenhängen und nicht vielmehr mit theologischen oder religionspädagogischen Präferenzen, die quer durch die Konfessionen hindurch laufen.

Ein paar Beispiele: Was die ‚Korrelationsdidaktik‘ auf katholischer Seite intendiert, wird auf evangelischer mit dem Konzept der ‚Elementarisierung‘ zu erreichen versucht. Aber haben diese Konzepte wirklich etwas, das man ‚typisch katholisch‘ oder ‚typisch evangelisch‘ nennen könnte? Ähnliches ließe sich für die Differenzen in der Symboldidaktik fragen, wo auf katholischer Seite archetypisch angelegte und auf evangelischer semiotisch fundierte Konzepte das Feld bestimmen. Aber könnte es nicht eigentlich auch umgekehrt sein? Und gilt dies nicht sogar auch für die unterschiedlichen konfessionellen Varianten einer performativen Religionspädagogik, bei denen man vielleicht in besonderer Weise geneigt sein könnte, im Hintergrund die typische Hochschätzung des Institutionellen auf katholischer bzw. des Kritisch-Reflexiven auf evangelischer Seite zu erkennen? Auch wenn man hier im Einzelfall zu etwas unterschiedlichen Einschätzungen kommen mag, dürfte alles in allem doch unstrittig sein: Im Wesentlichen gibt es in den beiden Religionspädago-

giken eine unübersehbare gleichgerichtete Entwicklung.¹¹

2.3 Unterrichtspraktische Ebene

Die Konvergenzbewegung zwischen evangelischer und katholischer Fachdidaktik betrifft aber nicht nur die konzeptionelle Ebene; sie wird auch auf der Ebene der Curricula, der Schulbücher, der Prüfungsanforderungen und nicht zuletzt in der Religionslehrerschaft erkennbar. Das heißt, auch in der Praxis spielen konfessionelle Spezifika bei der intentionalen und inhaltlichen Ausrichtung des Unterrichts keine große Rolle mehr. Das hat etwa die von Feige und Tzscheetzsch in Baden-Württemberg durchgeführte Religionslehrerbefragung sehr klar gezeigt.¹² Offenbar ist hier so etwas wie ein konfessionsspezifisches Selbstverständnis kaum mehr Teil dessen, was man das „professionelle Selbst“ nennt.¹³ Das macht sich auch in dem deutlich schwächer gewordenen Rückhalt bemerkbar, den ein konfessioneller Religionsunterricht klassischer Prägung bei Religionslehrerinnen und -lehrern noch hat.¹⁴ Natürlich

ist dabei in Rechnung zu stellen, dass die unterrichtliche Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern faktisch erheblich stärker von konfessionellen Traditionen geprägt sein kann, als es den Akteuren selbst explizit bewusst ist. Gleichwohl scheint mir auch für die unterrichtspraktische Ebene zu gelten, dass von einer entschieden evangelischen oder entschieden katholischen Religionspädagogik kaum noch die Rede sein kann. Auch die guten Erfahrungen im Bereich des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts zeigen: Es geht hier keineswegs darum, völlig verschiedene didaktische Programme und Kulturen mühsam aufeinander zuzubewegen, sondern es lässt sich auf gewachsenen Gemeinsamkeiten meist problemlos aufbauen.¹⁵

3. Konfessionelle Differenzen im wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskurs

Wie über die Bedeutung konfessioneller Differenzen im gesellschaftlichen Alltag nicht einfach generalisierend gesprochen werden kann (z. B. weil es unterschiedliche Gruppen gibt, für die jene Differenzen unterschiedlich wichtig

11 Sehr deutlich war dies in den letzten Jahren auch bei der Auseinandersetzung mit Bildungsstandards und Kompetenzorientierung, bei der es in beiden Konfessionen sowohl hartnäckige Skeptiker/-innen als auch entschiedene Befürworter/-innen gab und gibt.

12 Vgl. Feige, Andreas/Tzscheetzsch, Werner: Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat?, Stuttgart 2005; s. a. Sajak, Clauß P.: Wie konfessionell unterrichten ReligionslehrerInnen? In: Katechetische Blätter 130 (2005) 212–218, bes. 216.

13 Vgl. Bauer, Karl-Oswald/Kopka, Andreas/Brindt, Stefan: Pädagogische Professionalität und Lehrarbeit. Eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln und Bewusstsein, Weinheim–München 2¹⁹⁹⁹.

14 Im Grundschulbereich etwa wird die Differenzierung nach Konfessionen von einer Mehrheit der Lehrer/-innen nicht mehr als zeit- und schulgemäß empfunden (vgl. dazu Lück, Christhard: Beruf Religionslehrer. Selbstverständnis – Kirchenbindung – Zielorientierung, Leipzig 2003, bes. 72; Englert, Rudolf/Güth, Ralph [Hg.]: „Kinder zum Nachdenken bringen“. Eine empirische Untersuchung zu Situation und Profil ka-

tholischer Religionsunterrichts an Grundschulen, Stuttgart 1999, 94ff.) Die Zustimmungssquote für den konfessionellen Religionsunterricht klassischer Prägung dürfte sich in den letzten Jahren weiter verringert haben.

15 Der nun wirklich praxiserfahrene Rudolf Tammeus schreibt: „In den neuen Kerncurricula für evangelische und katholische Religion stimmen die prozessbezogenen und die inhaltsbezogenen Kompetenzen weitgehend überein. Das theologisch Trennende spielt religionsunterrichtlich häufig nur eine geringe Rolle. Die curricularen Voraussetzungen für einen gemeinsamen Unterricht sind weitgehend erfüllt.“ (Tammeus, Rudolf: Ökumenische Perspektiven. Zur Fortschreibung des Religionsunterrichts aus der Sicht eines Fachleiters Evangelische Religion an Gymnasien. In: Schröder, Bernd [Hg.]: Religionsunterricht – wohin? Modelle seiner Organisation und didaktischen Struktur, Neukirchen-Vluyn 2014, 137f.).

sind), so wird man auch für die Religionspädagogik nicht sagen können, dass hier konfessionelle Differenzen insgesamt keine Rolle mehr spielten (zumal bislang im Wesentlichen nur von der Fachdidaktik die Rede war). Es gibt vielmehr Anzeichen dafür, dass konfessionelle Akzentuierungen vor allem im *wissenschaftlichen* Diskurs sogar wieder eine verstärkte Rolle spielen – eine stärkere jedenfalls, als man dies noch in den 1970er- oder 1980er-Jahren erwartet hätte. Ich möchte dies an einigen ausgewählten Entwicklungen etwas genauer belegen.

3.1 Zunehmender Gebrauch konfessioneller Identitätsmarker

Seit einigen Jahren sind im wissenschaftlichen Diskurs Tendenzen erkennbar, wieder stärker mit katholischen und, wie ich finde, vor allem auch mit evangelischen Identitätsmarkern zu arbeiten. Bezeichnenderweise finden sich mittlerweile zahlreiche Veröffentlichungen, die eben nicht mehr von einem *christlichen* Menschenbild, sondern sehr deutlich von einem Menschenbild in *reformatorischer Tradition* sprechen, nicht von einer Theorie *religiöser* Bildung, sondern eben von einer Theorie *evangelischer* Bildung, nicht einfach von einem *konfessionellen* Religionsunterricht, sondern ganz dezidiert von einem *evangelischen* Religionsunterricht. ‚Religion‘, so meint Friedrich Schweitzer nun, sei als entscheidender religionspädagogischer Grundbegriff doch wohl etwas zu vage. Religionspädagogisch geeignete Grundbegriffe dürften nicht nur Offenheit signalisieren, sondern müssten auch klare Profilierungen ermöglichen.¹⁶

KLARE PROFILIERUNGEN! – Heißt das: Wir haben genug von der Diffundierung des Religiösen in postmodernen Diskursen und von dem mitunter geradezu kuriosen Eifer, religionspädagogische Anschlussfähigkeit in alle Richtungen zu demonstrieren? Heißt es: Wir wollen uns in einer Situation, in der Glaube in Religion, Theologie in Kulturwissenschaft und Gott in einer Art ‚guten Gefühls‘ zu verschwimmen drohen, endlich wieder auf eine Art ‚Schwarzbrotprotestantismus‘ besinnen, in diesem Fall also auf eine Religionspädagogik, die sich durch ihre Treue zu den Essentials der reformatorischen Tradition identifizierbar macht? Und spielt dabei vielleicht auch eine Rolle, dass man genug hat von katholischen Dokumenten wie „Dominus Jesus“, die evangelische Christinnen und Christen brüskieren, und von klerikalen Ansprüchen, die aus einem in seiner theologischen Bedeutsamkeit so fragwürdigen Punkt wie der ‚apostolischen Sukzession‘ ein Primärkriterium authentischer Christlichkeit machen?¹⁷

3.2 Auffällige konfessionelle Profilierungen

Wenn man davon ausgeht, dass religiöse Traditionen und theologische Lehrbildungen, auf die sich religionspädagogische Theorien ja immer auf die eine oder andere Weise stützen, auch heute nur in *konfessionellen* Spezifikationen zu haben sind, stellt sich die Frage: Wo bzw. in welchen Punkten werden solche konfessionellen Akzentuierungen religionspädagogisch denn nun wirksam? Meines Erachtens kommen dafür vor allem drei Felder in Frage: die Anthropologie, die Ekklesiologie und die Bildungstheorie. Um ein wenig zuzuspitzen, will ich auf katholischer Seite die Ekklesiologie und auf evangelischer die Bildungstheorie herausgreifen.

16 Vgl. Schweitzer, Friedrich: Die Religion des interreligiösen Lernens. Neue Antinomien einer religionspädagogisch-wissenschaftstheoretischen Grundfrage. In: Altmeyer, Stefan/Bitter, Gottfried/Theis, Joachim (Hg.): Religiöse Bildung – Optionen, Diskurse, Ziele, Stuttgart 2013, 269–278, 275.

17 Vgl. dazu Werbick, Jürgen: Ebenso christlich? Kirchliche Selbstverständnisse zwischen Konfrontation und Beliebigkeit. In: Versöhnt verschieden? Perspektiven der Ökumene (Herder Korrespondenz Spezial 1/2010), 16–21, 20.

(1) *Die Bedeutung einer konfessionellen
Ekklesiologie auf katholischer Seite*

Das Bewusstsein, dass Religion nur dann verstanden werden kann, wenn sie mindestens in einem gewissen Umfang auch erfahren wurde – Stichwort: performative Religionspädagogik –, hat auf katholischer Seite wohl mehr noch als auf evangelischer zu einer Neubetonung kirchlicher Bezüge auch schulischen Religionsunterrichts geführt. Dazu passt, dass sich auf katholischer Seite eine Reihe kirchlicher Verlautbarungen finden, in der die „Bezeugung des konkret Konfessionellen“¹⁸ im Religionsunterricht stark betont wird. In der von den deutschen Bischöfen 1996 herausgegebenen Erklärung „Die bildende Kraft des Religionsunterrichts“ heißt es: „Die Konfessionalität prägt [...] alle Lebensäußerungen der Kirche.“¹⁹ Rita Burrichter hat festgestellt, dass sich in den offiziellen kirchlichen Schreiben im Laufe der Zeit „eine Argumentationslinie weg von der ‚Bezeugung des Evangeliums‘ hin zu einer ‚Bezeugung der kirchlichen Gemeinschaft‘“²⁰ und eben des spezifisch Konfessionellen feststellen lässt. Auch wenn dies ohne jede erkennbare kontroverstheologische Akzentuierung geschieht, wird Konfessionalität aber eben doch auf eine Weise exponiert, die den Religionsunterricht zwingend nicht nur an Ausdrucksformen gelebten christlichen Glaubens, sondern an die Institution einer konkreten

Kirche und ihre konfessionell bestimmten Lebensäußerungen gebunden sieht. Dass auch der gemeinsame Rekurs auf das Evangelium eine – die konkreten Kirchentümer übergreifende – Form bekenntnisgebundenen und in diesem Sinne konfessionellen Religionsunterrichts begründen könnte, gerät so fast ganz aus dem Blick.

(2) *Die Bedeutung einer protestantischen
Bildungstheorie auf evangelischer Seite*

Auf evangelischer Seite lässt sich das deutlichere Hervortreten eines dezidiert protestantischen Bildungsverständnisses beobachten.²¹ Dabei wird in Erinnerung gebracht, wie eng der deutsche Protestantismus mit der bildungstheoretischen Entwicklung verbunden ist, angefangen von Martin Luther (1483–1546) und seinen Schulschriften über Klassiker wie Johann A. Comenius (1592–1670) und Friedrich Schleiermacher (1768–1834) bis hin in die neueste Zeit.²² Man sieht hier eine enge Konvergenz zwischen dem reformatorischen Verständnis des Glaubens als einem individuellen und freiheitlichen Akt mit weitreichenden ethischen und sozialen Implikationen einerseits und den mit ‚Bildung‘ verbundenen Bemühungen um Subjektwerdung, Weltverstehen und Emanzipation aus mentalen und sozialen Restriktionen andererseits. Aus dieser Sicht erscheinen Glaube und Bildung konstitutiv aufeinander verwiesen, bis dahin, dass, wie es Reiner Preul

18 Vgl. *Burrichter, Rita*: Zwischen Schule und Kirche – Rahmenbedingungen und Selbstverständnis von Religionslehrkräften im Horizont des katholischen und evangelischen Religionsunterrichts. In: *Dies./Grümmer, Bernhard/Mendl, Hans* u. a. (Hg.): *Professionell Religion unterrichten*, Stuttgart 2012, 52–71, 57–61.

19 *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.): *Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts*, Bonn 1996, 76.

20 *Burrichter* 2012 [Anm. 19], 57.

21 Vgl. z. B. *Preul, Reiner*: *Evangelische Bildungstheorie*, Leipzig 2013; *Schweitzer, Friedrich*: *Protestantisches Bildungsverständnis*. In: *Kumlehn, Martina/Klie, Thomas* (Hg.): *Protestantische Schulkulturen*, Stuttgart 2011, 76–90. Dem entspricht nicht oder doch jedenfalls nicht annähernd im gleichen Maße so etwas wie die Explikation eines katholischen Bildungsverständnisses oder eines sonstwie die religionspädagogische Arbeit auf spezifisch katholische Weise begründenden Prinzips.

22 Vgl. z. B. *Schweitzer* 2011 [Anm. 22].

fasst, „Glaube als Bildung“ begriffen wird.²³ Obwohl auch hier, dieses Mal von evangelischer Seite, keine kontroverstheologischen Akzente gesetzt werden, wird diese Tradition doch mit unübersehbarem konfessionellem Stolz aufgerufen – und man muss ja auch sagen: zu Recht, denn auf katholischer Seite entspricht dem nichts annähernd Gleichwertiges. An die Stelle einer individuellen, bildungsvermittelten Aneignung des Glaubens trat hier über weite Strecken die institutionelle Einbindung in eine Kirche mit stark doktrinärem Anspruch. Aber entscheidend ist doch: Wie ist das heute? Lässt sich auch heute noch von konfessionell bedingten bildungstheoretischen Differenzen sprechen? Ist etwa Comenius auf katholischer Seite nicht zitationsfähig? Ist nicht Schleiermacher religionspädagogisch längst zu unser aller Vater geworden? Kann man denn tatsächlich sagen: Evangelische und katholische Religionspädagogik gelangen infolge ihrer unterschiedlichen bildungstheoretischen Verankerungen auch heute noch zu konfessionsspezifischen Perspektivierungen religiösen Lernens?

3.3 Konfessionsspezifische Rezeptionskanäle

Es gibt allerdings nach wie vor Strukturen, die eher ein Neben- als ein wirkliches Miteinander evangelischer und katholischer Religionspädagogik begünstigen. Ein aus meiner Sicht sehr deutliches Indiz dafür ist, dass die Aufmerksamkeit für religionspädagogische Fachliteratur alles andere als konfessionell neutral ist. So gibt es umfangreiche Publikationen zu konfessionsübergreifend relevanten Gegenständen, in denen Veröffentlichungen von Autorinnen und Autoren, die der ‚anderen‘ Konfession angehören, so gut wie gar nicht berücksichtigt werden. Offensichtlich kann eine bestimmte konfessionelle Codierung bis zur Stunde dazu führen,

23 Vgl. Preul 2013 [Anm. 22], 123.

dass ein katholischer Beitrag auf evangelischer Seite oder umgekehrt auch ein evangelischer auf katholischer weitgehend ohne Resonanz bleibt. Wenn man die Quote fremd- und eigenkonfessioneller Zitationen statistisch erheben und miteinander vergleichen würde, ließe sich vermutlich sehr deutlich belegen, dass die Intensität konfessionsübergreifenden Interesses in der Religionspädagogik noch erheblich steigerungsfähig ist.

3.4 Die Stagnation des Projekts ‚Ökumenischer Religionsunterricht‘

Die Vorstellung: Evangelische und katholische Kirche könnten sich bei der Verantwortung für den Religionsunterricht zusammentun und ihre Verantwortlichen könnten gemeinsam bezeugen, dass auch ein solcher Religionsunterricht im Sinne ihrer Grundsätze sei, ist nicht so neu. Fachlich wird diese Möglichkeit vor allem ab dem Moment denkbar, in dem Religionspädagoginnen und -pädagogen beider Konfessionen ihr Bemühen von einem umfassenden Religionsbegriff her begründen. Der Anspruch ist jetzt ja: Es geht nicht mehr um die Vermittlung konfessioneller Traditionen und um die Einbindung in einen bestimmten kirchlichen Lebenszusammenhang, sondern um die Auseinandersetzung mit einem anthropologischen Bedürfnis, die von der christlichen Tradition her inspiriert und substantiiert werden soll. In den 1980er- und 90er-Jahren wurde die Entwicklung in Richtung eines ökumenischen Religionsunterrichts von verschiedenen Seiten weiter anzustoßen versucht.²⁴ Doch derartige

24 Vgl. z.B. Lachmann, Rainer: Ökumenischer Religionsunterricht in den Anfangsklassen der Grundschule? In: Ortner, Alexandra/Ortner Ulrich J. (Hg.): Grundsulpädagogik. Donauwörth 1990, 39–48; Vorstand des DKV (Hg.): Religionsunterricht in der Schule. Ein Plädoyer des Deutschen Katecheten-Vereins, München 1992, 9f.; Schneider, Jan H.: Künftig in gemeinsamer Verantwortung der Kirchen – Der

Vorstöße sind mittlerweile fast ganz zum Erliegen gekommen.²⁵ In dem 2012 von einem interkonfessionellen Autorenteam herausgebrachten Band „Religionsunterricht neu denken“, der schon vom Titel her ja eher visionär angelegt ist, findet sich bezeichnenderweise so gut wie kein Ansatz, der über den organisatorischen Rahmen eines konfessionellen bzw. konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts hinausgeht. Anscheinend gibt es eine gewachsene Tendenz, den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht nicht nur als das Höchstmaß des ökumenisch derzeit Möglichen, sondern als das Optimum des ökumenisch überhaupt Denkbaren zu betrachten.²⁶

IV. Konfessionalität und Ökumenizität schließen einander nicht aus

Ist die gegenwärtige Religionspädagogik nun ökumenisch in dem Sinne, dass konfessionelle Perspektiven infolge des zunehmenden Bewusstseins konfessionsübergreifender Gemeinsamkeiten ihre Bedeutung weitgehend verloren haben? Oder ist sie konfessionell in dem Sinne, dass sich nach wie vor von einer spezifisch evangelischen und einer spezifisch katholischen Religionspädagogik sehr wohl sprechen lässt? Die Situation stellt sich nach den eben angestellten Erkundungen nicht ganz einheitlich dar. Es gibt überwundene Kontroversen genauso wie

eher wichtiger gewordene Akzentuierungen, selbstverständliche Kooperationen genauso wie sehr bewusst kultivierte Momente konfessionellen Eigen-Sinns, ein deutliches Bewusstsein des theologisch Verbindenden genauso wie einen unübersehbaren Stolz auf bestimmte konfessionelle Sondertraditionen.

Aber vielleicht ist die Frage ‚schon ökumenisch‘ oder ‚noch konfessionell‘ auch falsch gestellt. Vielleicht suggeriert sie eine Alternative, die in dieser Weise gar nicht gegeben ist. Denn warum eigentlich sollte man die Möglichkeiten einer ökumenischen oder konfessionellen Orientierung als ‚Entweder-Oder‘ konstruieren müssen? Warum sollten sich Religionspädagoginnen und -pädagogen nicht ihrer evangelischen bzw. ihrer katholischen Herkunft und Konfession bewusst sein – und gleichzeitig ökumenisch denken und agieren? Kann die gegenwärtige Religionspädagogik in diesem Sinne also nicht tatsächlich ‚konfessionell‘ und ‚ökumenisch‘ zugleich sein? Ja, hat die Rede von ‚Ökumenizität‘ nicht überhaupt nur dann einen Sinn, wenn die konfessionellen Differenzen in der Einheit des Christlichen eben nicht einfach überspielt, sondern als Herausforderung ausgehalten und als Potential produktiv genutzt werden? Die Frage lautete dann: Wie kann es aus einer ökumenischen Gesinnung heraus gelingen, die konfessionellen Brechungen in der Rezeption der uns gemeinsam verpflichtenden christlichen Tradition religionspädagogisch fruchtbar zu machen? Wo also werden differente konfessionelle Akzentsetzungen zu einem Lernimpuls für ein tieferes Verständnis der eigenen Aufgaben? Als katholischer Religionspädagoge frage ich: Was können katholische Religionspädagoginnen und -pädagogen von ihren evangelischen Kolleginnen und Kollegen lernen?

diskursiv

Religionsunterricht in den Schulen. In: *Lott, Jürgen* (Hg.): Religion – warum und wozu in der Schule?, Weinheim 1992, 33–41.

25 Aber: *König, Klaus*: Plädoyer für einen „christlichen“ Religionsunterricht. In: *Katechetische Blätter* 135 (2010) 61–65.

26 Vgl. *Weinhardt, Joachim*: Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht in Baden-Württemberg. In: *Schröder, Bernd* (Hg.): Religionsunterricht – wohin? Modelle seiner Organisation und didaktischen Struktur, Neukirchen-Vluyn 2014, 19.

4.1 Die Bildungsverantwortung der Kirche

Stärker als auf katholischer gibt es auf evangelischer Seite ein Bewusstsein dafür, dass die Kirche als ganze eine gesellschaftliche Bildungsverantwortung hat. Das Bewusstsein dafür hat vor allem der kürzlich verstorbene Nestor der neueren evangelischen Religionspädagogik, Karl Ernst Nipkow (1928–2014), gestärkt.²⁷ Nipkows Schüler Reiner Preul ist sogar der Auffassung, dass die gesellschaftlichen Leistungen der Kirche „zwar nicht ausschließlich, aber doch überwiegend in ihren Bildungsleistungen“ bestünden.²⁸ Auch wenn man nicht ganz so weit gehen mag, wird hier doch sehr deutlich, dass die Kirche als gesellschaftlicher Akteur eine spezifische Verantwortung im öffentlichen Bildungswesen wahrzunehmen hat und sich also keineswegs auf die Realisierung solcher Bildungsbemühungen beschränken kann, die in besonderer Weise ihrem eigenen weltanschaulichen oder institutionellen Interesse entsprechen. Die Wahrnehmung von Bildungsverantwortung ist eine Aufgabe gesellschaftlicher Diakonie – und eben nicht eine Prolongation von Gemeindebildung in weitere gesellschaftliche Räume hinein. In diesem Punkt hat sich die evangelische Religionspädagogik auf der Linie der lutherischen Unterscheidung von zwei Regimenten früher als die katholische von theologisch-weltanschaulichen Imperativen gelöst, welche das kirchliche Engagement im Erziehungs- und Bildungsbereich lange Zeit norma-

27 Vgl. dazu etwa Nipkow, Karl E.: Grundfragen der Religionspädagogik, Bd. 2: Das pädagogische Handeln der Kirche, Gütersloh 1975; der Untertitel von Nipkows großem Wert „Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung“ (Gütersloh 1990) lautet bezeichnenderweise: „Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft“.

28 Preul, Reiner: Kirchentheorie. Wesen, Gestalt und Funktionen der evangelischen Kirche, Berlin 1997, 134; s. dazu auch Preul 2013 [Anm. 22], 298ff.

tiv überhöhten und vielfach auch religiös zweckten.²⁹

4.2 Außerschulische Felder religiöser Bildung

Durch die starke Konzentration der Religionspädagogik auf den Religionsunterricht tritt die Bedeutung konfessioneller Eigentraditionen in der religiösen Erziehung und Bildung nicht so deutlich ins Bewusstsein, wie es etwa der Fall wäre, wenn man sich ähnlich einseitig auf den Bereich der Katechese bzw. der Gemeindepädagogik konzentrierte. Während im Fall des Religionsunterrichts schon die konfessionsübergreifend gleichen institutionellen Rahmenbedingungen und ein im Wesentlichen gleiches Klientel zu einer starken Nivellierung religionspädagogischer Handlungsformen geführt haben, ist dies in den von der Kirche allein verantworteten Bildungsbereichen etwas anders. Im Bereich der gemeindlichen Pädagogik bzw. der kirchlichen Katechese lässt schon die Terminologie ahnen, dass hier nicht einfach dasselbe intendiert ist. Doch welche Unterschiede genau gibt es in der Anlage, in den Zielsetzungen, bei der Beteiligung von Ehrenamtlichen und in der Mitverantwortung der Gemeinden? Meiner Wahrnehmung nach gibt es noch viel zu wenige Bemühungen, konfessionsübergreifend voneinander zu lernen, wie Kinder, Jugendliche und Erwachsene unterschiedlichen Alters unter den Bedingungen

29 Henning Schroer spricht in diesem Sinne sehr bewusst nicht „von einem evangelischen Bildungsbegriff, sondern von einem Bildungsbegriff oder einer Bildungstheorie in evangelischer Verantwortung, denn ich teile die Ansicht von Oskar Hammelsbeck und anderen, dass die Zielvorstellung einer evangelischen oder christlichen Pädagogik nicht einlösbar ist“ (Schroer, Henning: Gegenwartsfragen zur Bildungstheorie in evangelischer Verantwortung. in: Ochel, Joachim (Hg.): Bildung in evangelischer Verantwortung auf dem Hintergrund des Bildungsverständnisses von F.D.E. Schleiermacher, Göttingen 2001, 59–78, 59.

notorischer Zeitknappheit und wachsender kirchlicher Distanz für das Projekt ‚Christ-Werden und Christ-Sein heute‘ interessiert werden können. Für die katholische Religionspädagogik sollte gerade von dem besonders gut erforschten und reflektierten Konfirmandenunterricht einiges zu lernen sein.

4.3 Die Geschichte der Religionspädagogik

Unübersehbar sind konfessionelle Differenzen in der Geschichte der Religionspädagogik. Deren Weiterentwicklungen und Transformationen gehen erheblich stärker auf das Konto der evangelischen als der katholischen Religionspädagogik. Die katholische Religionspädagogik war, von einigen, allerdings durchaus nennenswerten Außenseitern abgesehen, bis in die Mitte des 20. Jahrhunderts sehr stark im Banne einer neuscholastisch bestimmten Vermittlungskatechetik. Von daher hatten es religionspädagogische Aufbrüche, die dem lernenden Subjekt und seinen Bedürfnissen mehr Rechnung tragen oder einfach nur eine weniger stark durch die Rezeption vorgegebener Wahrheiten bestimmte Sicht zur Geltung bringen wollten, äußerst schwer. Somit gibt es in der Geschichte der evangelischen Religionspädagogik viel mehr Protagonisten von theologisch und pädagogisch eigenständigem Format und eine theologisch und konzeptionell deutlich größere Vielfalt als in der katholischen Schwesterdisziplin.³⁰ Darüber hinaus wird die eigene Geschichte in der evangelischen Religionspädagogik aber auch deutlich intensiver aufge-

arbeitet und reflektiert als in der katholischen. Zum evangelischen Arbeitskreis für historische Religionspädagogik gibt es auf katholischer Seite keine Entsprechung. Dass es hier trotz der Bemühungen von Einzelnen³¹ nicht gelungen ist, einen entsprechenden fachgeschichtlichen Diskurszusammenhang zu etablieren, hat unübersehbar negative Konsequenzen für die Aufarbeitung des religionspädagogisch-katechetischen Wirkens von Einzelpersonlichkeiten, für die Untersuchung bestimmter historischer Zeitabschnitte und folgenreicher Transformationen der Gestalt religionspädagogischen Wirkens. All dies ist auf evangelischer Seite deutlich besser untersucht als auf katholischer.

FAZIT: Es gibt sowohl im bildungspraktischen wie im verbandspolitischen, institutionellen und wissenschaftlichen Bereich viele Beispiele bewährter und weiterwachsender Zusammenarbeit. Es gibt in den Schulen ökumenische Fachkonferenzen, es gibt in den Theologischen Fakultäten ermutigende Formen konfessionsübergreifender Zusammenarbeit, es gibt in außerschulischen Arbeitsfeldern Beispiele wechselseitiger Inspiration, es gibt die ausgesprochen positiven Erfahrungen mit Formen konfessioneller Kooperation und das Bemühen um so etwas wie eine „ökumenische Gastfreundschaft“³². Auch Religionspädagoginnen und -pädagogen an Hochschulen arbeiten seit Jahrzehnten unkompliziert und mittlerweile sehr selbstverständlich zusammen. Aber es gibt im Bemühen um ein ökumenisches Miteinander durchaus auch noch ‚Luft nach oben‘, und zwar nicht einfach nur im Sinne weiterer

30 1989 erhielt ein seinerseits sehr innovativer Religionspädagoge, Klaus Wegenast, zu seinem 60. Geburtstag eine sehr schöne und lesenswerte Festgabe. Sie trägt den Titel „Klassiker der Religionspädagogik“ (vgl. *Schroer, Henning/Zilleßen, Dietrich* [Hg.]: *Klassiker der Religionspädagogik*, Frankfurt a.M. 1989). Dort sind 20 Klassiker versammelt. Gerade einmal zwei davon sind katholisch – Maria Montessori und Adolf Exeler. Das ist schon bezeichnend.

31 Hier ist aktuell v.a. Werner Simon zu nennen: Vgl. *Simon, Werner*: *Im Horizont der Geschichte. Religionspädagogische Studien zur Geschichte der religiösen Bildung und Erziehung*, Münster 2001.

32 *Schmid, Hans/Verburg, Winfried* (Hg.): *Gastfreundschaft. Ein Modell für den konfessionellen Religionsunterricht der Zukunft*, München 2010.

Annäherungen und Synthetisierungen. Eine „Ökumene der Profile“, von der Alt-Bischof Wolfgang Huber gesprochen hat,³³ würde vielmehr vor allem auch eine größere Aufmerksamkeit für das bedeuten, was katholische Religionspädagoginnen und -pädagogen von ihren evangelischen Kolleginnen und Kolle-

gen und was vielleicht auch umgekehrt evangelische Religionspädagoginnen und -pädagogen von katholischen lernen können. Dann ist die Frage nicht: Wann sind wir endlich ununterscheidbar? Sondern: Wo ermöglichen konfessionelle Profilierungen ein vertieftes Verständnis der eigenen Aufgaben?

*Dr. Rudolf Englert
Professor für Religionspädagogik
an der Universität Duisburg Essen,
Katholisch-Theologische Fakultät
Universitätsstr. 12, 45117 Essen*

33 Vgl. *Huber Wolfgang/Lehmann, Karl: Was bedeutet „Ökumene der Profile“*. In: *Brosseder, Johannes/Wriedt, Markus* (Hg.): „Kein Anlass zur Verwerfung“. Studien zur Hermeneutik des ökumenischen Gesprächs, Frankfurt a. M. 2007, 399–422.