

Zum Stellenwert religiöser Bildung in der öffentlichen Schule

Eine erziehungswissenschaftliche Perspektive

Sabine Gruehn

Angesichts der sich schon seit längerem abzeichnenden religionsdemografischen Entwicklungen, die inzwischen aber durchaus erosionsartige Ausmaße annehmen, wird das Thema, wie religiöse Bildung in der öffentlichen Schule zukünftig aussehen kann, von beiden Kirchen wieder breit diskutiert. Dabei konzentriert sich die Debatte vor allem auf den Religionsunterricht als herausgehobenen Ort der Thematisierung von Religion.

Inzwischen gibt es nicht nur von der evangelischen Kirche, sondern auch von katholischer Seite Vorschläge, die zwar den bekenntnisgebundenen Religionsunterricht in der öffentlichen Schule – unabhängig von verfassungsrechtlichen Fragen – nicht grundsätzlich infrage stellen, wohl aber diesen sehr breit auslegen, um damit den veränderten Rahmenbedingungen besser begegnen zu können. Die Tatsache, dass voraussichtlich ab diesem Jahr Schüler/-innen mit christlicher Kirchenmitgliedschaft nicht mehr die Mehrheit in den Einschulungsjahrgängen der Grundschulen stellen werden, macht eine Neuausrichtung des schulischen Religionsunterrichts besonders virulent.

Der folgende Beitrag versucht in dieser Debatte, aus einer erziehungswissenschaftlichen – und damit notwendigerweise dem Gegenstand

gegenüber distanzierteren – Perspektive herauszuarbeiten, in welcher Weise Religion im Kanon allgemeiner Bildung ihren Platz in der öffentlichen Schule hat. Dabei wird bewusst die rechtliche Konstruktion von Religion in der deutschen Schule weitgehend ausgeklammert, sondern stattdessen nach den bildungstheoretischen und schultheoretischen Prämissen gefragt, die für die Behandlung religiöser Fragen im Rahmen öffentlicher allgemeiner Bildung eine Rolle spielen. Vor diesem Hintergrund sind sowohl die dritte als auch die vierte These zu verstehen. Die hier zunächst im Überblick vorgestellten Thesen werden im Folgenden nacheinander erläutert.

1. THESE: Konstitutiv-rationale Welterschließung ist kein Alleinstellungsmerkmal des bekenntnisgebundenen Religionsunterrichts.
2. THESE: Eine bildungstheoretische Legitimation von Religion als eigenständigem Gegenstandsbereich allgemeiner Bildung steht in Konflikt mit einem bekenntnisgebundenen Religionsunterricht in der öffentlichen Schule.
3. THESE: Traditioneller konfessioneller Religionsunterricht ist in der öffentlichen Schule nicht mehr zeitgemäß.
4. THESE: Konfessionelle Religion hat ihren Ort vor allem in der konfessionellen Schule.

1. Konstitutiv-rationale Welterschließung ist kein Alleinstellungsmerkmal des bekenntnisgebundenen RU

Als Aufgabe allgemeiner Bildung beschreibt Tenorth bereits 1994 in seinem Buch „Alle alles zu lehren“, „ein Bildungsminimum für alle zu sichern und zugleich die Kultivierung von Lernfähigkeit zu eröffnen“¹. Um diese beiden Ziele zu erreichen, bedarf es nach Tenorth Bildungsinhalten, in denen sich die thematische Ordnung wiederfindet, die es erlaubt, „die Welt zu verstehen und in ihr handlungsfähig zu werden“². Diese thematische Ordnung bildet die Grundstruktur eines Kanons allgemeiner Bildung, der – basierend auf Humboldts Ausführungen im litauischen und Königsberger Schulplan von 1809 – aus vier Dimensionen oder Lernbereichen besteht, die auch im Anschluss an Flitners Gymnasialtheorie (1959, 1961) den Aufgabenfeldern der gymnasialen Oberstufe zugrunde liegen: dem sprachlichen, historisch-gesellschaftlichen, mathematisch-naturwissenschaftlichen und ästhetisch-expressiven. Mit Hilfe dieses basalen Kanons sorgt die Schule als Institution dafür, dass der nachwachsenden Generation universelle Kompetenzen zur Teilhabe an Kommunikation – also neben den basalen Kulturwerkzeugen des Lesens, Schreibens, fremdsprachlichen Kommunizierens und mathematischen Modellierens auch die Fähigkeit zur Reflexion und Problematisierung (Tenorth nennt dies *Kritik*) – vermittelt werden, wobei Tenorth die Grenzen eines solchen Kanons deutlich benennt: „Allgemeine Bildung bleibt ein Propädeutikum: Sie universalisiert Prämissen für

Kommunikation, kontrolliert aber nicht das Handeln, bestimmt Voraussetzungen, aber nicht Ergebnisse des Verhaltens.“³

Diese Konzeption eines Kerncurriculums der Grundbildung, das dann der Konkretisierung durch Fächer, Themen oder auch Schlüsselprobleme bedarf, greift Baumert⁴ in seiner bildungstheoretischen Begründung des Grundbildungskonzepts der PISA-Studien auf, wenngleich er es anders akzentuiert. Kern seines Ansatzes ist die Beschreibung eines kanonischen Orientierungswissens, das durch den „reflexiven Zugang zu unterschiedlichen, nicht wechselseitig substituierbaren Modi der Welterfahrung“⁵ gekennzeichnet ist. Als solche Modi der Weltbegegnung unterscheidet er vier Rationalitätsformen: die kognitiv-instrumentelle, die ästhetisch-expressive, die normativ-evaluative und die konstitutive Rationalität.⁶ Eine kognitiv-instrumentelle Modellierung der Welt ist kennzeichnend für die Mathematik und die Naturwissenschaften. Ästhetisch-expressive Begegnung und Gestaltung hingegen stehen im Vordergrund der Sprachen, der Literatur, der körperlichen Bewegung sowie der Kunst und Musik. Eine normativ-evaluative Auseinandersetzung mit wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Fragen ermöglichen Geschichte, Wirtschaft, Politik oder Recht, wohingegen Probleme konstitutiver Rationalität vor allem in religiösen/theologischen, religionswissenschaftlichen oder philosophischen Disziplinen bearbeitet werden. Diese Modi der Weltbegegnung bilden die Grundlage, auf der die Auswahl und der Zuschnitt von Fächern

1 Tenorth, Heinz-Elmar: „Alle alles zu lehren“. Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung, Darmstadt 1994, 166. Man beachte die inhaltliche Nähe zur späteren Diskussion um die (fehlenden) Basiskompetenzen deutscher Schüler/-innen in den PISA-Studien.

2 Ebd., 174.

3 Ebd., 167.

4 Vgl. Baumert, Jürgen/Klieme, Eckhard/Neubrand, Michael u.a. (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2001, 21.

5 Ebd.

6 Vgl. Baumert, Jürgen: Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: Killius, Nelson/Kluge, Jürgen/Reisch, Linda (Hg.): Die Zukunft der Bildung, Frankfurt a.M. 2002, 100-150, 106f., 113.

variabel ist und historischen Traditionen folgt bzw. auf aktuelle Herausforderungen reagiert (insofern darf die o.g. Auflistung unterschiedlicher Gegenstandsbereiche nicht schon als konkreter Fächerzuschnitt missverstanden werden). Erst die reflexive Begegnung mit jeder dieser vier Rationalitätsformen ermöglicht individuelle Bildung – die Fächervielfalt moderner Schulen schafft hierfür die Voraussetzungen.

Auf der Basis dieses von Baumert entfalteten Bildungsbegriffs leiten zahlreiche Religionspädagoginnen und -pädagogen ab, dass der bekenntnisgebundene Religionsunterricht damit – jenseits seiner grundgesetzlichen Absicherung in Artikel 7 – eine eigenständige bildungstheoretische Legitimation erhalte.⁷ Dies ist aber keineswegs der Fall, da die Modi der Weltbegegnung – wie soeben ausgeführt – noch keine curricularen Festlegungen implizieren, wohl aber die Gegenstände benennen, an denen sie ermöglicht werden sollen.⁸ Fragen nach dem „Woher, Wohin und Wozu des menschlichen Lebens“⁹ lassen sich vor diesem Hintergrund nicht nur im bekenntnisgebundenen Religionsunterricht, sondern auch in den weltanschaulich neutralen Fächern dieses Lernbereichs, seien es Religionskunde, Ethik oder Philosophie, bearbeiten – auch aus diesem Grund hat Baumert diese Rationalitätsform gegenüber seinem ersten Entwurf generalisiert und gerade nicht, wie Schambeck¹⁰ meint, auf den religiösen Zugang zugespitzt. Dieses

Bildungsverständnis, das im Anschluss an Humboldt der Tradition formaler Bildungstheorien folgt und Bildung eben nicht an der materialen Seite der Weltbegegnung ausrichtet, ermöglicht die Behandlung letztgültiger Fragen an unterschiedlichen Themen und aus unterschiedlichen Perspektiven – die Binnenperspektive der Religionen ist dann nur eine von mehreren möglichen.

Religion als konstitutiver Bestandteil allgemeiner Bildung liegt aber auch darin begründet, dass Religion und Kultur seit Jahrhunderten bis aufs Engste miteinander verwoben sind und sich wechselseitig beeinflusst haben und weiterhin beeinflussen, so dass Kultur – sowohl in ihrer historischen wie in ihrer gegenwärtigen Gestalt – ohne die in ihr liegenden religiösen Traditionen und deren Veränderungen nicht zu entschlüsseln und zu verstehen ist (daran hat auch die formale Trennung zwischen Staat und Kirche in der Weimarer Verfassung nichts geändert). Diese zweite bildungstheoretische Begründung von Religion als genuinem Teil allgemeiner Bildung zieht aber ebenfalls nicht zwangsläufig nach sich, dass Religion als eigenständiges Fach unterrichtet werden müsste – die Rolle der Religionen und ihrer Bedeutung für gesellschaftliche Entwicklungen sind Gegenstand in vielen unterschiedlichen Unterrichtsfächern wie etwa den gesellschaftswissenschaftlichen (z.B. Geschichte, Politik), sprachlichen oder naturwissenschaftlichen. In dieser Form steht Religion nicht selbst als Lerngegenstand im Fokus, sondern als „Verstehensinstrumentarium“¹¹ für die Entzifferung gesellschaftlicher und kultureller Zusammenhänge.

7 Vgl. z.B. *Kropač, Ulrich*: Unterschiedliche Modi der Weltbegegnung. Eine bildungstheoretische Einordnung. In: *Kontakt* 6/2013, 11–13; *Schambeck, Mirjam*: Warum Bildung Religion braucht ... Religionspädagogische Einmischungen in bildungspolitisch sensiblen Zeiten. In: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 9 (1/2010) 249–263.

8 Die von Baumert in seiner Tabelle beispielhaft aufgeführten Gegenstandsbereiche stellen gerade keine Fächer dar, sonst könnten dort nicht Ökonomie oder Recht stehen. Vgl. Baumert 2002 [Anm. 6], 113, Abb. 1.

9 Baumert 2002 [Anm. 6], 107.

10 Schambeck 2010 [Anm. 7], 254, Anm. 20.

11 *Könemann, Judith/Gruehn, Sabine*: Religion im Bildungsbereich. In: *Jahn, Sarah J./Stander-Dulisch, Judith* (Hg.): *Regulierung religiöser Pluralität in NRW. Ein Praxishandbuch des Forschungskollegs RePLiR*, (im Druck).

2. Eine bildungstheoretische Legitimation von Religion als eigenständigem Gegenstandsbereich allgemeiner Bildung steht in Konflikt mit einem bekenntnisgebundenen RU in der öffentlichen Schule

Tenorth weist zu Recht darauf hin, dass die bildungstheoretische Begründung als Legitimation für einen bekenntnisgebundenen Religionsunterricht in der öffentlichen Schule schultheoretische Probleme aufwirft: Wenn Religion als „Prämisse für Kommunikation“ [in der Schule] universalisiert werden soll¹², dann kann dies nur in der Form geschehen, die die Schule als Institution ermöglicht und die auch dem Unterricht in allen anderen Fächern zugrunde liegt: in einer – wie Tenorth es nennt – lernenden Grundhaltung (also an Wissenschaftlichkeit orientiert), nicht in jener des Bekenntnisses. Die verschiedenen religionspädagogischen Entwürfe für einen bekenntnisgebundenen Religionsunterricht in der Schule – ob evangelischer oder katholischer Provenienz – stimmen darin überein, dass der schulische Religionsunterricht eines authentischen Vertreters bzw. einer Ersten-Person-Perspektive¹³ bedarf, um „Religion in ihrer Doppelstruktur als Diskurssystem und Lebensüberzeugung zu thematisieren.“¹⁴ Gemeint ist damit, dass nur über gelebte Religiosität in der Person der Lehrkraft eine authentische Erschließung religiöser Tradition und religiöser Praxis möglich sei. Mit dieser Konzeption der Lehrerrolle verab-

schiedet sich der bekenntnisgebundene Religionsunterricht allerdings aus dem Kanon schulischer Fächer, insofern er mit der Forderung nach persönlichem Zeugnis weit über das hinaus geht, was man üblicherweise an professionellen Kompetenzen bei Lehrkräften erwartet und legitimer Weise auch erwarten kann. Zudem entfernt sich ein solcher Unterricht von dem, was Schule in der bildenden Auseinandersetzung mit Gegenständen der Welt leisten kann: eine rationale, auf Wissenschaft bezogene Thematisierung von Inhalten, seien es jene der Mathematik oder der Religion.

Die Schule auch im Hinblick auf eine weitere mögliche Zielsetzung des Religionsunterrichts in Anspruch zu nehmen, nämlich jene, Schüler/-innen den Aufbau eines „identifizierenden Bezugs zu einer Religionsgemeinschaft“¹⁵ zu ermöglichen, verkennt ein weiteres grundlegendes Funktionsprinzip moderner Schulen: die Distanz der Schule zu realen Lebensvollzügen und Erfahrungen. Diese Distanz ist notwendig, um einerseits die Schule und den Einzelnen vor gesellschaftlichen Vereinnahmungsansprüchen zu schützen, und andererseits stabile Lernumwelten zu schaffen, in denen systematisch, langfristig und kumulativ gelernt werden kann. Im Hinblick auf den Religionsunterricht kann Schule somit nur solche Lernanlässe erzeugen, die diesen allgemeinen Lernprinzipien entsprechen – religiöse Sozialisation, für die in erster Linie die Familie zuständig ist, gehört sicherlich nicht dazu.

Die von religionspädagogischer Seite vielfach vorgetragene Kritik an einem weltanschaulich neutralen Unterricht in diesem Lernbereich, dieser könne Religion nur religionskundlich

12 Tenorth, Heinz-Elmar: Schule – Religion – Zivilreligion. Zur weiteren Problematisierung eines jetzt schon schwierigen Verhältnisses. In: Scheilke, Christoph Th./Schweitzer, Friedrich (Hg.): Religion, Ethik, Schule. Bildungspolitische Perspektiven in der pluralen Gesellschaft, Münster 1999, 175–185, 182.

13 Vgl. Schambeck, Mirjam: Plädoyer für einen positionell-religionspluralen Religionsunterricht im Klassenverband. In: RpB 80/2019, 33–44.

14 Ebd., 37.

15 So Heumann in seiner Auseinandersetzung mit den religionspädagogischen Thesen Grethleins. Vgl. Heumann, Jürgen: Stillstand oder Aufbruch? Zur Situation einer öffentlichen religiösen Bildung in Deutschland. Ein Problemaufriss. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 7 (2/2008) 124–135.

und damit nicht authentisch bearbeiten, trifft in gewisser Weise auch für den bekenntnisgebundenen Religionsunterricht zu: Dieser soll nicht nur religiöse Weltbetrachtung ermöglichen, sondern auch die Reflexion über diesen Modus der Welterschließung anstoßen bzw. sicherstellen.¹⁶ Dies ist jedoch nur möglich, wenn auch andere (religiöse) Sinn- und Weltdeutungen in diese Reflexion eingeschlossen werden. Damit erhält der bekenntnisgebundene Religionsunterricht aber neben der konfessionellen auch eine religionskundliche Komponente.¹⁷ Inwieweit es einer Religionslehrkraft, die im Unterricht authentisch ihre Religion vertritt, also persönlich Zeugnis ihres Glaubens geben soll, gelingt, andere Religionen neutral und objektiv, am Prinzip der Wissenschaftlichkeit orientiert, darzustellen, ist allerdings eine offene Frage.

3. Traditioneller konfessioneller RU ist in der öffentlichen Schule nicht mehr zeitgemäß

Der konfessionelle Religionsunterricht unterliegt schon seit mehreren Jahrzehnten einem religionsdemografischen Wandel, auf den die evangelische Kirche deutlich früher reagiert hat als die katholische. Bereits 1974¹⁸ hat die evangelische Kirche ihren Religionsunterricht für Schüler/-innen anderer Konfessionen oder Religionen sowie für Schüler/-innen ohne Religionszugehörigkeit geöffnet. Diese vergleichsweise lange Tradition der Öffnung des Religionsunterrichts für andere Bekenntnisse oder

Bekenntnislose hat dazu geführt, dass sich der evangelische Religionsunterricht inzwischen durch eine religiös sehr heterogene Schülerschaft auszeichnet.¹⁹ Zwar ist die Mehrheit der Schülerschaft in den westdeutschen Bundesländern noch immer Mitglied einer der beiden christlichen Großkirchen, schaut man sich aber die Entwicklung der vergangenen zehn Jahre beispielsweise im bevölkerungsreichsten Bundesland NRW an, so ist davon auszugehen, dass in den nächsten Jahren christliche Kinder nicht mehr die Mehrheit unter den Grundschülerinnen und -schülern stellen werden.²⁰ Die sich darin spiegelnden Säkularisierungsprozesse²¹ haben Rückwirkungen nicht nur auf die Struktur und Organisation schulischen Religionsunterrichts, sondern auch auf

19 Das Comenius-Institut berichtet exemplarisch für die beiden Landeskirchen Baden und Württemberg für das Schuljahr 2015/16 bzw. 2016/17, dass in der Grundschule nur noch knapp 60% bzw. 65% der am evangelischen RU Teilnehmenden evangelisch sind. Vgl. *Comenius-Institut* (Hg.): *Evangelischer Religionsunterricht. Empirische Befunde und Perspektiven aus Baden-Württemberg, Niedersachsen und Sachsen, Münster* 2019, 64, 66.

20 In NRW sank der Anteil der katholischen Grundschüler/-innen zwischen 2008 und 2017 von 39,5% auf 32,2%, jener der evangelischen Grundschüler/-innen von 26,9% auf 21,1%, im gleichen Zeitraum stieg sowohl der Anteil muslimischer Grundschüler/-innen als auch jener der Konfessionslosen von 14,5% auf knapp 20% (vgl. MSB NRW Statistik Telegramm 2018/19, 105). Extrapoliert man diesen Trend, so wird ab diesem Jahr der Anteil der Schüler/-innen, die einer der beiden Großkirchen angehören, erstmals unter die 50%-Marke fallen.

21 Pollack stellt anhand von Religionszugehörigkeit, religiöser Praxis sowie religiösen Überzeugungen und Erfahrungen fest, dass sich die in diesen Bereichen vollzogenen Veränderungen in den letzten 60 Jahren – Abnahme der Kirchenmitgliedschaft, sinkende Teilnahme am kirchlichen Leben sowie Abschwächung des Gottesglaubens – am plausibelsten durch die Säkularisierungsthese erklären lassen. *Pollack, Detlef*: *Wiederkehr der Religion oder Rückgang ihrer Bedeutung: Religiöser Wandel in Westdeutschland*. In: *Soziale Passagen* 8 (2016) 5–28.

16 Vgl. *Kropač* 2013 [Anm. 7], 13.

17 Vgl. ebd.

18 Vgl. Entschließung des Rates der EKD zum Religionsunterricht in der Sekundarstufe II, zit. nach *Kirchenamt der EKD* (Hg.): *Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität*. Eine Denkschrift des Rates der EKD, Gütersloh 1994, 66.

seine Inhalte. Vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen kommt noch erschwerend hinzu, dass die konfessions- bzw. religionsbedingte Trennung im Religionsunterricht zunehmend Akzeptanzprobleme sowohl bei Schülerinnen und Schülern, als auch Eltern und Lehrkräften erzeugt, ist sie doch stark assoziiert mit ethnischer Herkunft. So erleben Grundschulkinder die konfessions- bzw. religionsbedingte Trennung – vor allem in Klassen mit hohem Anteil von Kindern mit Zuwanderungsgeschichte – eher als ethnische Separierung und Polarisierung ethnischer Unterschiede, weil ein Großteil der Kinder ohne gelebte Religiosität und religiöse Praxis, geschweige denn konfessionell geprägte, aufwächst.²²

Die ostdeutschen Bundesländer hatten und haben im Hinblick auf diese Entwicklungsprozesse eine Vorreiterrolle, insofern dort – als Erbe der sozialistischen DDR – bereits zum Zeitpunkt der Wiedervereinigung nur noch eine Minderheit der Bevölkerung Mitglied einer Religionsgemeinschaft war.²³ Während drei der neuen Bundesländer damals weitgehend diskussionslos das Modell des westdeutschen Religionsunterrichts nach Artikel 7,3 GG übernahmen, schlug Brandenburg einen Sonderweg ein, um damit auf eine völlig andere Ausgangslage als in den volksgläublich geprägten westdeutschen Bundesländern zu reagieren: Es führte 1996 nach einer dreijährigen Modellversuchsphase einen für alle verbindlichen Unterricht in Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde (LER) ein. Ziel dieses Unterrichtsfaches war es, allen Schülerinnen und Schülern – und nicht nur

einigen wenigen konfessionell gebundenen – eine, um mit Baumerts Worten zu sprechen, konstitutiv-rationale Weltbegegnung unter Einschluss sowohl religiöser als auch ethisch-philosophischer Traditionen der Weltdeutung zu ermöglichen – und zwar im Klassenverband. Damit verfolgte das Fach eine doppelte Integration:

- auf der inhaltlichen Ebene, indem es Religion einen unveräußerlichen Bestandteil im Kanon des Faches zuweist, es aber auch anderen Deutungstraditionen Raum gibt, um eine integrative Bearbeitung von Fragen der Lebensgestaltung zu ermöglichen und dem einzelnen Schüler die Freiheit zur eigenständigen Urteilsbildung erhält bzw. aufnötigt;
- auf der sozialen Ebene, indem sich alle Schüler/-innen einer Klasse in gegenseitigem, ggf. auch kontroverserem Austausch mit den Gegenständen dieses Faches auseinandersetzen.

Manche Apologeten der Einführung von LER haben damit damals die Hoffnung verbunden, dass dies „eine Revision des Schulkompromisses“ der Weimarer Verfassung und „eine Redefinition des Auftrags der Schule“²⁴ sein könnte insofern, als die traditionellen Bildungsmächte in Deutschland – die beiden christlichen Kirchen – im Zuge von Säkularisierungsprozessen ihre „Überzeugungsmächtigkeit“²⁵ im Hinblick auf Wertevermittlung eingebüßt haben. Hierzu ist es aber bekanntlich nicht gekommen.

Inzwischen gibt es eine Vielzahl unterschiedlicher Konzeptionsentwürfe eines bekenntnisgebundenen Religionsunterrichts, die

22 Vgl. *Asbrand, Barbara*: Zusammen leben und lernen im Religionsunterricht. Eine empirische Studie zur grundschulpädagogischen Konzeption eines interreligiösen Religionsunterrichts im Klassenverband der Grundschule, Göttingen 2000, 11–13.

23 1999 lag in Brandenburg der Bevölkerungsanteil mit Mitgliedschaft in einer der beiden Großkirchen bei insgesamt 23% – 20% evangelisch, 3% katholisch.

24 *Edelstein, Wolfgang/Hillerich, Imma/Lott, Jürgen*: Der historische und fachliche Kontext von LER. In: *Edelstein, Wolfgang/Grözingler, Karl E./Gruehn, Sabine* u. a. (Hg.): *Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde*. Zur Grundlegung eines neuen Schulfachs, Weinheim 2001, 19–69, 23.

25 Ebd., 24.

den religionsdemografischen Veränderungen der letzten Jahrzehnte besser gerecht werden sollen. Dabei reichen die Vorschläge von einem konfessionell-kooperativen Unterricht, den inzwischen auch die katholische Kirche seit 2016 (!) mit ihrer Schrift zur „Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts“²⁶ als Form eines zukunftsfähigen konfessionellen Religionsunterrichts offiziell befürwortet, über einen positionell-religionspluralen Religionsunterricht im Klassenverband,²⁷ einen dialogischen Religionsunterricht für alle²⁸ bis zum Fächergruppenmodell²⁹. Sie alle eint, dass sie a) an einem konfessionell gebundenen Religionsunterricht festhalten und b) kontextspezifische Antworten auf die je unterschiedlichen regionalen Bedingungen in den einzelnen Landesteilen der Bundesrepublik darstellen. Ob sich allerdings auf Dauer ein bekenntnisgebundener Religionsunterricht in der öffentlichen Schule – auch wenn er im Hinblick auf die christlichen Kirchen ökumenisch angelegt ist – aufrechterhalten lässt, ist angesichts der anhaltenden Erosion der beiden Volkskirchen mehr als fraglich.

4. Konfessionelle Religion hat ihren Ort vor allem in der konfessionellen Schule

Wie der schulische Religionsunterricht sind auch konfessionelle Schulen als Teil eines privaten Schulwesens in ihrem Bestand rechtlich in Art. 7 GG abgesichert. Eine wesentliche Legitimation dieser Schulen ist in ihrem spezifischen

religiösen Profil begründet, zu dem auch als profilbildendes Fach der bekenntnisgebundene Religionsunterricht ohne ‚Ersatzfach‘ gehört, der an diesen Schulen für alle Schüler/-innen – egal welchen Bekenntnisses – verbindlich ist. Da den Eltern zuallererst die Erziehungsaufgabe ihres Kindes obliegt, sollen sie aus Sicht des Staates – so sie das wünschen – die Möglichkeit haben, ihre religiöse Erziehung – im Sinne positiver Religionsfreiheit – durch die Wahl einer bekenntnisgebundenen Schule fortsetzen zu können. Trotz ihres spezifischen religiösen Profils erfüllen konfessionelle Schulen einen öffentlichen Bildungsauftrag, für den sie allerdings – anders als beim konfessionellen Religionsunterricht – die alleinige Bildungsverantwortung übernehmen (so das Selbstverständnis der evangelischen Kirche). Sie sind Ersatzschulen, in denen wie im staatlichen Schulwesen alle allgemeinbildenden Schulabschlüsse erworben werden können. Insofern sind auch diese Schulen in ihrer pädagogischen Arbeit an die Prinzipien gebunden, die für staatliche Schulen gelten: Sie dürfen einerseits Schüler/-innen nicht „im Sinne erwünschter Meinungen [...] überrumpeln“ und an der „Gewinnung eines selbständigen Urteils“ hindern (Überwältigungsverbot); andererseits sind sie dazu verpflichtet, Themen bzw. Gegenstände, die in Wissenschaft und Politik kontrovers diskutiert werden, auch im Unterricht als kontroverse Sachverhalte zu behandeln (Pluralisierungs- und Kontroversitätsgebot).³⁰

Mit dieser Beschreibung – öffentlicher Bildungsauftrag mit religiöser Prägung – übernehmen konfessionelle Schulen im allgemeinbildenden Schulsystem, schultheoretisch gesprochen, die Funktion, religiöse Identität

26 Vgl. *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.): Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts. Empfehlungen für die Kooperation des katholischen mit dem evangelischen Religionsunterricht, Bonn 2016.

27 Vgl. *Schambeck* 2019 [Anm. 13], 33–44.

28 Vgl. *Knauth, Thorsten*: Dialogischer Religionsunterricht für alle. Kontext, Konzeption und Perspektiven. In: *RpB* 77/2017, 15–24.

29 Vgl. *Kirchenamt der EKD* 1994 [Anm. 18], 73–81.

30 Vgl. *Beutelsbacher Konsens*, online verfügbar unter <https://www.bpb.de/die-bpb/51310/beutelsbacher-konsens> (Stand: 14.02.2020).

herzustellen oder zu bewahren.³¹ Dies lässt sich nicht nur programmatisch (z. B. auf der Basis offizieller Verlautbarungen der beiden Kirchen), sondern für einen Teil der Elternschaft auch empirisch zeigen, wenngleich hier offenbar Unterschiede zwischen katholischen und evangelischen Schulen bestehen: Katholischen Schulen scheint es besser zu gelingen, eine religiös orientierte Klientel anzuziehen und diese auch längerfristig an sich zu binden.³²

Allerdings ist die Schülerschaft an konfessionellen Schulen schon seit vielen Jahren nicht mehr konfessionell homogen, wobei es hier – ähnlich wie beim konfessionellen Religionsunterricht – traditionsgemäß Unterschiede zwischen evangelischen und katholischen Schulen gibt: Erstere sind etwas heterogener als Letztere. Die Schülerschaft an konfessionellen Schulen ist in den westdeutschen Bundesländern aber immer noch überwiegend christlich geprägt,³³ was u. a. auch mit administrativen Vorgaben in einzelnen Bundesländern

zu tun hat;³⁴ in den ostdeutschen Bundesländern liegt dieser Anteil naturgemäß deutlich niedriger.³⁵ Schaut man sich die Entwicklung der vergangenen Jahre an, so erfreuen sich konfessionelle Schulen nach wie vor großer Beliebtheit – trotz abnehmender Zahlen konfessionsgebundener Schüler/-innen. Besonders überraschend ist die Entwicklung in den ostdeutschen Bundesländern, in denen in den ersten zehn Jahren dieses Jahrtausends geradezu ein Gründungsboom nichtstaatlicher Schulen stattgefunden hat, der zu nicht unerheblichen Teilen auf evangelische Grundschulgründungen zurückgeht.

Auch wenn vor diesem Hintergrund die These naheliegt, dass Eltern aus anderen als religiösen Gründen eine konfessionelle Schule wählen – und dafür gibt es durchaus empirische Hinweise³⁶ –, so ist die pädagogische Begründung ihrer Existenz doch gerade diese. Das profilbildende Fach hierbei ist – wie bereits ausgeführt – der konfessionelle Religionsunterricht, wenngleich sich das religiöse Profil nicht nur in diesem erschöpfen sollte. Hier ist Benner³⁷ zuzustimmen, wenn er als Legitimation für den Fortbestand konfessioneller Schulen einfordert, dass sie Schulprogramme entwickeln sollten, in denen religiöse und theologische Fragestellungen nicht nur auf das dafür zuständige Fach begrenzt werden, sondern sich als spezifische Thematik durch

31 Vgl. Roeder, Peter M.: Einleitung. In: Goldschmidt, Dietrich/Roeder, Peter M. (Hg.): *Alternative Schulen? Gestalt und Funktion nichtstaatlicher Schulen im Rahmen öffentlicher Bildungssysteme*, Stuttgart 1979, 11–35.

32 Vgl. Gruehn, Sabine/Koinzer, Thomas: *Gesellschaftliche Funktionen privater katholischer Schulen. Programmatik und empirische Befunde*. In: Könemann, Judith/Spiekermann, Denise (Hg.): *Katholische Schulen. Herausgeforderte Identität*, Paderborn 2019, 39–60.

33 Laut Statistik der Deutschen Bischofskonferenz lag im Schuljahr 2015/2016 der Anteil der Schüler/-innen beider Konfessionen an katholischen Schulen bei knapp 90 % (68 % katholisch, 22 % evangelisch) – allerdings mit sinkender Tendenz bei gleichzeitiger Zunahme des Anteils von Schülerinnen und Schülern ohne Bekenntnis. Vgl. *Deutsche Bischofskonferenz: Katholische Schulen in freier Trägerschaft in Deutschland. Statistische Basisdaten zum Schuljahr 2015/16* (unveröff. Bericht). Aufgrund der stärkeren Öffnung der evangelischen Schulen ist davon auszugehen, dass an diesen der Anteil der christlichen Schüler/-innen geringer ist.

34 Vgl. Scheunpflug, Annette: *Non-governmental religious schools in Germany – increasing demand by decreasing religiosity?* In: *Comparative Education* 51 (2015) 38–56, 47.

35 Vgl. ebd.

36 Vgl. Gruehn/Koinzer 2019 [Anm. 32].

37 Vgl. Benner, Dietrich: *Sind katholische Schulen heute noch möglich? Für Rolf Schieder zu seiner Emeritierung am 16. Juli 2018*. In: Könemann/Spiekermann 2019 [Anm. 32], 173–192, 189. Benner hat dies zwar auf katholische Schulen bezogen, merkt aber in einer Fußnote an, dass Gleiches auch für evangelische Schulen gelte.

alle Unterrichtsfächer hindurchziehen und eine kritische Auseinandersetzung sowohl mit den unbestreitbaren Leistungen als auch den Verfehlungen im Namen der Religion ermöglichen.

Dr. Sabine Gruehn

Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schultheorie/Schulforschung, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Schlossplatz 2, 48149 Münster