

Richard Schlüter

Aufbau einer konfessionellen Identität?

Anfragen an eine didaktische Begründung für den konfessionellen Religionsunterricht

I. Problemstellung: Zum Modus der Begründung

Über die Zukunft des Religionsunterrichts (RU) wird momentan intensiv diskutiert. Wieder einmal stehen seine didaktische Ausrichtung, seine kirchliche Gebundenheit und seine prinzipiell monokonfessionelle Struktur zur Debatte. U.a. lassen sich aus den jüngsten kritischen Anfragen an die Korrelationsdidaktik einige wichtige Aspekte dieser Diskussion erheben. G. Reilly¹ bezweifelt grundsätzlich die Praxis und die Theoriefähigkeit der Korrelationsdidaktik für religionsdidaktisches Handeln im Kontext des schulischen RU. Er kennzeichnet die herrschende Korrelationsdidaktik „als offenbarungstheologische Deduktion“ und sieht in ihr folglich einen normativen Überhang der Theologie gegenüber anderen Bezugswissenschaften des RU, der einen notwendigen Dialog mit ihnen als ein „offenes Gespräch“ im Grunde verhindere. Soll die Religionsdidaktik eine wirkliche Didaktik des RU sein, verstanden als „eine Theorie der Praxis für die Praxis“, dann müsse sie „eine offene Theorie sein, die auf verschiedenen Ebenen einen offenen Austausch mit der Praxis des Religionsunterrichts und mit den verschiedenen Bezugswissenschaften zu führen fähig ist. Diese Offenheit ist notwendig, damit die kontinuierliche Erfahrung in der Praxis und die Reflexion dieser Erfahrung in den Bezugswissenschaften unter religionspädagogischen und religionsdidaktischen Perspektiven reflektiert werden kann.“ Reilly spricht sich demnach gegen eine theologische Bevormundung der Religionsdidaktik und für eine stärkere Berücksichtigung der schulischen Wirklichkeit und einen umfassenderen Einbezug von pädagogischen und sozialwissenschaftlichen Erkenntnissen der Bezugswissenschaften in ihr aus.

Gerade aufgrund der schulischen Wirklichkeit des RU und seiner veränderten Ausgangsbedingungen hinsichtlich der Lehrenden und Lernenden, die es immer weniger ermöglichen, einen Bezug zur Praxis gelebten Glaubens herzustellen, sieht R. Englert² trotz der großen theologischen und religionspädagogischen Leistungen der Korrelationsdidaktik ihr Ende für den RU in der öffentlichen Schule heraufziehen. M.a.W.: die Erfahrungen in der Praxis des RU stellen nicht nur eine Religionsdidaktik, „die in dem Sinne dezidiert christlich ist, daß sie ihren Kern in der Hermeneutik christlicher Glaubensinhalte hat“, in Frage, sondern lassen auch vermuten, daß es in absehbarer Zeit

¹ G. Reilly, Süß, aber bitter. Ist die Korrelationsdidaktik noch praxisfähig?, in: G. Hilger/G. Reilly (Hgg.), Religionsunterricht im Abseits? Das Spannungsfeld Jugend – Schule – Religion, München 1993, 16-27; Zitate 17, 25

² R. Englert, Die Korrelationsdidaktik am Ausgang ihrer Epoche. Plädoyer für einen ehrenhaften Abgang, in: Hilger/Reilly, a.a.O. 97-109; Zitate 105, 107.

„keinen in diesem inhaltlichen Sinne christlich geprägten Religionsunterricht mehr geben“ kann, bzw. wird. Auch für K.E. Nipkow³ sind Voraussetzungen für eine Korrelationsdidaktik im RU nicht mehr gegeben, weil einerseits eine religiöse Erfahrungsarmut immer mehr um sich greife und die Religionslehrer kaum noch Kenntnis von der Erfahrungswelt ihrer Schüler haben und andererseits immer weniger Schüler ein Verständnis dafür aufbringen, was ihnen die christliche Semantik zumute. Englert sieht die Aufgabe des RU darin, in Lebenswelten, die gelebtem Glauben weithin entfremdet sind, einen Weg zum Verständnis der „christlichen Sinn-Sicht“ allererst zu bahnen, wobei er die Vorordnung christlicher, d.h. solidarischer und befreiender Praxis vor der „Hypertrophie des (nur) besprochenen Glaubens“ als didaktische Leitlinie herausstellt.

G. Hilger⁴ plädiert dafür, „den Begriff der Korrelationsdidaktik vorerst nicht mehr zu benutzen“, da diese Religionsdidaktik zu sehr auf theologische Hermeneutik beschränkt sei. Heute müsse eine Religionsdidaktik „resolut von der Praxis des Lernens und Lehrens mit all (ihren) Bedingungen, Faktoren und Interaktionsformen ausgehen und Position beziehen zu einem Bildungsverständnis“. Hilger fordert also eine Religionsdidaktik, mit der verstärkt Kriterien verbunden sind, die z.B. auf eine diskutierbare Theorie der Bildungsinhalte und -inhalte verweisen und es zulassen, Unterricht als ein kommunikatives Beziehungsgeflecht zu reflektieren.

Diese kritischen Äußerungen zur Korrelationsdidaktik stimmen m.E. darin überein, daß sie gegenüber einer vornehmlich aus theologischen Prinzipien abgeleiteten Religionsdidaktik für eine solche plädieren, die in erster Linie (schul-)pädagogisch und bildungstheoretisch akzentuiert ist. Im Grunde geht es also bei der Kritik an der Korrelationsdidaktik auch um eine neue Verortung und Funktionsbestimmung des RU in der öffentlichen Schule.

Diesem Thema sind ebenfalls die Memoranda zum RU gewidmet, die in den letzten zwei Jahren von verschiedenen Arbeitskreisen vorgelegt wurden.⁵ Auffallend ist, daß – bei Differenzen in Einzelfragen – alle Memoranda vor dem Hintergrund einer Situationsanalyse eine pädagogische Begründung des RU in der öffentlichen Schule bieten, die bestimmt ist von Überlegungen zu einer „allgemeinen Bildung“, zu der der RU beizutragen habe. Der bestimmende Rahmen der Memoranda für die Überlegungen zur Didaktik des RU und seiner Organisationsstruktur ist das komplexe Verhältnis von Bildung – Schule – Religion, ihr Anliegen ist die Einordnung des RU in die Bildungsaufgabe der Schule.

³ K.E. Nipkow, Religion in Kindheit und Jugendalter. Forschungsperspektiven und -ergebnisse unter religionspädagogischen Interessen, in: Hilger/Reilly, a.a.O., 183-223, bes. 197ff.

⁴ G. Hilger, Korrelation als theologisch-hermeneutisches Prinzip, in: KatBl 12/93, 828-830; Zitate 829, 830.

⁵ Vgl. die Zusammenstellung bei J. Lott (Hg.), Religion – warum und wozu in der Schule?, Weinheim 1992.

Diese allgemeinen Feststellungen können an der neuen EKD-Denkschrift zum RU konkretisiert werden.⁶ Sie bestimmt die Schule als einen Ort der Bildung, situiert den RU im Bildungsauftrag der Schule und konkretisiert die 'neue allgemeine Bildung', die „immer auch Hilfe einschließen (muß) bei der Orientierung in der Welt, der Bewältigung der Zukunftsaufgaben und der Vergewisserung über die eigene Identität“ (25) im Blick auf den RU zunächst folgendermaßen: der RU „sollte in Zukunft mehr noch als bisher ein Beitrag zur persönlichen religiösen Orientierung und Bildung sein“ (26), er soll die „selbständige, erfahrungsbezogene Aneignung und Auseinandersetzung“ mit Glauben und Religion „fördern“ (27) und „Perspektiven der Lebenszuversicht und der Hoffnung“ eröffnen (28). Deshalb wird einer didaktischen Elementarisierung im RU das Wort geredet, letztlich zulaufend auf die Auseinandersetzung „um elementare Wahrheiten“ (28). Damit fordert die Denkschrift im Grunde ein Kerncurriculum für den RU, das korrespondieren soll mit der Konzentration der 'neuen Allgemeinbildung' (31) auf „epochaltypische Schlüsselprobleme“ wie die ethische Grundlagenproblematik, das Problem des kulturellen, weltanschaulichen und religiösen Pluralismus und die Frage nach der individuellen und gesellschaftlichen Bedeutung von Religion (32ff). Dem RU wird ein Anteil an diesem übergreifenden schulischen Erziehungs- und Bildungsauftrag zugesprochen, er hat eine „Bildungsmitverantwortung“ (44).

Von dieser Aufgabenbestimmung her präzisiert die Denkschrift das Lehren und Lernen im RU. Sie tritt für das Prinzip des schülerorientierten Lehrens ein, reklamiert u.a. ein traditionsbezogenes, fächerübergreifendes, interkulturelles und interreligiöses Lernen (50-55). Besonders eindringlich wird „von einem neuen Prinzip alphabetisierenden Lernens“ gesprochen, „das auf die Grundelemente des Christentums bezogen ist“ und gefordert sei, weil der RU immer mehr zum Ort der „Erstbegegnung mit Glaube, Religion und christlicher Überlieferung“ werde (54). Außerdem wird die Notwendigkeit und Möglichkeit eines identifikatorischen Lernens betont, weil es zur Identitätsbildung verhelfe (56).

Diese gründliche und grundlegende pädagogische und bildungstheoretische Begründung des RU läßt nach der Denkschrift den konfessionell getrennten RU nicht „ohne weiteres ... einleuchten“ (59). Welche theologische und pädagogische Begründung für das weitere prinzipielle Festhalten an dieser Gestalt des RU gibt die Denkschrift? (59-72) In diesem Punkt unterscheidet sie sich von allen anderen Memoranda am deutlichsten.

Die Denkschrift geht grundsätzlich davon aus, daß die Allgemeinbildung im Bereich der Sinn- und Wertfragen zwei Zielen zu dienen habe, „der geschichtsbewußten Vertiefung in die weltanschaulich-religiösen und ethischen Fragen

⁶ Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh 1994. Zitatbelege in Klammern.

gemäß den geschichtlich gewordenen Traditionen (Prinzip konfessioneller Bestimmtheit) und der allseitigen Verständigung (Prinzip dialogischer Kooperation). Nur dadurch, daß diese beiden Prinzipien ihr je eigenes Gewicht haben und zugleich in Komplementarität zusammengehören“, leuchte – so die Denkschrift – „der konfessionell getrennte Religionsunterricht bildungstheoretisch und damit pädagogisch ein.“ (59)

Mit dem „Prinzip der konfessionellen Bestimmtheit“ korrespondiert das pädagogische Argument, der konfessionell orientierte RU ermögliche in bevorzugter Weise identifikatorisches Lernen, erlaube eine Identifikation und ver helfe so zur Identitätsbildung und -findung der Schüler (60). Damit diese Zielsetzung erreicht werden kann, spricht sich das Dokument für den konfessionellen RU als konfessorischen aus, d.h. es charakterisiert den RU als konfessionellen durch den Begriff der „Konfessionalität“ (61ff) im Sinne der Confessio, des Bekenntnisses des Glaubens. Bekenntnisgebundenheit des RU besagt dann in diesem Kontext, daß in ihm die konfessorische/zeugnishafte Komponente des Glaubens über den Religionslehrer zum Tragen kommen soll und muß. Im weiteren Argumentationsgang wird dieses konfessorische Verständnis von Konfession fast synonym gesetzt mit dem Verständnis von Konfession im konfessionskundlichen und kirchenorganisatorischen Sinn (63). Diese Idiomenkommunikation, die zum einen eine weitgehende Übereinstimmung von konkreter, individueller Konfessionalität des Glaubens und vorgegebener konfessioneller Gestalt des Glaubens insinuiert und zum anderen die bestehenden (getrennten) Konfessionen als entscheidende und unterschiedliche konfessionelle Identitäten bewirkende religiöse Sozialisationsinstanzen werten läßt, bildet in der Denkschrift letztlich die Basis für die These, daß aus dem „verfassungsmäßig verbürgte(n) Recht auf Religionsfreiheit“ die Schlußfolgerung gezogen werden könne, daß Eltern und Schüler ein Anrecht darauf haben, „in einer bestimmten, geschichtlich gewordenen konfessionellen Gestalt des Christentums, die ihnen vertraut ist, allein durch Vertreter dieser Konfession unterrichtet zu werden“ (64). Pädagogisch begründet und gefordert sei dieser Unterricht außerdem, weil immer ein „konfessionelles Vorverständnis“ durch die „Konfessionszugehörigkeit“ mitgegeben und in der Regel von solcher hermeneutischen Wichtigkeit sei, daß es „dem Verständnis anderer Konfessionen und Religionen Grenzen“ setze (64).

Hier wird also im Grunde mit Hilfe einer irgendwie gearteten „konfessionellen Identität“ argumentiert. Ihr (rudimentäres) Vorhandensein wird behauptet, an ihr kann im konfessionellen RU angeknüpft werden, sie soll und muß im RU aufgebaut und gefestigt werden als – auch pädagogische – Voraussetzung für die Beschäftigung mit anderen Konfessionen und Religionen. Deshalb ist nach der Denkschrift „es pädagogisch begründet, an der überkommenen Gestalt des Religionsunterrichts festzuhalten“ (64). Diese Argumentationsstruktur deckt sich in auffallender Weise mit der im Dokument der Würzburger Synode

„Der Religionsunterricht in der Schule“, die gegenwärtig insbesondere von kirchlich-offizieller Seite wiederholt und unterstrichen wird.⁷ Dem „Prinzip dialogischer Kooperation“ trägt das Dokument dadurch Rechnung, daß es als „die angemessene Gestalt des konfessionellen Religionsunterrichts für die Zukunft die Form eines ‚konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts‘“ ansieht (65), in dem inhaltlich und organisatorisch die evangelisch-katholische Zusammenarbeit ausgebaut werden müsse (65-72). Diese knappe Analyse der pädagogischen/bildungstheoretischen Argumentation der Denkschrift für die prinzipielle Beibehaltung des konfessionell getrennten RU zeigt, daß sie – obwohl sie selbst davon spricht, daß in der gegenwärtigen Schülergeneration nicht nur das Ende des konfessionellen Zeitalters zu konstatieren, sondern auch verstärkt ein „alphabetisierender“ RU vonnöten sei (54) – offenbar von der Vorstellung bestimmt ist, der Weg der religiösen Identitätsfindung der Schülerinnen und Schüler beginne in einer ‚schicksalhaften‘ konfessionellen Verwurzelung und so sei eine ‚konfessionelle Identität‘ prinzipiell grundgelegt, die nicht nur religiöses Lernen vorstrukturiere, sondern die auch in konturierter Differenz zu anderen ‚konfessionellen Identitäten‘ im konfessionell getrennten RU entfaltet werden könne und müsse als theologische und pädagogische Voraussetzung ökumenischen Handelns. Entspricht diese Annahme aber der Realität? Verläuft der Weg zur christlichen Identitätsbildung bei den Schülerinnen und Schülern nicht immer stärker genau umgekehrt, nämlich von „tastenden religiösen Suchbewegungen, über Bekanntschaften, mehr flüchtig als dauerhaft, mit religiösen, auch quasi-religiösen und kultischen Erscheinungen zu einer identitätsrelevanten Annäherung an Religion und Kirche“?⁸ Gibt es überhaupt die „konfessionelle Identität“ in deutlicher Unterscheidung zu einer anderen? Kann mit der Größe „konfessionelle Identität“ und dem Hinweis auf die Notwendigkeit ihrer Herausarbeitung der (getrennte) konfessionelle RU didaktisch also noch sinnvoll begründet werden? Dient diese Argumentationsfigur nicht eher der Wahrung alter Positionen und verhindert so für die Praxis die konsequente Durchsetzung eines didaktisch verantwortbaren Modells des RU für die Zukunft einer Schülerschaft mit ganz unterschiedlichem religiösen und weltanschaulichen Hintergrund, für Jugendliche, die – wie die Denkschrift selbst sagt – ganz grundsätzlich nach tragenden Antworten suchen auf sie bewegende Fragen nach Gerechtigkeit, Umwelt, Sinn des Lebens und Tod? Welche weiterführenden didaktischen Grundkonzeptionen bieten sich an? Wie können sie begründet werden?

⁷ Vgl. dazu R. Schlüter, Der Religionsunterricht und das Konfessionsprinzip. Kritische Anmerkungen in weiterführender Absicht zwanzig Jahre nach dem Würzburger Synodenbeschluß, in: RpB 32/1993, 74-88; B. Krautter, Von den Kirchen gemeinsam verantworteter Religionsunterricht?, in: KatBl 11/94, 763f.

⁸ So mit U. Becker, Ökumenisches Lernen auf dem Prüfstand, in: R. Schlüter (Hg.), Ökumenisches und interkulturelles Lernen – eine theologische und pädagogische Herausforderung, Paderborn/Frankfurt 1994, 9-25, 22.

II. Die synkretistische „konfessionelle Identität“ – Zu ihren religionspädagogischen Herausforderungen

1. Der Befund

Neue empirische Untersuchungen zum Vorhandensein konfessioneller Identitäten und ihren Eigenarten⁹ dokumentieren ein Verschwinden der konfessionellen Identitäten, zumindest ihre Vermischung, selbst wenn die befragten Personen sich als einer bestimmten Konfession zugehörig erklären. Auf Ganze gesehen macht sich ein individualisierter religiöser Pluralismus breit, der nicht nur im Nebeneinander verschiedener Typen religiöser Grundorientierungen besteht, sondern auch in der Verfaßtheit von je eigenen „konfessionellen Identitäten“ zum Ausdruck kommt. Diese werden von den einzelnen im kritischen Durchgang durch normative Modelle religiöser Orientierungen, wie sie vor allem in den konfessionellen Kirchen manifest sind, und entsprechend ihrer biographisch erworbenen Wahrnehmungsmuster, Wissensbestände, Motivstrukturen und Wertorientierungen aufgebaut. Ein deutliches Kennzeichen dafür ist das Faktum, daß die formale Identifikation mit der einen oder anderen christlichen Konfession nach den empirischen Untersuchungen nur noch sehr selten unterschiedliche Einstellungen oder Verhaltensweisen erzeugt.¹⁰ Es sind offenbar vorrangig Fragen, Probleme und Themen der Führung des eigenen Lebens, die die Art und Weise der individuellen Auswahlprozesse steuern und die Kriterien der subjektiven Wahl abgeben.¹¹ Das Individuum wählt also im Grunde seine Religion selbst aus. P. Berger hat diesen Vorgang schon früher „Zwang zur Häresie“ genannt.¹² Er legte dar, daß der konkrete religiöse Glaube, vormals von der Gesellschaft als ganzer und einer bestimmten Tradition getragen, heute vom häretischen Imperativ, d.h. durch die Wahl des einzelnen festgelegt wird und festgelegt werden muß, weil keine kirchliche Institution mehr einen Monopolanspruch erheben kann. Faktisch wird heute religiös über die Grenzen traditionell angestammter Herkunftswelten hinausgegriffen. Die konfessionellen Grenzen und Eigenarten haben ihren verbindlichen regulierenden Charakter für die in der Alltagswelt gelebte Religiosität verloren. Dies trifft nach dem empirischen Befund insbesondere für die Jugendlichen zu.¹³ Bei ihnen zeigt sich darüber hinaus

⁹ Bezug genommen wird vor allem auf A. Dubach/R. J. Campiche (Hgg.), *Jeder ein Sonderfall? Religion in der Schweiz*, Zürich/Basel 1993. Die dort gewonnenen Erkenntnisse geben wohl auch die Situation in Deutschland wieder.

¹⁰ A.a.O., 257ff, 312.

¹¹ Vgl. dazu auch V. Drehsen, *Die Anverwandlung des Fremden. Über die wachsende Wahrscheinlichkeit von Synkretismen in der modernen Gesellschaft*, in: J.A. van der Ven/H.-G. Ziebertz (Hgg.), *Religiöser Pluralismus und Interreligiöses Lernen*, Kampen/Weinheim 1994, 39-69, 51, 56.

¹² P.L. Berger, *Der Zwang zur Häresie. Religion in der pluralistischen Gesellschaft*, Frankfurt 1980; vgl. *ders.*, *Sehnsucht nach Sinn. Glauben in einer Zeit der Leichtgläubigkeit*, Frankfurt/New York 1994.

¹³ Dubach/Campiche, *Jeder ein Sonderfall?*, a.a.O., 300ff.

sehr deutlich, daß die vorhandene religiöse Vielfalt in der Gesellschaft gewissermaßen in das Individuum hinein verlagert wird. Sie realisieren einen religiösen Synkretismus: „Religiosität verändert sich von exklusiver, kirchlich geprägter zu inklusiver, synkretistisch gefärbter Religiosität, in der die einzelnen ihre religiöse Orientierung aus verschiedenen kirchlichen wie nicht-kirchlichen Quellen beziehen“. M.a.W.: empirisch „läßt sich ein Prozeß der Selbstauflösung des christlichen Glaubens in seiner überlieferten Gestalt erkennen“, es zeichnet sich der Beginn der „Postkonfessionalität“ ab, in der die eigene religiöse Identität vom Individuum selbst erarbeitet wird und die Kirchen keine Möglichkeit (mehr) haben, diese Konstruktion entscheidend zu kontrollieren.¹⁴

Sozialwissenschaftliche Erhebungen zur Religiosität von Schülerinnen und Schülern unterstreichen diesen gesamtgesellschaftlichen Befund.¹⁵ Sie belegen, daß bei den meisten von ihnen vom Vorhandensein einer konfessionellen Identität wohl nicht gesprochen werden kann und sie auch kaum am Aufbau einer solchen durch den RU interessiert sind. Bemühungen um eine spezifisch konfessionelle Identität werden von den Heranwachsenden nicht verstanden und erst recht nicht nachvollzogen. Das neue 'nachkonfessionelle Zeitalter' im Bewußtsein der heranwachsenden Generation ist auch kein ökumenisches gemäß dem innerchristlichen oder binnenkirchlichen Verständnis. K.E. Nipkow konstatiert deshalb, daß „das Thema Ökumene nicht nur nachkonfessionell unterlaufen, sondern darüber hinaus nachchristlich überholt (wird)... Das Thema Religion ist für viele bei der Gottesfrage als einer 'Restgröße' angelangt. Was spielen da noch die unterschiedlichen Formen von Religion eine Rolle – erst recht konfessionelle Unterschiede, einschließlich ihrer ökumenischen Verbindung?“¹⁶ Stattdessen haben Themen wie Frieden, Überbevölkerung, soziale Gerechtigkeit, Bewahrung der Schöpfung, Arbeit u.ä. im Denken, Fühlen, Handeln und Erleben der Jugendlichen eine Vorrangstellung. Hier suchen sie nach Wegen der Bewältigung. Dabei wird fast durchgehend „nicht mehr in den Begriffen von Konfessionen gedacht, sondern es wird von Kirche gesprochen, und es werden die Christen schlechthin“ gefragt.¹⁷

¹⁴ Zitate bei *Dubach/Campiche*, a.a.O. 305, 302, 309; vgl. insgesamt 309.317; *H. Rüegger*, Ökumene angesichts zunehmender innerkirchlicher Pluralisierung, in: *US 4/94*, 327-333, 328, spricht von der Herausbildung transkonfessioneller Identitäten als „neue Ausprägungen des Christseins, die sich um ganz bestimmte theologische Akzente, spirituelle Erfahrungen oder gesellschaftliche Engagements herum formieren.“

¹⁵ Vgl. nur *N. Copray*, Jung und trotzdem erwachsen. Zur Situation junger Erwachsener in der Zukunftskrise, Bd. 1, Düsseldorf 1987, 192ff; *H. Barz*, Religion ohne Institution?/Postmoderne Religion, Opladen 1992; *K. Gabriel*, Christentum zwischen Tradition und Postmoderne, Freiburg 1992, 121ff.

¹⁶ *K.E. Nipkow*, Ökumene – ein Thema von Jugendlichen? Empirische Annäherungen, in: *F. Johannsen/H. Noormann (Hgg.)*, Lernen für eine bewohnbare Erde, Gütersloh 1990, 137-197, 146f.

¹⁷ *R. Bleistein*, Ökumene – ein Fremdwort für Jugendliche? Junge Christen und die

Nimmt man diesen gesamten Sachverhalt ernst und wertet das Ende der traditionellen konfessionellen Identitäten auch als Ergebnis der bestimmenden Strukturen und Grundbefindlichkeiten der gegenwärtigen (post-)modernen Situation, dann ist es m.E. problematisch bzw. unmöglich, mit der Größe „konfessionelle Identität“ pädagogisch für die prinzipielle Beibehaltung des konfessionell getrennten RU zu argumentieren. Die Begründungen erwecken den Eindruck, daß sie doch noch – direkt, indirekt oder intentional – „unmittelbar auf die Eingliederung in die Glaubensgemeinschaft bzw. ... auf die Intensivierung kirchlicher Bindungen abzielen“, daß sie (religiöse) Bildung im RU eben doch nicht konsequent „als Prozeß der biographischen Inkarnation einer dem Bildungssubjekt erschlossenen Sinnperspektive, sondern als Vermittlungsgeschehen objektiver Wahrheiten“ sehen.¹⁸

Will und soll der RU der gegenwärtigen (post-)modernen Situation gerecht werden, dann muß er didaktisch entsprechend qualifiziert sein und dieses Profil muß mit seinen – auch organisatorischen – Konsequenzen in die Praxis umgesetzt werden. Diese angestrebte didaktische Neuprofilierung – wie sie von der Denkschrift m.E. im Grundsatzteil auch überzeugend angegangen wird – darf nicht letztlich wieder nur als ein zeitangepaßtes Modell zur Wahrung alter Positionen erscheinen. Es geht also um die – konsequenzenreiche – radikale Einordnung des RU in die Bildungsaufgabe der Schule. Dazu einige Hinweise vornehmlich in didaktischer Absicht.

2. Didaktische Herausforderungen – erste Konsequenzen

In der Schulpädagogik wird heute nachdrücklich darauf hingewiesen, daß das lerntheoretische Verständnis von Bildung als Prozeß der Selbstbestimmung eine nicht mehr hintergehbare Position sein muß.¹⁹ Dieser Prozeß wird grundsätzlich als ein offener verstanden, weil alles das, was persönlich und gesellschaftlich das Handeln leiten und bestimmen soll, immer neu im Dialog und im Diskurs verhandelt werden muß, wenn es handlungsbestimmend werden soll. Nicht die vom Schüler zwar selbsttätig zu erarbeitende, im Grunde aber immer schon 'bestimmte', d.h. geglaubte oder tradierte Weitergabe von sachlichen, sittlichen Ordnungen oder religiösen Überzeugungen, sondern ihre 'Produktion' durch den Schüler im Prozeß seiner Selbstbildung und Selbsterziehung ist das moderne Programm der Schulpädagogik. Die (post-)moderne Situation impliziert, daß die Vermittlung religiöser Traditionen zutiefst abhängig ist, und didaktisch auch abhängig gemacht werden muß,

Konfessionen, in: StdZ 11/81, 851-860, 852.

¹⁸ So mit R. Englert, *Religiöse Erwachsenenbildung. Situation – Probleme – Handlungsorientierung*, Stuttgart 1992, 186.236. Anders gesagt: Ökumene, die ihren geschichtlichen Ort ernstnehmen will, muß auch den Prozeß der Entkonfessionalisierung theologisch ernstnehmen. Sie muß m.E. lernen, Kirche und Christentum von einem postkonfessionellen Paradigma aus wahrzunehmen.

¹⁹ Vgl. dazu nur die Ausführungen bei K.G. Pöppel, *Schulpädagogische Reflexionen zum Religionsunterricht in der Schule*, in: Vierteljahrszeitschrift für Wissenschaftliche Pädagogik 3/94, 322-339, 326ff.

vom Prozeß des Aushandelns und des Befragens. Religiöse Bildung vollzieht sich eben nicht mehr traditionsbestimmt. Nichts kann also mehr von oben nach unten verordnet werden, sondern alles muß frei gefragt und herbeigestritten werden im Durchgang durch das Individuelle, Biographische. Es muß abgesprochen, ausgehandelt, begründet und erlebt werden.²⁰ Deshalb ist – gerade auch aus schulpädagogischer Sicht – die Forderung nach einem konfessorischen RU, wie sie von der Denkschrift der EKD erhoben wird, der schulischen Situation adäquat. Religiöse Bildung im RU setzt als freie Selbstbestimmung – von seiten des Religionslehrers/der Religionslehrerin – Überzeugung, Glaubwürdigkeit, Responsabilität und Freiheit voraus. Sie sind lerntheoretisch die Voraussetzung dafür, daß im RU niemand bearbeitet, bedrängt, vereinnahmt oder bloß belehrt wird, sondern dazu ermuntert wird, selbstverantwortlich neue Handlungsperspektiven aus christlichem Glauben zu gewinnen.²¹ Die Herausstellung des konfessorischen Moments im RU in Verbindung mit dem Verständnis von Bildung als einem offenen Lernprozeß freier Selbstbestimmung transzendiert aber von sich aus traditionelle Konfessionsgrenzen und kann deshalb m.E. kein Begründungselement für die prinzipielle Beibehaltung des strengen Konfessionsprinzips sein. Sie ist zweifellos eine Grundvoraussetzung für ein identifikatorisches Lernen im RU, das aber gerade nicht an Konfessionsgrenzen halt macht, wie die schulpädagogischen Hinweise und sozialwissenschaftlichen Erhebungen zeigen.

Weitere didaktische Konsequenzen für den Religionsunterricht lassen sich aus dem Verhältnis von Bildung und Religion, wie es gegenwärtig bildungstheoretisch diskutiert wird, ableiten. W. Ritter²² hat kürzlich die in den letzten vierzig Jahren ideell und geschichtlich zum Tragen gekommenen Modelle des Verhältnisses von Schule – Bildung – christlicher Glaube analysiert. Er identifiziert drei unterschiedliche Modelle, wobei für unsere Überlegungen das sich seit ca. 1980 abzeichnende von besonderem Interesse ist. Gegenwärtig dient – generell gesagt – die Verwendung des Bildungsbegriffs verstärkt dazu, Tendenzen einer Reduktion des schulischen Unterrichts auf bloße Ausbildung entgegenzutreten. Es gilt einer vollständigen Funktionalisierung der Schule für eher ökonomisch-gesellschaftliche Interessen zu wehren. Deshalb wird die kritische Kraft des Bildungsbegriffs wieder zur Geltung gebracht. Bildung soll sich nicht mehr in erster Linie am Funktionieren des einzelnen zugunsten wirtschaftlicher Leistungsfähigkeit und sozialer Stabilität orientieren. Leitend

²⁰ Vgl. dazu W. Marotzki, Bildung, Identität und Individualität, in: D. Benner/D. Lenzen (Hgg.), Erziehung, Bildung, Normativität, Weinheim/München 1991, 79-94; D. Benner, Allgemeine Pädagogik, Weinheim/München 1991, 160ff; F.W. Kron, Grundwissen Pädagogik, München/Basel 1988, 64ff.

²¹ Ausführlicher dazu R. Schlüter, Konfessionalität und Ökumene im Religionsunterricht, in: ThGl 4/94, 430-445.

²² W. Ritter, Schule – Bildung – christlicher Glaube. Kritische Rückblicke auf Ideen und Wirklichkeiten dieses Verhältnisses in der BRD, in: PrTh 3/94, 213-231; vgl. auch K. E. Nipkow, Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung, Gütersloh 1990, 26ff; 228ff.

sind die für den Bildungsbegriff konstitutiven materialen Gehalte wie Aufklärung, Mündigkeit, Freiheit, Autonomie, Solidarität. Verschiedene bildungstheoretische Positionen, denen es um die Herausarbeitung einer neu verstandenen „Allgemeinbildung“ geht, der nach der EKD-Denkschrift der RU verpflichtet sein muß, verdeutlichen weiterführend diese Denkrichtung. So ist für W. Klafki Bildung zentral Selbstbestimmungs- und Mitbestimmungsfähigkeit des einzelnen und Solidaritätsfähigkeit.²³ Die Mitbestimmungsfähigkeit bezieht sich auf die Verantwortung zur Gestaltung der gemeinsamen gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse, die Solidaritätsfähigkeit zielt ab auf die Anerkennung der anderen, besonders der Schwachen und Benachteiligten sowie auf den Einsatz für sie. Die Selbstbestimmungsfähigkeit beschreibt Klafki als die „Fähigkeit zur Selbstbestimmung über die je eigenen, persönlichen Lebensbeziehungen und Sinndeutungen zwischenmenschlicher, beruflicher, ethischer, religiöser Art“. Der Erwerb dieser Fähigkeiten ist der Vorgang einer „Allgemeinbildung“, die eine Bildung für alle ist, die die Entfaltung aller menschlichen Möglichkeiten umfaßt und die sich in der Auseinandersetzung mit dem gemeinsam Angehenden vollzieht. Sie ereignet sich in der Auseinandersetzung mit sog. „Schlüsselproblemen“ als Konzentrationskerne einer zeitgemäßen Bildungskonzeption wie z.B. die Friedensfrage, die Umweltproblematik, die Dritte-Welt-Problematik. Ein so „orientiertes Allgemeinbildungsverständnis ist kritisch, insofern die überlieferte Welt den Jugendlichen gerade nicht als bloß zu übernehmende und fraglos hinzunehmende Tradition präsentiert wird, sondern im Geltungsmodus eines Problems. Allgemeinbildung meint dann nicht einen Kanon bewährten Überlieferungswissens, sondern die Befähigung zur Bearbeitung uns alle angehender Schlüsselprobleme“.²⁴ Dafür sind vor allem interdisziplinär aufschließende und problemorientierte Bildungsprozesse erforderlich. Durch sie können Beziehungen gefunden, die Bedeutung des Wissens für die Lebenswirklichkeit und -gestaltung erkannt und ethische Implikationen wahrgenommen werden. Sie sind die Voraussetzung dafür, daß das Subjekt sowohl im Hinblick auf seine individuelle Lebensgeschichte als auch im Hinblick auf die gesellschaftlichen Lebensverhältnisse erfahrungs- und handlungsfähig wird. Innerhalb dieser bildungstheoretischen Perspektive kann m.E. auch die Identitätstheorie des symbolischen Interaktionismus, die die soziale Genese eines Identität behauptenden Subjekts fördern will, als für die neue „Allgemeinbildung“ bedeutsam gewertet werden. Gerade sie hat die Grundvoraussetzungen von Beziehung/Interaktion (Verantwortung, Vernunft und Vertrauen) und die dafür erforderlichen Kompetenzen (Rollendistanz, Ambiguitätstoleranz, Empathie und kommunikative Kompetenz) herausgearbeitet²⁵ und impliziert so

²³ W. Klafki, Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik, Weinheim/Basel 1985, 12-30.

²⁴ H. Luther, Religion und Allgemeinbildung, in: EvErz 1/91, 2-6, 3.

²⁵ Vgl. L. Krappmann, Identität in Interaktion und Sozialisation, in: G. Stachel u.a. (Hgg.),

ein bildungstheoretisches und pädagogisches Programm, das insbesondere durch die Art seiner offenen Kommunikations- und Interaktionsangebote gekennzeichnet ist.

Als Hilfe zur Realisierung möglicher Freiheit in intersubjektiver Kreativität versteht H. Peukert Bildung, wobei er m.E. Elemente von Klafki und des symbolischen Interaktionismus verbindet und weiterführt. Für ihn besteht der elementare Sinn der Bildung darin, in einer geschichtlich-konkreten Situation Identität und Handlungsfähigkeit angesichts der Herausforderungen der Zukunft zu gewinnen. Darum muß Bildung angesichts der dauernden Bedrohung von Leben und Zukunft wesensmäßig als die Befähigung begriffen werden, „destruktive Tendenzen zu erkennen, in gemeinsamem Handeln zu überwinden und so in einer anthropologisch tief verwurzelten, intersubjektiv orientierten Kreativität individuelles und gemeinsames Leben zu ermöglichen“.²⁶ Nach Peukert gibt es dann eine Chance, den radikalen Gefährdungen zu entgehen, wenn unser Wissen und Können gleich ursprünglich mit einer Ethik intersubjektiver Kreativität verbunden wird. Das Gemeinsame, auf das Bildung zielt, kann und darf eben nicht der Konkurrenzkampf sein, sondern „der Wille, sich gegenseitig Leben zu ermöglichen in einer gemeinsamen geteilten, endlichen Welt“,²⁷ was ein Bewußtsein universaler Solidarität voraussetzt.

Weil Bildung – faßt man diese knapp vorgestellten Positionen zusammen – zu einem gemeinsamen Leben auf Zukunft hin befähigen soll, ist die religiöse neben anderen Dimensionen menschlichen Könnens und Handelns tangiert und gefragt. Den spezifischen Beitrag von Religion in diesem Bildungsprozeß haben unter differenzierter Aufnahme der hier vorgestellten Bildungskonzeptionen u.a. K.E. Nipkow und P. Biehl herausgearbeitet. Für Nipkow ist Bildung „ein Regulationsbegriff“, der „uns warnt, unverzichtbare Denk- und Handlungszusammenhänge zu vergessen“, Bildung manifestiert sich für ihn in grenzüberschreitendem Zusammenhangswissen, Gruppen – Grenzen überwindender Verständigungsfähigkeit und Erfahrungsnähe.²⁸ Biehl sieht das Ziel von Bildung in der Erneuerung der Gesprächs-, Erfahrungs- und Handlungskompetenz unserer (Welt-)Gesellschaft“. Sie konzentriert sich nicht auf

Sozialisation, Identitätsfindung, Glaubenserfahrung, Zürich 1979, 147-152.

²⁶ H. Peukert, Bildung – Reflexionen zu einem uneingelösten Versprechen, in: Bildung (Friedrich-Jahresheft VI), Seelze 1988, 12-17.14.

²⁷ H. Peukert, Die Frage nach der Allgemeinbildung als Frage nach dem Verhältnis von Bildung und Vernunft, in: J.-E. Pleines (Hg.), Das Problem des Allgemeinen in der Bildungstheorie, Würzburg 1987, 69-88.69f. Vgl. auch die guten Darstellungen der Position von Peukert bei P. Biehl, Erfahrung, Glaube und Bildung. Studien zu einer erfahrungsbezogenen ReReligionspädagogik, Düsseldorf 1994, 114ff. Peukert vertieft seinen Ansatz neustens durch Bezug auf die französischen Philosophen Lyotard, Derrida und Lévinas: H. Peukert, Bildung als Wahrnehmung des Anderen. Der Dialog im Bildungsdenken der Moderne, in: J. Lohmann/W. Weiße (Hgg.), Dialog zwischen den Kulturen. Erziehungshistorische und religionspädagogische Gesichtspunkte interkultureller Bildung, Münster 1994, 1-14.8ff.

²⁸ Nipkow, Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung, a.a.O., 59; vgl. 26-61.

individuelle Privatheit, sondern sie ist kommunikations-, verständigungs- und handlungsintensiv.²⁹ Für beide kann es deshalb in, mit und unter Religion nicht primär um komplizierte und komplexe theologische Sachverhalte gehen, sondern es muß im RU um das 'Einfache', um das „gemeinsam und persönlich Angehende“³⁰ gehen. Der RU diene dem Ziel der religiösen Bildung, die darin besteht, „daß Aufwachsende und Erwachsene auf dem Grund des ihnen schon gewährten Personseins Subjekte werden, das heißt, daß sie erfahrungsfähig werden und die Freiheit zum Handeln in universaler Solidarität gewinnen“³¹, am besten durch solche bildende Lernprozesse, die nicht nur „anhand konkreter Konfliktsituationen den Blick auf den Gesamtkomplex verantwortlichen Handelns lenken, auf die Motive und Ziele des Handelns, auf das Woher der Verantwortlichkeit und auf das verheißene Reich Gottes als letzten Zielhorizont des Handelns“, sondern die insgesamt auch grundlegend „gesprächsoffen, erfahrungs- und handlungsorientiert konzipiert werden“.³²

Will man den konkreten Beitrag, der von Religion in dem von Nipkow und Biehl geforderten Rahmen einer Allgemeinbildung eingebracht werden sollte, durch mögliche zentrale Lernziele und -bereiche für den RU, die dem allgemeinen Ziel religiöser Bildung entsprechen und die sowohl eine allgemeine Relevanz erkennen lassen als auch die christliche Tradition nicht leugnen, verdeutlichen, so könnten diese z.B. lauten: „ein Kennen- und Erlernen einer Sprache der Hoffnung und der Verheißung, aber auch des Leids und der Verzweiflung, das Vertrautwerden mit einer 'Hermeneutik des Verdachts', die Befähigung zu einem befreienden Umgang mit Symbolen und Mythen, den Erwerb einer anamnetischen Rationalität, ... die Einübung in eine Anerkennungskultur, ein Sich-orientieren-können in einem ökumenischen Horizont, ein Sensibel-werden für eine bewohnbare Erde.“³³ Solchen Lernzielen und -bereichen korrespondiert m.E. weitestgehend das Konzept „Ökumenisches Lernen“, das in der gegenwärtigen Diskussion über Bildung und Religionsunterricht daher durchaus als ein wegweisender Beitrag gewertet werden und entsprechend praktisch gewürdigt werden sollte.³⁴ Dieses Konzept fordert zutiefst ein Lernen in Gemeinschaft, das aus der Betroffenheit und im gemeinsamen christlichen und kirchlichen Engagement für Fragen, die heute für das Überleben der Menschheit bedeutsam sind, wie z.B. Gerechtigkeit,

²⁹ Biehl, Erfahrung, Glaube und Bildung, a.a.O., 210; vgl. 197ff.

³⁰ Nipkow, a.a.O., 442; vgl. 436ff.

³¹ Biehl, a.a.O., 186; vgl. 175ff.

³² Biehl, a.a.O., 223

³³ So mit N. Mette, Religion(en) im Bildungsauftrag öffentlicher Schulen. Thesen zur Konzeption des Religionsunterrichts in einer nachchristlichen Gesellschaft, in: J.A. van der Ven/H.-G. Ziebertz (Hgg.), Religiöser Pluralismus und Interreligiöses Lernen, a.a.O. 277-289.284; vgl. die inhaltliche Nähe zu Biehl, a.a.O. 218ff; Nipkow, a.a.O. 237ff.

³⁴ Vgl. dazu mit umfassenden Literaturangaben: R. Koerrenz, Ökumenisches Lernen, Gütersloh 1994; R. Schlüter, Ökumenisches Lernen in den Kirchen – Schritte in die gemeinsame Zukunft, Essen 1992; ders. (Hg.), Ökumenisches und interkulturelles Lernen – eine theologische und pädagogische Herausforderung, Paderborn/Frankfurt 1994.

Friede und Bewahrung der Schöpfung, geschieht. Ökumenisches Lernen versucht eine Beziehung herzustellen zwischen Grundaussagen des christlichen Glaubens wie Umkehr, Befreiung, Gerechtigkeit und gesamtgesellschaftliche Aufgaben wie dem gemeinsamen Leben in der einen Welt, der Verantwortung für den bewohnten Erdkreis, dem Eintreten für die Menschenwürde. Es versteht sich als eine Lerndimension, die die vorhandenen Lernangebote durchdringen und qualifizieren soll. Didaktisch ist es insbesondere – weil es ein Lernen in Gemeinschaft ist – bestimmt von den Momenten des Miteinanders, des Teilnehmens und Teilgebens. Bezogen auf den RU impliziert dies Lernziele wie: Einübung in die Sensibilität für andere, Fähigkeit, sich anderen aufzuschließen, sie in ihren religiösen Eigenarten wahr- und ernstzunehmen, Einübung in parteinehmendes Denken, Werten und Handeln. Im „Ökumenischen Lernen“ wird christlicher Glaube vermittelt als Ethik und Praxis einer Hoffnung auf Zukunft. Welt und Menschheit sind primär Gegenstand des Lernens, und dann erst die Kirche in ihnen. Deswegen soll und muß dieses Lernen geprägt sein von einem grenzüberschreitenden, handlungsorientierten und sozialen Lernen, das mit dem religiösen Lernen als eine Einheit verstanden wird. Ein RU, der „Ökumenisches Lernen“ praktiziert, nimmt seinen Ausgangspunkt „von der bedrohten und möglichen Lebensgemeinschaft aller in dem einen Haushalt der bewohnten Erde. So wird ein Lernprozeß in Gang gesetzt, indem die Grundwünsche an das Leben wieder mit der Sprache des Glaubens verbunden werden... In einem solchen Unterricht, der nach dem Leben bzw. nach dem Überleben fragt, ist keine Zeit und kein vorrangiges Interesse mehr vorhanden festzustellen, wo die Unterschiede in der Glaubensstradition und in Glaubensformulierungen liegen. ... Er (rechnet) gerade mit den Schülerinnen und Schülern, die keine christliche Erziehung im Hintergrund haben und dennoch ... in diesem Unterricht sitzen. Auf ihre Gesprächsbeiträge, auf ihre Gegenrede, auf ihren unbefangenen Spürsinn bei der Suche nach Hoffnungsschritten kann er nicht verzichten.“³⁵

Entspricht dieser Unterricht nicht eher dem oben skizzierten Traditionsabbruch und der damit verbundenen rasch um sich greifenden religiösen Alphabetisierung in der jungen Generation? Er reagiert jedenfalls darauf, daß der Weg zur christlichen Identitätsbildung bei Kindern und Jugendlichen nicht mehr in einer irgendwie gearteten und angenommenen konfessionellen Verwurzelung beginnt. Diese Vorstellung ist m.E. allein bei denen noch als Argument bestimmend, die vor einem gemeinsamen christlichen und offenen RU warnen zu müssen glauben. Eine identitätsrelevante Annäherung an Religion und Kirche läuft heute – wie aufgezeigt – immer mehr über tastende religiöse Suchbewegungen, quer zu allen traditionellen Konfessionsgrenzen. In einem ökumenisch qualifizierten RU, in dem in „ekklesiologischer Selbst-

³⁵ U. Becker, Ökumenisches Lernen auf dem Prüfstand, in: R. Schlüter (Hg.), Ökumenisches und interkulturelles Lernen, a.a.O. 9-25.22; vgl. auch die Überlegungen von R. Englert, Die gemeinsame Verantwortung der Kirchen für einen zukünftigen Religionsunterricht, in: rhs 6/94, 338-347, bes. 342ff.

losigkeit“ (J. Werbick) die wirklichen konfessionellen Fragen nach dem Verbindlichen, Verlässlichen, Sinngebenden aufbrechen und zuallererst behandelt werden, vollzieht sich der Prozeß christlicher Selbstvergewisserung, der Aufbau eines Identitätsbewußtseins als Christ, als eine kommunikative Verständigungsaufgabe – in einer Klassengemeinschaft, in der Anderssein, Pluralität und Dissens in Sachen Religion und christlicher Glaube einfachhin vorgegeben sind. Ist nicht schon wegen dieses „Schulalltags“ die prinzipielle Beibehaltung des konfessionell getrennten RU bildungstheoretisch, schulpädagogisch und sozialwissenschaftlich höchst fragwürdig? Konterkariert sie nicht auch Ziele eines RU, der zur Integration, zur Begegnung mit den anderen, zu interkulturellem und interreligiösem Lernen befähigen soll? Müssten also nicht endlich viel radikaler als bisher aus der Unterscheidung von Katechese und schulischem RU Konsequenzen für dessen didaktische Begründung, Profilierung und Zielsetzung gezogen werden, die ihn auch deutlich und grundlegend von der Aufgabe der Katechese im Raum der kirchlichen Gemeinde absetzen?