

*Richard Schlüter*

## Kirchliche Argumentationsmuster in der Diskussion um eine Modifikation des Konfessionsprinzips im Religionsunterricht

### I. Zur Problem- und Aufgabenstellung

Die Zahl der Beiträge zu einer neuen Verortung und Funktionsbestimmung des Religionsunterrichts (RU) in der öffentlichen Schule in den letzten Jahren ist fast unüberschaubar geworden. Ich erinnere hier nur an die Memoranda, die von verschiedenen Arbeitskreisen vorgelegt wurden.<sup>1</sup> 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. Im folgenden geht es zunächst um die Herausarbeitung der Argumentationsmuster, die in den beiden großen Konfessionskirchen momentan bei der Frage nach einer Modifikation des Konfessionsprinzips im RU vorherrschend sind. Der Vergleich wird die signifikanten Unterschiede aufzeigen und zugleich verdeutlichen, aus welchen Gründen zu dieser Frage von den Kirchen unterschiedliche Positionen eingenommen werden. Abschließend sollen einige weiterführende Anregungen für die Diskussion und Entscheidung bezüglich einer Modifikation des Konfessionsprinzips im RU gegeben werden.

### II. Die Argumentationsmuster in kirchlichen Verlautbarungen

#### 1. „Identität und Verständigung“

Diese Denkschrift der EKD<sup>2</sup> geht davon aus, daß der RU seinen Beitrag zum Bildungs- und Erziehungsauftrag der Kirche zu leisten hat, und bestimmt dessen Aufgabe und Gestalt primär von den Jugendlichen und der Schule her. Der RU ist folglich prinzipiell „kein Instrument kirchlicher Bestandssi-

<sup>1</sup> Vgl. die Zusammenstellung bei *J. Lott (Hg.)*, Religion – warum und wozu in der Schule?, Weinheim 1992.

<sup>2</sup> Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh 1994. Zitatbelege in Klammern. Die Grundgedanken der Denkschrift werden dargelegt in Anlehnung an *K. Goffmann*, Stellungnahme zum Memorandum aus der Perspektive der EKD-Denkschrift, in: *F. Johannsen u.a. (Hg.)*, Ökumenischer Religionsunterricht und Ökumene in der Ausbildung von Religionslehrern und Religionslehrerinnen. Dokumentation der Jahrestagung des AfR, Hannover 1995, 83-91, bes. 83-87; vgl. auch die positive Würdigung der Denkschrift von *G. Lange*, in: *KatBl* 5/95, 615-620, und *F. Schweitzer*, Preis der Freiheit. Eine EKD-Denkschrift zum Religionsunterricht, in: *LuMo* 12/94, 10-12.

cherung“ (11), sondern Ausdruck der öffentlichen „Bildungsmitverantwortung“ der Kirche (44).

Neben diesem pädagogischen Bedingungsfaktor spielt der religiöse Traditionsabbruch didaktisch eine wichtige Rolle. Er wird anhand der Ergebnisse religionssoziologischer Forschungen dargestellt und pädagogisch auf die Formel gebracht, der RU stehe heute vielfach vor der Aufgabe eines „alphabetisierenden Lernens“, „das auf die Grundelemente des Christentums bezogen“ sein müsse (54).

Als dritten Bedingungsfaktor nennt die Denkschrift die „Grundlagenkrise“ der Moderne (9). Diese ist m.E. Ausgangspunkt der ganzen Überlegungen, denn von hier aus werden im Grunde das Verständnis schulischer Bildung und Erziehung und die entsprechende Funktionsbestimmung des RU am Lern- und Lebensort Schule entwickelt. Hervorgehoben werden die Orientierung am jungen Menschen als dem Subjekt seiner Bildung und sein „Recht auf persönliche Selbstbestimmung“ (16). Diese wird dezidiert auch auf seine Sinnsuche und religiöse Orientierung bezogen, indem unterstrichen wird, daß der RU zum einen „in Zukunft mehr noch als bisher ein Beitrag zur persönlichen religiösen Orientierung und Bildung sein“ sollte (26), und zum anderen „Hilfe ... bei der Orientierung in der Welt, der Bewältigung der Zukunftsaufgaben und der Vergewisserung über die eigene Identität“ (25). In diesem „Prozeß der Selbstfindung und Selbstvergewisserung“ (51) hat nach der Denkschrift der sehr wichtige „Grundsatz“ zu gelten, „die selbständige, erfahrungsbezogene Aneignung und Auseinandersetzung zu fördern“ (27).<sup>3</sup>

In diesem Zusammenhang nimmt die Denkschrift die Argumentation einer Bildung im Medium des Allgemeinen (W. Klafki) auf, bezieht sich auf „epochaltypische Schlüsselprobleme“ und spricht sich für eine didaktische Elementarisierung aus. Konsequenterweise fordert sie deshalb ein neues Kerncurriculum für den RU, das sich auf die ethische Grundlagenproblematik, die Herausforderung des kulturellen, weltanschaulichen und religiösen Pluralismus und die Frage nach der individuellen und gesellschaftlichen Bedeutung von Religion beziehen soll (32ff). Hier wird deutlich, daß und wie die Denkschrift für eine Einbeziehung der religiösen Dimension in ein der Moderne angemessenes Verständnis von Bildung plädiert (23ff).

Auf dieser Basis präzisiert die Denkschrift das Lehren und Lernen im RU. Sie tritt für das Prinzip des schülerorientierten Lehrens ein, reklamiert u. a. ein traditionsbezogenes, interreligiöses und identifikatorisches Lernen (50ff).

In der – hier nur kurz referierten – gründlichen und grundlegenden pädagogischen und bildungstheoretischen Begründung des RU kommt m.E. ein bildungs- und gesellschaftspolitisches Programm zum Tragen, das über eine verengte Problematik des RU recht weit hinausragt. Es ist angedeutet im Titel

<sup>3</sup> Hier ist das angesprochen, was neuestens unter dem Stichwort „Hermeneutik der Aneignung“ statt einer „Hermeneutik der Vermittlung“ diskutiert wird. Vgl. dazu U. Becker/Chr. Th. Scheilke (Hgg.), Aneignung und Vermittlung. Beiträge zu Theorie und Praxis einer religionspädagogischen Hermeneutik, Gütersloh 1995.

und Untertitel der Denkschrift und weist zweifelsohne auf ein neues Verständnis des Faches hin. Dieses basiert in der doppelten Option der Denkschrift. Zum einen wird für das Konzept eines offenen Orientierungsprozesses votiert, der den Gesichtspunkt einer selbstreflexiven Subjektivität der Heranwachsenden ernst nimmt. Zum anderen wird ein konvergenztheoretisches bzw. korrelationsdidaktisches Konzept subsumiert, indem davon ausgegangen wird, daß sich die religionspädagogischen Fragehorizonte der jungen Menschen und die elementaren Aussagen des christlichen Glaubens so aufeinander beziehen lassen, daß sich das theologische Profil des RU anhand eines Kerncurriculums ausweisen und unterrichtlich gestalten läßt.

Die notwendige Konsequenz aus dieser didaktischen Grundposition der Denkschrift ist die Feststellung, daß der konfessionell-kooperative RU „die angemessene Gestalt des konfessionellen Religionsunterrichts für die Zukunft“ sei (88). Ein konfessioneller RU, der sich nicht prinzipiell und möglichst umfassend der Kooperation öffnet, kann nicht oder nur sehr begrenzt den von der Denkschrift sehr spezifisch benannten Beitrag zum Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule leisten. Die didaktische Folgerichtigkeit dieser Auffassung ergibt sich aus der Grundannahme, daß die Allgemeinbildung im Bereich der Sinn- und Wertfragen grundsätzlich zwei Zielen dienen und von zwei Prinzipien geleitet sein soll und muß: „der geschichtsbewußten Vertiefung in die weltanschaulich-religiösen und ethischen Fragen gemäß den geschichtlich gewordenen Traditionen (Prinzip konfessioneller Bestimmtheit) und der allseitigen Verständigung (Prinzip dialogischer Kooperation)“ (59). Beide Prinzipien haben ihr je eigenes Gewicht und gehören zugleich in Komplementarität zusammen (65). Mit dem „Prinzip der konfessionellen Bestimmtheit“ korrespondiert die pädagogisch begründete Argumentation, gerade ein konfessioneller RU ermögliche identifikatorisches Lernen und ver helfe so verstärkt zur Identitätsbildung und -findung der Schüler (60).

Das Dokument charakterisiert – theologisch begründet und pädagogisch gefordert – diesen konfessionellen RU als konfessorischen, d.h. es interpretiert den Begriff „Konfession“ durch den Begriff der „Konfessionalität“ (61ff) im Sinne der *confessio*, des personalen, aktuellen und tradierten Bekenntnisses des Glaubens. Konfessionalität wird hier demnach sehr grundsätzlich unterschieden von einem verfehlten Abgrenzungsdenken, das die Universalität des christlichen Glaubens preisgibt. Die Bekenntnisgebundenheit des RU kommt didaktisch vornehmlich durch die konfessorische/zeugnishafte Haltung des Religionslehrers zum Tragen, wird so erst praktisch.

Das „Prinzip dialogischer Kooperation“ involviert einen inhaltlichen und organisatorischen Ausbau der evangelisch-katholischen Zusammenarbeit im RU (65ff), d.h. eine veränderte Gestalt des RU bei Wahrung des „Prinzips konfessioneller Bestimmtheit“. Es ermöglicht zu allererst die notwendige „pädagogische Begegnung mit anderen Positionen“ (65) und bietet so die „freie Gelegenheit, sich zu orientieren“ (63), und zwar in „größtmögliche(r) Transparenz und Kompetenz“ (64f).

In der Zuordnung der beiden Prinzipien liegt m.E. das Kernstück der Überlegungen zur veränderten Gestalt des RU. Die Ausführungen zur „wechselseitigen Angewiesenheit von konfessioneller Identität und ökumenischer Verständigung“ (65) und die didaktischen Schlußfolgerungen daraus fangen sach- und zeitgerecht – mit den Worten des Dokuments – das ein, „was angesichts des weltanschaulich-religiösen Pluralismus unserer Situation als kulturelle Verständigungs- und pädagogische Bildungsaufgabe in Schule und Gesellschaft überhaupt vor uns liegt: das Gemeinsame inmitten des Differenten zu stärken, in einer Bewegung durch die Differenzen hindurch, nicht oberhalb von ihnen.“ (65) In der Art der Zuordnung wird das Spannungsfeld sichtbar und zugleich didaktisch in einer spezifischen Weise praktisch umgesetzt, in dem der RU heute steht: er muß religiöse Such- und Orientierungsprozesse ermöglichen und begleiten und dabei im konfessorischen Sinn theologische Grundaussagen der jeweiligen Konfession zumindest verständlich machen. Dabei darf und kann er die Normativität, die in den jeweiligen Grundauffassungen liegt, nicht einfach überspringen oder vernachlässigen. Das Bildungsverständnis der Moderne zwingt dazu, diese von einer normativen auf eine didaktische Ebene hin zu übersetzen und mit Erfahrungen zu füllen. Gerade dieser Prozeß soll unterrichtlich die Zielperspektive „Ökumenizität“ erreichbar werden lassen. Die Denkschrift deutet somit m.E. die bedenkenswerte und didaktisch konsequenzenreiche Auffassung an, daß sich „Verständigung“ offenbar – wohl nicht nur im RU – in einer viel selbstverständlicheren und lebenspraktischeren Weise vollziehen kann, wird und muß, als dies normalerweise kirchlicherseits gesehen, gewünscht und ermöglicht wird. Diese Auffassung intendiert auch, die Frage der konfessionellen Identitätsfindung und -bildung auf eine realistische, d.h. mit religionssoziologischen und religionspsychologischen Forschungsergebnissen zur Bildung der konfessionellen Identität korrespondierende Basis zu stellen und nicht – in Konsequenz dazu – einfachhin die gelungene Identitätsfindung im konfessionell-homogenen Raum zur alles entscheidenden Voraussetzung für Verständigungsfähigkeit und ökumenische Kooperation zu machen.<sup>4</sup>

Mit diesem Argumentationsgang markiert die Denkschrift deutlich den Weg für die weitere Diskussion. Er steht in der Denkschrift allerdings neben der bisher in kirchlichen Verlautbarungen vornehmlich bestimmenden Argumentationsfigur. Diese Juxtaposition signalisiert, daß die bisherige Argumentationsweise zu hinterfragen ist, weil sie vielleicht auf Dauer nicht mehr tragfähig ist bzw. sein könnte. Die „traditionelle“ Argumentation findet sich im

<sup>4</sup> Vgl. dazu die weiterführenden Überlegungen von *H.-G. Ziebertz*, Religiöse Identitätsfindung durch interreligiöse Lernprozesse, in: *RpB* 36/1995, 83-104, *N. Mette*, Wie können Schülerinnen und Schüler ökumenisch lernen?, Überlegungen aus religionspädagogischer Sicht, in: *K. Gofmann/J. Schneider* (Hgg.), *Das Gemeinsame stärken, das Differente klären. Ökumenisches Lernen zwischen den Konfessionen*, Münster 1995, 79-99; *R. Schlüter*, *Aufbau einer konfessionellen Identität? Anfragen an eine didaktische Begründung für den konfessionellen Religionsunterricht*, in: *RpB* 36/1995, 17-30.

Dokument dezidiert an der Stelle, wo das konfessorische Verständnis von „Konfession“ fast synonym gesetzt wird mit dem Verständnis von „Konfession“ im konfessionskundlichen und kirchenorganisatorischen Sinn (63) und daraus pädagogische und didaktische Konsequenzen abgeleitet werden. Eine solche Idiomenkommunikation insinuiert zum einen eine weitgehende Übereinstimmung von konkreter, individueller Konfessionalität des Glaubens und vorgegebener konfessioneller Gestalt des Glaubens. Zum anderen läßt sie die bestehenden (getrennten) Konfessionen als entscheidende und unterschiedliche konfessionelle Identitäten ausprägende religiöse Sozialisationsinstanzen ansehen. Erst diese Position ermöglicht nicht nur die Schlußfolgerung, 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), sondern liefert auch die Basis für die didaktisch konsequenzenreiche Behauptung, daß immer ein „konfessionelles Vorverständnis“ durch die „Konfessionszugehörigkeit“ mitgegeben und in der Regel von solcher hermeneutischen Gewichtigkeit sei, daß es „dem Verständnis anderer Konfessionen und Religionen Grenzen“ setze (64). Diese Argumentationsstruktur ist (immer noch) zutiefst – direkt oder indirekt – von der Auffassung bestimmt, der Weg der religiösen Identitätsfindung der Schülerinnen und Schüler beginne in einer 'schicksalhaften' konfessionellen Verwurzelung, an ihr könne angeknüpft werden und sie müsse zunächst als solche entfaltet und konturiert werden – auch als theologische und pädagogische Voraussetzung ökumenischer Kooperation (83). M.E. kann letztlich nur auf diese Weise begründet werden, daß „an der überkommenen Gestalt des Religionsunterrichts (prinzipiell) festzuhalten“ sei (64).

Nicht nur die aufgewiesene Juxtaposition mit ihrem auf Zukunft ausgerichteten Denkanstoß macht es einsichtig, warum die Denkschrift zurecht „als Meilenstein auf dem Weg des Religionsunterrichts am Jahrhundertende bezeichnet“ werden kann.<sup>5</sup> Sie verantwortet zudem den RU pädagogisch und bildungstheoretisch, macht einen bedeutsamen Schritt in Richtung eines RU in der Pluralität, hinterfragt traditionelle Argumentationsmuster und weist neue Wege. Gerade darin ist sie eine Herausforderung für die katholische Kirche.

## *2. Ein katholisches Argumentationsmuster und seine Wirkungsgeschichte*

Die innerkirchliche katholische Diskussion steht in direktem Zusammenhang mit dem päpstlichen Lehrschreiben „Catechesi Tradendae“ von 1979. Dieses Schreiben versteht den RU auch dort, wo er in der öffentlichen Schule eines weltanschaulich neutralen Staates stattfindet, fast ausnahmslos und umfassend als Katechese. Als seine vorrangigen Ziele werden genannt: die Entfaltung des Glaubenswissens, die Einführung in das christliche Leben und die Hin-

<sup>5</sup> F. Schweitzer, a.a.O., 11.

führung zu einem aktiven Mitleben mit der Kirche. Sein durchgängiges Anliegen muß die Sicherstellung der Orthodoxie, der vollen und ungeschmälernten Glaubenswahrheit, durch eine „systematische Katechese“ und durch die Wahrung der „Integrität und Vollständigkeit des Inhalts“ sein.

Der in diesen Äußerungen deutlich zu Tage tretende Trend, die katechetische Funktion des RU: Einführung in den Glauben und Hinführung zur Kirche zu unterstreichen, wird unterstützt durch die Rede Kardinal Ratzingers „Die Krise der Katechese und ihre Überwindung“ (1983), deren Hauptargumente in seinem Buchinterview „Zur Lage des Glaubens“ (1985) wiederholt und die im Kontext der Vorstellung des Katholischen Erwachsenenkatechismus (1985) von W. Kasper aufgenommen worden sind. Hier werden insbesondere folgende Forderungen erhoben: von der Methode zu den Inhalten, von der Orientierung an der Nachfrage zur inneren Selbstentfaltung des Glaubens, von ausschnittshaften Spiegelungen des Glaubens in einzelnen anthropologischen Erfahrungen hin zur Darstellung des Glaubens in seiner organischen Ganzheit.<sup>6</sup>

Eine m.E. für das momentan vorherrschende kirchlich-katholische Argumentationsmuster entscheidende und wirkungsgeschichtlich bedeutsame Position zur Konfessionalität des RU ist der Aufsatz von Bischof K. Lehmann: „Glaubensgemeinschaft und Bekenntnis. Theologische Überlegungen zur Konfessionalität des Religionsunterrichts“ (1988).<sup>7</sup> Lehmann behandelt das Thema „vor allem aus dem Blickpunkt der Theologie“ und hofft, daß „der Beitrag der Theologie für den einzelnen ... eine fundierte Orientierung in den Gestaltungsproblemen des Religionsunterrichtes“ bietet (1). Er klärt zunächst die Begriffe Konfessionalität, Konfession und Konfessionalismus in der Absicht, sowohl aus ihrem gewandelten Verständnis wie auch aus ihrer gegenseitigen Zuordnung eine Basis für die ökumenische Orientierung des RU zu gewinnen. Weil das Stichwort Konfessionalismus „auf eine Überspitzung des konfessionellen Standortes abzielt“ (1) und eine eher vergangene Epoche des Verhältnisses der Kirchen zueinander bezeichnet, kann und darf es gegenwärtig keine Leitmaxime im ökumenischen Handeln mehr sein. Seit den 70er Jahren werde zudem der Begriff Konfession immer „weniger abgrenzend verstanden“, vielmehr „eher als Gesamtausdruck und Lebensform eines ganzen Komplexes von Wahrheiten des Glaubens und ethischen Verhaltensnormen“ (4), und teils durch den Begriff Konfessionalität ersetzt. Dieser Begriff – so stellt Lehmann, allerdings ökumenische Bemühungen, die das Würzburger Synodendokument zur Ökumene auszeichnen, tendenziös bewertend fest – „bleibt natürlich in gewisser Weise ein Kunstwort, das vielleicht auf die theologische Fachsprache und die von ihr abhängigen theologischen

<sup>6</sup> Ausführlich dazu mit Belegen R. Schlüter, Die Religionspädagogik heute im Urteil von Kardinal Ratzinger und Walter Kasper, in: RpB 18/1986, 152-172.

<sup>7</sup> In: Schulinformationen Paderborn, hrsg. vom Erzb. Generalvikariat Paderborn 4/1988, 1-6. Zitationsbelege im Text; unverändert aufgenommen in: K. Lehmann, Glauben bezeugen – Gesellschaft gestalten, Freiburg 1993.

Diskussionen beschränkt bleiben wird. Man gebraucht das Wort 'Konfessionalität' derzeit wohl mehr aus Verlegenheit, aber immerhin zeigt es eine Richtung an, die für die Theologie beider großen Konfessionen maßgebend geworden ist.“ (2) Lehmann betont ferner, daß der Begriff Konfession, insofern er *confessio* – Lobpreis Gottes und Bekenntnis des Glaubens – besagt, wesensmäßig mit Kirche zusammenzudenken sei, daß eine „grundlegende Zusammengehörigkeit von Bekenntnis und Glaubensgemeinschaft“ (2f) bestehe. Demgegenüber sei dieser Begriff im konfessionskundlichen und kirchenorganisatorischen Sinn nicht auf die katholische Kirche übertragbar. Von der Bezeichnung „Konfessionskirche“ habe „man sich im katholischen Bereich ... distanziert. Für die katholische Theologie ist der Begriff der Kirche so übergreifend, daß die Vorstellung von einer in verschiedene Konfessionen aufgespaltenen Kirche damit nicht zu vereinbaren ist. Die Kirche ist – wie es auch in der Konstitution 'Lumen gentium' des 2. Vatikanischen Konzils heißt – verwirklicht in der katholischen Kirche. Diese Aussage schließt nicht aus, daß auch die evangelischen Kirchen an dieser einen Wirklichkeit der Kirche teilnehmen, so daß auch ihnen ein ekklesialer Charakter zugesprochen werden kann, wohl aber wehrt diese Aussage der Vorstellung eines nivellierten Nebeneinanders der verschiedenen Konfessionen, denen unterschiedslos der gleiche Rang in der Teilhabe an der Wirklichkeit der einen Kirche zuerkannt werden müßte.“ (2f)

Mit dieser theologischen Begriffsklärung signalisiert Lehmann einerseits, daß die verschiedenen Konfessionalitäten des Glaubens durchaus auch als geschichtlich gewachsene Explikationen des Glaubens angesehen werden können, die als legitime Bekenntnisweisen des Glaubens Glaubensgemeinschaften prägen. Die bestehenden Konfessionen sollen und können immer mehr als Konfessionalitäten des einen Glaubens verstanden werden. Andererseits weist Lehmann unmißverständlich darauf hin, daß diese ökumenisch bedeutsame Perspektive nicht einfachhin und undifferenziert auf die katholische Kirche und ihr Verhältnis zu den anderen Konfessionen übertragbar ist, sondern an der dogmatischen Position der katholischen Kirche ihre Grenze findet. Von der Sache her besteht zwischen den Konfessionen eine Rangordnung im Hinblick auf die „Wirklichkeit der einen Kirche“ in ihnen. Damit ist eine eindeutige Grenzziehung vollzogen. Mit dieser Feststellung ist dann m.E. eine Begründung dafür geschaffen, daß eine grundlegende Öffnung des katholischen RU für Schüler/innen anderer Konfessionen wie auch eine prinzipielle Wahlfreiheit für katholische Schülerinnen und Schüler theologisch bedenklich bzw. nicht möglich ist.

Die Überlegungen von Bischof Lehmann zur Konfessionalität des Religionsunterrichts, in denen von den theologischen Aspekten vornehmlich nur der der grundlegenden Zusammengehörigkeit von Bekenntnis (*confessio*) und Glaubensgemeinschaft (Kirche) leitend ist, gehen von dem juristischen Grundsatz aus, daß der „Religionsunterricht in konfessioneller Positivität und Gebundenheit“ zu erteilen sei, d.h. er geschieht „im Auftrag der Kirche“ und

ist „verwiesen auf die Grundaufgabe der Kirche: die Unterweisung im Glauben“. Lehmann betont, daß es nach dem Grundgesetz nur einen „kirchlichen Religionsunterricht“ gibt, der „ein Weg der Glaubensunterweisung“, eine „Einübung in den Glauben“ zu sein habe. Nach Auffassung von Lehmann hat auch die Würzburger Synode in ihrem Dokument zum Religionsunterricht auf dieser Position grundsätzlich beharrt, „auch wenn man diesem Text heute ein wenig die Eierschalen seiner Entstehungszeit samt ihren damaligen Diskussionen anmerkt“ und dessen eindeutige Absicht „in den letzten zwei Jahrzehnten etwas verdunkelt worden (ist), nicht zuletzt durch gewisse Irritationen im Bereich von Religionspädagogik und allgemeiner Pädagogik, die den spezifischen und unverwechselbaren Charakter des Religionsunterrichts betrafen“. (4)

Diese Feststellung nimmt die Ausführungen der Synode zur Begründung und Zielsetzung des RU nur äußerst enggeführt auf und bewertet außerdem die entsprechenden religionspädagogischen Bemühungen der letzten Jahre unverständlicherweise negativ. Sie zielt offenbar darauf ab, die katechetische Funktion des RU herauszustellen – unter Ausgrenzung anderer, auch von der Synode thematisierter Perspektiven –, und eine vornehmlich durch die Rückbindung an die Kirche, weniger aber durch seinen Ort in der Schule bestimmte Didaktik für den RU heute zu favorisieren. Lehmann untermauert sein Anliegen noch durch die Feststellung, daß man durchaus statt von einem „bekenntnisgebundenen auch von kirchlichem Unterricht sprechen kann“. Dieser Sachverhalt sei allein in den „Schwankungen der Terminologie in diesem Bereich“ begründet: „Das Wort 'bekenntnisgebunden' ist stärker im evangelischen, vielleicht auch im staatskirchenrechtlichen Raum beheimatet, während auf katholischer Seite lieber das Wort 'kirchlicher' Religionsunterricht verwendet wird, wobei man für diesen Zuteilungsversuch natürlich immer auch Gegenbeispiele finden kann.“ (5)

Lehmann plädiert hier von seinem Argumentationsduktus her dafür, vom schulischen Religionsunterricht als kirchlichen Unterricht zu sprechen. Ein kirchlicher RU aber ist – anders als ein bekenntnisgebundener – von seinem traditionellen Selbstverständnis her eindeutig katechetisch ausgerichtet. Weil er nach Auffassung von Bischof Lehmann didaktisch so qualifiziert sein soll, braucht und kann die ökumenische Dimension dieses Unterrichts nur in der Weise realisiert werden, wie es das Würzburger Synodendokument restriktiv vorsieht. Konsequenz ist es dann auch, festzustellen, daß die „Zulassung von Schülern fremder Konfessionen ... zweifellos zu der inneren Gestaltung des Religionsunterrichts, die ja ganz unbestritten aus den Grundsätzen der jeweiligen Religionsgemeinschaft erwächst“ gehört und „eine Öffnung des Religionsunterrichts für eine Teilnahme von Schülern einer anderen Konfession in aller Regel eine außerordentliche Entscheidung ist“, die „nicht einfach generell getroffen werden kann“. In dieser Frage ist „kein Wildwuchs erlaubt“, sie ist keine „Sache der Beliebigkeit oder Willkür ..., weder auf seiten der Religionslehrer noch auf seiten der Schüler“. (5)

Abschließend betont Lehmann, daß sich das von ihm favorisierte Modell des kirchlich-konfessionellen Religionsunterrichts in der Praxis bewährt habe und für die Zukunft zu recht Gültigkeit beanspruchen könne, auch wenn grundsätzlich „andere Wege der Glaubensunterweisung“ möglich sind (6).

Die Ausführungen von Bischof Lehmann dokumentieren, daß kirchlicherseits gegenwärtig verstärkt die Interessen am Religionsunterricht bestimmend sein sollen, die im Würzburger Synodendokument die Argumentation zum Konfessionsprinzip geprägt haben: eine klare kirchlich-konfessionelle Profilierung der Schülerinnen und Schüler als Voraussetzung sehr begrenzter ökumenischer Kooperation. Im Synodendokument zeigt sich aber, daß diese Argumentation in unüberbrückbarer Spannung zur pädagogischen und theologischen Begründung des Religionsunterrichts in der öffentlichen Schule steht und deshalb für viele als inkonsequent gilt. Im Beitrag von Lehmann ist nun diese Inkonsequenz offenbar dadurch beseitigt worden, daß die damals allein bei der Argumentation um das Konfessionsprinzip leitenden Interessen jetzt auch das Verständnis und die Konzeption des Religionsunterrichts insgesamt bestimmen. Die Frage, ob das Interesse an der Beibehaltung des strengen Konfessionsprinzips dazu geführt hat, jetzt erneut und verstärkt die traditionelle Position eines kirchlich-konfessionellen und katechetisch ausgerichteten RU zu betonen – und zwar unter Ausgrenzung anderer möglicher Positionen bei höchst anfechtbaren Argumentationsmustern –, weil nur so die monokonfessionelle Strukturierung des RU auch pädagogisch einsichtig gemacht werden kann, oder ob kirchlicherseits seit der Würzburger Synode nie ernstlich erwogen worden ist, die religionspädagogische Diskussion zum RU umfassender zu rezipieren und von dessen primär katechetischer Ausrichtung und kirchlichen Begründungen Abstand zu nehmen, sei dahingestellt. Jedenfalls ist die Auffassung, der RU müsse auch heute weiterhin „Kirche in der Schule“ sein, ein deutlicher Rückschritt hinter das Synodendokument und eine einseitige maximale Inanspruchnahme der grundgesetzlichen Garantien.

Diese Position allerdings findet Unterstützung in der Ansprache Papst Johannes Paul II. an die bayerischen Bischöfe bei ihrem Ad-limina-Besuch Ende 1992.<sup>8</sup> Dort stellte der Papst fest: „Für viele jungen Menschen ist der Religionsunterricht heute der einzige Ort, wo sie der Botschaft des Glaubens begegnen und am Leben der Kirche über eine verhältnismäßig lange Zeitspanne hin regelmäßig teilhaben können.“ Die Bischöfe sollen daher dafür Sorge tragen, daß der Religionsunterricht in der „Verfassung als konfessioneller verankert und abgesichert“ bleibt und in den neuen Bundesländern als solcher eingeführt und aufgebaut wird, weil der „konfessionelle Religionsunterricht die beste Form zur Verwirklichung der religiösen Dimension in der schulischen Erziehung“ darstelle. Im übrigen seien es „weniger unsere evangelischen Brüder und Schwestern, die am Prinzip der Konfessionsgebundenheit des Religionsunterrichts rütteln: die Ablehnung des Konfessionsprinzips ist

<sup>8</sup> Text in: Deutsche Tagespost Nr. 148 vom 8.12.1992.

vielmehr auf eine alte und immer neu auflebende Strategie einer 'Anti-Evangelisierung' zurückzuführen.“

Die von K. Lehmann vertretene Position und theologische Begründung bestimmen sehr deutlich die Ausführungen zur Konfessionalität des RU in der Pressemitteilung der Deutschen Bischofskonferenz vom 9.3.95. Sie sind ebenfalls leitend in der bischöflichen Kommission für „Erziehung und Schule“ bei der Erarbeitung einer Erklärung zum Religionsunterricht. Deren Vorsitzender präzisierte kürzlich, nachdem er die theologischen Überlegungen von Lehmann fast wörtlich referiert hat, die für die erwartete Erklärung maßgebenden Grundregeln: „Die deutschen Bischöfe werden die Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts verteidigen. Es gibt eben die Evangelische Kirche und die Katholische Kirche und andere Kirchen, aber keine ökumenische Kirche. Der konfessionelle Religionsunterricht nimmt die Taufentscheidung der Eltern ernst. Sie haben bewußt ihr Kind evangelisch bzw. katholisch taufen lassen und haben ein Recht darauf, daß ihr Kind mit den Lebensformen und dem Glaubensreichtum ihrer Kirche vertraut wird ... Toleranz kann nur auf dem Boden einer eigenen Überzeugung wachsen und gedeihen und nicht auf dem Verzicht auf ein klares Profil ... Deshalb ist ein Beginn von Religionsunterricht im Klassenverband in der Grundschule ein verkehrter Weg.“ Es bedarf verbindlicher Absprachen über eine ökumenische Öffnung des RU, um „eine ungeordnete Aufweichung der Konfessionalität des Religionsunterrichts“ zu vermeiden. Dem Wunsch der EKD-Denkschrift nach einem konfessionell-kooperativen RU als die zukünftige generelle Form des RU „werden die Bischöfe gewiß ... nicht folgen können“ und eine allgemeine Einladung an alle Schülerinnen und Schüler zur Teilnahme am katholischen RU „werden die Bischöfe ... nicht aussprechen“.<sup>9</sup>

### 3. Konsequenzenreiche Unterschiede

- In der EKD-Denkschrift ist m.E. zutiefst ein Didaktikverständnis leitend, nach dem die Allgemeine Didaktik und die Fachdidaktik einen prinzipiell gleichwertigen Normenanspruch haben und sich in gegenseitiger Interdependenz zueinander in Beziehung setzen müssen. Diese Position steht der in der katholischen Kirche gegenüber, insofern hier die Fachdeterminante Theologie normativ ist und den Prozeß der Vermittlung bestimmt, was notwendigerweise zu einer tiefgreifenden Differenz im Bereich der inhaltlichen Ziele des RU führen muß mit entscheidenden Konsequenzen für die Handhabung des Konfessionsprinzips im RU.

Die herangezogenen kirchlichen Verlautbarungen aus dem katholischen Raum belegen, daß immer noch von der normativen Rückbindung der

<sup>9</sup> B. Krautter, Position der Katholischen Kirche zum „ökumenischen Religionsunterricht“, in: F. Johannsen u.a. (Hg.), Ökumenischer Religionsunterricht und Ökumene in der Ausbildung von Religionslehrern und Religionslehrerinnen, a.a.O., 50-59 (Zitate 56-59); vgl. ders., Von den Kirchen gemeinsam verantworteter Religionsunterricht?, in: KatBl 11/94, 763f.

- Religionspädagogik an die (dogmatische) Theologie ausgegangen wird. Diese Position hat notwendigerweise zur Konsequenz, daß jede Entscheidung bezüglich der ökumenischen Orientierung des RU didaktisch im umfassenden Sinn abhängig und begrenzt ist und bleibt vom ekklesiologischen Selbstverständnis und der sich daraus ergebenden Verhältnisbestimmung der Konfessionen zueinander. Die Frage stellt sich, ob man mit dieser Argumentationsstruktur der tatsächlichen konfessionellen Wirklichkeit und der Aufgabe des schulischen RU in einer weltanschaulich pluralen Gesellschaft gerecht werden kann. Oder dokumentieren die Texte selbst schon in bedenklicher Weise, wie sich bei einer solchen Argumentationsstruktur der Verbindlichkeitsgrad des kirchenoffiziellen Verständnisses von Konfession, konfessioneller Identität und RU letztlich reduziert auf den bloßen Status eines Postulats? Dann bliebe aber als einziges durchschlagendes Argument für die Beibehaltung der konfessionellen Trennung im RU nur der Verweis auf die Faktizität der Trennung zwischen den Konfessionen, wie es im Entwurf der bischöflichen Kommission geschehen ist (vgl. S. 60).<sup>10</sup>
- Katholischerseits wird weniger empirisch vorgegangen. Die tatsächliche religiöse Situation der Schülerinnen und Schüler wird nur sehr begrenzt als hermeneutischer Schlüssel für die Didaktik des RU heute gewertet. Eine deutliche katechetische Funktion des RU ist unübersehbar. Dies bedeutet in didaktischer Hinsicht, daß es im RU zutiefst um ein „Glaubenlernen“ im Kontext von Kirche gehen soll, weniger um ein Verstehen von Religion wie in der EKD-Denkschrift. Letzteres ist m.E. mit dem Bildungsauftrag der Schule und der Diskussionslage in der Allgemeinen Didaktik wesentlich besser zu vereinbaren.
  - In der EKD-Denkschrift ist – ansatzweise – der Perspektivenwechsel von einer „Hermeneutik der Vermittlung“ zu einer „Hermeneutik der Aneignung“ vollzogen. Dieser impliziert auch ein neues Verständnis des Identitätsfindungsprozesses. In der Denkschrift wird unterstrichen, daß sich Identität aus dem „Wechselspiel“ der Verständigungsprozesse bildet (82) und diese nicht erst möglich werden, nachdem eine persönliche / konfessionelle Identität ausgebildet ist. Dabei wird abgehoben auf kommunikative Prozesse, in denen die Jugendlichen als Partner und Subjekte in den Blick kommen, nicht von vornherein reduziert auf ihre Rolle als Schülerinnen und Schüler, denen Vorgegebenes vermittelt werden soll, wobei – direkt oder indirekt – die Institution im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit steht. Sie versucht, Partizipationsformen für den RU zu entwickeln, die dem Individualitäts- und Autonomieanspruch der einzelnen Rechnung tragen. So wird im Blick auf die Weise der Glaubenstradierung im RU das

<sup>10</sup> Zur theologischen Bewertung einer solchen Argumentation vgl. R. Schlüter, Die konfessionelle Trennung im Religionsunterricht – eine theologische Notwendigkeit?, in: ÖR 1/96, 39-53.

anfangsweise realisiert, was A. Feige wie folgt andeutet: „Das Tradieren wird – sofern Prozesse des Einladens und Hinführens gelingen – zu einem aktiven, partizipatorischen und meist nur zeitweiligen Mittun, dem ... die Vorstellung ... der aufkündbaren Wahlvergemeinschaft zugrunde liegt. Das Ergebnis des Mittuns ist mithin erst einmal offen, kontingent, nicht vorhersagbar. Das bedeutet: Eine vorrangig instruktionstheoretisch begründete Vermittlung, gar eine 'Glaubensbewahrung', welche bereits auf der theoretischen Denkebene auf Gehorsam setzt, ist obsolet geworden. Das gilt jedenfalls für die Mehrheit der Bevölkerung ... (und) erst recht für die Jugend, die sich mehrheitlich ... den lebens-totalitären, strikt auf Gehorsam angewiesenen Entwürfen ... entzieht.“<sup>11</sup>

### III. Schlußbemerkungen

Katholischerseits wird bei den gegenwärtigen Überlegungen immer wieder auf den Würzburger Synodenbeschluß zum Religionsunterricht verwiesen. Er bildet offenbar die Basis einer möglichen Verständigung über die Zukunft des RU. Seine Argumentation zur Konfessionalität des RU stellt gleichsam die Norm dar für heutige Überlegungen zu dieser Frage – bisher unverändert, aber auch unveränderbar?

B. Welte formuliert in seiner posthum veröffentlichten Vorlesung über Geschichtlichkeit und Offenbarung: „Die Geschichte geht weiter ihren Gang, die Offenbarung spricht sich weiter dem Gang der Geschichte zu, und auch das Denken darüber soll damit nicht abgeschlossen, vielmehr angestoßen sein.“<sup>12</sup> Dies gilt zweifellos auch für Synodenbeschlüsse. Daraus folgt, daß der Synodenbeschluß zum RU nicht einfachhin als ein operationalisierbarer Handlungsrahmen zur didaktischen Gestaltung des RU gelesen werden kann. Dies wäre ungeschichtlich und wohl auch gegen die Intention des Beschlusses. Dessen Absicht war es, in einer konkreten geschichtlichen Situation ein religionspädagogisches Handlungsmodell zu entwickeln im Horizont eines verantworteten Dialogs zwischen Theologie und Pädagogik. Dieser Dialog ist als verbindlicher hermeneutischer Horizont religionspädagogischer Didaktik bestimmt worden. Dadurch ist aber m.E. nicht festgeschrieben worden, welche didaktischen Einzelentscheidungen oder Organisationsformen des Unterrichts daraus abzuleiten sind. Der Synodenbeschluß dokumentiert selbst, wie er die konkrete, historisch notwendige Gestaltung des RU verändert hat bzw. verändert wissen will.<sup>13</sup>

<sup>11</sup> A. Feige, Gesellschaftliche Bedingungen religiöser Curricula, in: GVEE -Informationen 1/94, 5-27.18. Vgl. zu diesem Themenfeld N. Mette, Individualisierung und Entraditionalisierung als (religions-)pädagogische Herausforderung, in: U. Becker/Chr. Th. Scheilke (Hgg.), Aneignung und Vermittlung, a.a.O. 69-84.

<sup>12</sup> B. Welte, Geschichtlichkeit und Offenbarung. Aus dem Nachlaß hrsg. v. B. Casper und I. Feige, Frankfurt 1993, 169.

<sup>13</sup> Vgl. dazu G. Lange, „Religionsunterricht, der zunehmend von den Kirchen gemeinsam verantwortet wird“. Über die heikle Schnittmenge zwischen Religionspädagogik und

Von daher kann – gemäß dem Grundsatz der Geschichtlichkeit – gesagt werden, daß der Synodenbeschluß heute nur ernstgenommen wird, wenn aus ihm andere Konsequenzen als vor 20 Jahren gezogen werden. Andernfalls dient er eher als Basis von Verdrängungsstrategien gegenüber einer Neuorientierung des RU. Damit aber wird die Gefahr größer, daß die theoretisch verdrängte Wirklichkeit über die religionspädagogische Praxis irgendwann hereinbricht und damit auch die eigene Theoriebildung total in Frage stellt. K. Rahner hat vor 25 Jahren angemerkt, daß die personale und pastorale – in unserem Kontext die religionspädagogische – Situation das kritische Gewissen sein müsse für eine (pastorale) religionspädagogische Theorie und Praxis.<sup>14</sup> Es wäre gut, wenn auch in kirchlichen Verlautbarungen zur Organisation des RU heute zum einen der hermeneutische Horizont des Synodenbeschlusses für die methodisch-didaktische Gestaltung des RU, d.h. der theologisch-pädagogische Dialog, bestimmend wäre und zum anderen der von K. Rahner angesprochene hermeneutische Grundsatz religionspädagogischer Theoriebildung in die Praxis umgesetzt würde, nach dem die Person, d.h. die Schülerinnen und Schüler, im Mittelpunkt stehen muß und nicht eine Theorie, nach dem nicht in erster Linie Rechtspositionen reklamiert werden können, die inzwischen weitgehend ohne Realitätsbezug sind, sondern Lebenswelten erschlossen und mit Erfahrungen aus Glauben kritisch durchbuchstabiert werden müssen.

Staatskirchenrecht, in: *H. J. Reinhardt (Hg.), Theologia et Jus canonicum*, Essen 1995, 191-200.

<sup>14</sup> *K. Rahner*, Neue Ansprüche der Pastoraltheologie an die Theologie als ganze, in: *SchrzTh* 9, Einsiedeln 1970, 145ff.