

Maria Widl

Religionspädagogik in konfessioneller Kooperation

Ein Entwicklungsprojekt

Konfessionelle Kooperation ist im Osten Deutschlands eine lange geübte Praxis. So gelang auch an der Universität Erfurt schon frühzeitig eine vielfältige Zusammenarbeit, speziell auch im Bereich der Religionspädagogik. Mit Andrea Schulte konnte ich etliche sehr schöne gemeinsame Studienprojekte gestalten. Die verschiedenen Stationen am Erfurter Weihnachtsmarkt wurden unter dem Titel „Folge dem Stern!“ in zwei aufeinanderfolgenden Jahren in gemeinsamen Seminarveranstaltungen entwickelt und durchgeführt (vgl. Widl & Schulte 2009). Inzwischen in die Verantwortung der Ortskirche übergegangen, und unter Federführung des Domberges gemeinsam mit Landeskirche und Freikirche gestaltet, konnte dieses Projekt im Vorjahr mit Freude sein 10-jähriges Jubiläum feiern. Es ist ebenso wissenschaftlich dokumentiert wie die gemeinsame Veranstaltung zu den Schulen in kirchlicher Trägerschaft (vgl. Schulte & Widl 2011).

In diesen und den anderen gemeinsamen Studienprojekten war die Ökumene immer die Rahmenbedingung, nie der explizite Inhalt. Genau darin zeigte sich aber eine enorme Stärke für das konfessionelle Lernen in gemeinsamer Verantwortung. Die bekannten Differenzthemen der Ökumene waren sehr schnell auf dem Tisch: Bibel und Tradition, Kirche und Amt, die Sakramente und Maria. Was aber die Studierenden wie uns Lehrende erstaunte, war die Differenz in der innerkirchlichen und gläubigen Kulturgestalt, die uns buchstäblich bei jedem Thema und bis in die Details hinein begegnete. Wann immer von einer Seite irgendeine Aussage getroffen wurde, wie etwas denn sich entwickelt habe, zu verstehen sei oder praktiziert werde, war sofort von der anderen Seite zu hören: „Moment einmal; das mag bei euch so sein. Bei uns ist das ganz anders.“ Wir haben gelernt, dass die Glaubensinhalte der beiden Konfessionen weitgehend dieselben sind, sich das Glaubensverständnis und das Glaubensleben aber

fundamental unterscheiden. Das zusammenzubringen, haben wir nie als Problem, sondern immer als enorme Bereicherung erfahren.

1. Religionsunterricht in konfessioneller Kooperation – eine Debatte

Säkulare Kulturentwicklung, religiöser Pluralismus und kleiner werdende Religionsklassen in den Schulen fordern eine verstärkte konfessionelle Kooperation auch im Bereich der Religionspädagogik heraus. Diese ist nicht nur ein Programm der Schulorganisation und möglicher Einsparungen, sondern bedarf einer theologischen Begründung und einer didaktischen Neukonzeption. In beidem sind sich evangelische und katholische Kirche einig. In der Konkretion besteht noch Entwicklungsbedarf.

Im Folgenden werden in wenigen Strichen einige Aspekte der wissenschaftlichen Debatte um den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht (kokoRU) nachgezeichnet. Sie stehen zum überwiegenden Teil im Westkontext einer zumeist relativ gleichgewichtigen ökumenischen Situation angesichts postchristentümlicher Verhältnisse. Die Ostsituation ist dagegen von einer kleinen, binnenorientierten katholischen Minderheit, einer deutlich geschrumpften, aber tendenziell staatstragend orientierten evangelischen Landeskirche, und das inmitten einer sich als ‚normal‘ empfindenden Säkularität, geprägt. Die sich daraus ergebenden Herausforderungen hat Michael Domsgen in bis heute als Standard anzusehender Weise zusammengestellt (vgl. Domsgen 2005; darin für die katholische Perspektive bezeichnend: Simon 2005).

Lütze und Scheidler (2017) weisen auf, dass angesichts der Diaspora im Osten eine konfessionelle Kooperation selten möglich ist. Daher ist ein „ökumenisch sensibler Religionsunterricht“ anzuzielen. Drei Formen werden genannt (vgl. Lütze & Scheidler 2017, 287f.):

- die Teilhabe katholischer Schülerinnen und Schüler am evangelischen Religionsunterricht während der gesamten Schulzeit;
- die Teilnahme der gesamten Lerngruppe Religion phasenweise in einem der beiden konfessionellen Unterrichte, die nach Schülerzahl aufgeteilt sind;

- echte Kooperation bei parallel bestehenden Lerngruppen.

Gefördert werden Differenzierungssensibilität und zugleich Konfessionsbewusstsein in ökumenischer Kompetenz und Sensibilität. Nicht-christliche Schülerinnen und Schüler können im Erkennen der Vielgestaltigkeit des Christentums Vorurteile darüber abbauen.

Da es zwar viele Berührungspunkte und Kenntnisse bezüglich Säkularität, aber wenige mit der jeweils anderen Konfession gibt, und auch die Schülerinnen und Schüler wenig konfessionelle Kompetenz mitbringen, braucht es gutes authentisches Unterrichtsmaterial/Videos, idealerweise einen mehrfachen Wechsel der konfessionellen Ausrichtung des Unterrichts während der Schullaufbahn sowie einen möglichst häufigen Person- und Sachkontakt mit den Konfessionen. Die Herausforderung besteht auch darin, diesen Unterricht so zu profilieren, dass die konfessionelle Ausrichtung als spezifische Bereicherung wahrnehmbar ist und staatlichen Einsparungstendenzen wehren kann. Kirchlich ist diese Form als bereichernder Mehrwert statt als Konkurrenz anzusehen.

Damit klingt schon an, dass nicht nur die Freude an der konfessionellen Kooperation, sondern auch etliche Vorbehalte und Widerstände zu verzeichnen sind. Gennerich und Mokrosch (2016) bieten in ihrer Studie zur konfessionellen Kooperation in Niedersachsen eine Typologie von vier Lehrerpersönlichkeiten:

- ökumenisch ausgerichtet;
- kollegial-sicherheitsorientiert mit stark monokonfessioneller Ausrichtung;
- interreligiös: Der kokoRU wird als eine wichtige Brücke zu nicht-konfessionellen Schülerinnen und Schülern angesehen. Zielsetzung ist die Dialogfähigkeit in religiösen Fragen;
- entwicklungsorientiert: Zielsetzung ist die Persönlichkeitsentwicklung, die sich religiöser Themen bedienen mag.

In der Diskussion sind auf der Basis der praktizierten Formen des Religionsunterrichts in den deutschen Ländern drei grundlegende Konzepte des Religionsunterrichts:

- der konfessionelle Typ und seine diversen Kooperationsformen: Er wird von den Kirchen postuliert und in der wissenschaftlichen Debatte favorisiert;
- der interreligiös-dialogische Typ: Er wird von manchen Seiten angesichts der religiösen Pluralität bei geringem Konfessionsbewusstsein junger Menschen propagiert;
- der religionskundliche Typ: Er erkennt die Tatsache, dass jede Lehrkraft immer weltanschaulich vorgeprägt ist.

Rudolf Englert (2010) weist darauf hin, dass die generelle Notwendigkeit von Religionsunterricht nicht an Mehrheitsverhältnissen hängt. Das laikale Frankreich hat vier Argumente dafür:

- zum Verständnis der Kulturgeschichte;
- zur Eröffnung von Perspektiven für den Lebenssinn;
- zur Förderung eines Geistes der Toleranz;
- als Begegnung mit den großen Texten der Religionen, speziell der Bibel.

Angesichts der Pluralität religiöser Orientierung oder ihrer Abstinenz wäre das brandenburgische LER-Modell naheliegend, mit folgenden Problemen:

- Wie ist religiöse Unterweisung in Regie des Staates mit seiner weltanschaulichen Neutralität vereinbar?
- Wie kann ein Unterricht neutral sein, wenn die Lehrkräfte notwendig selbst eine kulturell-religiöse Prägung mit- und damit einbringen?
- Mit der pluralistischen Religionstheologie wurde deutlich, dass es keinen allgemein gültigen Kern aller Religionen gibt.

Die SINUS-Jugendstudie 2016 (vgl. Calmbach et al. 2016) zeigt, dass die Jugendlichen keine konfessionelle Identität haben. Auf dieser Basis weist

Konstantin Lindner (2017a) darauf hin, dass diese durch konfessionelle Kooperation eher gestärkt würde als durch einen monokonfessionellen Unterricht. Bereits die Würzburger Synode betont, dass der konfessionelle Unterricht „der Gesinnung nach ökumenisch“ (Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz (DBK) 1974, 2.7.1) ist. Ähnlich spricht die Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) davon, er sei „grundsätzlich ökumenisch ausgerichtet“ (Kirchenamt der EKD 1994, 63; wortgleich in: Kirchenamt der EKD 2014, 48). Schülerinnen und Schüler leben inmitten religiöser Vielfalt und lernen Differenzkompetenz. Didaktisch zeigen sich schulintern wie standortübergreifend vielfache Möglichkeiten und gemeinsame Lernformen. Eine gemeinsame Stellungnahme der Kirchen machte dies schon 1998 deutlich (vgl. Kirchenamt der EKD & Sekretariat der DBK 1998).

Mit Blick auf die Didaktik ist grundsätzlich zu sehen, dass das gemeinsam spezifisch Christliche im Kontext der Kultur deutlicher wird. Zugleich erscheinen die Differenzen weniger schwerwiegend, wenn man sich personal begegnet. Angezielt ist eine möglichst umfassende Perspektivenverschränkung, was bei einer häufigen Zusammenarbeit von zwei Lehrkräften am besten gelingt. Das bedingt eine hohe Professionalität und Sachkompetenz einerseits, die persönliche Identifikation im Sinne „elementarer Zugänge“ andererseits.

Diese Perspektive wird durch die neueste katholische Stellungnahme bestärkt. Die deutschen Bischöfe formulieren 2016 in der Erklärung „Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts“ ihre Empfehlungen unter zwei Prämissen (vgl. Die deutschen Bischöfe 2016): erweiterte Kooperation zwischen katholischem und evangelischem Religionsunterricht unter Beibehaltung seiner Konfessionalität (die nun über die Lehrkraft definiert ist); keine bundeseinheitliche Regelung, sondern Rahmenvorgaben für regionale Lösungen. Theologische Basis ist der gemeinsame christliche Glaube in ökumenischer Offenheit; eine Kooperation mit anderen Religionen in ähnlicher Weise ist nicht angedacht. Zentraler Fokus bleibt die Vermeidung einer „Marginalisierung des Religionsunterrichts im Schulleben“ (Die deutschen Bischöfe 2016, 18; vgl. Lindner 2017b).

Das Profil des Religionsunterrichts wird in der Linie bisheriger Dokumente beibehalten:

- Grundwissen über den christlichen Glauben in konfessioneller Entfaltung und über andere Religionen erwerben;
- Formen gelebten Glaubens erschließbar machen;

- Dialog- und Urteilsfähigkeit fördern.

Thorsten Knauth (2017) propagiert mit dem „Hamburger Modell“ einen „Religionsunterricht für alle“. Seine theologische Basis ist die ökumenische Theologie von Hans Jochen Margull. Sie ist verbunden mit dem „Habitus der Bescheidenheit und Zurückhaltung in der Wahrheitsfrage“ (Knauth 2017, 21). In dieser Hinsicht sei eine interkulturelle Theologie und die Etablierung einer Akademie der Weltreligionen günstig. Eine entsprechende Didaktik, die über den dialogischen Religionsunterricht hinausweist, wäre noch zu entwickeln. In seiner Entgegnung formuliert Clauß Peter Sajak (2017) neben der schulpolitischen Anfrage nach der Organisationsform sachliche Probleme:

- das epistemische Problem: Ein Ethos tritt an die Stelle religiöser Wahrheit;
- das bildungstheoretische Problem: Statt religiöser Bildung wird Lebenskunde vermittelt;
- das religionsdidaktische Problem: Es wird nur eine Außen- statt einer Innensicht von Religion geboten.

Eine gute Übersicht über die rechtlichen Grundlagen, die Ziele und die Formen des Religionsunterrichts in Deutschland bietet Bernhard Grümme (2017). Er plädiert für den konfessionell bezogenen Religionsunterricht mit dem Argument der „Unverzichtbarkeit der Binnenperspektive“. Ein kokoru mache dort Sinn, wo es nicht mehr ausreichend konfessionell gebundene Schülerinnen und Schüler gibt. Dazu sind an Qualitäten erforderlich:

- Heterogenitätsfähigkeit: Eine „religiöse Differenzkompetenz“ (Schambeck 2016) reicht dort nicht. Es geht um die unterschiedlichen religiösen, kulturellen, gesellschaftlichen und sozialen Ressourcen der Schülerinnen und Schüler;
- didaktischer Mut zur Fremdheit und zur Instruktion: Die reine sonst vorherrschende Schülerorientierung reicht nicht aus;
- Wahrheitsfähigkeit: Es braucht die authentische Ich-Perspektive des Lehrenden gegen die von Englert, Hennecke und Kämmerling

(2014) in einer Studie von über 100 besuchten Religionsunterrichtsstunden festgestellte „Versachkundlichung“.

2. Religionsunterricht zwischen „religiöser Differenzkompetenz“ und „Versachkundlichung“

Mirjam Schambecks (2016) Überlegungen basieren auf der Entwicklung einer gesellschaftlichen Heterogenität. In ihr zeigt sich Religion ambivalent:

- Sie wird zur Privatsache, aber durch den Islam wieder zum öffentlichen Thema;
- sie wird zur Geschmacksfrage und diffus, der Islam aber zum Identitätsmarker;
- Jugendliche zeigen neues Interesse an Religion, aber nicht konfessionell geprägt.

Die Herausforderung und Chance an den Religionsunterricht ist aus ihrer Sicht eine „religiöse Differenzkompetenz“: als Fähigkeit zur Unterscheidung wie zur Wahrnehmung der Bezogenheit beider Konfessionen aufeinander und auf das Christusereignis. Dies erschließt sich didaktisch auf ästhetische, hermeneutisch-reflexive und -kommunikative sowie auf die praktische Kompetenz. Letztlich sollte man dann auf die Rede von „konfessioneller Identität“ verzichten und lieber von „Positionierungsfähigkeit angesichts von Religion“ sprechen.

Bernd Schröder (2017) formuliert die Notwendigkeit, die religiöse Orientierung zu fördern, aus der Perspektive der Praktischen Theologie im Hinblick auf drei Aspekte:

- „angesichts der lebensweltlich-biografischen Steuerung der individuellen Frage nach Religion *für möglichst viele Menschen* Schnittflächen zu schaffen und christliche Deutungsoptionen ‚*pünktlich*‘ (Rudolf Engler), *plausibel und kommunikationsstiftend* einzuspielen;
- angesichts eines starken Zwangs zu rational bestimmter Lebensführung und gleichzeitig einer zunehmend ästhetischen Signatur von

Individualität *christliche Religion nicht nur als Deutungsmuster, sondern als ‚Lebensstil‘* (als Mehrzahl von Lebensstilen) erfahrbar werden zu lassen [...];

- angesichts der Pluralisierung der religiösen / weltanschaulichen Landschaft *Dialog wie kritische Auseinandersetzung* zu suchen [...]“ (Schröder 2017, 41).

Nach Schröder und Biesinger (2016) liegen die Desiderate primär in einer angemessenen Didaktik. Der Reichtum eines Religionsunterrichts ergibt sich durch das, was die Lehrkraft persönlich an konfessioneller Perspektive einbringen kann; sonst droht eine Versachkundlichung: „Konfessionelle Kooperation wird nur dann hinreichend plausibel sein, wenn es gelingt, die persönliche Bindung der Religionslehrenden an eine Konfession fruchtbar einzubringen und den Religionsunterricht insofern nicht zu versachkundlichen“ (Schröder & Biesinger 2016, 86).

Vor einer „Versachkundlichung“ des Religionsunterrichts hat Rudolf Englert erstmals auf dem Hintergrund der oben genannten Studie gewarnt. Seine zehn Thesen (vgl. Englert 2014) erschließen auf gelungene Weise den Horizont, in dem der kokoRU steht. Sie sind so aufschlussreich, dass sie hier ausführlich und weitgehend wörtlich wiedergegeben werden¹:

1. Religiöse Pluralität führt zu einer Aufwertung von Religion als schulischem Bildungsgegenstand; sie führt gleichzeitig aber auch zu einer Infragestellung der spezifischen Form konfessionellen Religionsunterrichts.
2. Konfessionell ist der gegenwärtige Religionsunterricht in Deutschland nicht im Sinne seiner Zielsetzung, sondern im Sinne seines Ausgangspunktes bzw. seines Bezugsrahmens.
3. Ein moderner Religionsunterricht konfessionellen Typs hat sich in mehrfacher Hinsicht über das anfängliche Konfessionalitätsmodell hinaus entwickelt:
Seine Relevanz wird an Lebensfragen geprüft statt vorausgesetzt, andere Religionen und Weltanschauungen werden mit dem Bezugsrahmen verglichen; seine Ziele orientieren sich an den Interessen der Schülerinnen und Schüler und nicht an denen der Religionsgemeinschaft.

¹ Die Thesen, die hier wörtlich wiedergegeben und teilweise durch kurze Erläuterungen ergänzt sind, stehen im Original kursiv gesetzt.

4. Im Zusammenhang mit dem Wandel seiner Inhalte und Zielsetzungen bedarf der konfessionelle Religionsunterricht auch eines Wandels seiner organisatorischen Gestalt; dieser Wandel hätte in Richtung eines von beiden großen Kirchen gemeinsam verantworteten Religionsunterrichts zu gehen.
5. Der konfessionelle Religionsunterricht will über Religionen nicht nur informieren, sondern lädt die Schülerinnen und Schüler ein, sich mit dem Anspruch konkreter religiöser Traditionen auseinanderzusetzen und diese Begegnung als Gelegenheit zu einer kritischen Selbstbefragung zu begreifen.
6. Ein moderner Religionsunterricht evangelischer oder katholischer Prägung hat hermeneutische und theologische Implikationen, die interreligiös nicht konsensfähig sind.
7. Anders als gemeindepädagogische bzw. katechetische Bemühungen hat es der konfessionelle Religionsunterricht nicht mit an ihren Glauben arbeitenden Kirchenmitgliedern zu tun, sondern mit an ihrer Orientierungsfähigkeit arbeitenden Schülerinnen und Schülern.
8. In der gegenwärtigen Praxis konfessionellen Religionsunterrichts gibt es die Tendenz, den Schülerinnen und Schülern einen möglichst gut begehbaren Zugang zu religiösen Traditionen zu eröffnen – und dabei in Kauf zu nehmen, dass der Eigenanspruch und die Andersheit dieser Traditionen in den Hintergrund treten.

Das Muster, nach dem religiöse Traditionen und heutige Lebenswelt im gegenwärtigen Religionsunterricht miteinander ins Gespräch gebracht werden, ist nach aktuellen Untersuchungen nur selten die kritische Konfrontation, sondern meist die schlichte Analogie.

9. Gegenwärtige Religionslehrerinnen und -lehrer tendieren dazu, ihre Rolle so zu interpretieren, dass sowohl die Dimension der „Zeugenschaft“ (für den Lebenswert christlichen Glaubens) als auch die Dimension der Expertenschaft (für eine fachlich fundierte Theologie) dabei zurücktreten.
10. Es gibt in der Praxis konfessionellen Religionsunterrichts eine deutliche Tendenz, den Umgang mit der Tradition christlichen Glaubens zu versachkundlichen.

Selten wird wirklicher Orientierungsgewinn erzielt, weil bei lebenskundlichen Themen auf die christliche Tradition verzichtet wird, bloß sachkundliche Information angeboten wird, oder das Gespräch die echte Zeugenschaft vermissen lässt.

Der schlaglichtartige Blick auf die Debatte um den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht versuchte sichtbar zu machen:

- In einer religiös und weltanschaulich pluralen Gesellschaft ist der Religionsunterricht jener Ort, wo die Schülerinnen und Schüler mit kulturell prägenden Traditionen vertraut werden, in Religion eine Option sinnerfüllter und verantwortlicher Lebensgestaltung erkennen und zu Wertschätzung und Toleranz gegenüber den verschiedenen religiös-weltanschaulichen Optionen zugleich mit eigener Positionierungsfähigkeit gelangen.
- Da einerseits der deutsche Staat weltanschaulich neutral ist, dies andererseits für Personen nie gelten kann, transportieren Lehrkräfte mit ihrem Unterricht immer einen Anteil ihrer eigenen, mehr oder weniger reflektierten Weltdeutung mit. Dies ist ein unverzichtbares Bildungspotenzial für die Schülerinnen und Schüler, wird doch die eigene Weltdeutung in Auseinandersetzung mit jenen gebildet, die sozial relevant sind. Dies nicht nur implizit zu gestalten, sondern auch explizit und systematisch zu ergründen, zu reflektieren und zu differenzieren, ist ein wesentlicher Bildungsinhalt im Hinblick auf die Persönlichkeitsentwicklung. Dies kann nur dort geschehen, wo die Lehrkraft selbst im Hinblick auf ihre Positionierung und ihre Perspektive eindeutig ist. Deshalb wird Religionsunterricht ausschließlich konfessionell angeboten. Beide christlichen Kirchen haben sich wiederholt explizit dazu bekannt, dies in ökumenischer Offenheit zu gestalten.
- Angesichts kleiner werdender Religionsklassen, der Notwendigkeit schulstufen- oder sogar schulübergreifenden Religionsunterrichts zumal in der Diaspora und um eine Marginalisierung des Religionsunterrichts in der Schule zu vermeiden, zielen beide Kirchen eine Form der konfessionellen Kooperation an, wobei seine Gestaltung den örtlichen Gegebenheiten angepasst wird. Dazu sind schulorganisatorische Probleme zu gestalten, entsprechende Curricula zu entwickeln und eine Lehrerbildung und -fortbildung zu implementieren, die zu einem identitätsstiftenden wie differenzsensiblen Unterricht qualifiziert. Jede Möglichkeit des gemeinsamen Unterrichtens und des Einbezugs von Personen, Orten und Medien der jeweils nicht von der federführenden Lehrkraft repräsentierten Konfession ist

umfassend zu nutzen. Unter diesen Voraussetzungen ist ein konfessionell-kooperativer Religionsunterricht einem monokonfessionellen überlegen, da er durch die Differenzwahrnehmung die eigene konfessionelle Identität besser hervortreten lässt.

- Religionsunterricht ist keine Katechese; er darf Glauben und Kirchlichkeit weder voraussetzen, noch darauf abzielen. Zugleich muss er den Schülerinnen und Schülern alle Möglichkeiten eröffnen, den Geschmack des Glaubens, seine vitalen Erfahrungen und seine kirchlichen Ausdrucksformen vielgestaltig zu verkosten. Was wäre ein Musikunterricht, der nicht auch Musik hört und wo man nicht in Maßen selbst musiziert? Andererseits: Wie könnte nur der Schüler oder die Schülerin gute Noten erhalten, der/die in einem Chor singt, ein Instrument spielt und eine Musikschule besucht? Genau dieser Geschmack des Glaubens ist in Gefahr, wenn die Kirchenbindung der Schülerinnen und Schüler und eventuell auch der Lehrkräfte schwindet. Sie ist besonders groß in einem kokoRU, der, um die Schülerinnen und Schüler der anderen Konfession nicht zu vereinnahmen, darauf tendenziell verzichten mag. In Beachtung der Kirchen- und Religionsferne der meisten Schülerinnen und Schüler kommt es gegenwärtig, wie Englert aufweist, schon im monokonfessionellen Religionsunterricht zu einer „Versachkundlichung“. Es besteht die Gefahr, dass ein kokoRU diese Tendenz verstärken würde. Damit ginge aber der Wert des Religionsunterrichts grundsätzlich verloren und er könnte durch eine Religionenkunde als kulturhistorisches Fach ersetzt oder in den Geschichtsunterricht integriert werden.

3. Religionsunterricht im Zeichen der Evangelisierung

Wie kommen Menschen mit dem in Berührung, was ihr Leben bewegt und durch Religion erschlossen werden kann? Aus dem Repertoire des Christentums legt sich der Weg der „Evangelisierung“ nahe. Dazu müsste der Begriff allerdings von seinem Ballast an historischen Wirrungen und zeitgemäßen Vorurteilen bereinigt werden, die es in beiden Kirchen gibt. Die Verkündigung des Evangeliums ist im Sendungsauftrag Jesu Christi gegründet und Kernauftrag seiner Kirche. In Deutschland ist der Begriff gemeinsam mit dem der „Mission“ geächtet; er gilt als postkolonial überholt, übergriffig und intolerant. Dazu war er katholischerseits durch

die Konfessionsauseinandersetzungen so belastet, dass selbst der Begriff „Evangelium“ im Ersten Vatikanum (1869/70) nicht vorkommt.

Den historischen Zusammenhang erschließt Niels-Peter Moritzen (1999) so: Die protestantische Evangelisation wurzelt im Pietismus des Kontinents und in den Erweckungsbewegungen des 18. Jahrhunderts in Großbritannien. Im 19. Jahrhundert führt die Bibelverbreitung in der Landessprache zu kleinen evangelischen Freikirchen, auch in katholischen Ländern. Ende des 19. Jahrhunderts entstehen in Deutschland die klassischen Formen der Evangelisation, geprägt durch:

- Massenversammlungen in neutralen Räumen;
- das Wirken charismatischer Evangelisten;
- die Zuspitzung der Botschaft auf die Bekehrung.

Die kirchliche Volksmission trat einer massiven Kirchenaustrittsbewegung entgegen und führte zu einer Kircheneintrittskampagne, die mit romantisch-völkischen Motiven dem Nationalsozialismus Vorschub leistete. Dagegen wandte sich die Bekennende Kirche mit Bibelwochen und Kirchentagen. Historisch gab es auch eine andere Seite, auf die Michael Sievernich (2014) hinweist: Die höchst nachhaltige Missionstheologie des in Peru wirkenden Missionars José de Acosta spricht bereits 1588 von einer „neuen Methode der Evangelisierung“: „Sie schloss Zwang und Unrecht aus und erforderte als Kriterien die Integrität des Lebens, verstanden als Übereinstimmung von Glaubensbekenntnis und Lebenspraxis, die Beherrschung der einheimischen Sprache sowie eine umfassende Kenntnis sowohl der eigenen als auch der fremden Kultur“ (Sievernich 2014, 150; vgl. Acosta 1987, 330).

Im Zweiten Vatikanum der katholischen Kirche (1962–65) wird Evangelisierung zu einer ökumenischen Kategorie. „Evangelium“ kommt in den Dokumenten mehr als 150 Mal, „Evangelisierung“ und „evangelisieren“ fast fünfzig Mal vor (vgl. Fisichella 2012). Dem entspricht auch die Namensänderung der „Congregatio de propaganda fide“ in „Congregatio pro gentium evangelizatione“. Die innerkirchliche Rezeption geschieht mit dem von Papst Paul VI. 1975 im Anschluss an eine Bischofssynode zur Evangelisierung gegebenen Dokument „Evangelii nuntiandi“ (EN). Es nimmt den „Bruch zwischen Evangelium und Kultur“ als das „große Drama der heutigen Zeit“ (EN 15) wahr und fokussiert auf die Evangelisie-

rung der Kulturen, die auf menschliche Entfaltung abzielt, welche als Entwicklung und Befreiung verstanden wird (EN 31). Sie besteht aus Zeugnis des Lebens (EN 21, 41, 76) und ausdrücklicher Verkündigung (EN 22, 42–44). Das Schreiben wird vor allem in Lateinamerika fruchtbar.

Eine dreigliedrige Typologie enthält die Missionszyklika Papst Johannes Pauls II. „Redemptoris missio“ (RMi) von 1990. Sie unterscheidet die „missio ad gentes“ in Ländern, wo das Christentum unbekannt ist; an christliche Gemeinden, die Seelsorge betreiben; und die „neue Evangelisierung“ in Ländern alter christlicher Tradition, wo viele Gläubige den Kontakt zur Kirche verloren haben (RMi 33). Papst Franziskus (2013) nimmt in seinem Schreiben „Evangelii gaudium“ (EG) die „Freude“ aus der Eröffnungsrede des Konzils von 1962 („Gaudet mater ecclesia“) prominent in den Titel und seine Argumentation. Als Definition wird angeboten: „Evangelisierung bedeutet, das Reich Gottes in der Welt gegenwärtig zu machen“ (EG 176).

EG nimmt den Dreischritt von RMi auf, weist ihn aber nicht mehr geografisch zu, sondern wählt ein personales Prinzip in drei Bereichen: in der gewöhnlichen Seelsorge und Glaubensvertiefung; bei Getauften ohne innere Beziehung zu Kirche und Glauben; bei denen, die Christus nicht kennen oder ihn ablehnen (vgl. EG 14): „Alle haben das Recht, das Evangelium zu empfangen. Die Christen haben die Pflicht, es ausnahmslos allen zu verkünden“ (EG 14).

Ganz analog ist aus evangelischer Perspektive im RGG² zu lesen, Evangelisation „geht zunächst von der notwendigen Erinnerung an die Offenbarung von Gottes befreiendem Willen und seines Rettungshandelns aus“ (Blaser 1999, 1708):

„E. macht Menschen ein Angebot, das sie im Dialog prüfen, annehmen oder ablehnen können, solche Einladung hat mit Proselytismus, als zwangsmäßiger Bekehrung, subtiler Manipulation oder Ausnützung einer psychologischen und materiellen Situation nichts zu tun. [...] Sie unterstreicht allerdings auch, der Mensch habe das Recht – die Freiheit –, ein anderer zu werden (Dorothee Sölle), und damit auch seinen Lebensstil von der Menschenfreundlichkeit Gottes her in einer Umwelt von Notwendigkeiten und Zwängen zu gestalten. [...]

2 Betz, H. D. (Hg.) (1999): Religion in Geschichte und Gegenwart. Handwörterbuch für Theologie und Religionswissenschaft, Bd. 2 (4. Aufl.). Tübingen.

Im Kontext der postmodernen Komplexität beruft sich die E. aber auf das Evangelium von Jesus Christus, nicht auf irgendeine rel.-weltanschauliche Botschaft, auch nicht auf den Wunsch nach Ausbreitung der Kirche. Das Bekenntnis zu diesem Namen markiert eine für die E. geltende Grenze in der rel. Beliebtheit“ (Blaser 1999, 1708f.).

Für einen kokoRU könnte die Evangelisierung demnach, so wird hier vorgeschlagen, eine hilfreiche Perspektive sein, um eine Versachkundlichung zu vermeiden. Sie impliziert die didaktische Elementarisierung im Kontext der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler einerseits, auf der Basis von Religion als Humanum andererseits.

4. Religion als Humanum

Die gängigen Lehrpläne, auch jene für den kokoRU, sowie angedachte Konzepte einer konfessionssensiblen Lehrerbildung (vgl. Pemsel-Maier, Weinhardt & Weinhardt 2011; Oberle 2010), basieren auf einem substanziellen Religionsverständnis (vgl. zum Folgenden: Widl 2009). Ihm gemäß realisieren gläubige Menschen ihren Gottesbezug (in Anlehnung an Charles Glock) in fünf Bereichen:

- Gottesdienste und Riten;
- Moral und soziale Taten;
- Glaubensgemeinschaft;
- Glaubensüberzeugungen;
- Kirchenwissen.

Nach dem Ende der Gleichsetzbarkeit von Religion und Glaube etabliert die Religionswissenschaft ein *funktionales Verständnis*. Demnach dient Religion entweder der Kontingenzbewältigung (Umgang mit Leid, Tod, Schuld und Versagen) oder der Transzendierung (Bezug zu etwas Höherem). Beide Verständnisse sind für die empirische Forschung gut operationalisierbar, reduzieren aber die Bedeutung von Religion auf einen schmalen privaten Bereich. Nach einem christlichen Selbstverständnis müssen sie auf *sechs Funktionen* erweitert werden. Franz-Xaver Kaufmann unterscheidet:

- Identitätsstiftung;
- Handlungsführung;
- Sozialintegration;
- Kontingenzbewältigung;
- Kosmisierung;
- Weltdistanzierung.

Sie sind konstitutiv für das Wesen des Menschen und beschreiben seine Lebensgrundausrichtung. Theologisch entspricht dies der Überzeugung, dass der Mensch von Grund auf religiös ist; er ist als Ebenbild Gottes auf ihn hin geschaffen und hat daher von ihm her immer einen Gottesbezug. In durchgesetzter Säkularität konkretisiert er sich in „Religionsanaloga“; das sind in Mittel-/ Ostdeutschland primär die Familie, für die Jugend die Freunde, die Musik und die Mode (vgl. Widl 2011). Auf dieser Basis wäre die Religionspädagogik konfessionell kooperativ neu zu reflektieren und zu artikulieren:

- Sie entwickelt auf der Basis der Religionsanaloga mit den Gläubigen die Themen und Inhalte des Glaubens so, dass sie im Kontext der Ökumene, des wissenschaftlichen Atheismus und einer säkularen Kultur in ihrer Bedeutung und Kraft wie auch in ihrer Infragestellung und Erklärungsbedürftigkeit erfahren und verstanden werden.
- Sie erschließt ungetauften Interessierten die Themen und Inhalten des Glaubens in Anschluss und Differenz zu den Religionsanaloga so, dass daran die Erfahrungsschätze und Erlebnisqualitäten des kirchlichen Glaubens aufleuchten und eine qualifizierte Haltung dazu heranreifen kann.

Quellenverzeichnis

Literatur

- Acosta, J. de (1987): *De procuranda Indorum salute*, Bd. 2. Madrid.
- Blaser, K. (1999): Evangelisation. III. Missionstheologisch und praktisch-theologisch. In: H. D. Betz (Hg.): *Religion in Geschichte und Gegenwart*. Handwörterbuch für Theologie und Religionswissenschaft, Bd. 2 (4. Aufl.; 1707–1709). Tübingen.
- Calmbach, M./Borgstedt, S./Borchard, I./Thomas, P. M./Flaig, B. B. (2016): *Wie ticken Jugendliche 2016? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland*. Wiesbaden.
- Die deutschen Bischöfe (2016): *Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts. Empfehlungen für die Kooperation des katholischen mit dem evangelischen Religionsunterricht* (Die deutschen Bischöfe, Nr. 103). Bonn.
- Domsgen, M. (2005): *Konfessionslos – eine religionspädagogische Herausforderung. Studien am Beispiel Ostdeutschlands*. Leipzig.
- Englert, R. (2010): *Religionsunterricht im Zeichen religiöser Pluralität. Die Perspektive eines katholischen Religionspädagogen*. In: A. Schart/A. Obermann (Hg.): *Kompetenz Religion. Religiöse Bildung im Spannungsfeld von Konfessionalität und Pluralität* (101–104). Nordhausen.
- Englert, R. (2014): *Konfessioneller Religionsunterricht – Zehn Thesen zum besseren Verständnis*. In B. Schröder (Hg.): *Religionsunterricht – wohin? Modelle seiner Organisation und didaktischen Struktur* (155–161). Neukirchen-Vluyn.
- Englert, R./Hennecke, E./Kämmerling, M. (2014): *Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele – Analysen – Konsequenzen*. München.
- Fisichella, R. (2012): *Was ist Neu-evangelisierung? Augsburg*.
- Gennerich, C./Mokrosch, R. (2016): *Religionsunterricht kooperativ. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Niedersachsen und Perspektiven für den religions-kooperativen Religionsunterricht*. Stuttgart.
- Grümme, B. (2017): *Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht. Eine verheißungsvolle Alternative?* In: J. Woppowa/T. Isik/K. Kammeyer/B. Peters (Hg.): *Kooperativer Religionsunterricht. Fragen – Optionen – Wege. Religionspädagogik innovativ, Band 20* (12–25). Stuttgart.
- Kirchenamt der EKD (Hg.) (1994): *Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität*. Gütersloh.
- Kirchenamt der EKD (Hg.) (2014): *Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule*. Gütersloh.
- Kirchenamt der EKD/Sekretariat der DBK (Hg.) (1998): *Zur Kooperation von evangelischem und katholischem Religionsunterricht*. Bonn.
- Knauth, T. (2017): *Dialogischer Religionsunterricht für alle. Kontext, Konzeption, Perspektiven*. RpB, 2017 (77), 15–24.
- Lindner, K. (2017a): *Überlegungen zur Didaktik des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts*. In: J. Woppowa/T. Isik/K. Kammeyer/B. Peters (Hg.):

- Kooperativer Religionsunterricht. Fragen – Optionen – Wege. Religionspädagogik innovativ, Bd. 20 (79–91). Stuttgart.
- Lindner, K. (2017b): Zukunftsfähig dank erweiterter Kooperation? Schlaglichter auf das Bischofswort „Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts“. RpB, 2017 (77), 5–14.
- Lütze, F.M./Scheidler, M. (2017): Ökumenisch sensibler Religionsunterricht im säkularen Kontext. Perspektiven aus den ostdeutschen Bundesländern. In: K. Lindner/M. Schambeck/H. Simojoki/E. Naurath (Hg.): Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell (281–296). Freiburg.
- Moritzen, N.-P. (1999): Evangelisation. II. Geschichtlich. 1. Europa. In H. D. Betz (Hg.): Religion in Geschichte und Gegenwart. Handwörterbuch für Theologie und Religionswissenschaft, Bd. 2 (4. Aufl., 1702–1704). Tübingen.
- Oberle, R. (2010): Universitäre Religionslehrer/innen – Ausbildung im Spannungsfeld von Konfessionalität und Ökumene (Übergänge Bd. 17). Frankfurt.
- Papst Paul VI. (1975): Apostolisches Schreiben **Evangelii nuntiandi** Seiner Heiligkeit Paul VI. an den Episkopat, den Klerus und alle Gläubigen der Katholischen Kirche **über die Evangelisierung in der Welt von heute** 8. Dezember 1975. Hg. v. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (= Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls, Nr. 2). Bonn.
- Papst Johannes Paul II. (1990): Enzyklika **Redemptoris missio** von Papst Johannes Paul II. **über die fortdauernde Gültigkeit des missionarischen Auftrages** 7. Januar 1990. In Der Apostolische Stuhl. Hg. v. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (1165–1227). Bonn.
- Papst Franziskus (2013): Apostolisches Schreiben **Evangelii gaudium** von Papst Franziskus an die Bischöfe, an die Priester und Diakone, an die Personen geweihten Lebens und die christgläubigen Laien **über die Verkündigung des Evangeliums in der Welt von heute** 24. November 2013. Hg. v. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (= Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls, Nr. 194). Bonn.
- Pemsel-Maier, S./Weinhardt, J./Weinhardt, M. (2011): Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht als Herausforderung. Eine empirische Studie zu einem Pilotprojekt im Lehramtsstudium. Stuttgart.
- Sajak, C.P. (2017): Ist der ‚Religionsunterricht für alle‘ die Lösung? Kritische Anfragen an einen neuen alten religionspädagogischen Hoffnungsträger. RpB, 2017 (77), 25–34.
- Schambeck, M. (2016): Der Religionsunterricht als Lernort religiöser Differenz in einer plural gewordenen Gesellschaft. RpB, 2016 (74), 93–104.
- Schröder, B. (2017): Religionspädagogik angesichts von Konfessionslosigkeit und Religionspluralität. Wahrnehmungen und Herausforderungen. RpB, 2017 (77), 35–44.
- Schröder, B./Biesinger, A. (2016): Konfessionelle Kooperation und der Stand ihrer religionspädagogischen Erforschung. In: S. Altmeyer/R. Englert/H. Kohler-

- Spiegel/E. Naurath/B. Schröder/F. Schweitzer (Hg): *Ökumene im Religionsunterricht. Jahrbuch der Religionspädagogik 32 (73–86)*. Göttingen.
- Schulte, A./Widl, M. (2011): *Die konfessionelle Schule. Herausforderungen und Perspektiven zwischen Erbe und Auftrag*. EThSch 40. Würzburg.
- Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz (1974): *Der Religionsunterricht in der Schule. Ein Beschluss der gemeinsamen Synode der Bistümer der Bundesrepublik Deutschland*. Bonn.
- Sievernich, M. (2014): *Alte Missionierung und neue Evangelisierung*. WuA, 55 (4), 149–155.
- Simon, W. (2005): „Den Religionsunterricht halten wir im Pfarrhaus.“ *Ostdeutsche Entwicklungen, Probleme und Perspektiven aus katholischer Sicht*. In: M. Domsgen: *Konfessionslos – eine religionspädagogische Herausforderung. Studien am Beispiel Ostdeutschlands (283–339)*. Leipzig.
- Widl, M. (2009): *Missionsland Deutschland – Beobachtungen und Anstöße aus pastoraltheologischer und religionspädagogischer Sicht. Skizzen einer Baustelle*. In: B. Kranemann/J. Pilvousek/M. Wijlens (Hg.): *Mission – Konzepte und Praxis der katholischen Kirche in Geschichte und Gegenwart*. EThSch 38 (229–254). Würzburg.
- Widl, M. (2011): „Das gibt mir nichts!“ *Die Jugendpastoral angesichts der postmodernen Relevanzperspektive*. In A. Gabriel (Hg.): *Mit-Leidenschaft für junge Menschen. Beiträge zur Jugendpastoral. Festschrift für Martin Lechner zum 60. Geburtstag*. Benediktbeurer Beiträge zur Jugendpastoral 8 (121–133). München.
- Widl, M./Schulte, A. (2009): *Folge dem Stern! Missionarische Projekte am Weihnachtsmarkt*. EThSch 36. Würzburg.