

„Identität und Verständigung“ und „Bildende Kraft des Religionsunterrichts“

Zum Vergleich von EKD-Denkschrift und Bischofswort aus evangelischer Sicht¹

Zunächst ist festzuhalten, daß mit den im Titel genannten Stellungnahmen der beiden großen christlichen Kirchen in Deutschland aus den Jahren 1994 und 1996 m. E. eine neue Grundlage für die Diskussion über den Religionsunterricht gegeben ist – eine Grundlage, der – ganz unabhängig von zustimmender oder ablehnender Beurteilung – enorme Bedeutung für die zukünftige Entwicklung des Religionsunterrichts zukommt. Beide Stellungnahmen verweisen zwar ausdrücklich auf die Weitergeltung ihrer jeweiligen Vorläufer – insbesondere der Stellungnahme der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) „Zu verfassungsrechtlichen Fragen des Religionsunterrichts“ von 1971² sowie des Beschlusses der (katholischen) Gemeinsamen Synode der Bistümer „Der Religionsunterricht in der Schule“ von 1974³; gleichwohl steht zu erwarten, daß beispielsweise schon in der Rechtsprechung nunmehr auf die aktuelleren Äußerungen der Kirchen zurückgegriffen werden wird, zumal diese bereits von Umfang und verantwortlich zeichnenden Herausgeber-Autoren her ein hohes Maß an Verbindlichkeit signalisieren. Offenbar sind beide Kirchen der Auffassung, daß die Fragen der Zukunft des Religionsunterrichts derzeit von gesteigerter Brisanz sind und nach einer besonders gewichtigen Äußerungsform verlangen. Darin kann eine erste grundlegende Übereinstimmung beider Dokumente gesehen werden.

Für die gegenwärtige Kontroverse um den Religionsunterricht ist freilich bezeichnend, daß sich keine dieser Stellungnahmen ungeteilter Zustimmung auch nur in den Grenzen der jeweils eigenen Konfession erfreuen kann. Auf evangelischer Seite kam es zu Einsprüchen zumindest einzelner Autoren sowie zu weiteren, der Denkschrift zum

Teil widersprechenden Stellungnahmen aus Lehrerschaft und Religionspädagogik⁴ – wobei die Diskussion inzwischen allerdings erheblich ruhiger geworden ist, und die Denkschrift, wenn ich recht sehe, doch ein außerordentlich hohes Maß an Akzeptanz und Anerkennung genießt. Auf katholischer Seite folgten auf die Veröffentlichung des Bischofswortes schon nach kurzer Zeit zum Teil grundlegende Anfragen aus Lehrerschaft und Religionspädagogik⁵, wobei hier die Zeit seit dem Erscheinen der Schrift noch zu kurz ist, um Aussagen über ihre längerfristige Akzeptanz treffen zu können.

Wie steht es zwischen den Konfessionen? Wie werden die Stellungnahmen aus der Sicht der jeweils anderen Konfession eingeschätzt? Herkömmlicherweise wird beispielsweise in den religionspädagogischen Lehrbüchern nur am Rande auf die Auffassungen der anderen Kirche verwiesen. Nur dort, wo sie das eigene Handeln – beispielsweise bei der Frage der sog. Trias⁶ – direkt tangieren, kommt die Auffassung des anderen in den Blick, wobei die weiterführende kritische Auseinandersetzung in der Regel dann aber doch dem anderen überlassen bleibt. Für die heutige Situation ist es demgegenüber kennzeichnend, daß das gemeinsame Schicksal des katholischen und evangelischen Religionsunterrichts beiden Seiten bewußter geworden ist, zumal beispielsweise ökumenische Zusammenarbeit nur gelingen kann, wenn beide Konfessionen gleichermaßen dazu bereit sind. Kritische Stellungnahmen und Würdigungen kommen daher zu Recht auch aus der jeweils anderen Konfession⁷, wobei die evangelische Denkschrift in der Religionspädagogik beider Konfessionen mehr Zustimmung zu finden scheint als das katholische Bischofswort.

Die Rezeption der beiden Dokumente außerhalb von Kirche und Religionspädagogik ist naturgemäß schwerer zu fassen. Die Einrichtung des Faches LER in Brandenburg (mit dem Schulgesetz vom 12. April 1996) kann als Beleg dafür angesehen werden, daß jedenfalls in der Bildungspolitik dieses Landes weder die zu dieser Zeit bereits vorliegende Denkschrift mit ihren zu LER gegenläufigen Argumenten und Vorschlägen noch das damals zwar noch ausstehende, in seiner diesbezüglichen Position aber schon erwartbare Bischofswort aufgenommen und berücksichtigt wurden. Welche Rolle die kirchlichen Stellungnahmen für die anhängigen Klagen gegen LER spielen werden, bleibt derzeit noch abzuwarten, auch wenn das erhebliche Gewicht dieser kirchlichen Äußerungen gerade in dieser Hinsicht außer Frage steht. – Als weitere Beispiele einer außerhalb von Kirche und Religionspädagogik ausbleibenden Rezeption der kirchlichen Stellungnahmen können auch die beiden Bildungs- bzw. Schulgutachten „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“⁸ und „Die Zukunft beginnt in der Grundschule“⁹ angesehen werden. Auch sie enthalten jedenfalls kein klares Votum für einen Religionsunterricht, wie er in den kirchlichen Dokumenten gefordert wird. Die Diskussion bleibt kontrovers, die Zukunft des Religionsunterrichts umstritten!

Im folgenden sollen unter fünf Aspekten Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den beiden kirchlichen Stellungnahmen aufgezeigt und bewertet werden. Wie sich dabei zeigen wird, treten die entscheidenden Differenzen vor allem im Bereich des Konfessions-, Ökumene- und Kirchenverständnisses hervor (unten, Abschnitt 3). Gleichwohl sollten die bildungstheoretischen und religionsdidaktischen Fragen (Abschnitt 1 und 2) nicht übergangen werden. Am Ende soll auf offene Fragen, aber auch auf neu sich eröffnende Handlungschancen verwiesen werden (Abschnitt 4 und 5).

Die im Titel meines Beitrags angezeigte „evangelische Sicht“ ist so zu verstehen, daß ich als evangelischer Theologe und Re-

ligionspädagoge meinen eigenen Hintergrund nicht verleugnen kann oder will. Eine wie auch immer autoritative oder repräsentative Position im Sinne einer Konfession nehme ich für mich aber keineswegs in Anspruch. Es geht mir um die Sache selbst sowie um eine möglichst sachliche Argumentation, nicht um „den“ konfessionellen „Standpunkt“.

1. Zur bildungstheoretischen Begründung des Religionsunterrichts

Es gehört m. E. zu den begrüßenswerten Gemeinsamkeiten, daß beide Stellungnahmen bildungstheoretisch bzw. mit dem Bildungsbegriff argumentieren. Das Bischofswort stellt dies bereits durch seinen Titel heraus („bildende Kraft“), die Denkschrift durchweg in ihrer Argumentation (s. bes. 31 ff). Die damit jedenfalls im Prinzip vollzogene Entscheidung für ein an den Kindern und Jugendlichen als individuellen Personen ausgerichtetes sowie an deren Subjekt- und Mündigwerden interessiertes Verständnis von Religionsunterricht ist bemerkenswert. Es bedeutet eine Absage sowohl an jede Funktionalisierung dieses Unterrichts für kirchliche Interessen (Gewinnung von Mitgliedern usw.) als auch an eine nicht weniger funktionalistische Verkürzung von Religionsunterricht auf Werterziehung beispielsweise im Interesse eines konservativen Ordnungsdenkens. Insofern schließt die Wahl des Bildungsbegriffs auch kritische Anfragen ein – besonders hinsichtlich traditioneller Vorstellungen von (religiöser) Erziehung, Prägung, Eingewöhnung, Sozialisation usw., die dadurch gekennzeichnet sind, daß sie Kinder und Jugendliche nicht als mündige Subjekte wahrnehmen.

Trotz des gemeinsamen Bezugs auf den Bildungsbegriff sind hier auch gewichtige Unterschiede zwischen den beiden Stellungnahmen zu erkennen. Die EKD-Denkschrift verwendet den Bildungsbegriff in vieler Hinsicht so, wie er heute auch in der Erziehungswissenschaft gebraucht wird – als In-

begriff eines pädagogischen Denkens, das Bildung nicht mehr im Sinne eines traditionellen Fächerkanons verstehen, sondern mit Hilfe gesellschaftlicher Schlüsselprobleme des Lebens und Überlebens in den Krisen der gesellschaftlichen Modernisierung bestimmen will. Zugleich gelangt die Denkschrift zu grundlegenden kritischen Anfragen an das pädagogische Bildungsverständnis, da dieses Verständnis weder die „ethische Grundlagenproblematik“ noch den „weltanschaulichen Pluralismus“ oder „Religion als Schlüsselproblem“ hinreichend berücksichtige (32f). Diese Kritik wird aber nicht in einer theologischen, sondern in einer pädagogischen Begrifflichkeit formuliert, und sie wird mit pädagogischen Argumenten begründet. So ist es zumindest denkbar, daß diese Kritik auch im pädagogischen Diskurs aufgenommen wird, eben weil die kritischen Einwände die Logik des pädagogischen Diskurses nicht sprengen.

Anders verhält sich dies im katholischen Bischofswort. Denn hier wird das Bildungsverständnis Schritt für Schritt dichter an die Kirche als „Ort allgemeiner Bildung“ (42) herangeführt, so daß am Ende überhaupt die Kirche als „nahezu universales Medium der Allgemeinbildung“ (62) erscheint. Auch dies kann als kritische Anfrage an das erziehungswissenschaftliche Bildungsverständnis aufgefaßt werden (und hinsichtlich der von der EKD-Denkschrift ebenfalls monierten Religionsvergessenheit in der heutigen Erziehungswissenschaft ist gewiß mit Nachdruck an die Bedeutung von Religion und Kirche auch für Bildung zu erinnern); die Argumentation des Bischofswortes führt jedoch insofern aus dem pädagogischen Diskurs hinaus, als dieser nicht mit inhaltlichen Anfragen konfrontiert wird, sondern pädagogische Argumente ohne weiteren Kommentar durch kirchlich-theologische ersetzt werden. Die im Bischofswort behauptete enge Verknüpfung von Kirche und (Allgemein-)Bildung ist pädagogisch, im Horizont bildungstheoretischen Denkens, in dieser Form nicht nachvollziehbar. Schon von daher steht nicht zu erwarten, daß das Bildungsverständnis

des Bischofsworts erziehungswissenschaftlich anders als eine politisch interessierte Stellungnahme wahrgenommen werden kann. Die pädagogische Argumentation im Bischofswort wird – trotz des vielversprechenden Titels – am Ende ganz durch eine theologisch-ekklesiologische Sicht überlagert – ein Umstand, der an das in beiden Konfessionen traditionell unterschiedliche Verhältnis zur Pädagogik erinnert.

Unbeschadet der Unterschiede im Bildungsverständnis ist aber hinsichtlich der Begründung von Religionsunterricht doch eine wichtige gemeinsame Argumentationsweise festzustellen. Zu den begrüßenswerten Gemeinsamkeiten gehört nämlich auch die mit dem bildungstheoretischen Ansatz verbundene Bemühung um eine Begründung und Rechtfertigung von Religionsunterricht im Zusammenhang der Schule und von deren Auftrag her. Damit wird von vornherein signalisiert, daß Religionsunterricht kein Fremdkörper in der Schule sein soll und eben auch kein Privileg, das die Kirchen nur um ihrer selbst willen in Anspruch nehmen wollen. Für die Zukunftsfähigkeit des Religionsunterrichts ist dies von erheblicher Bedeutung.

2. Religionsdidaktische Ausrichtung

Wer beim Stichwort „Religionsdidaktik“ sofort an sog. religionspädagogische Konzeptionen denkt, wird in den beiden kirchlichen Stellungnahmen entsprechende Ausführungen vermissen. Gleichwohl enthalten beide Dokumente didaktische Grundoptionen, die aus religionspädagogischer Sicht im Kern zu bejahen sind. Gefordert wird in beiden Fällen nämlich eine Didaktik, die im Schnittpunkt zwischen christlicher Tradition und heutiger Situation nach Vermittlungsmöglichkeiten sucht. Für diese Grundoption stehen Begriffe wie „Elementarisierung“ und Bezug zu „lebensweltlichen Zusammenhängen“. Vermieden wird damit eine einseitige Ausrichtung des Unterrichts nur an den Lehren oder Dogmen der Kirche –

eine auch für die Auslegung von Art. 7,3 GG (Religionsunterricht „in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“) gewichtige Entscheidung, die für eine didaktische Grundlegung des Religionsunterrichts steht. Auch auf katholischer Seite wird hier keine Rückkehr etwa zu den in den 80er Jahren erhobenen materialkerygmatischen Forderungen propagiert.

Nicht zu übersehen sind aber auch in diesem Falle die Unterschiede, selbst wenn es sich hier vielleicht eher um graduelle Differenzen handelt, die zudem möglicherweise bereits innerhalb der jeweiligen Kirche strittig sind. So steht beispielsweise das im Bischofswort vertretene Verständnis von Elementarisierung (16, 30) dem Anliegen einer Elementartheologie näher, als das in der Denkschrift der Fall ist (28, 50ff). Denn im Bischofswort liegt der Akzent weniger auf der (in der EKD-Denkschrift immer wieder betonten) Frage nach dem, was für heutige Kinder und Jugendliche überhaupt elementare Bedeutung erlangen kann, als vielmehr bei Überlegungen, wie eine vorgegebene theologische Antwort methodisch mit einem lebensweltlichen Zusammenhang verzahnt werden kann. Doch kommen auch in der evangelischen Denkschrift elementartheologische Tendenzen zum Tragen – etwa in dem nicht weiter explizierten Konzept eines „alphabetisierenden Lernens“ (54), das bei den Kindern und Jugendlichen keine religiösen Voraussetzungen (an-)erkennen will.

Zu den für beide Kirchen offenbar spannungsvollen Fragen gehört in vieler Hinsicht das Verhältnis zwischen Beheimatung und Begegnung. Während in beiden Fällen der Versuch deutlich wird, sich für die Aufgabe einer Begegnung mit dem anderen zu öffnen, zeichnet sich daneben in beiden Dokumenten doch auch eine zweite Argumentationslinie ab, die solche Begegnung von einer vorgängigen Beheimatung in der eigenen Konfession abhängig machen will (abwägend Denkschrift 56, mit Nachdruck Bischofswort 76 u. ö.). Dabei führt insbesondere diese zweite Argumentationslinie zu kontroversen Einschätzungen. Denn weder

ist das Verhältnis zwischen vorgängiger Identifikation mit nur einer Konfession und darauf folgender Begegnung mit einer anderen Konfession oder Religion wissenschaftlich – etwa entwicklungspsychologisch oder sozialisationstheoretisch – so eindeutig zu begründen, wie dies besonders das Bischofswort anzunehmen scheint, noch ist erkennbar, was denn für viele der heutigen Kinder und Jugendlichen die „eigene“ Konfession sein soll, wenn doch mit beiden kirchlichen Stellungnahmen davon auszugehen ist, daß Kinder eine konfessionelle Bindung in den meisten Fällen gerade nicht in den Religionsunterricht schon mitbringen. Bestenfalls könnte man dann argumentieren, sie sollten eine solche Bindung aufbauen, ehe sie anderen Konfessionen und Religionen begegnen, müßte dann aber auch zugeben, daß die Entscheidung darüber, welche diese eine zuerst anzueignende Glaubensüberzeugung jeweils sein soll, als Wahlentscheidung offen steht (s. dazu noch unten, Abschnitt 4).

3. Konfessionalität – Ökumene – Kirche

Wie bereits in der Einleitung bemerkt, stoßen wir hier auf die entscheidenden Fragen, die von den Kirchen unterschiedlich beantwortet werden. Beide Stellungnahmen enthalten als neuen Beitrag ja nicht zuletzt eine ausführliche Behandlung der Konfessionalitätsfrage, die im Untertitel des Bischofsworts sogar als der eigentliche Schwerpunkt ausgewiesen wird.

Als Gemeinsamkeit festzuhalten ist zunächst, daß beide Kirchen an einem konfessionellen und also mit einer bestimmten Kirche oder Religionsgemeinschaft verbundenen Religionsunterricht – im Unterschied zur rein staatlichen Religionskunde – festhalten wollen. Begründet wird dies in beiden Fällen vom Lernprozeß bzw. von den Bildungsmöglichkeiten der Kinder und Jugendlichen her sowie hinsichtlich der Grenzen eines weltanschaulich neutralen Staates: Nur wenn im Religionsunterricht auch persönli-

che (Glaubens-)Überzeugungen der Lehrenden zum Ausdruck kommen können (was bei einer allein staatlich verantworteten Religionskunde ausgeschlossen ist, s. u.), ermöglicht der Unterricht die bildungstheoretisch anzustrebenden Prozesse von persönlicher Zustimmung und Ablehnung, kritischer Abgrenzung und probeweiser Übernahme von Positionen auf seiten der Schülerinnen und Schüler (Denkschrift 41, 85, Bischofswort 18). Zu einer ähnlichen Einschätzung führen auch Überlegungen zu den Grenzen eines staatlichen Handelns in der Demokratie: Die grundrechtlich garantierte Religionsfreiheit (Art. 4 GG) bindet den Staat an das Neutralitätsgebot, so daß auch ein allein vom Staat verantworteter Ethik-, Philosophie- oder Religionskundeunterricht kein eigenes Profil im Sinne einer bestimmten religiösen Überzeugung ausbilden darf. Ein in „Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“ erteilter Religionsunterricht stellt einen Beitrag zu einem demokratisch verfaßten Pluralismus dar.

Wiederum in beiden Stellungnahmen wird in begrüßenswerter Weise durchweg die ökumenische Offenheit des Religionsunterrichts betont. Allerdings treten an diesem Punkt – trotz der auf den ersten Blick erstaunlich parallelen Formulierungen, deren Gegensätzlichkeit für Leserinnen und Leser außerhalb der Theologie nicht leicht zu erkennen sein dürfte – weitreichende Unterschiede hervor. In der evangelischen Denkschrift heißt es, der Religionsunterricht sei „grundsätzlich *ökumenisch* auszurichten“, und er könne „nicht ökumenisch sein, wenn er nicht ... *evangelisch* ist“ (63). Im katholischen Bischofswort hingegen wird formuliert: „Ökumenisch kann deshalb nur sein, wer ... auch konfessionell ist“ (49). Worin besteht der Unterschied?

Auf evangelischer Seite wird argumentiert, daß sich der christliche Glaube nur auf die „*eine Kirche Jesu Christi*“ beziehen könne und daß diese „von Menschen als geschichtliche Erscheinung nicht organisierbar“ sei (61). Von Menschen organisierte Kirchen („sichtbare Kirche“) bleiben „prin-

zipiell fehlbares geschichtliches Werk des Menschen“ (62). Der evangelische Charakter des Religionsunterrichts kann daher an einem Kirchenverständnis festgemacht werden, wie es aus der für die reformatorische Theologie insgesamt grundlegenden Rechtfertigungslehre erwächst: Der „evangelische Charakter dieses Faches“ sei „dann gewahrt“ (und „nur dann!“), „wenn sich die Kirche unter Gott beugt und ihm allein in Jesus Christus die Ehre gibt“ (63). Dies mag zunächst selbstverständlich klingen, führt aber in strenger Auslegung unmittelbar vor konfessionstrennende Fragen. Denn evangelisch kann der Religionsunterricht dann nur heißen, wenn er die eigene konfessionelle Tradition im Sinne von Institution und Brauchtum stets im Namen der einen Kirche selbstkritisch zu relativieren und zu überschreiten bereit und eben dadurch prinzipiell offen für Ökumene ist. Dies aber bedeutet zugleich (auch wenn die Denkschrift wohl aus Gründen der Konziliarität auf die kontroverstheologische Zuspitzung verzichtet), daß auch von den Partnern der ökumenischen Zusammenarbeit letztlich die Anerkennung dieses Kirchenverständnisses verlangt wird. Erst wenn ein gemeinsames Kirchenverständnis – und zwar einschließlich des Amtsverständnisses – erreicht ist, so daß die Kirchen einander als gleichwertige Partner anerkennen können, gelangt Ökumene als vielfältige Gestalt der einen Kirche Jesu Christi an ihr Ziel. Erst dann auch wäre ein ökumenischer Religionsunterricht im Sinne eines einzigen Faches problemlos zu realisieren – eine Grenze, die übersehen wird, wenn der Denkschrift schon unter heutigen Voraussetzungen, d. h. in der Situation einer noch keineswegs abgeschlossenen Suche nach ökumenischer Einheit, nur Argumente für einen ökumenisch-gemeinsamen Unterricht entnommen werden sollen. Ökumenische Einheit ist und bleibt das Fernziel evangelischen Denkens, aber diese Einheit ist nur auf dem Wege einer Verständigung über deren theologische Grundlagen zu gewinnen. Der von der Denkschrift vorgeschlagene konfessionell-kooperative Reli-

gionsunterricht soll zu dieser Verständigung beitragen und sie weiter vorantreiben.

Wenn das Bischofswort Konfessionalität als Voraussetzung für ökumenische Offenheit versteht, so steht auch hinter dieser Auffassung ein Kirchenverständnis, das sich zugleich deutlich von dem der evangelischen Kirche unterscheidet. Für das Verständnis der Bischöfe gehören Evangelium und Kirche auf engste zusammen: Evangelium „braucht“ die Kirche; es „muß kirchliche Religion schaffen“, weil es sich „verkörpert“, ein „soziales und leibliches Bildungsmedium“ werden soll (39f); Jesus wird dabei als Vertreter von Kirche angesehen (41). Die enge Zusammengehörigkeit von Evangelium und Kirche ist als solche auch aus evangelischer Sicht nicht problematisch, zumindest nicht im Sinne der reformatorischen Theologie; zum Problem wird die behauptete Kontinuität zwischen Evangelium und Kirche jedoch immer dann, wenn die Vorordnung des Evangeliums gegenüber jeder Gestalt von Kirche nicht mehr gewährleistet ist. Dann nämlich wäre es auch nicht mehr möglich, die Kirche kritisch am Maßstab des Evangeliums zu messen, um ihr dort, wo sie ihren evangeliumsgemäßen Charakter zu verlieren und sich selbst absolut zu setzen droht, wieder den rechten Weg zu weisen. Gewiß: Auch die Bischöfe wissen um den Unterschied zwischen Reich Gottes und Kirche (43, 61). Insgesamt aber herrscht die Tendenz zur Identifikation von Evangelium und Kirche vor.

Bei aller betonten Bereitschaft zu ökumenischer Offenheit lassen die beiden Dokumente hier, beim Kirchenverständnis, erkennen, wie weit die christlichen Kirchen – trotz aller begrüßens- und bemerkenswerter Fortschritte – noch immer voneinander entfernt sind. Die Kirchenspaltung ist auch am Ende des zweiten Jahrtausends nach Christi Geburt nicht überwunden. Unter Voraussetzungen des im Bischofswort vertretenen Kirchenverständnisses ist die Einschätzung der Bischöfe konsequent: „Aber noch immer stehen einige wichtige Unterschiede in der Glaubenslehre der vollen Kircheneinheit entgegen, z. B. bei

Kirchenverständnis und beim sakramentalen Amt“ (54). Allerdings: Für mich als evangelischen Theologen ist es ein hoffnungsvolles Zeichen, daß der (katholische) Deutsche Katecheten-Verein (DKV) offenbar auch auf der Grundlage katholisch-theologischer Argumente das Kirchenverständnis im Bischofswort als unzulänglich bezeichnen kann¹⁰. Der Fortschritt der Ökumene wird m. E. auch davon abhängen, ob es gelingt, solche Stimmen innerhalb der katholischen Kirche deutlicher zu Gehör zu bringen.

Die theologischen Differenzen sind nicht nur eine Frage der Theorie. Wie bedeutsam die Unterschiede im Kirchenverständnis vielmehr gerade für die Praxis des Religionsunterrichts sein können, zeigt sich bei den Perspektiven, die in den Stellungnahmen im Blick auf ökumenische Zusammenarbeit in der Schule sowie hinsichtlich der Stellung des Religionsunterrichts in der Schule entwickelt werden. Die Denkschrift (65ff) versteht den „konfessionell-kooperativen“ Religionsunterricht als das heute angemessene Modell: Die konfessionelle Bindung des Religionsunterrichts soll erhalten, zugleich aber auch konsequent überschritten werden durch eine zwar zeitlich begrenzte, gleichwohl aber dauerhaft und institutionell verankerte Kooperation u. a. mit dem katholischen Religionsunterricht. Neben dem Prinzip der konfessionellen Kooperation dient dem der Vorschlag zur Einrichtung einer Fächergruppe, zu der neben dem Religionsunterricht der verschiedenen Konfessionen und ggf. Religionen auch der Ethikunterricht gehören soll.

Die damit den katholischen Bischöfen bei der Abfassung ihres Wortes vorliegende Einladung zu mehr Gemeinsamkeit und Zusammenarbeit wird im Bischofswort nicht abgelehnt; es wird aber deutlich gesagt, daß man „stärker an derselben Konfessionalität der Kinder und Jugendlichen festhalten“ wolle – freilich, und dies sollte nicht überlesen werden: „ohne daß der Religionsunterricht dadurch gehindert wäre, sich auf die Ökumene hin zu öffnen ...“ (50). Solche Formulierungen können nach zwei Seiten

hin gelesen werden – als Verschließung, aber auch als Öffnung. Ich selbst hielt es für einen großen Verlust, wenn über der aus evangelischer, zum Teil aber auch aus katholischer Sicht gewiß notwendigen kritischen Auseinandersetzung mit dem Kirchenverständnis des Bischofswortes die positiven Signale für ökumenische Zusammenarbeit aus dem Blick gerieten (s. dazu noch unten, Abschnitt 5).

4. Offene Fragen

Offene Fragen möchte ich hier in vier Richtungen markieren – im Blick auf die christliche Ökumene, hinsichtlich der Schule und der Stellung des schulischen Religionsunterrichts, in bezug auf das Verhältnis von Beheimatung und Begegnung sowie, schließlich, die Frage nach Religionsunterricht in der Pluralität.

Der Vergleich der beiden kirchlichen Stellungnahmen zum Religionsunterricht unterstreicht, daß der bislang erreichte Stand der Verständigung zwischen den beiden großen christlichen Kirchen in Deutschland zwar eindeutig als Fortschritt zu bewerten ist, daß aber wesentliche Fragen noch der Klärung bedürfen. Es ist ein gar nicht zu überschätzender Gewinn, wenn kirchliche Stellungnahmen von einem so hohen Maß an wechselseitiger Wahrnehmung und Sensibilität geprägt sind, wie dies den vorliegenden Dokumenten jedenfalls dann zu attestieren ist, wenn sie in einen weiteren historischen Horizont eingezeichnet werden. Der Geist des Konfessionalismus, wie er im 19. Jahrhundert, aber auch noch in der Zeit nach 1945 vielerorts ganz selbstverständlich vorherrschte und zu diskriminierender Abwertung der jeweils anderen Konfession und ihrer Angehörigen führte, findet in beiden Dokumenten keinerlei Unterstützung. Zugleich aber haben die Bemühungen um ökumenische Zusammenarbeit und Verständigung, die seit langem und auf verschiedenen Ebenen unternommen werden, bislang offenbar *noch nicht* dazu geführt, daß eine auf Dauer

gestellte partnerschaftliche Kooperation zwischen den Konfessionen auch von katholisch-kirchenleitender Seite *als Prinzip anerkannt, gewünscht oder sogar gefordert* werden könnte. Solange das katholische Kirchen- und Amtsverständnis dies verhindert, weil es eine Gleichrangigkeit der evangelischen Kirche anzuerkennen nicht zuläßt, wird auch der Religionsunterricht konfessionell bleiben, jedenfalls soweit dies von den Kirchen abhängig ist.

Hinsichtlich der Schule hat das Modell eines konfessionellen Religionsunterrichts angesichts der pluralen Situation in der Gesellschaft freilich nur dann eine Überlebenschance, wenn es im Rahmen eines pluralen Angebots von Religions- und Ethikunterricht verwirklicht wird, d. h. wenn ein Angebot in Religion oder Ethik nicht nur wenigen offensteht. Insofern ist es konsequent, wenn beide Stellungnahmen zwei Entscheidungen treffen, deren erhebliches Gewicht nicht übersehen werden darf: Zum einen sprechen sich beide – trotz der ebenfalls markierten ungelösten Sachfragen in diesem Bereich – für einen gleichrangigen Ethikunterricht aus, der also zumindest der Sache nach nicht bloß (minderwertiger) „Ersatz“ sein soll. Zum anderen plädieren beide – unbeschadet der noch offenen Fragen einer rechtlichen Institutionalisierung – mit einer in dieser Form wohl erstmaligen Entscheidung für islamischen Religionsunterricht an der Schule. Viel wird davon abhängig sein, ob die Kirchen bereit und in der Lage sind, diese Forderungen besonders hinsichtlich der Einrichtung eines islamischen Religionsunterrichts auch bildungspolitisch zu unterstützen. Die Gefahr, daß sie dabei „paternalistisch“ für andere entscheiden und deshalb kritisiert werden könnten, ist dabei m. E. weit kleiner als die Chance, die Aufgabe einer umfassenden Sorge für den Umgang mit Religion und Weltanschauungen, Pluralität und Indifferenz in der Schule zugunsten aller Kinder und Jugendlichen wahrzunehmen – und also nicht nur, wie es in der Öffentlichkeit oft heißt, zum eigenen Vorteil.

Eine weitere wichtige Frage für Religionspädagogik und Sozialisationsforschung liegt in der Klärung des Verhältnisses zwischen Beheimatung und Begegnung. Auch wenn es heute in Deutschland gewiß keine homogenen Lebensräume für Kinder mehr geben kann (und schon deshalb keine „reine“ Beheimatung mehr möglich ist) und auch wenn Pluralitätserfahrung und Begegnung plausibel auch als Hilfe – und also keineswegs bloß als Hindernis – bei der Identitätsbildung gedeutet werden können, sind damit doch keineswegs alle wesentlichen Fragen schon beantwortet. Wieviel Pluralität ist Kindern zuträglich? Gibt es hier Grenzen, oder ist die Anpassungsfähigkeit der Kinder einfach grenzenlos? Und im Anschluß daran: Sollte Pluralität in Erziehung und Schule maximiert oder sollte sie minimiert werden? Was wissen wir über die faktischen Wirkungen konfessionellen Religionsunterrichts, was über die eines konfessionell-kooperativen Unterrichts? Oder was können wir beispielsweise in begründeter Form über die religiöse Entwicklung von Kindern aus konfessionsverbindenden Ehen sagen? Und wie steht es mit Kindern aus religionsverbindenden Familien? Welche Rolle spielen dabei nationale Herkunft, kulturelle Hindergründe usw.? Die Wissenschaft bleibt eine Antwort auf solche Fragen bislang weitestgehend schuldig! – Eine differenzierte, den Herausforderungen in der Praxis des Religionsunterrichts angemessene Darstellung, wie sie auch in den kirchlichen Dokumenten noch nicht erreicht ist, müßte wohl genauer zwischen unterschiedlichen lebensgeschichtlichen Voraussetzungen unterscheiden. Im Religionsunterricht begegnet eben durchaus beides: Kinder mit einer von früher Kindheit an stark christlich und vielleicht sogar konfessionell geprägten Biographie (bewußt christliches Elternhaus, kirchlicher Kindergarten, Kindergottesdienst usw.) und Kinder, die keinerlei christliche und kirchliche (nicht religiöse!) Erziehung erfahren haben. Dazwischen liegt ein breites Spektrum, das von Interesslosigkeit auf der einen bis zur engagierten Su-

che nach religiöser Erfahrung auf der anderen Seite reicht. Zukünftige Religionspädagogik wird dieser Vielfalt unterschiedlicher Voraussetzungen gewiß vermehrt Rechnung tragen müssen.

Schließlich zum Religionsunterricht in der Pluralität, wie er im Untertitel der EKD-Denkschrift bezeichnet und angesprochen wird. Die Herausforderung des Religionsunterrichts durch die Situation der Pluralität wahrzunehmen und aufzunehmen, wie dies in beiden kirchlichen Stellungnahmen geschieht, ist ein richtiger und wichtiger Schritt in Richtung eines zeitgemäßen zukunftsfähigen Religionsunterrichts. Der Schwerpunkt liegt dabei in beiden Dokumenten bei Fragen des Konfessionsverständnisses und der christlichen Ökumene. Den ebenfalls konstitutiv zur Situation der Pluralität gehörigen Aspekt der Multikulturalität und Multireligiosität haben die Stellungnahmen nicht gleichermaßen im Blick. Es gehört deshalb zu den offenen Fragen für die Weiterarbeit, wie auf der Grundlage eines Religionsunterrichts im Sinne von Denkschrift und Bischofswort auch ein interkulturelles und interreligiöses Lernen ermöglicht und verstärkt werden kann.

5. Handlungschancen

Es scheint mir wichtig, bei diesem vergleichenden Überblick auch die Frage aufzunehmen, welche ggf. neuen Handlungschancen durch die kirchlichen Stellungnahmen eröffnet werden. Auch solche Chancen sind mit Denkschrift und Bischofswort gegeben. Sie sollten nicht ungenutzt bleiben.

Die Aufnahme insbesondere des Bischofsworts unter dem Aspekt der Handlungschancen war bislang freilich eher zwiespältig. Nach dem bislang Gesagten kann dies wenig überraschen, da schon das Bischofswort selbst beides enthält: das Bestehen auf konfessioneller Geschlossenheit des Religionsunterrichts im Sinne der Trias als Prinzip, aber auch eine Öffnung für ökumenische Zusammenarbeit in der Praxis. M.

E. muß beides gesehen und beides aufgenommen werden. Wenn nur auf die Forderung nach konfessioneller Geschlossenheit verwiesen und die sich daraus ergebende Schwierigkeit für die ökumenische Zusammenarbeit hervorgehoben würde, könnte dies nur lähmend auf Religionsunterricht und Schule wirken.

Ausdrückliche Erwähnung verdient daher der umfassende Katalog von Möglichkeiten konfessionell-kooperativer Zusammenarbeit, die im Bischofswort erwähnt werden. Dieser Katalog (78f) reicht erstaunlich weit. Fast alle Wege stehen offen: Kooperation „bei gemeinsam interessierenden Themen und Aktionen“, sogar „Modifikationen des Konfessionalitätsgrundsatzes, z. B. bei Modellversuchen, Sonderfällen und Ausnahmesituationen“. Zu denken sei auch an eine „Berücksichtigung paralleler Elemente“ in den Lehrplänen, an die „wechselseitige Verwendung von Schulbüchern“, „Zusammenarbeit der Fachkonferenzen“, „gemeinsame Unterrichtsphasen und -projekte“ u. a. m.

Gewiß: Das Bischofswort sieht das erste Prinzip in der Konfessionalität des Religionsunterrichts, die bewahrt und aufrechterhalten werden soll. Eine flächendeckende, auf Dauer angelegte Umstrukturierung des Religionsunterrichts wird abgelehnt. Zugleich aber werden, wie der genannte Katalog zeigt, neue Möglichkeiten für die Praxis von Religionsunterricht und Schule eröffnet, die jetzt genutzt werden sollten.

So schließe ich mit dem Wunsch und Plädoyer, daß wir uns durch den Blick auf das, was uns noch immer trennt und was auch eine gemeinsame religionspädagogische Praxis erschwert und begrenzt, nicht davon abhalten lassen, die bestehenden Möglichkeiten aufzugreifen – nicht zuletzt um der Kinder und Jugendlichen willen, die davon in erster Linie profitieren sollen.

Anmerkungen

¹ Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland.

Im Auftrag des Rates der EKD, hrsg. vom Kirchenamt der EKD, Gütersloh 1994; Die deutschen Bischöfe, Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts. Hrsg. vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn 1996. Beide Stellungnahmen habe ich an anderer Stelle rezensiert, vgl. *F. Schweitzer*, Preis der Freiheit. Eine EKD-Denkschrift zum Religionsunterricht, in: *Lutherische Monatshefte H. 12/1994*, 10–12; Zumutung oder neue Chance. Das Wort der katholischen Bischöfe zum Religionsunterricht, in: *Lutherische Monatshefte H. 3/1997*, 17 f.

² Zu verfassungsrechtlichen Fragen des Religionsunterrichts. Stellungnahme der Kommission I der Evangelischen Kirche in Deutschland (1971), in: Kirchenamt der EKD (Hrsg.), *Die Denkschriften der EKD*. Bd. 4/1: Bildung und Erziehung, Gütersloh 1987, 56–63.

³ Der Religionsunterricht in der Schule. Ein Beschluß der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, in: Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.), *Nachkonziliare Texte zu Katechese und Religionsunterricht*, Bonn 1989, 263–303.

⁴ Die Diskussionsbeiträge sind zum Teil schwer zu greifen, da sie in sehr unterschiedlichen Zusammenhängen publiziert worden sind; eine kleine (keineswegs vollständige) Bibliographie zur Rezeption der EKD-Denkschrift ist enthalten in *C. T. Scheilke* (Hrsg.), *Religionsunterricht in schwieriger Zeit. Ein Lesebuch zu aktuellen Kontroversen*, Münster (Comenius-Institut) 1997, 203 ff.

⁵ Als Beispiel genannt seien die in den Katechetischen Blättern H. 1/1997 veröffentlichten Stellungnahmen sowie der Beitrag von *R. Schlüter* im vorliegenden Heft (sowie frühere Äußerungen dieses Autors).

⁶ In katholischer Sicht ist dies das Kriterium für die Konfessionalität des Religionsunterrichts: „daß im Religionsunterricht der öffentlichen Schule Lehrer, Lehre und in der Regel auch die Schüler in einer Konfession beheimatet sein sollen“ (Gemeinsame Synode, a. a. O., 296).

⁷ Neben den Beiträgen *R. Schlüters* (u. a. im vorliegenden Heft) vgl. bes. *N. Mette*, Bekenntnis-, nicht konfessionsgebunden. Anmerkungen zur Diskussion um den schulischen Religionsunterricht im Anschluß an die EKD-Denkschrift „Identität und Verständigung“, in: *Jahrbuch der Religionspädagogik 11* (1995), 175–185.

⁸ Bildungskommission NRW, Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen, Neuwied 1995, bes. 105.

⁹ *G. Faust-Siehl u. a.*, Die Zukunft beginnt in der Grundschule. Empfehlungen zur Neugestaltung der Primarstufe. Ein Projekt des Grundschulverbandes Arbeitskreis Grundschule, Reinbek 1996, bes. 100 ff.

¹⁰ Der Vorstand des DKV, Zehn Anmerkungen. Zum Bischofswort vom 27. 9. 1996 „Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts“, in: *Katechetische Blätter 122* (1997), 38–41, 38 f.