

Beheimatung und Begegnung

Überlegungen zum konfessionellen Religionsunterricht aus religionspädagogischer Perspektive

1. Einleitung: Die Debatte um die Konfessionalität – nicht neues...

Die letzte intensive und öffentliche Debatte um die Konfessionalität des Religionsunterrichts in der deutschen Schule liegt inzwischen über zehn Jahre zurück: Die deutsche Wiedervereinigung und die Einrichtung des Pflichtfaches „Lebenskunde – Ethik – Religionskunde“ in einem der fünf neuen Bundesländern – in Brandenburg – hatte damals zu Stellungnahmen der Evangelischen Kirchen (EKD) und der katholischen Bischöfe (DBK) in Deutschland geführt. In diesen Veröffentlichungen reagierten die Kirchenleitungen auf die in Schule wie Gesellschaft immer häufiger artikulierte Frage, inwieweit ein von den christlichen Religionsgemeinschaften verantworteter getrennter, nicht-ökumenischer Religionsunterricht angesichts von Säkularisierung einerseits und Pluralisierung andererseits überhaupt noch zeitgemäß sei. Während die EKD in „Identität und Verständigung“ (1994) sich offen zeigte für konfessionelle Kooperation im Rahmen einer sogenannten „Fächergruppe Religion“ betonten die deutschen Bischöfe in „Die bildende Kraft des Religionsunterrichts“ (1996) die Bedeutung der „konfessionellen Trias“ (also die Katholizität von Schülerschaft, Lehrkraft und Unterrichtsinhalten). Das Dokument der deutschen Bischöfe führte zu einer heftigen innerkatholischen Debatte um die Konfessionalität – auf die hier nicht eingegangen werden kann und soll.¹

Das folgende Jahrzehnt ist dann aber erstaunlich ruhig und undramatisch verlaufen, Veröffentlichungen der deutschen Bischöfe wie die Kirchlichen Richtlinien zu Bildungsstandards für den Religionsunterricht in der Grund-

¹ Vgl. hierzu den Bericht von Hermann Pius Siller: *Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Eine Erinnerung*, in: *Religionsunterricht heute* 3/2005, 10-13.

schule und der Sekundarstufe I² oder die Erklärung „Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen“³ sind unpolemisch und mit Interesse und Ernst, wenn auch sicherlich mit berechtigten Anfragen in Theologie, Religionspädagogik und Schulpädagogik rezipiert und diskutiert worden. – Das wir heute hier, aber auch in den einzelnen Diözesen uns dem Thema Konfessionalität widmen, hängt – aus meiner Sicht – vor allem mit zwei ganz unterschiedlichen Entwicklungen zusammen: Zum einen führt die in allen Bundesländern betriebene Autonomisierung von Schule dazu, dass die Aufsicht auf den Religionsunterricht (und die Untersuchung der Frage, ob dieser überhaupt stattfindet) der staatlichen wie bischöflichen Schulaufsicht mehr oder weniger entzogen und in den lokalen Machtbereich der Schulleitung gelegt wird. Zum anderen scheint das jahrelange Ringen um einen konfessionell-islamischen Religionsunterricht gemäß GG 7 III, das in den kontroversen Diskussionen auf der von Bundesinnenminister Schäuble einberufenen Islamkonferenz seinen Höhepunkt gefunden hat, eine allgemeine Skepsis zu befördern, ob die zunehmende Zahl der Konfessionen und Religionen in diesem Land schulpraktisch überhaupt noch als getrennter Religionsunterricht gehandhabt werden kann. So hat sehr prominent der renommierte Bielefelder Jugendforscher Klaus Hurrelmann erst jüngst in der Frankfurter Rundschau die Abschaffung des konfessionellen Religionsunterrichts zugunsten eines staatlichen Lebenskunde-Unterrichts gefordert: „Es ist wünschenswert, die allzu verkrustete Realität des konfessionellen christlichen Religionsunterricht auf den staatsbürgerlichen, religiösen und pädagogischen Prüfstand zu stellen. Wir sind ein weltanschaulich, religiös und konfessionell vielgestaltiges Land geworden, dem ein nur an zwei christlichen Konfessionen ausgerichteter Schulunterricht nicht mehr gerecht wird“⁴. – Ich habe diesen Vorstellungen in einem knappen Leserbrief widersprochen, weil ich als Religionslehrer und als an der Universität lehrender Religionspädagoge fest davon überzeugt bin, dass der Religionsunterricht in seiner bewährten Form gute Gründe und Perspektiven für das Miteinander von Menschen unterschiedlicher Ethnien und Religion in unserer Gesellschaft

2 Vgl. die *Kirchlichen Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufe 5-10/Sekundarstufe I (Mittlerer Schulabschluss)*, hg. v. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (= Die deutschen Bischöfe 78), Bonn 2004; und die *Kirchlichen Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule/Primarstufe*, hg. v. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (= Die deutschen Bischöfe 85), Bonn 2006.

3 Vgl. *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen*, hg. v. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, (= Die deutschen Bischöfe 80), Bonn 2005.

4 K. Hurrelmann: *Deutsche Besonderheiten. Konfessioneller Religionsunterricht*, in: Frankfurter Rundschau vom 25. März 2008.

liefert. Ich bin Ihnen dankbar, dass ich heute hier die Gelegenheit habe, diese etwas ausführlicher darzustellen.

Zu den guten Gründen für den konfessionellen Religionsunterricht gehören auch religionspolitische und allgemeinpädagogische Argumente, auf die ich aber nicht eingehen brauche, da diese von meinen Vorrednern vorgestellt und entfaltet worden sind. Ich beschränke mich im Folgenden auf religionspädagogische bzw. religionspsychologische und religionsdidaktische Begründungszusammenhänge, die ich als spezifische Perspektiven eines konfessionellen Religionsunterrichts bezeichnen möchte, und zwar als religionstheoretische, als identitätstheoretische und als professions-theoretische Perspektive.

2. Drei religionspädagogische Perspektiven

2.1 Die religionstheoretische Perspektive: Konfessionalität als Konsequenz der positiven Gestalt von Religion

Eine überzeugende bildungstheoretische Begründung des konfessionellen Religionsunterrichts hat der Pädagoge Dietrich Benner an verschiedenen Orten entfaltet.⁵ Da die Bildungstheorie im Anschluss an Wolfgang Klafki und in Abgrenzung zu lehr-/lerntheoretischen oder kommunikationstheoretischen Ansätzen der allgemeinen Didaktik auf die Auswahl und Strukturierung von Lerninhalten zielt, kommt bei Benner das Phänomen und der Begriff der Religion ins Spiel. Insofern handelt es sich hier also um eine religionstheoretische Perspektive, die Konfessionalität als sinnvoll erscheinen lässt.

Nach Benner hat der Religionsunterricht im Kanon der Schulfächer nur einen angemessenen Ort, „wenn er von einer kritischen Bestimmung des Propriums der Religion ausgeht und seine Aufgabe darin sieht, in den Heranwachsenden ein Bewusstsein von Möglichkeiten, Aufgaben, Schwierigkeiten und Grenzen religiöser Weltinterpretation zu entwickeln“⁶. Religion selbst, als „Sinn und Geschmack fürs Unendliche“ – Benner greift

⁵ Vgl. D. Benner: *Zehn Thesen zur Bedeutung der Religion für die Bildung*, in: Ders., *Studien zur Theorie der Erziehung und Bildung. Pädagogik als Wissenschaft, Handlungstheorie und Reformpraxis*, Bd. 2, Weinheim/München 1995, 179-190; Ders.: *Bildung und Religion. Überlegungen zu ihrem problematischen Verhältnis und zu den Aufgaben eines öffentlichen Religionsunterrichts heute*, in: A. Battke et al. (Hg.), *Schulentwicklung – Religion – Religionsunterricht*, Freiburg/Basel/Wien 2002, 51-70. Im religionspädagogischen Kontext ist Benners Argumentation von C. P. Sajak aufgegriffen und weiterentwickelt worden. Vgl. C. P. Sajak: *In Zeiten von PISA. Zur Situation des Religionsunterrichts in der aktuellen Bildungsdebatte*, in: *Religionsunterricht an der höheren Schule* 45 (2002), 391-397.

⁶ D. Benner: *Bildung und Religion*, 69.

hier auf Friedrich Schleiermachers berühmte Formel und den zugrunde liegenden substantiellen Religionsbegriff zurück – muss im Zentrum des Religionsunterrichts stehen – Moral, Literatur und Kunst können auch in anderen Fächern abgehandelt werden. Benner wendet sich folglich gegen eine schleichende ‚Moralisierung‘ des Religionsunterrichts, hin zu einem Fach, indem vornehmlich Fragen der Lebenskunde und Werteerziehung abgehandelt werden.⁷ Durch die Rückbesinnung auf dieses substantielle Verständnis von Religion grenzt sich Benner vom Beginn seiner Argumentation an von allen „Bevormundungen außerreligiöser Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsbereiche“⁸, kurz um, von aller Funktionalisierung und Ökonomisierung des Religiösen ab. Religionsunterricht muss vermitteln, „dass Religion Welt aus einem Sinnhorizont heraus wahrnimmt, deutet und auslegt, der der Erfahrung der Abhängigkeit des Endlichen von etwas entspringt, das nicht vom Menschen willkürlich und planvoll gesetzt und gestiftet wird“⁹. Um diese Aufgabe leisten zu können, muss in der Schule in eine konkrete Form der Religion und des Glaubens eingeführt werden, d.h. Schülerinnen und Schüler müssen mit den spezifischen Quellen, Grundüberzeugungen und Glaubenspraktiken einer Konfession vertraut gemacht werden. Benner nimmt hier einen Begriff von Jean-Jacques Rousseau auf, der von der „Religion der Väter“ spricht, um damit den Überlieferungszusammenhang anzuzeigen, in dem jede konkrete Religionsgemeinschaft steht.¹⁰ Dabei wählt Benner als Illustration für die Beheimatung des Religionsunterrichts in der konkreten Glaubensgemeinschaft das Bild des Sprachenlernens: Auch Fremdsprachenunterricht gestaltet sich nicht als eine „Metatheorie der vergleichenden Sprachforschung, sondern als Latein-, Englisch-, Französisch- oder Spanischunterricht“¹¹

7 So warnt D. Benner in *Zehn Thesen zur Bedeutung der Religion für die Bildung*: „Heute bereitet der Religionsunterricht vielerorts durch seine modischen Versuche, moralische Probleme, insbesondere solche der Sexualmoral, aber auch Beziehungsprobleme aller Art bald kursorisch, bald dogmatisch zu behandeln, bei immer mehr Jugendlichen zunächst die Abwahl des Unterrichtsfachs Religion und hernach den Austritt der Jugend aus den Kirchen vor. Das hängt nicht nur damit zusammen, daß solcher ‚Religionsunterricht‘ nicht mehr über die Theorie und Geschichte der religiösen Praxis unterrichtet und daß in den Kirchen der Glauben zunehmend simuliert, aber nicht praktiziert wird, sondern auch damit, daß ein die Jugendlichen die Erfahrung machen, daß andere Institutionen im Vergleich mit religiös gefärbten Religionskompensationsprogrammen kompetentere Hilfe anzubieten wissen und in der Regel auch unterhaltsamer sind.“ (190).

8 D. Benner: *Bildung und Religion*, 54.

9 D. Benner: *Bildung und Religion*, 57.

10 D. Benner: *Zehn Thesen zur Bedeutung der Religion für die Bildung*, 185: „... so ist auch die Religion niemals reine Vernunftreligion, sondern nur geschichtlich vermittelte ‚Religion der Väter‘ (Rousseau), und zwar in der Mannigfaltigkeit der historischen Religion möglich.“

11 D. Benner: *Bildung und Religion*, 64.

in der je konkreten Sprache. So braucht es einen katholischen, evangelischen, orthodoxen, jüdischen oder auch islamischen Unterricht, der das Vergleichen auf einer späteren entwicklungspsychologischen Ebene erst möglich macht: „Im Vergleichen wird hingegen Eigenes mit Fremden verglichen. Für den aber, der nichts Eigenes hat, kann es auch kein Fremdes geben“¹².

Folglich ergibt sich die Konfessionalität des Religionsunterrichts aus der inneren Logik schulischer Didaktik, also aus dem Blick auf den Gegenstand der Religion. Es bleibt aber die Frage, ob ein in dieser Weise verstandener Religionsunterricht dann nicht auch in der Gemeinde stattfinden kann. Dies schließt Benner aber aus zwei Gründen aus: Zum einen ist durch die Säkularisierung und Entkirchlichung die Schule inzwischen der einzige Ort in der Gesellschaft, an dem Kindern und Jugendlichen unabhängig von ihrem familiären Hintergrund die bildungstheoretisch unaufgebbare Dimension des Religiösen erschlossen werden kann.¹³

Zum anderen garantiert kirchlicher Religionsunterricht im Rahmen staatlicher Organisation und Mitverantwortung, dass dogmatische Lehrmeinungen und Grundüberzeugungen pädagogisch sinnvoll elementarisiert und zu schulischen Unterrichtsinhalten transformiert werden.¹⁴ Die Kirchen stellen sich im Rahmen der öffentlichen Schule den allgemeinen Standards von Pädagogik und Didaktik und konzipieren den von ihnen verantworteten Unterricht gemäß Art. 7 Art. III GG als „ordentliches Lehrfach“ unter anderen. Damit wird in der Regel ein „fundamentalistisches Predigertum“ in der Schule unterbunden, auch dies schon ein Anliegen Friedrich Schleiermachers.

12 Ebd., 64.

13 Selbst die Verfasser der PISA-Studie konstatieren in ihrer Analyse, dass die Religion Kindern und Jugendlichen einen Modus der Welterschließung liefert, der nicht durch alternative Paradigmen substituierbar ist: Vgl. Baumert, Jürgen et al. (Hg.): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*, Opladen 2001.

14 D. Benner: *Bildung und Religion*, 63.

2.2 Die identitätstheoretische Perspektive: Konfessionalität als Möglichkeit für Beheimatung und Begegnung

Konzepte und Modelle eines „Religionsunterrichts für alle“¹⁵ begründen ihr Anliegen in der Regel mit der gesellschaftlichen Pluralität und der vermeintlich gesunkenen Bedeutung der katholischen und evangelischen Glaubensgemeinschaft, vor allem in den städtischen Ballungsgebieten. Aus dieser Analyse ergibt sich als ‚Außenseite‘ die institutionellen Problematik der Privilegierung der beiden deutschen Großkirchen und die Frage, inwieweit anderen Religionsgemeinschaften und Weltanschauungen ein analoger Zugang in die Schule ermöglicht werden sollte.¹⁶ Auf der ‚Innenseite‘ wird dagegen die Frage gestellt, ob Kindern erst ein pädagogischer Schonraum zur Entwicklung ihrer Identität brauchen, oder ob sich Identität gerade erst in der Begegnung und im Dialog mit dem fremden Anderen entwickelt.¹⁷ Im ersteren Fall könnte ein konfessioneller Religionsunterricht trotz gesellschaftlicher Pluralität aus entwicklungspsychologischen Gründen plausibel bleiben, im zweiten Fall könnte an seine Stelle ohne weiteres ein ‚Religionsunterricht für alle‘ treten.

Eine prominente Vertreterin dieses „Religionsunterrichts für alle“ ist die evangelische Religionspädagogin Barbara Asbrand: Sie kritisiert das traditionelle Identitätskonzept der klassischen Moderne¹⁸ wie es im psychosozialen Modell von Erik H. Erikson oder in der Identitätstheorie

15 Vgl. B. Asbrand, Barbara: *Zusammen Leben und Lernen im Religionsunterricht. Eine empirische Studie zur grundschulpädagogischen Konzeption eines interreligiösen Religionsunterrichts im Klassenverband der Grundschule*, Frankfurt a. M. 2000; F. Doedens, *Interreligiöses Lernen im „Religionsunterricht für alle“ – Vielfalt in Gemeinsamkeit lernen*, in: F. Doedens/W. Weiße (Hg.), *Religionsunterricht für alle. Hamburger Perspektiven zur Religionsdidaktik*, Münster/New York/München/ Berlin 1997, 55-81; F. Rickers: *Art. Interreligiöses Lernen*, in: N. Mette, Norbert/F. Rickers (Hg.), *Lexikon der Religionspädagogik*, Bd. 1, Neukirchen-Vluyn 2001, 874-881; im katholischen Raum deutlich N. Mette: *Begegnung mit dem Fremden. Aufgabe des Religionsunterrichts*, in: R. Göllner/B. Trocholepczy (Hg.), *Religion in der Schule? Projekte – Programme – Perspektiven*, Freiburg/Basel/Wien 1995, 118-130.

16 Diese Facette der Problemstellung lässt sich allerdings auch dadurch lösen, dass anderen Religionsgemeinschaften der Zugang zur Schule im Rahmen eines „ordentlichen Unterrichtsfachs“ ermöglicht wird, insofern sie die Voraussetzung, die sich aus Art. 7 Art. III GG ergeben, auch erfüllen können.

17 Vgl. zur Fragestellung B. Feininger, *Zusammen Leben und Lernen im RU. Konfliktlinien in interreligiösen und konfessionellen Konzepten*, in: *RU. Ökumenische Zeitschrift für den Religionsunterricht* 32/4 (2002), 140-144, hier 140.

18 Diese Vorstellung ist maßgeblich geprägt durch E. H. Erikson: *Identität und Lebenszyklus*, Frankfurt a. M. 1973. Vgl. aber auch J. Habermas: *Zur Rekonstruktion des historischen Materialismus*, Frankfurt a. M. 1976.

von Jürgen Habermas paradigmatisch postuliert worden ist.¹⁹ Demnach entsteht die religiöse Identität als Teil individueller Identität durch die Identifikation mit einer bestimmten substantiellen religiösen Tradition, also einer Konfession. Folgt man solchen Modellen, steht der Religionsunterricht vor der Aufgabe, identifikatorisches Lernen mit einer religiösen Tradition und Praxis zu ermöglichen und somit zur Identitätsbildung beizutragen. Asbrand folgt nun der Kritik der aktuellen Identitätsforschung, wenn sie behauptet, in diesem klassischen Ansatz werde durch eine Fixierung auf die Adoleszenz als die entscheidende Lebensphase der Identitätsbildung ein statisches und abgeschlossenes Identitätskonzept suggeriert: „Identitätstheorien stehen also in der Gefahr, entgegen dem Postulat, Identitätsbildung sei ein lebenslanger Prozess, durch ihre eindeutige normative Orientierung auch das Ziel von Identitätsentwicklung inhaltlich als Produkt einer Entwicklung festzulegen.“²⁰ Nach Asbrand ist Identität im Kontext der pluralen Gesellschaft der Postmoderne aber nicht mehr als ein solch eindimensionales Endprodukt von Entwicklung zu verstehen, sondern nur als ein ‚Work-in-progress‘, als ein ständiges, nie abgeschlossenes Konstruieren von Identität durch das gesamte Leben hindurch. So entstehen mehrdimensionale, multiple Identitäten, die Asbrand mit einem Begriff von H. Keupp als „Crazy Quilt“ bezeichnet, also als Fleckenteppich, der im Gegensatz zu ‚klassischen Stoffmustern‘, dem traditionellen Identitätskonzept steht: Der ‚Crazy Quilt‘ „bezieht sich nicht unbedingt auf konventionelle Formen, sondern ist eine kreative, schöpferische Leistung.“²¹ Die Konsequenzen für die Konzeption von Religionsunterricht liegen auf der Hand: Wenn Identitätsbildung ein lebenslanger, un abgeschlossener kreativer Prozess ist, scheint ein religiöser Schonraum, von dem man annimmt, in ihm entstehe eine konfessionelle Identität, die dann zur Grundlage von Dialog und Verständigung werden kann, nicht mehr nötig. Dann gilt: Identität entwickelt sich in der Begegnung mit dem Fremden, also auch mit der fremden Religion. Asbrand geht sogar noch einen Schritt weiter: Für Sie fördert die frühe Trennung von Kindern in verschiedene konfessionelle Lerngruppen „ethnische bzw. nationalistische Identitätszuschreibungen, die im Gegensatz stehen zu den pädagogi-

19 Erik H. Erikson definiert in seiner richtungsweisenden Theorie der psychosozialen Entwicklung Identitätsbildung als einen lebenslangen Prozess, in dem in verschiedenen Altersphasen die grundsätzliche Spannung zwischen verschiedenen Polen bearbeitet werden muss. Da in seinem Konzept der Phase der Adoleszenz mit dem Konflikt zwischen Identität und Identitätsdiffusion eine Schlüsselstellung zukommt, hat sich im Zusammenhang mit seinem Ansatz die Vorstellung einer abgeschlossenen, zumindest aber in Grundzügen konstruierten Identität am Ende des Jugendalters durchgesetzt. Vgl. E. H. Erikson, a. a. O.

20 B. Asbrand, *Zusammen Leben und Lernen*, 76.

21 Ebd., 80.

schen Bemühungen, das Zusammenleben der Kinder unterschiedlicher kultureller Prägung zu fördern.“ Und: „Die konfessionelle Trennung wird als Diskriminierung der nicht-christlichen Kinder erfahren. Sie produziert Trennlinien in der Klassengemeinschaft entlang der Konfessions- bzw. Religionszugehörigkeit, die die Kinder nicht nachvollziehen können, weil sie keine Entsprechung im Zusammenhang der Schulklasse und in der Sozialisation der Kinder haben.“²² Für Asbrand ist der traditionelle Religionsunterricht folglich nicht Ausdruck von kooperativer Konfessionalität, sondern von überholtem Konfessionalismus. Deshalb plädiert sie für einen ‚Religionsunterricht für alle‘.

Barbara Asbrand ist bereits im Binnenraum der evangelischen Religionspädagogik heftig widersprochen worden. So hat Friedrich Schweitzer in einer ausführlichen Kritik der Arbeit von Asbrand vor allem die polemische und wissenschaftlich nicht zu haltenden Unterstellung eines „rassistischen“ Religionsunterrichts zurückgewiesen. Damit werde „ein Zusammenhang zwischen konfessionellem Religionsunterricht und Rassismus herstellt, wie er auch in früheren Hamburger Darstellungen zumindest im Blick auf die ‚Benutzung der >herkunftsbezogenen< Erklärungsmuster Religion‘ [...] hergestellt wurde“²³. Schweitzer zeigt auf, dass die Verwechslung von Religions- und Nationalitätszugehörigkeit ein Topos der kindlichen Differenzwahrnehmung darstellt, der bereits vor 40 Jahren in den USA beobachtet und untersucht worden ist – in einem Kontext, der eben keinen schulischen Religionsunterricht kennt. Außerdem macht er zu Recht darauf aufmerksam, dass Asbrands Beobachtungen zu Beginn des 1. Schuljahrs gemacht worden sind, zu einer Zeit, als diese Haltungen der gegenseitigen Missachtung also noch gar nicht durch den konfessionellen Religionsunterricht verursacht oder verstärkt worden sein können! Schweitzer fragt stattdessen, „ob hier nicht beim Religionsunterricht Versäumnisse der sonstigen schulischen Arbeit zu Tage treten, die dann – in merkwürdiger Wendung – in einen Vorwurf an den Religionsunterricht als Sündenbock umgemünzt werden.“²⁴

Zudem kann Schweitzer mit Hilfe der im DFG-Forschungsprojekt *Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden* gewonnenen empirischen Ergebnisse, die These widerlegen, Kinder seien in der Grundschulzeit religiös völlig unberührt und erfahrungslos. So machten die im Rahmen des Forschungsgesprächs geführten Gespräche mit

22 Ebd., 10-11.

23 F. Schweitzer: *Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht. Die Perspektive der Kinder*, in: W. Weiße (Hg.), *Wahrheit und Dialog. Theologische Grundlagen und Impulse gegenwärtiger Religionspädagogik*, Münster/New York/München/Berlin 2002, 107-119, hier 112.

24 Ebd., 113-114.

Kindern deutlich, „dass aus einer fehlenden Bekanntheit der *Begriffe* evangelisch oder katholisch keinesfalls auf ein ebenso weitreichendes Fehlen von *Erfahrungen* mit Kirche oder religiösen Vollzügen geschlossen werden darf“²⁵ Friedrich Schweitzer kehrt in seiner Antwort aber nicht zum traditionellen Paradigma des klassischen Identitätsmodell zurück, schließlich hat gerade er in verschiedenen einschlägigen Publikationen auf die Brüchigkeit des traditionellen Identitätsmodell hingewiesen. Schweitzer schlägt stattdessen schlägt einen Mittelweg zwischen dem ‚katholischen‘ Beheimatungsmodell und dem ‚evangelischen‘ Dialogmodell ein: „Da Kinder von früh auf anderen Kindern mit einer anderen oder auch keiner Religionszugehörigkeit begegnen, brauchen sie immer auch eine Begleitung im Sinne von *Verständigung*. Da Kinder zugleich aber auch noch nicht über eine religiöse Identität verfügen [...], brauchen sie zugleich Möglichkeiten zu einer solchen *Identitätsbildung*.“²⁶ Deshalb entwickelt Schweitzer die Auffassung, dass „[...] Identitätsbildung und Verständigung bzw., um es mit den eher katholischen Begriffen zu sagen, Beheimatung und Begegnung miteinander verschränkt und parallel unterstützt werden müssen.“²⁷ Ein solcher Religionsunterricht, der Identität und Verständigung sowie Beheimatung und Begegnung miteinander verschränkt, lässt sich wohl schwerlich in einem ‚Religionsunterricht für alle‘ realisieren. Für einen solchen Unterrichts bedarf es vielmehr eines konfessionellen Settings, in dessen Rahmen den Schülerinnen und Schülern konturierte und eben nicht diffuse Angebote der Auseinandersetzung für ihre ganz persönlichen Identitätsarbeit eröffnet werden. Dies schließt nicht aus, dass es zu Verständigung und Begegnung dann auch Möglichkeiten der konfessionellen und auch interreligiösen Kooperation geben sollte. Diese müssen dann aber fachdidaktisch reflektiert und entfaltet worden sein – wie dies im Rahmen des Forschungsprojektes von Schweizer/Biesinger in Tübingen geschehen ist – und sollten sich nicht als Sparmodelle für am Religionsunterricht nicht interessierte Schulleitungen entpuppen.

2.3 Die professionstheoretische Perspektive: Konfessionalität als Ausdruck spezifischer Vorstellungen von Religionsunterricht

Wenn es um die Differenz zwischen den christlichen Konfessionen und einem von ihren Religionsgemeinschaften verantworteten Religionsunterricht geht, bezieht sich die Diskussion in den meisten Fällen vor allem auf die Curricula und die konkrete Gestaltung von Unterricht. So ziehen Befürworter des konfessionellen Religionsunterrichts meist Itembatteri-

25 Ebd., 110 -111.

26 Ebd., 115.

27 Ebd., 115.

en kontroverstheologischer Differenzen heran, die Gegner eines solchen argumentieren dagegen gerne mit den geringen Differenzen in den Inhaltskatalogen und – in den Zeiten von Bildungsstandards – mit angeblich mehr oder weniger identischen Kompetenzmodellen. Ich habe in solchen Diskussionen, die sich ja vor allem in Kommissionen und Ministerien abspielen, regelmäßig darauf hingewiesen, dass sich das konfessionelle Profil von Religionsunterricht nur geringfügig auf der Inhaltsseite von Unterricht abspielt. Viel entscheidender für die Gestalt von Unterricht scheint mir das Selbstverständnis von Religionslehrkräften zu sein: Ihre Vorstellung, von dem, was Religionsunterricht leisten soll, und von der Rolle, die sie als Lehrende dabei spielen wollen, prägt wesentlich stärker eine spezifisch konfessionelle Dimension von Unterricht als das Curriculum. Ich meine dies mit Beobachtungen belegen zu können, die wir im Rahmen eines großangelegten Forschungsprojekts im Bereich der Professionstheorie in den vergangenen Jahren in Baden-Württemberg gemacht haben.

Im Rahmen des Projekts „'Religion' bei ReligionslehrerInnen in Baden-Württemberg“ wurden im Herbst 2002 über 4000 Religionslehrerinnen und Religionslehrer beider Konfessionen in diesem Bundesland mit einem umfangreichen Fragebogen um Auskunft gebeten. Die Ergebnisse dieser Erhebung und eine Reihe von ‚qualitativen‘ Interviews sind inzwischen erschienen und liegen in drei Bänden zum Studium und für Analyse der Öffentlichkeit vor.²⁸ Dabei wurde vor allem der hohe Stellenwert des konfessionellen Religionsunterrichts in diesem Bundesland deutlich: 96 % der befragten Religionslehrer/innen sind entlastet von Kürzungs- und Ausfalldrohungen, sie sind in ihren Schulen höchst akzeptiert und unterrichten gerne, 90 % der Religionslehrer/innen sehen keinerlei schulinterne Behinderungen für den Religionsunterricht. Auffällig ist zudem das hohe liturgische und pastorale Engagement der Kolleginnen und Kollegen an öffentlichen Schulen im Bereich von Schulfeiern und Schulgottesdienst: 90 % von ihnen berichten über die regelmäßige Gestaltung von Meditationen, Andachten und Gottesdienste anlässlich von Einschulung, Weihnachten, Fastenzeit oder Graduierung (eine Zahl, die in den meisten anderen Bundesländern wohl nur an konfessionellen Schulen erreicht wird). Unter den Religionslehrer/innen Baden-Württembergs herrscht zudem

28 Vgl. A. Feige/B. Dressler/W. Tzscheetzsch: *Religionslehrerin oder Religionslehrer werden. Zwölf Analysen berufsbiografischer Selbstwahrnehmung*, Ostfildern/Stuttgart 2006; A. Feige/N. Friedrichs/M. Köllmann: *Religionsunterricht von morgen? Studienmotivationen und Vorstellungen über die zukünftige Berufspraxis bei Studierenden der evangelischen und katholischen Theologie und Religionspädagogik*, Ostfildern/Stuttgart 2007; A. Feige/W. Tzscheetzsch: *Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat? Unterrichtsliche Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis von evangelischen und katholischen Religionslehrerinnen und -lehrern in Baden-Württemberg – Eine empirische Befragung*, Ostfildern/Stuttgart 2005.

eine große Bereitschaft zu konfessioneller Kooperation (93 %), allerdings immer unter der Bedingung der eigenen konfessionellen Beheimatung und Identität. Dass bei der dezidierten Untersuchung zur theologischen Profilierung des Unterrichts die konfessionellen Akzente beider Konfessionsgruppen eher bescheiden ausfallen – während allgemein-christliche Items deutlich den Unterricht bestimmen –, lässt sich sicherlich mit der didaktischen Professionalität erklären: Es scheint „die entsprechend wahrgenommene Lebens- und Glaubenssituation der Schüler/innen [zu] sein, an denen sich Religionslehrer/innen ausrichten wollen.“ Wenn dem so ist, hat dies zur Konsequenz, dass bei dieser Gruppe von Religionslehrer/innen mit Blick auf ihre Schüler/innen „einige Essentials hinter jenen Grundaussagen zurücktreten müssen, die von den beiden christlichen Konfessionen geteilt werden“²⁹ Dennoch bestätigt die skizzierte Auswertung des quantitativen Studienteils eine wichtige Erkenntnis der Interviewanalysen im qualitativen Teil Untersuchung: Es gibt durchaus ein spezifisch evangelisches bzw. katholisches Profil von Religionsunterricht, das sich exemplarisch im katholischen Grundanliegen einer Beheimatung von Schüler/innen im katholischen ‚Kosmos‘ von Raum und Zeit und im evangelischen Ansatz einer auf die Selbstwerdung des Einzelnen zielende ethisch-lebenskundlichen Unterweisung von Schülerinnen und Schüler identifizieren lässt.³⁰ Dieses ‚typisch katholische‘ zeigt sich in – für manchen vielleicht überraschenden – großer Übereinstimmung mit lehramtlichen Vorstellungen von Religionsunterricht: Als typisch katholisches Proprium wurde von den meisten befragten Katholiken die *Bedeutung der kirchlichen Feste für den Glaubensvollzug* genannt (große bzw. sehr große Bedeutung für 51 %) Diese Einschätzung wurde in allen Altersgruppen geteilt. Wohl mit diesem geschärften ‚katholischem‘ Blick für Brauchtum, Kirchenjahr und Liturgie plädierte ein großer Teil der Kolleginnen und Kollegen auch dafür, dass *der Religionsunterricht zur Beheimatung der Schülerinnen und Schüler in der Kirche führen* solle: Dieses Items folgt an zweiter Stelle der katholischen Essentials und wurde von 44 % als von großer bzw. sehr großer Bedeutung für die unterrichtliche Ausrichtung bezeichnet. Weitere 32 % wiesen dieser Aussage zudem den Mittelwert „Bedeutung“ zu. Dabei sind allerdings erhebliche Abweichungen zwischen den Schultypen auffällig: Für Grundschullehrerinnen hat dieses Item generell eine überdurchschnittlich große Bedeutung, für Gymnasial- (SI/II) und Berufsschullehrerinnen und -lehrer dagegen eine unterdurchschnittliche. Dies ändert aber nichts an der insgesamt hohen Zustimmung zu dieser Vorstellung von Religionsunterricht.

29 A. Feige/W. Tzscheetzsch: *Christlicher Religionsunterricht*, 34f.

30 Vgl. C. P. Sajak: *Wie konfessionell unterrichten Religionslehrer/innen? Ergebnisse einer empirischen Studie*, in: *Katechetische Blätter* 130 (2005), 212-218.

3. Durchaus zeitgemäß – und lohnenswert!

Lassen Sie mich mit einem Zitat aus einer aktuellen Studie zur Identitätskonstruktion Jugendlicher heute schließen, um damit die drei skizzierten Perspektiven zu bündeln: „Religiöse wie spirituelle Selbstkonstruktion [...] verläuft verschieden, im Rückgriff auf Angebote, die hierorts vorrangig die christliche Religion bereitstellt“ schreibt Beate-Irene Hämel in ihrer Dissertation „Textur-Bildung. Religionspädagogische Überlegungen zur Identitätsentwicklung im Kulturwandel“³¹. Der konfessionelle Religionsunterricht ermöglicht solche Bildungs-Angebote, die im Prozess narrativer Selbstverordnung anverwandelt werden können, sie liefern das ‚Garn‘, mit dem junge Menschen ihre je eigenen Erzählfäden zu einer Selbst-Textur (vgl. ebd.) verweben können. Dass sich dies lohnt, zeigt ein Blick auf die Shell-Studie 2006: Diese konstatiert nämlich auch, dass ein hohes Niveau an kirchennaher Religiosität besonders bei den Jugendlichen sichtbar wird, deren Elternhäusern auch eine große Kirchennähe aufweisen und die Wert auf eine religiöse Erziehung legen.³² Dies deckt sich mit Erkenntnissen empirischer Studien aus dem Bereich der religiösen Entwicklung: Hier hat die Auswertung einiger aktueller Studien aus den USA gezeigt, dass Jugendliche, für die im frühen Erwachsenenalter Religion eine große Bedeutung hat, auch später, mit zunehmenden Alter religiös interessiert und praktizierend bleiben.³³ Folglich scheinen die familiäre Sozialisation sowie die katechetische und schulische Bildungsarbeit eine entscheidende Rolle für die Entwicklung der religiösen Identität zu spielen – gerade auch in der postmodernen Gesellschaft. Keiner diese Lernorte ist durch den anderen zu ersetzen. Aber alle können sie einen wichtigen Beitrag dazu leisten, dass Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene ihre religiöse Identität im Wissen um die katholische Tradition und Perspektive entwickeln können. In diesem Sinne ist der konfessionelle Religionsunterricht äußerst zeitgemäß und notwendig.

31 B.-I. Hämel: *Textur-Bildung. Religionspädagogische Überlegungen zur Identitätsentwicklung im Kulturwandel*, Ostfildern 2007, 157.

32 Jugend 2006. *Eine pragmatische Generation unter Druck*, hg. v. der Shell Deutschland Holding, Frankfurt/Hamburg, 224f.

33 M. E. McCullogh et al.: *The Varieties of Religious Development in Adulthood. A Longitudinal Investigation of Religion and Rational Choice*, in: *Journal of Personality and Social Psychology* 86 (2005), 79-89.