

Konfessionalität heißt nicht Konfessionalismus

Argumente für den Religionsunterricht in seiner bewährten Form

In seiner autobiografischen Schrift *Der Junge. Eine afrikanische Kindheit* berichtet der südafrikanische Nobelpreisträger *J. M. Coetzee*, wie er „römisch-katholisch“ geworden sei. Bei der Aufnahme an einer traditionell calvinistischen Schule in der Nähe von Kapstadt wird er gefragt, ob er „Christ, römisch-katholisch oder Jude“ sei. Er antwortet spontan, in Gedanken ganz bei Rom und *Horaz*, „römisch-katholisch“.¹

Als Ergebnis dieser Selbstauskunft ist er von nun an zusammen mit seinen jüdischen Mitschülern ein drangsaliertes und diskriminierter Außenseiter, der schon deshalb von seinen Mitschülern gehasst wird, weil er wöchentlich zwei Freistunden hat, während die Mehrheit der Klasse protestantischen Religionsunterricht genießt. – Solche Erfahrungen mit einem Religionsunterricht, der nicht zu Toleranz und respektvollem Umgang miteinander anleitet, sondern einen exklusiven Konfessionalismus² ausbildet, findet man in deutschen Schulen sicher nicht. Trotzdem erheben bestimmte gesellschaftliche Gruppen den Vorwurf, die Trennung von Schülerinnen und Schülern in konfessionell homogene Lerngruppen produziere „Fremde und Fremdheit“³. Oft entpuppt sich diese Sorge bei genauerem Hinsehen allerdings als Unwille der schulorganisatorisch Verantwortlichen, auch im Fach Religion verschiedene Lerngruppen einzurichten – was verwundert, angesichts der Fülle von differenzierten Lerngruppen in Gesamtschulzügen, gymnasialen Profilen und in der Kursvielfalt der Sekundarstufe II.⁴

Bereits bei der Analyse der schulspezifischen Problemlagen zeigt sich also häufig, dass die angeführten Argumente gegen den konfessionellen Religionsunterricht an der konkreten Schule selten substantiell erscheinen, sondern Ausdruck bestimmter schulplanerischer Schwierigkeiten sind.⁵ Nüchtern betrachtet gibt es vielmehr eine ganze Reihe von Gründen – gerade in der aktuellen gesellschaftlichen Situation – an einem von den Kirchen verantworteten konfessionellen Religionsunterricht festzuhalten.

Diese Gründe sind unterschiedlicher Natur: Sie entstammen sowohl religionspolitischen wie auch bildungstheoretischen, schulpädagogischen und entwicklungspsychologischen Argumentationszusammenhängen und sollen im Folgenden ausführlich vorgestellt werden. Dies wird deutlich machen, dass es beim Einsatz für den konfessionellen Religionsunterricht nicht um die Privilegierung bestimmter Glaubensgemeinschaften oder um kirchlichen Machterhalt geht – das wäre nämlich nach *John M. Hull* „Konfessionalismus“ – sondern um ein sinnvolles, weil angemessenes Arrangement

von Religion und den mit dieser Religion verbundenen Lernprozessen im öffentlichen Raum der Schule – das eben meint „Konfessionalität“.

Konfessioneller Religionsunterricht trägt zu einem integrativen Konzept von Staat und Religion bei

Als Ergebnis von Aufklärung, Demokratisierung und der damit einhergehenden Pluralisierung der europäischen Gesellschaften ist das religionspolitische Modell der Einheit von Gesellschaft und Religion, vor allem aber von Staat und Kirche fragwürdig geworden.

Zwei Grundmodelle einer Koexistenz von Staat und Religion empfehlen sich als Erbe der neuzeitlichen Staatsgeschichte: die *strenge Trennung* von Staat und Religion und die *konstruktive Kooperation* von Staat und Religionsgemeinschaft. Das erste Modell, der strikte *Laizismus*, ist in den durch die französische Aufklärung geprägten Staaten Frankreich und den USA, aber auch in der vornehmlich islamisch geprägten Türkei verwirklicht worden. Modelle der kooperativen *Integration* des Religiösen in staatliche Bereiche wie Gesundheitswesen, Armee, Schule und Universitäten haben sich vor allem in den katholisch geprägten Staaten Europas ausgeprägt, so auch in Deutschland.⁶ Will man dieses Modell der Integration nicht aufgeben und weiter aufrechterhalten – und dies scheint trotz der Millionen nicht-christlicher Bundesbürger, welche im Zuge der Wiedervereinigung dieser Gesellschaft beigetreten sind, weiterhin Common Sense zu sein – so hat das Konsequenzen für den öffentlichen Raum der Schule: In dieser begegnen sich Staat und Gesellschaft in besonders intensiver Form, was mit Blick auf positive wie negative Religionsfreiheit und das staatliche Neutralitätsgebot zu einer besonderen Spannung führen muss. Der Streit um das Kreuz im Klassenzimmer und das Kopftuch der Lehrerin sind aktuelle Beispiele solcher Konflikte. Diese Konsequenzen betreffen die Frage der religiösen Prägung von Schule⁷ überhaupt, den Problemkreis der religiösen Bezeugung⁸ in der schulischen Öffentlichkeit und schließlich die Organisation des Religionsunterrichts.

Während im *laizistischen Modell* der Religionsunterricht als Veranstaltung der Kirche in deren Räumlichkeiten außerhalb der Schulzeit stattfinden muss (der Mittwochnachmittag in Frankreich, die „Parish School of Religion“ am Sonntag in den USA), bietet sich im integrativen Modell die Möglichkeit, Religionsunterricht als *Res mixta* von Kirche und Staat zu gestalten: „Einerseits ist der Religionsunterricht Sache der jeweiligen Religionsgemeinschaft, namentlich was die Glaubensinhalte angeht, für die der Staat inkompetent ist; andererseits aber ist der Religionsunterricht zugleich staatliche Veranstaltung und untersteht damit einer inhaltlichen Aufsicht und Verantwortung des Staates.“⁹ Will der Staat aber die Trennung von Religion auf der einen, und seiner eigenen öffentlichen Sphäre auf der ande-

ren Seite wahren, will er also weiterhin *nicht* selber „Religion treiben“ – und etwas anderes ist angesichts der deutschen Geschichte und ihrer totalitären Pseudo-Religionen im 20. Jahrhundert wohl schwerlich vorstellbar – so muss er die Glaubensgemeinschaften in die Schule hineinnehmen, um ihnen die Gelegenheit zu geben, in ihrer spezifischen konfessionellen Gestalt Religion zu unterrichten.¹⁰

Nur die Religionsgemeinschaften sind nach *Klaus Rennert* auf diesem Feld überhaupt kompetent: Schließlich ist es die auch im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland festgeschriebene *Differentia specifica* neuerzeitlicher Staatstheorie, dass Glaube und Religion eben eine Sache der Kirchen, nicht aber des Staates sind.¹¹

Konstruktionen wie das Fach „Lebenskunde–Ethik–Religion (LER)“ in Brandenburg haben bereits deutlich gemacht, wie problematisch es sein kann, wenn staatliche Lehrer „über“ Religion unterrichten, ohne überhaupt auch nur „religiös musikalisch“ (*Jürgen Habermas*) zu sein.

Andreas Verhülsdonk geht in seiner jüngsten Analyse der religionspolitischen Konstruktion unserer Gesellschaft noch weiter als Klaus Renner. Er lehnt das laizistische Konzept, wie es in Frankreich verwirklicht ist, für den Bereich der Schule insgesamt ab, weil es für religiöse Schülerinnen und

Schüler als eine „illegitime Bevorzugung einer bestimmten, nämlich areligiösen Lebensweise“¹² erscheinen muss, schließlich ist für praktizierende Gläubige „die unabhängige, rationale Ethik, die die normative Grundlage für das Zusammenleben von Bürgern unterschiedlicher und sich gegenseitig ausschließender religiöser und weltanschaulicher Lehren bilden soll, doch nur eine konkurrierende Weltanschauung“¹³.

Aus dieser Perspektive verordnet der Staat im Rahmen des laizistischen Konzeptes also auch eine „Religion“ im weiteren Sinne, nämlich die eines *areligiösen Humanismus*. Somit führt das laizistische Konzept in eine Aporie. Diese lässt sich lediglich in Rückgriff auf Konstruktionen wie den Art. 7 Abs. III GG, also durch ein integratives Modell von Schule und Religion, vermeiden.

Folglich gilt es aber auch, für die verschiedenen islamischen Gruppen in der Bundesrepublik Deutschland einen Religionsunterricht gemäß Art. 7 Abs. III GG einzurichten. Erste Schritte in diese Richtung sind in Baden-Württemberg und Niedersachsen bereits unternommen worden. Diese

Ein konfessioneller Religionsunterricht bietet mehr als nur Informationen „über“ Religion: er bietet eine Heimat an, mit der sich Schülerinnen u. Schüler – wenn sie sich einlassen – identifizieren können.

Foto: Elisabeth Peerenboom

Maßnahmen geben einerseits den muslimischen Gemeinschaften die gleichen religionspolitischen Rechte wie den christlichen Kirchen, andererseits erhält durch diese auch der Staat die Möglichkeit, seine Aufsicht und Verantwortung für den Religionsunterricht wahrzunehmen und so militanten Fundamentalismus und Kritik an der rechtsstaatlichen Ordnung zu unterbinden.

Konfessioneller Religionsunterricht als Konsequenz der positiven Gestalt von Religion

Eine überzeugende bildungstheoretische Begründung des konfessionellen Religionsunterrichts hat der Pädagoge *Dietrich Benner* an verschiedenen Orten entfaltet.¹⁴ 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“.¹⁵

Religion selbst, verstanden als „Sinn und Geschmack fürs Unendliche“ – Benner greift hier auf *Friedrich Schleiermachers* berühmte Formel und den zugrunde liegenden substanziellen 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.¹⁶ Durch die Rückbesinnung auf dieses substanzielle Verständnis von Religion grenzt sich Benner vom Beginn seiner Argumentation an von allen „Bevormundungen außerreligiöser Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsbereiche“¹⁷ ab, kurzum: von aller Funktionalisierung und Ökonomisierung des Religiösen.

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“.¹⁸ 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.¹⁹ Dabei wählt Benner als Illustration für die Beheimatung des Religionsunterrichts in der konkreten Glaubensgemeinschaft das Bild des „Sprachen-Lernens“: Auch Fremdspra-

chenunterricht gestaltet sich nicht als eine „Metatheorie der vergleichenden Sprachforschung, sondern als Latein-, Englisch-, Französisch- oder Spanischunterricht“²⁰ 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 Fremdem verglichen. Für den aber, der nichts Eigenes hat, kann es auch kein Fremdes geben“.²¹

Folglich ergibt sich die Konfessionalität des Religionsunterrichts aus der inneren Logik schulischer Didaktik. Es bleibt aber die Frage, ob ein in dieser Weise verstandener Religionsunterricht dann nicht auch in der Gemeinde stattfinden kann. Dies schließt Benner jedoch 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.²² 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.²³

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 Abs. 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.

Konfessioneller Religionsunterricht als Garant verbindlicher Bedeutsamkeit

In der Analyse des Erziehungswissenschaftlers *Volker Ladenthin* ist der Lehrerberuf maßgeblich durch das vom Schüler entwickelte Vertrauen bestimmt: Für den Schüler ist der Lehrer der Experte, der mit Blick auf die Lernenden die Reduktion von Wirklichkeit als Basis des Lernprozesses arrangiert. „Der Lehrende kann ebenso wenig aus dieser Verantwortung heraus wie der Lerner auf dieses Vertrauen verzichten kann. Es ist das Vertrauen des Lernenden darauf, dass alles, was Schule zu lernen aufgibt, bedeutungsvoll ist und Sinn macht.“²⁴ – In einem Fach wie beispielsweise „Deutsch“ vertraut der Lernende also darauf, dass das Theaterstück, welches im Unterricht gelesen wird, zumindest aber die Aspekte des Stückes, die im Unterricht behandelt werden, vom Lehrenden mit Blick auf Bedeutsamkeit und Sinnhaftigkeit ausgewählt worden sind.²⁵ Übertragen auf den Religionsunterricht bedeutet dies, dass der „Religionsunterricht nur konfes-

sionell sein kann. Man kann nicht etwas lehren, von dessen verbindlicher Bedeutsamkeit man nicht begründet überzeugt ist. Und zwar kann man das deshalb nicht lehren, weil gerade die Lerner dem Lehrenden diese absolute Bindung an seinen Lehrstoff unterstellen. Ansonsten würden sie gar nicht erst anfangen zu lernen.“²⁶

Ohne Frage unterrichten auch die Kolleginnen und Kollegen in diesen ethisch und religionskundlich konzipierten Fächern mit größtem Engagement und sicherlich auch mit einem Bewusstsein für das Exemplarische und Relevante ihrer Inhalte, z.B. wenn sie die fünf Säulen des Islam oder den atheistischen Humanismus eines *Albert Camus* vorstellen und den Lernenden empfehlen.

Im Gegensatz zum konfessionellen Fach „Religion“ bleibt aber eine deutliche Differenz: Der Lehrende im Fach Ethik, der in Klasse 8 den Islam oder in Klasse 10 den Buddhismus vorstellt, weiß zwar um das Exemplarische seiner Inhalte, ist aber von der „verbindlichen Bedeutsamkeit“ nicht überzeugt. Für ihn „macht“ zum Beispiel der Islam eben keinen „Sinn“, sonst müsste er doch zumindest ernsthaft in Erwägung ziehen, zum Islam zu konvertieren. Das bedeutet, dass die Relevanz, die der Lehrende einem Inhalt zukommen lässt, lediglich mit Blick auf den gesellschaftlichen Kontext, nicht aber auf die persönliche Existenz besteht. Ein Unterricht aber, der nicht nur „aus der Vogelperspektive“ oberflächlich über verschiedene Religionen informieren will, sondern der in eine konkrete „Religion der Väter“ einführen und deren Werte und Vorstellungen als Sinnangebot den Lernenden nahe bringen will, muss konfessionell sein.

Die Problematik des Vertrauensverhältnisses zwischen Lernenden und Lehrenden im religionskundlichen Unterricht wird besonders da deutlich, wo Schülerinnen und Schüler An- und Nachfragen an eine Religion haben, die den Unterrichtenden schlichtweg überfordern oder in einen Rollenkonflikt zwischen *Advocatus diaboli* und persönlicher Authentizität bringen.

Noch problematischer ist die Situation im Hamburger „Religionsunterricht für alle“ bzw. im interreligiösen „Religionsunterricht vom Kind aus“, wie *Barbara Asbrand* ihn vorgestellt hat. Beide Modelle verwenden das *Paradigma des Dialogs* als Grundmodell für das gemeinsame interreligiöse Lernen im Unterricht. Damit wird aber entweder den Lehrenden eine kaum zu schulternde religionswissenschaftliche Kompetenz oder aber den Kindern „als Experten“ eine nicht zu bewältigende Rolle zugewiesen. So hat zum Beispiel *Horst F. Rupp* in seinen jüngsten Anmerkungen zum Hamburger Modell auf das „Problem einer adäquaten Lehrerbildung für das Fach“ hingewiesen.²⁷ Und *Barbara Asbrand* muss in der Auswertung ihres Modellversuchs „Religionsunterricht für alle“ konstatieren, dass religiös agierende muslimische Schülerinnen und Schüler „wegen ihrer muslimischen Identität in eine Sonderrolle geraten“. Sie gibt deshalb zu bedenken: „Im Religionsunterricht und in einer Unterrichtsstruktur, in der Kinder als

religiöse Menschen agieren, kann die Lehrerin auch durch eine aktive Unterrichtsgestaltung nicht vermeiden, dass die religiös erzogenen Kinder in die Rolle der ExpertInnen geraten. [...] Die Sonderrolle der religiösen, insbesondere der muslimischen Kinder scheint unvermeidbar im interreligiösen Religionsunterricht.“²⁸ Diese Sonderrolle führt aber zu Ausgrenzung und Desintegration, was den Zielen jedes Religionsunterrichts wohl diametral entgegen steht.

Die Konfessionalität des Religionsunterrichts dagegen gewährleistet, dass Kindern und Jugendlichen die unvergleichliche Chance eröffnet wird, sich in einer Glaubensgemeinschaft elementar akzeptiert und respektiert zu erfahren, „als Menschen mit unersetzbar wichtigem und persönlichem Auftrag, der ihre Lebenssendung prägt“²⁹. Fraglos wird eine solche authentische und personal verbürgte Erschließung und Einführung am besten durch Lehrkräfte gewährleistet, „die bei gleichem Ausbildungsniveau ihre eigene, konfessionell geprägte Glaubensbiographie ins Spiel bringen können, und denen es nicht nur um didaktische, sondern auch um pädagogische Verantwortung im religiösen ebenso wie im ethischen Bereich geht“³⁰.

Konfessioneller Religionsunterricht als Möglichkeit von Beheimatung und Begegnung

Konzepte und Modelle eines „Religionsunterrichts für alle“, wie sie in England praktiziert und im bundesdeutschen Kontext von *Barbara Asbrand*, *Folkert Doedens* und *Folkert Rickers* vertreten werden,³¹ 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 institutionelle Problematik der Privilegierung der beiden deutschen Großkirchen und die Frage, inwieweit anderen Religionsgemeinschaften und Weltanschauungen ein analoger Zugang in die Schule ermöglicht werden sollte.³²

Auf der „Innenseite“ wird dagegen die Frage gestellt, ob Kinder erst einen pädagogischen Schonraum zur Entwicklung ihrer Identität brauchen, oder ob sich Identität gerade erst in der Begegnung und im Dialog mit dem fremden Anderen entwickelt.³³ 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.

Die Antwort auf diese entscheidende Frage ergibt sich aus dem jeweiligen Verständnis von „Identität“. Barbara Asbrand geht bei ihrem Ansatz von einem Identitätsbegriff aus, der sich nur bedingt mit dem der EKD-Denkschrift von 1994 *Identität und Verständigung* verbinden lässt. In der Denkschrift wird der klassische, substanzuelle Identitätsbegriff vorausgesetzt:

Demnach entsteht die individuelle Identität durch die Identifikation mit einer bestimmten substanziellen religiösen Tradition, also einer Konfession. Entsprechend steht der Religionsunterricht vor der Aufgabe, identifikatorisches Lernen mit einer religiösen Tradition und Praxis zu ermöglichen und somit zur Identitätsbildung beizutragen.³⁴ Folglich sollte Religionsunterricht konfessionell sein, zumindest aber in einer so genannten „Fächergruppe“ stattfinden.³⁵

Asbrand kritisiert nun diesen inhaltlich qualifizierten Identitätsbegriff, indem sie darauf hinweist, dass dieses traditionelle Identitätskonzept der klassischen Moderne³⁶ generell unter dem Widerspruch leide, dass auf der einen Seite der Zusammenhang von Persönlichkeitsentwicklung und Sozialisation betont werde, auf der anderen Seite aber Identitätsbildung nicht als lebenslanger, offener Prozess verstanden werde – obwohl dies das psychosoziale Modell von *Erik H. Erikson* paradigmatisch postuliert.³⁷ Stattdessen werde im klassischen Ansatz 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.“³⁸ 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“ – also dem traditionellen Identitätskonzept – steht: Der Crazy Quilt „bezieht sich nicht unbedingt auf konventionelle Formen, sondern ist eine kreative, schöpferische Leistung“³⁹.

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 pädagogischen Bemühungen, das Zusammenleben der Kinder unterschiedlicher kultureller Prägung zu fördern“. Und: „Die konfessionelle Trennung wird als Diskriminierung der nicht-christlichen Kinder erfahren. Sie produziert Trennli-

nien 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.“⁴⁰ 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 haltende Unterstellung eines „rassistischen“ Religionsunterrichts zurückgewiesen. Damit werde „ein Zusammenhang zwischen konfessionellem Religionsunterricht und Rassismus hergestellt, wie er auch in früheren Hamburger Darstellungen zumindest im Blick auf die ‚Benutzung der >herkunftsbezogenen< Erklärungsmuster Religion‘ [...] hergestellt wurde“.⁴¹

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, also zu einer Zeit, als diese Haltungen der gegenseitigen Missachtung 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“.⁴²

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 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“.⁴³

Friedrich Schweitzer kehrt in seiner Antwort aber nicht zum traditionellen Paradigma des klassischen Identitätsmodells zurück – schließlich hat gerade er in verschiedenen einschlägigen Publikationen auf die Brüchigkeit des traditionellen Identitätsmodells hingewiesen. Schweitzer schlägt stattdessen einen Mittelweg zwischen dem „katholischen“ Beheimatungsmodell und dem „Hamburger“ 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*.“⁴⁴ 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“.⁴⁵

Ein solcher Religionsunterricht, der Identität und Verständigung sowie Beheimatung und Begegnung miteinander verschränkt, lässt sich wohl schwerlich in einem „Religionsunterricht für alle“ realisieren – sei es im Hamburger (Doedens/ Weiße) oder Langenhagener Modell (Asbrand).

Ist der „Religionsunterricht für alle“ eine wirkliche Alternative?

Barbara Asbrand selbst muss das Scheitern ihres Projektes „Religionsunterricht für alle“ konstatieren, wenn sie fragt, „ob die Übertragbarkeit des Dialogkonzepts in den Grundschulkontext gegeben ist. Grundschülerinnen und -schüler können keine RepräsentantInnen ihrer Religion sein; sie geraten dadurch in die Rolle religiöser ExpertInnen, die sie überfordert“.⁴⁶ Die Alternative, die Asbrand skizziert, nämlich einen interreligiösen Religionsunterricht im Paradigma „der Anerkennung der Verschiedenen und der Konvivenz“,⁴⁷ in dem „alle SchülerInnengruppen gleichberechtigt partizipieren, um auf dieser Basis – ausgehend von ihren heterogenen individuellen Voraussetzungen – religiösen Phänomenen zu begegnen, sich mit religiösen Fragen auseinanderzusetzen und miteinander und voneinander zu lernen“,⁴⁸ scheint mit Blick auf ihre Tauglichkeit als grundsätzliche Konzeption von Religionsunterricht mehr als fragwürdig: Die hier angestrebten Unterrichtsziele – Anerkennung von religiöser Heterogenität, Orientierung in der religiös pluralen Wirklichkeit, Erkundung von Religion im Umfeld von Schule, Förderung der (inter)religiösen Sprach- und Symbolfähigkeit und der Einübung von Konvivenz⁴⁹ – lassen sich ohne Einschränkung auch als Ziele in einem auf interreligiöses Lernen ausgerichteten konfessionellen oder kooperativ-konfessionellen Religionsunterricht einholen.

Vielmehr stellt sich vor dem Hintergrund der Erfahrungen von Schweitzer und anderen die Frage, ob nicht gerade der Zweischnitt eines konfessionellen Religionsunterrichts kombiniert mit fächerverbindendem Unterricht in der Fächergruppe Ethik/ Evangelische/ Islamische/ Katholische Religion wesentlich besser geeignet ist, diese Lernziele in einer für die Lernenden angemessenen und für die Unterrichtenden leistbaren Form einzuholen. Dies setzt allerdings voraus, dass die Methoden interreligiösen Lernens im Rahmen eines solchen Unterrichts überdacht und unter Integration der Erfahrungen anderer Formen interreligiösen Religionsunter-

richs weiterentwickelt werden. Diese Dimension aber muss an einem anderen Ort bearbeitet werden.⁵⁰

Anmerkungen:

- 1 J. M. Coetzee: *Der Junge. Eine afrikanische Kindheit*, Frankfurt a. M.⁵ 2003, 27.
- 2 Mit der Verwendung des Begriffs „Konfessionalismus“ als Opposition zu „Konfessionalität“ folge ich John M. Hull, der in analoger Weise Religiosität von „Religionismus“ abgrenzt. Vgl. J. M. Hull: *Religionismus*, in: Ders.: *Glaube und Bildung. Ausgewählte Schriften*, Bd. 1, Berg am Irchel 2000, 165-191. Religionismus findet sich nach Hull dort, „wo religiöse Identität durch Unterscheidung und Abgrenzung von einem anderen Individuum oder einer anderen Gruppe aufgebaut wird, indem man deren Religion verunglimpft“ (166).
- 3 Die Deutschen Bischöfe: *Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des Religionsunterrichts*, Bonn 1996, 19. Hier haben die deutschen Bischöfe zu geläufigen Vorwürfen Stellung bezogen.
- 4 Vgl. E. Nordhofen: *Plädoyer für einen konfessionellen Religionsunterricht*, in: *Katechetische Blätter* 123 (1998), 37-43, hier 37-38.
- 5 Vgl. die Argumentationsmuster im jüngsten Streit um den konfessionellen RU in Hessen. Bericht im Rhein-Main-Teil der FAZ vom 10. März 2004, 47-48.
- 6 Vgl. die Kategorisierung bei R. Puza: *Zivilreligion. Einführung und Zusammenfassung*, in: *Theologische Quartalsschrift* 183 (2003), 89-96.
- 7 Vgl. zum Gesamtkomplex K. Rennert: *Schule und Religion*, in: *Unitas. Zeitschrift des Verbandes der wissenschaftlichen katholischen Studentenvereine Unitas*, 156-158, hier 156-157. Hier ist zu bedenken, dass in verschiedenen Landesverfassungen und Schulgesetzen (z. B. in der Landesverfassung Baden-Württemberg Art. 12 und hier im Schulgesetz § 1 Abs. 2) die Erziehung „in Ehrfurcht vor Gott“ und in christlicher Tradition wörtlich festgeschrieben sind.
- 8 Hier ist zu fragen, ob der Staat überhaupt das Recht hat, die positive Religionsfreiheit, wie sie im Tragen religiöser Symbole oder Kleidungsstücke zum Ausdruck kommt, angesichts des Quantums an Lebenszeit, das die Bürger als Schülerinnen und Schüler bzw. als Lehrerinnen und Lehrer im Raum der Schule verbringen, einzuschränken. Vgl. K. Rennert, a. a. O., 157. Das jüngste Urteil des Bundesverfassungsgerichts zum so genannten „Kopftuchstreit“ zeigt, wie überaus vorsichtig die Verfassungsrichter bei der Einschränkung positiver Religionsfreiheit sind.
- 9 Ebd., 157.
- 10 So auch E. Nordhofen, a. a. O., 42-43.
- 11 Vgl. Art 140 GG und Art. 137 I Weimarer Reichsverfassung: „Es besteht keine Staatskirche.“
- 12 A. Verhülsdonk: *Religionsunterricht – Grundlage von Religionsfreiheit*, in: *Stimmen der Zeit* 221 (2003), 329-337, hier 332.
- 13 Ebd., 332.
- 14 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.
- 15 D. Benner: *Bildung und Religion*, 69.
- 16 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 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).
- 17 D. Benner: *Bildung und Religion*, 54.

- 18 D. Benner: *Bildung und Religion*, 57.
- 19 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.“
- 20 D. Benner: *Bildung und Religion*, 64.
- 21 Ebd., 64.
- 22 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, 21.
- 23 D. Benner: *Bildung und Religion*, 63.
- 24 V. Ladenthin: *Was heißt: ‚Schule als Erziehungsgemeinschaft‘ für die Gestaltung von Schule?*, in: *Engagement* 2003, 97-105, hier 102.
- 25 Diese Argumentationsfigur ist im Kontext der bildungstheoretischen Didaktik Wolfgang Klafki in unzählige Curricula und Didaktikansätze zur Auswahl der Bildungsinhalte herangezogen worden. Vgl. W. Klafki: *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*, Weinheim/Basel¹ 1996, 250-284.
- 26 V. Ladenthin, a. a. O., 103.
- 27 H. F. Rupp: „*Religionsunterricht für alle in evangelischer Verantwortung und ökumenischer Offenheit*“ – was soll und kann dies heißen, in: W. Weiße (Hg.), *Wahrheit und Dialog. Theologische Grundlagen und Impulse gegenwärtiger Religionspädagogik*, Münster/ New York/ München/ Berlin, 153-166, 150. Auch John M. Hull räumt die Problematik adäquater theologischer Lehrerbildung ein. Er beobachtet vor allem den Rückzug der kirchlich verorteten Theologie aus dem englischen Multi-Faith-Religious-Education – eine Entwicklung, die gerade die deutschen Vertreter des ‚Religionsunterricht für alle‘ bedenken sollten: J. M. Hull: *Der Segen der Säkularität. Religionspädagogik in England und Wales*, in: W. Weiße (Hg.), *Wahrheit und Dialog. Theologische Grundlagen und Impulse gegenwärtiger Religionspädagogik*, Münster/ New York/ München/ Berlin 2002, 167-179, hier 176-177.
- 28 B. Asbrand, *Zusammen Leben und Lernen im Religionsunterricht. Eine empirische Studie zur Grundschulpädagogischen Konzeption eines interreligiösen Religionsunterrichts im Klassenverband der Grundschule*, Frankfurt a. M. 2000, 173.
- 29 G. Biemer/ B. Trocholepczy: *Intergenerationelles Lernen und Konfessionalität des Religionsunterrichts*, in: R. Göllner/B. Trocholepczy (Hg.), *Religion in der Schule? Projekte – Programme – Perspektiven*, Freiburg/ Basel/ Wien 1995, 131-137, hier 137.
- 30 Ebd.
- 31 Vgl. B. Asbrand, a. a. O.; 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.
- 32 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 Abs. III GG ergeben, auch erfüllen können. So gibt es in verschiedenen Bundesländern inzwischen bereits jüdischen und islamischen Religionsunterricht, in Berlin sogar an einer Schule buddhistischen Religionsunterricht. Humanistischen Ansätzen kommt der in fast allen Bundesländern inzwischen etablierte Ersatzfachunterricht (Ethik/ Werte und Normen/ Philosophie) entgegen. Diese Lösung ist insofern überzeugender, als dass sie das oben von E. Nordhofen, K. Renner und A. Verhülshoff vorgebrachte religionspolitische Argument der staatlichen Neutralität erfüllt.
- 33 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.
- 34 Vgl. Evangelische Kirche Deutschland: *Identität und Verständigung – Eine Denkschrift*, Gütersloh 1994.
- 35 Zum Modell der Fächergruppe vgl. K. E. Nipkow: *Der Weg der Fächergruppe mit einem dialogorientierten, mehrseitig kooperierenden evangelischen Unterricht*, in: W. Weiße (Hg.), *Wahrheit und Dialog. Theologische Grundlagen und Impulse gegenwärtiger Religionspädagogik*, Münster/ New York/ München/ Berlin 2002, 89-106.

- 36 Diese Vorstellung ist maßgeblich geprägt durch E. H. Erikson: *Identität und Lebenszyklus*, Frankfurt a. M. 1973.
- 37 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.
- 38 B. Asbrand, a. a. O., 76.
- 39 Ebd., 80.
- 40 Ebd., 10-11.
- 41 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.
- 42 Ebd., 113 -114.
- 43 Ebd., 110 -111.
- 44 Ebd., 115.
- 45 Ebd., 115.
- 46 B. Asbrand, a. a. O., 192.
- 47 Ebd., 215.
- 48 Ebd., 215.
- 49 Zu den Zielvorstellungen von Asbrand vgl. B. Feinger, a. a. O., 143.
- 50 Vgl. zu dieser Dimension C. P. Sajak: *Das Fremde als Gabe begreifen. Perspektiven für eine Didaktik der Religionen aus katholischer Perspektive*, Freiburg i. Br. (Habil.) 2004.