

Norbert Mette

Das Bildungspotential der Religionen für die SchülerInnen erschließen

Plädoyer für einen von Religionen gemeinsam verantworteten Religionsunterricht

Der Autor

Univ.Prof. Dr.theol. Dr.theol.h.c. Norbert **Mette**, im Ruhestand (TU Dortmund).

Univ.Prof. Dr.theol. Dr.theol.h.c. Norbert Mette
Technische Universität Dortmund
Fakultät Humanwissenschaften und Theologie
Institut für Evangelische Theologie und Institut für Katholische Theologie
Emil-Figge-Straße 50
D-44227 Dortmund
e-mail: norbert.mette@tu-dortmund.de



Das Bildungspotential der Religionen für die SchülerInnen erschließen

Plädoyer für einen von Religionen gemeinsam verantworteten Religionsunterricht

Abstract

Der Beitrag geht von der Überzeugung aus, dass trotz aktueller Infragestellungen der Religionsunterricht unverzichtbarer Bestandteil der schulischen Allgemeinbildung ist. Allerdings muss nüchtern gesehen werden, dass das überkommene Konfessionalitätsprinzip dieses Faches langfristig nicht aufrechtzuerhalten sein wird. Eine allgemeine Religionskunde ist allerdings kein vollwertiger Ersatz für einen Unterricht, der der Eigenart des Religiösen gerecht wird. Das legt nahe, einen Religionsunterricht ins Auge zu fassen, der von daran interessierten Religionen gemeinsam verantwortet wird.

Schlagworte: Religionsunterricht – Bildungsauftrag der Schule – Identität und Religion – Religionskunde – Religiöse Urteilskraft

The Potential for the Formation (Bildung) of Religions made accessible for Pupils. A Plea for Religious Education conceptualized corporately by Religions

The thesis of this article is that in spite of recent challenges Religious Education is still an integral part of the general education in schools. However, considered realistically the traditional concept of RE separated by denomination cannot be perpetuated in the long run. A neutral RE is not an adequate alternative. Instead of that the author pleads for a RE for which interested religions together will bear responsibility.

Keywords: Religious Education – General education of schools – Identity and religion – Religious Studies – Faculty to religious judgement

Dass in den Schulen ein Fach unterrichtet wird, das sich ausdrücklich mit Religion beschäftigt, stößt in der Öffentlichkeit immer stärker auf Ablehnung. Dem möchte ich im Folgenden widersprechen – und lasse damit meine eigene Position erkennen: Für mich macht religiöse Bildung als eigenes Schulfach einen unersetzlichen Bestandteil im Rahmen einer wohl verstandenen Allgemeinbildung aus. Damit sind allerdings keineswegs die Faktoren und Gründe aus dem Weg geräumt, die die Beibehaltung insbesondere des traditionell konfessionell ausgerichteten Religionsunterrichts haben fraglich werden lassen. Sie sollen im zweiten Teil des Beitrags aufgegriffen und erörtert werden. Daraus ergibt sich die Dringlichkeit, in einem dritten Teil Vorstellungen zu entwickeln und zur Diskussion zu stellen, wie eine den aktuellen Herausforderungen Rechnung tragende und zukunftsfähige Gestaltung eines Schulfaches Religion aussehen könnte. Mit meinen Vorstellungen dazu wage ich mich weit über das Bestehende hinaus. Entsprechend ungewiss ist es für mich, ob sie sich überhaupt in die Praxis umsetzen lassen. In einer Hinsicht bin ich mir sicher: Es wird noch großer theoretischer und praktischer Anstrengungen bedürfen, um ausweisen und plausibel machen zu können, dass religiöse Bildung als eigenes Fach in den Schulen weiterhin Bestand haben soll – wobei es wünschenswert wäre, dass sie zusätzlich auch in anderen Schulfächern berücksichtigt wird.

1. Warum die Begegnung und Auseinandersetzung mit dem Thema Religion zum Bildungsauftrag der Schule gehört

Es gibt eine ganze Reihe von Gründen, die für die Existenz eines eigenen Faches Religion in den Schulen angeführt werden. Historisch gesehen hängt das mit der Herkunft der Schule im europäischen Kulturraum aus dem Geist des Christentums und ihrer kirchlichen Trägerschaft zusammen. Aber ebenfalls historisch ist der Religionsunterricht nicht unbelastet, insofern er insbesondere im 19. Jahrhundert sowie in dem 1933 zwischen Deutschland und dem Vatikan abgeschlossenen Konkordat in den Dienst der herrschenden Staatsräson gestellt worden ist. Weitestgehende Übereinkunft besteht darüber, dass ein solches Fach nicht länger von den Privilegien der Kirchen und bestimmter Religionsgemeinschaften her begründet werden kann, sondern bildungstheoretisch als sinnvoll dargelegt werden muss. Dazu lässt sich mittlerweile ein ganzer Reigen von Begründungen ausmachen:

- Aus dem Grundrecht auf Religionsfreiheit ergibt sich für den Staat die Aufgabe, in seinen Bildungseinrichtungen dafür Vorsorge zu treffen, dass es den BürgerInnen, vorab der heranwachsenden Generation ermöglicht wird, von dieser Freiheit Gebrauch zu machen – positiv oder negativ.
- Von der Anthropologie her wird Religion als Grundanlage und grundlegendes Bedürfnis des Menschen geltend gemacht: der Mensch als „ens naturaliter reli-

giosum“. Mirjam Schambeck argumentiert in diesem Sinne: „Es gehört zum Selbstwertungsprozess des Menschen, sich auch in Bezug auf Religion eine begründete Position zu erarbeiten. [...] Die vorfindliche Welt zu transzendieren, Sinn auch jenseits dessen zu finden, was mess- und zählbar ist, beschreibt eine Wirklichkeit, zu der sich der einzelne Mensch verhalten können muss.“¹

- Für die Notwendigkeit der Behandlung von Religion in der Schule verweist der Erziehungswissenschaftler Dietrich Benner auf ein öffentliches Interesse, das darin besteht, etwa angesichts des Gewaltpotentials, das ihnen innewohnt, die Religionen zu zivilisieren, gegen fundamentalistische Tendenzen aus den Religionen selbst heraus Aufklärung zu betreiben und als weiteres an die Ressourcen zu erinnern sowie die Innovationskraft zu vergegenwärtigen, die die Religionen zur Gestaltung eines gerechten Zusammenlebens bereithalten.²
- Weiterhin wird geltend gemacht, dass keineswegs das Ende der Religion eingetreten ist, wie es noch in den sechziger und siebziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts prognostiziert worden ist, sondern sie weiterlebt und möglicherweise sogar ein Revival erlebt, und zwar in einer kaum noch überschaubaren Vielfalt. Diese religiöse und weltanschauliche Pluralität ist es, in der die Kinder und Jugendlichen heute aufwachsen. Sich darin zurechtzufinden und sich damit auseinanderzusetzen mit dem Ziel, eine eigene Orientierung zu gewinnen, gehört mit zu den Aufgaben der Schule.
- Nach dem Bildungsforscher Jürgen Baumert ist es Aufgabe der Schule, die heranwachsende Generation mit unterschiedlichen Modi der Weltbegegnung vertraut zu machen. Entsprechend müsse sie für jede der damit verbundenen Rationalitätsformen eine reflexive Begegnung ermöglichen, und zwar im Einzelnen mit erstens der kognitiven Rationalität im Sinne der kognitiv-instrumentellen Modellierung der Welt, vor allem repräsentiert durch Mathematik, Naturwissenschaften und Technik, zweitens der Rationalität des Ästhetisch-Expressiven, repräsentiert in Kunst, Musik, Literatur und Sport, drittens der Logik evaluativ-normativer Fragen, die Recht, Wirtschaft und Gesellschaft aufwerfen, und viertens die Fragen des „Ultimaten“, also der Fragen nach dem Woher, Wohin und Wozu des menschlichen Lebens. Die Begegnung mit dieser „konstitutiven Rationalität“ weist Baumert dem Philosophie- und Religionsunterricht zu.³
- Dass gerade heute, nämlich angesichts der mit Entwicklungen in Wissenschaft, Politik und Ökonomie aufgekommenen für die Zukunft der Menschheit und

1 SCHAMBECK, Mirjam: Religion in der Schule. Gründe für einen bekenntnisgebundenen Religionsunterricht, in: STIMMEN DER ZEIT 233 (2015) 544–554, hier: 548.

2 Vgl. BENNER, Dietrich: Bildungsstandards und Qualitätssicherung im Religionsunterricht, in: RELIGIONSPÄDAGOGISCHE BEITRÄGE 53 (2004) 5–19, bes. 10–12.

3 Vgl. BAUMERT, Jürgen: Deutschland im internationalen Vergleich, in: REISCH, Linda u.a. (Hg.): Die Zukunft der Bildung, Frankfurt/M.: Suhrkamp 2002, bes. 106–108.

des Erdballs höchst bedrohlichen Tendenzen, solchen grundlegenden Fragen nach der Möglichkeit eines guten Lebens und Zusammenlebens nicht länger ausgewichen werden kann und darf, darauf hat als Aufgabe einer zeitgemäßen Bildung immer wieder Helmut Peukert insistiert. „Es scheint“, so schreibt er, „daß – historisch bedingt durch unsere Situation – in einer neuen Form von Solidarität, die konkret werden will, sich aber nicht einschränken läßt, ein unbedingtes Moment auftaucht, zumindest in offengehaltenen Fragen. Warum verzichtet man mit Rücksicht auf ungeborene zukünftige Generationen auf eigene Vorteile und Lebenschancen? Warum behält man die, die wegen ihres Versuches, unbedingte Solidarität zu leben, vernichtet worden sind, in Erinnerung und gibt doch den eigenen bedrohten Versuch nicht auf? Ist in der eigenen solidarischen Praxis ein Protest gegen die endgültige Zerstörung des anderen enthalten und darüber hinaus die Behauptung, der andere sei unbedingt bejaht, auch im Tod? Und zugleich die Behauptung, dieses Bejahtsein gelte auch für einen selbst, ihm verdanke sich die eigene Praxis? Diese Fragen zu stellen, konstituiert Theologie. Sie liegen an den Anfängen der jüdischen und christlichen wie der buddhistischen Tradition. [...] Sich solche Fragen nicht ausreden zu lassen, sie – mit dem Risiko, ohne Trost zu bleiben – zumindest offen zu halten, wäre ein konstitutives Element von Bildung.“⁴

- Daran anschließbar ist die Forderung des 2015 gestorbenen englischen Religionspädagogen John M(artin) Hull⁵, dass, um die Aufgabenbestimmung der religiösen Bildung in der heutigen Gesellschaft zu bestimmen, von einer Analyse des vorherrschend gewordenen kapitalistischen Wirtschaftssystems ausgegangen werden müsse. Von seinem Bestreben, die ökonomische Rationalität der Gesellschaft in allen Bereichen - bis in die Individuen hinein - aufzuoktroieren, sei auch die Religion massiv betroffen. Mit der Verlagerung des wirtschaftlichen Schwergewichts von der Produktion auf die Konsumation und mit dem Bedeutungszuwachs des Symbolwertes der Waren gegenüber ihrem Gebrauchs- und Tauschwert seien neue Formen von Spiritualität entstanden, die im Shopping ihren kennzeichnenden Ausdruck fänden. Verstärkt werde das durch die Rolle, die das Geld in der heutigen Gesellschaft einnehme; es sei zur globalen Macht schlechthin und zum Selbstzweck geworden. Um es noch unangreifbarer zu machen, werde es mit einer numinosen Aura umgeben, gewissermaßen sakralisiert. In diesem Klima des Konsumismus und der Geldkultur würden heute die Kinder von Anfang an groß. Sie über die sie so gefangennehmende Abhängigkeit und die daraus resultierenden krankmachenden Folgen aufzuklären und ihnen sie befreiende alternative Möglichkeiten eines

4 Vgl. PEUKERT, Helmut: *Bildung in gesellschaftlicher Transformation*, Paderborn: Schöningh 2015, 332.

5 Vgl. HULL, John: *Gott und Geld. Ausgewählte Schriften. 2*, Berg am Irchel: KiK-Verband 2000.

erfüllten Lebens und Zusammenlebens aufzuzeigen, ist nach Hull eine höchst dringliche Aufgabe, zu der auch die religiöse Bildung einen wesentlichen Beitrag leisten kann. Verfügen Religionen doch, wenn sie sich nicht blindlings dem gesellschaftlichen Mainstream angepasst haben, von ihren Traditionen her über Ressourcen, die sich der Reduktion des Menschen auf einen ‚homo oeconomicus‘ widersetzen.⁶

Wenn auch mit unterschiedlichen Akzentsetzungen, so zeigen die aufgeführten Begründungsfiguren, dass religiöse Bildung sich nicht bloß auf die Vermittlung von Kenntnissen speziell über den religiösen Teilbereich der Wirklichkeit erstreckt. Vielmehr geht es ihr um ein bestimmtes Verhältnis zur eigenen Existenz und zur Wirklichkeit als ganzer. Denn Religionen haben es wesentlich mit einem die ganze Wirklichkeit tragenden Grund zu tun, der Leben ermöglicht und ihm Halt gibt. Sie erschließen einen letzten Horizont sinnvollen Lebens und Handelns. Das zeitigt unweigerlich Konsequenzen für ein Verständnis von allgemeiner Bildung, beispielsweise

- dass ihr verbindlicher Maßstab die Würde des einzelnen und aller Menschen ist, womit dem Ansinnen widersprochen wird, Menschen zu Mitteln für andere Interessen zu machen und so die Bildungsarbeit zu funktionalisieren,
- dass die Tatsache, dass der Mensch sich verdankt und nicht sein eigener Macher ist, zur Geltung zu bringen ist,
- dass die Endlichkeit als konstitutives Moment des Menschseins und des zwischenmenschlichen Zusammenlebens nicht ausgeblendet, sondern zum bewussten Umgang mit ihr befähigt wird,
- dass Fehler und Scheitern keinen Anlass geben, die betroffenen Menschen abzuschreiben, sondern diese vielmehr in dem Maße zu fördern sind, wie es ihren Fähigkeiten entspricht,
- dass die Ausbildung von je individueller Identität im Horizont von universaler Solidarität zu erfolgen hat,
- dass der Mensch in seinem Tun sich davon entlastet sehen darf, selbst die Vollendung der Welt im Ganzen bewerkstelligen zu müssen u.a.m.

Wenn man sich das vergegenwärtigt, wird deutlich, dass von einem solchen Bildungsverständnis her, das die „Maße des Menschlichen“ ernst nimmt, sich kritische Einsprüche gegen manche derzeit propagierte Bildungsauffassungen ergeben, wie insbesondere die Funktionalisierung von Bildung ausschließlich für ökonomische Interessen einschließlich einer entsprechenden Prioritätensetzung hinsichtlich der zu vermittelnden Inhalte. Es lässt sensibel werden für alle Totalitäts-

⁶ Vgl auch GAUTHIER, François: Religion is not what it used to be. Consumerism, neoliberalism, and the global reshaping of religion, in: <http://blogs.lse.ac.uk/religionpublicsphere/2017/10/religion-is-not-what-it-used-to-be-consumerism-neoliberalism-and-the-global-reshaping-of-religion/> [abgerufen am 02.10.2018] und FRANCOURT, Nigel: The effects of neoliberal policies on the place of religion in England's schools, in: <http://blogs.lse.ac.uk/religionpublicsphere/2017/10/the-effect-of-neoliberal-policies-on-the-place-of-religion-in-englands-schools/> [abgerufen am 02.10.2018].

ansprüche, die innerweltlich geltend gemacht werden, und kann uns Menschen vor der Versuchung bewahren, einem „Gotteskomplex“ (H.E. Richter) zu erliegen.⁷

2. Religionsunterricht – wieder einmal angefragt

Die Argumente, die für die Beibehaltung von religiöser Bildung an den Schulen sprechen, haben es wieder einmal schwer, in der Bevölkerung allgemeine Zustimmung zu finden, insbesondere wenn dabei der konfessionelle Religionsunterricht im Blick ist. Im Gegenteil, erneut ist eine heftige Debatte über dieses Schulfach in Gang gekommen. So ist beispielsweise unter der Schlagzeile „Brauchen wir ‚Reli‘ noch?“ in DIE ZEIT vom 17. Januar 2017 kontrovers über dieses Fach diskutiert worden. Nachdem ein Befürworter und ein Gegner dieses Faches zu Wort gekommen sind, äußert sich die zuständige Redakteurin Evelyn Fischer sehr kritisch zu den VerfechterInnen eines bekenntnisorientierten Religionsunterrichts. Sie würden zwar behaupten, dass mit diesem entsprechend Art. 7 Abs. 3 GG der Bundesrepublik Deutschland geregeltem Fach „der Staat am ehesten auf eine verfassungskonforme, freiheitskompatible Vermittlung des Glaubens hinwirken“ könne, die zur Toleranz mit anderen Lebenseinstellungen befähige. „Sie sagen aber nicht“, so die Entgegnung von Evelyn Fischer, „warum man in der Schule *glauben* lernen soll, statt nur über Religion unterrichtet zu werden. Sie sagen auch nicht, welchen tieferen Sinn es hat, in Zeiten von Hass und Terror die Schüler nach Religion auseinanderzudividieren. Sie sagen, in ‚Reli‘ werde nicht der Glaube benötigt, nur Religionswissen. – Wenn das aber stimmte, wenn die irrtums-immune Prämisse ‚Gott ist!‘ im Religionsunterricht nicht zählte, dann wäre getrennter Unterricht umso sinnloser.“ Entsprechend plädiert sie für ein für alle SchülerInnen obligatorisches Schulfach über Religion. Es wäre „der beste Schutz gegen Intoleranz“; zudem wäre es interessant, weil in ihm „ewige Menschheitsfragen“ behandelt würden: „Wo kommen wir her, wo gehen wir hin? Was sollen wir tun und lassen? Warum gibt es Krieg? Wie geht Frieden? Was macht uns menschlich?“

In anderen Medien geführte Dispute sowie neuere repräsentative Umfragen in Deutschland belegen, dass Evelyn Finger mit ihrer Position für eine inzwischen von einem beachtlichen Teil der Bevölkerung vertretene Position steht. Dass der Religionsunterricht in konfessionell getrennten Lerngruppen erteilt werden soll, findet kaum mehr Verständnis. Stattdessen wird ein allgemeiner Werteunterricht, in dem auch Religionen behandelt werden, befürwortet. Dem konfessionellen Religionsunterricht haftet immer noch der Verdacht an, religiöse Indoktrination

7 Mit Begründungsfragen zum Religionsunterricht habe ich mich in mehreren Beiträgen auseinandergesetzt, die teilweise in meinen Sammelbänden ‚Praktische-theologische Erkundungen‘ (Münster: LIT 1998) und ‚Praktisch-theologische Erkundungen 2‘ (Berlin: LIT 2007) wieder abgedruckt worden sind; vgl. des Weiteren meinen Beitrag ‚Religionsunterricht – mehr als Ethik‘ in: STIMMEN DER ZEIT 228 (2010) 303–314.

zu betreiben. Obwohl das längst nicht mehr der Fall ist, obwohl es im heutigen konfessionellen Religionsunterricht vielmehr genau um das geht, was Evelyn Finger nur in einem allgemeinen Unterricht über Religion für umsetzbar hält – „Religion lehrt, dass es Größeres gibt als uns selbst. Religionskritik lehrt, dass dieses Größere verneint werden darf. Wer beides lernt, ist fähig zur Religionsfreiheit, ohne die es kein friedliches Miteinander der Kulturen geben wird: unbehelligt glauben oder nicht glauben dürfen.“ Es ist nüchtern zu konstatieren, dass es offensichtlich nicht oder zu wenig gelungen ist, die entsprechenden religionspädagogischen Bemühungen der letzten Jahrzehnte bis in die Öffentlichkeit hinein durchdringen zu lassen. Zudem bekommt dieses Fach den Vertrauensverlust zu spüren, von dem die Kirchen generell betroffen sind.

Erschwerend für den Bestand des Faches in seiner bisherigen Form kommt die demographische Entwicklung hinzu. In der neuen Erklärung der Deutschen Bischofskonferenz über „die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts“ vom 22. November 2016 ist zu lesen: „Gegenwärtig wird etwas weniger als die Hälfte der Neugeborenen im ersten Lebensjahr getauft. Entsprechend sinkt auch der Anteil der katholischen und evangelischen Schülerinnen und Schüler an der Gesamtschülerschaft und steigt der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die keiner Kirche oder Religionsgemeinschaft angehören.“⁸ Meiner Einschätzung nach wird sich dieses Verhältnis in absehbarer Zeit zugunsten der nicht konfessionell bzw. religiös gebundenen SchülerInnenenschaft dramatisch weiterentwickeln. Regionale Unterschiede, die sicherlich noch einige Zeit bestehen bleiben werden, werden die langfristige Gesamttendenz nicht aufzuhalten vermögen. Das heißt, dass es in den Schulen immer schwieriger wird, genügend große Lerngruppen für den nach Konfessionen getrennt erteilten Religionsunterricht zu bilden. Auch dadurch erhält, so prognostiziert Thomas Schlag, das Votum für eine andere Form des Religionsunterrichts kräftige Unterstützung: „Die demographisch absehbaren Tendenzen zunehmender religiöser Pluralisierung einerseits und ansteigender Konfessionslosigkeit andererseits rufen – blickt man auf den europäischen Kontext – schon längst Verfechter eines allgemeinen religionskundlichen oder eines Ethikunterrichts auf den Plan [...]. Auch dort, wo bisher der konfessionelle Religionsunterricht politisch noch unbestritten ist, wird von der Elternschaft, aber auch von der Öffentlichkeit zunehmender Druck ausgeübt – und dies nicht einmal unbedingt, um das konfessionelle Modell grundsätzlich in Frage zu stellen, sondern eher, um eine gemeinsame Werteerziehung am Ort der Schule zu etablieren.“⁹

8 Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts. Empfehlungen für die Kooperation des katholischen mit dem evangelischen Religionsunterricht (Die deutschen Bischöfe, Nr. 103), Bonn: 2016, 16.

9 SCHLAG, Thomas: Ethik, in: WiReLex 2016, in: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100060/> [abgerufen am 02.10.2018].

Weiterhin gibt es eine Reihe von Punkten, die auch aus Erfahrungen mit der Praxis des Religionsunterrichts heraus einer Überprüfung bedürfen. So wissen auf der einen Seite viele ReligionslehrerInnen davon zu berichten, dass selbst dann, wenn eine konfessionell homogene Lerngruppe gebildet werden kann, diese in der Regel alles andere als homogen ist. Die SchülerInnen, die sich aktiv im kirchlichen Kontext wie z.B. als MinistrantInnen oder in der Kinder- und Jugendarbeit engagieren, befinden sich in der Minderheit und vielfach trauen sie sich nicht, dieses vor den KlassenkameradInnen zu offenbaren. Für den Großteil der SchülerInnen spielt für ihr Leben ihre ihnen durch die Taufe zuteil gewordene Kirchenmitgliedschaft keine Rolle. Manche werden erst durch die Aufteilung des Religionsunterrichts in verschiedene Lerngruppen auf ihre Konfessionszugehörigkeit aufmerksam gemacht. Pointiert formuliert: Für viele einer Kirche zugehörigen Kinder und Jugendliche ist das Christentum eine Fremdreigion. Auf der anderen Seite ist bei der LehrerInnenschaft zu beobachten, dass der Religionsunterricht zwar mit großem Engagement erteilt wird, aber dass sie sehr zurückhaltend ist, ihr theologisches Wissen in den Unterricht einzubringen und damit zur Klärung gerade behandelte Sachverhalte beizutragen, sondern sich lieber auf die Rolle des Moderierens beschränkt, indem sie mithilfe von Impulsen, Materialien und Lernaufträgen eine ansprechende Lernlandschaft gestaltet und die SchülerInnen bei ihrer eigenständigen Arbeit begleitet. Rudolf Englert hat in diesem Zusammenhang von „einer Versachlichung des Umgangs mit Religion und religiösen Zeugnissen“ bzw. von einer „Versachkundlichung“ des Religionsunterrichts als vorherrschend gewordener Entwicklungstendenz gesprochen.¹⁰

Diese aus der religionsunterrichtlichen Praxis gewonnenen Beobachtungen geben Anlass zu einer vertieften religionspädagogischen und theologischen Reflexion: Handelt es sich noch um Religionsunterricht, der im Sinne der Verfassung gemäß den Grundsätzen einer Religionsgemeinschaft erteilt werden soll, wenn in ihm das jeweilige Bekenntnis in einem eher sachkundlichen Modul und gleichberechtigt neben anderen Bekenntnissen behandelt wird und es tunlichst vermieden wird, die Wahrheitsfrage zu stellen? Lässt sich dieses Modell, das aus einer Zeit herkommt, in der die religiöse Landschaft noch relativ homogen ausgefallen war, angesichts des stattgefundenen gesellschaftlichen und religiösen Wandels überhaupt noch aufrechterhalten?

Aus der Fülle der Aspekte und Themen, die diese grundsätzlichen Fragen aufwerfen, aber die in einem Beitrag zu behandeln unmöglich ist, sei stellvertretend ein in der Religionspädagogik gern verwendetes Theorem herausgegriffen, in dem auch viele Aspekte zusammenkommen, nämlich die Rede von einer ‚konfessionellen (bzw. religiösen) Identität‘, zu deren Gewinnung der Religionsunterricht bei-

10 Vgl. ENGLERT, Rudolf: Das Prinzip der Konfessionalität und die Realität des Religionsunterrichts – Anstöße aus der Unterrichtsforschung, in: RENDLE, Ludwig (Hg.): Beobachtung und Teilnahme. Perspektivenwechsel im Religionsunterricht, München: dkv 2015, 13–22.

tragen soll. Die Ausbildung einer solchen Identität, so lautet eine geläufige Argumentationsfigur, sei notwendig, um angesichts der in der heutigen Gesellschaft begegnenden, fast nicht mehr überschaubaren verschiedenen und teilweise höchst disparaten religiösen und weltanschaulichen Standpunkte pluralitätsfähig zu werden. ‚Pluralitätsfähigkeit‘ lautet ja die in der aktuellen religionspädagogischen Diskussion weite Übereinkunft genießende zentrale Zielbestimmung des Religionsunterrichts. Aber, so heißt es, um sich mit Menschen, die anders religiös oder weltanschaulich orientiert sind, verständigen und tolerant und respektvoll miteinander umgehen zu können, bedarf es allererst der Vergewisserung des eigenen Standpunkts, der eigenen religiösen bzw. konfessionellen Identität. Der Religionsunterricht soll also auf beides hinarbeiten: das Vertrautwerden mit der eigenen religiös-konfessionellen Herkunft und ggf. das Sich-sie-zu-eigen-machen und die Wahrnehmung anderer religiöser und anderer Identitäten und die Begegnung mit ihnen. Von zwei Seiten her kann die Haltbarkeit dieser Argumentation problematisiert werden, und zwar sowohl vom Identitätsbegriff als auch vom Konfessionalitätsverständnis her. So kritisieren beispielsweise Rainer Möller und Michael Wedding, dass in religionspädagogischen Argumentationen und Verlautbarungen oft mit einem Identitätsbegriff gearbeitet werde, „der mehr oder weniger explizit das Verständnis von religiöser Identität als letztlich erreich- und fixierbares Ergebnis von Bildung suggeriert. Eine in Bildungsprozessen erworbene, einigermaßen gefestigte religiöse Identität ist notwendig, um überhaupt in einen interkonfessionellen bzw. interreligiösen Dialog treten zu können. Aber ist dieses statische Verständnis einer in sich geschlossenen, ungebrochenen und auf Dauer angelegten religiösen Identität als erreichbares Ziel von Bildung theologisch verantwortlich und bildungstheoretisch angemessen? Es scheint, dass dieses Verständnis von Identität als feste, unwandelbare Größe die ursprünglich kritische Kraft des Identitätsbegriffs eingebüßt hat. Müsste demgegenüber Identitätsbildung nicht als eine Größe ins Feld geführt werden, die prinzipiell als fließend, kontextgebunden, als unabschließbarer Prozess schließlich fragmentarisch zu verstehen wäre?“¹¹ Möller und Wedding erinnern an das Verständnis von Identität als Fragment, wie es Henning Luther nachdrücklich gemacht habe. „In seiner Sicht“, so schreiben sie, „entsteht Identität im notwendigen, unersetzlichen und stets andauernden *Prozess der Interaktion* mit den und dem Anderen. Das Ich bestimmt sich nur in selbstverunsichernder Begegnung, Selbstthematizierung geschieht als Selbsttranszendierung in der Bewegung auf Andere hin. Die Fülle der möglichen Begegnung aber ist unerschöpflich, deshalb ist jede Form von Iden-

11 MÖLLER, Rainer / WEDDING, Michael: Mehr Communio- bzw. Ökumenesensibilität – oder: Wird das Differenzkonzept religionspädagogisch überstrapaziert?, in: LINDNER, Konstantin u.a. (Hg.): *Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell*, Freiburg/Br.: Herder 2017, 119–158, hier 148.

tität vorübergehend, im Wandel begriffen, im Prüfmodus, eben fragmentarisch.“¹²

Meines Erachtens muss mit Blick auf die Identitätsbildung in Kindheit und Jugend – aber auch in den späteren Lebensphasen – noch grundsätzlicher die Frage gestellt werden: Welche Rolle spielt dabei überhaupt Religion bzw. Religiosität?¹³ Und umgekehrt: Inwieweit sind mit dem Prozess der Identitätsbildung seinerseits Erfahrungen der Selbsttranszendenz verbunden, die einen Zugang zur Religiosität eröffnen können?¹⁴

Ein angemessenes Verständnis von Konfessionalität kommt darin mit dem Identitätsbegriff insofern überein, als sie gleichfalls nicht als statisch zu begreifen ist, sondern mit Blick auf das Verhältnis der christlichen Konfessionen zueinander als einem Wandel unterliegend. Die beiden schon älteren Texte der evangelischen und der katholischen Kirche in Deutschland, ‚Identität und Verständigung‘¹⁵ und ‚Die bildende Kraft des Religionsunterrichts‘¹⁶ haben jeweils einen Abschnitt dem jeweiligen Konfessionalitätsverständnis ihrer Kirche gewidmet. Beide gehen auf die ursprüngliche Bedeutung des Begriffs ‚Konfession‘ zurück, nämlich Bekenntnis. In evangelischer Sicht besteht dies darin, dass „sich die Kirche unter Gott beugt und ihm allein in Jesus Christus die Ehre gibt“¹⁷. Bezugspunkt, so wird das näher erläutert, der evangelischen Kirche ist, wie für alle christlichen Kirchen, die eine Kirche Jesu Christi, die allein Gottes Werk ist und den geschichtlich gewordenen Kirchen voraus- und zugrunde liegt. Von daher gehört die ökumenische Ausrichtung zur Identität der evangelischen Kirche. Auch im katholischen Dokument wird auf Konfession als Bekenntnis rekurriert. Daran schließt sich eine kurze Würdigung der ökumenischen Entwicklung, auf katholischer Seite insbesondere seit dem 2. Vatikanischen Konzil, an. Das habe, so heißt es im Text, zu einem neuen Verständnis von Ökumene geführt. „An die Stelle von Selbstbeharrung, Abgrenzung und Selbstisolierung tritt nun *gesprächsfähige Identität*. An die Stelle von Verschmelzung und Vereinheitlichung tritt der in der eigenen Geschichte gewonnene Reichtum als Gewinn auch für die anderen [...]. Eine Konfession, die das in einer Kirche empfangene Evangelium zu verantworten sucht, kann und darf nicht

12 EBD., 148; vgl. auch MÖLLER, Rainer: Interreligiöse Bildung aus migrationsgesellschaftlicher Perspektive, in: DERS. / SAJAK, Clauß Peter / KORCHIDE, Mouhanad (Hg.): Kooperation im Religionsunterricht: Chancen und Grenzen interreligiösen Lernens. Beiträge aus evangelischer, katholischer und islamischer Perspektive, Münster: Comenius 2017, 43–59, bes. 52–55.

13 Vgl. u.a. KEUPP, Heiner: Identitätsbildung und Sinnfindung im Jugendalter, in: BOSCHKI, Reinhold u.a. (Hg.): Person – Persönlichkeit – Bildung, Münster / New York: Waxmann 2017, 41–53. Aus religionspädagogischer Sicht vgl. ALTMAYER, Stefan: Identität, religiöse, in: WiReLex 2016, in: <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100197> [abgerufen am 02.10.2018] und meinen Beitrag ‚Identitätsbildung heute – im Modus christlichen Glaubens‘, in: KATECHETISCHE BLÄTTER 124 (1999) 397–402.

14 Vgl. KRAPPMANN, Lothar: Identität – ein Bildungskonzept?, in: GROHS, Gerhard / SCHWERTFEGER, Johannes / STROHM, Theodor (Hg.): Kulturelle Identität im Wandel, Stuttgart: Klett 1980, 99–118.

15 Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh: 1994.

16 Hg. vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn: 1996.

17 Identität und Verständigung, 63.

gesprächsunfähig machen.“¹⁸ Aber gerade dieses Gespräch sei darauf angewiesen, dass es jeweils aus einer Verankerung in einer bestimmten Kirche mit ihren jeweiligen Vollzugsweisen des Glaubens, wie sie sich in der geschichtlichen Entwicklung herauskristallisiert haben, heraus geführt werde – zumindest solange nicht die Einheit zwischen den Kirchen erreicht worden sei. Die organisatorische Gestalt des Religionsunterrichts insbesondere auf katholischer Seite, die bis vor kurzem an der sog. konfessionellen Trias rigide festgehalten hat¹⁹, bleibt hinter dem im eigenen Text weiter angelegten prinzipiellen Verständnis von Konfession und Konfessionalität zurück.

Zu welchem Verständnis von Konfession und Konfessionalität die Bemühungen um eine Verständigung zwischen den Kirchen geführt haben, hat der katholische Ökumeniker Peter Neuner in einem Zwischenfazit wie folgt festgehalten:²⁰ An die Stelle der Abgrenzung und Verwerfung sei eine Interpretation von der positiven Lehraussage her getreten. Diese seien offen und gingen über die jeweilige Formulierung und Konfession hinaus. „So sehr sich die Botschaft“, so argumentiert Neuner, „an einer bestimmten Sprachgestalt festgemacht hat, man kann die Sache immer auch anderes sagen und dennoch der Botschaft treu bleiben. Folglich können auch Gläubige einer anderen Konfession Glieder der einen Kirche Jesu Christi sein.“²¹ Die Konfessionskirchen würden in dieser Perspektive Lebensformen der ökumenischen Gemeinschaft bilden. Das bedeute, so betont Neuner, keine Beliebigkeit, die keinen Wahrheitsanspruch festhalten wolle. Die Grundwahrheiten des Christentums, wie sie in der Heiligen Schrift und in den frühkirchlichen Glaubensbekenntnissen ausgesagt seien, seien und blieben für alle Teilkirchen verpflichtend.²²

Welchen Rang Konfession und Konfessionalität im Leben der heutigen Menschen einnehmen, lässt sich mit der evangelischen Theologin Ulrike Link-Wieczorek wie folgt nachzeichnen:²³ Die Menschen bilden bzw., genauer gesagt, wählen, wenn überhaupt, ihre Konfession lebensgeschichtlich aus. Die Anwesenheit der Anderen bzw. Fremden bedingt einen permanenten Dialog mit ihnen und ihren Lebenseinstellungen, eine Herausforderung, die der Persönlichkeitsbildung zugutekommt. Und diese dauert ein Leben lang und durchläuft dabei verschiedene Ausprägungen.

18 Die bildende Kraft des Religionsunterrichts, 49.

19 Vgl. EBD., 50–57.

20 Vgl. NEUNER, Peter: Konfessionalität, in: RENDLE 2015 [Anm. 10], 23–33, bes. 32.

21 EBD., 32.

22 Zum tiefgreifenden Wandel der Identität der katholischen Kirche vgl. meinen Beitrag: Römisch-katholisch – unveränderliches System oder offener Suchprozess? (Katholisch-)Ekklesiologische Erwägungen in ökumenischer Absicht, in: EBACH, Jürgen u.a. (Hg.): Bloß ein Amt und keine Meinung? – Kirche, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2003 (= Jabboq 4), 91–107.

23 LINK-WIECZOREK, Ulrike: Schwierige Liebe? Die protestantische Haltung zur konfessionellen Vielfalt, in: RENDLE 2015 [Anm. 10], 34–42, hier: 42.

3. Suchbewegungen für einen zukunftsfähigen Religionsunterricht

Vor knapp einem Jahr, im Dezember 2016, wurde ein von 170 ReligionspädagogInnen unterzeichnetes Positionspapier der Öffentlichkeit übergeben, in dem programmatisch „Weichenstellungen für einen zukunftsfähigen Religionsunterricht“ formuliert sind.²⁴ Zur Aufgabe und Zielsetzung dieses Schulfaches heißt es darin: „Der Religionsunterricht hält die Frage nach Gott wach, bietet Identifikationsmöglichkeiten in der jeweils eigenen Tradition, ist dialogisch ausgerichtet und trägt durch die vernunftbasierte Auseinandersetzung mit Religion dazu bei, Schülerinnen und Schüler zu einem reflektierten Verhältnis zu Religion zu befähigen und fundamentalistischen Tendenzen entgegenzuwirken. Im Religionsunterricht wird so gezeigt, wie Menschen heute in aufgeklärter Weise mit Religion und Glauben leben können. Er fördert die Fähigkeit, sich mit Anderen und Andersgläubigen angesichts von religiöser, kultureller und sozialer Vielfalt über religiöse Fragen auszutauschen und zu verständigen. Inmitten der Fragen nach dem, was zählt, nach Sinn und Glück werden Schülerinnen und Schüler in ihren Suchbewegungen ernst genommen, unterstützt und begleitet. Sie erhalten in einer religiös zunehmend pluralen Welt Orientierungshilfen und werden befähigt, im Austausch mit anderen zu einer eigenen Position zu finden.“²⁵ Für einen zukunftsfähigen Religionsunterricht werden dann stichwortartig drei Profilvermerkmale angegeben: konfessionell – kooperativ – kontextuell. Mit „konfessionell“ ist gemeint, dass im Religionsunterricht „religiöse Fragen und Themen so ins Spiel“ kommen, „wie es den Religionen in ihrer Eigenart als Lebensüberzeugungen entspricht“²⁶. „Kooperativ“ heißt, dass sich der Religionsunterricht konsequent für eine interkonfessionelle Zusammenarbeit öffnet und eine Vernetzung mit dem Unterricht anderer Religionen sowie dem Philosophie- bzw. Ethikunterricht als Alternativfach angestrebt wird. Das Stichwort „kontextuell“ hebt darauf ab, dass die örtlichen, regionalen und schulischen Gegebenheiten für den Religionsunterricht unterschiedlich sind und dieses Fach sowohl thematisch als auch organisatorisch darauf gebührend Rücksicht nehmen muss.

Was heißt das nun mit Blick auf die praktische Umsetzung?

3.1 Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht

Ein Modell des Religionsunterrichts, das in Deutschland zurzeit stark favorisiert wird, firmiert unter der Bezeichnung „konfessionell-kooperativer Religionsunter-

24 Vgl. Positionspapier: Konfessionell, kooperativ, kontextuell – Weichenstellungen für einen zukunftsfähigen Religionsunterricht, in: LINDNER 2017 [Anm. 11], 445–448.

25 Vgl. EBD., 445.

26 EBD., 446.

richt“.²⁷ Mittlerweile sind in verschiedenen Bundesländern (Baden-Württemberg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Berlin) zwischen den dortigen Bistümern und Landeskirchen Vereinbarungen getroffen worden, die beinhalten, dass unter bestimmten Bedingungen in einer Schule gemischt-konfessionelle Lerngruppen gebildet werden können, die im Wechsel von einer Lehrkraft des Unterrichtsfaches Evangelische Religionslehre und Katholische Religionslehre unterrichtet werden. Es wird betont, dass es sich dabei um einen konfessionellen Religionsunterricht im Sinne des Grundgesetzes handelt; rechtlich gilt er als Religionsunterricht der Religionsgemeinschaft, der die unterrichtende Lehrkraft angehört. „Dieser Religionsunterricht zielt darauf“, so heißt es in der baden-württembergischen Vereinbarung, „ein vertieftes Bewusstsein der eigenen Konfession zu schaffen, die ökumenische Offenheit der Kirchen erfahrbar zu machen und den Schülerinnen und Schülern beider Konfessionen die authentische Begegnung mit der anderen Konfession zu ermöglichen.“²⁸ In den in Nordrhein-Westfalen getroffenen Vereinbarungen findet sich eine ähnliche Zielsetzung: „Indem junge Menschen andere Gleichaltrige und auch Lehrerinnen und Lehrer der eigenen und anderen Konfession im unterrichtlichen Kontext, der auf diese Weise notwendigerweise in reflektierter ökumenischer Offenheit und konfessioneller Eindeutigkeit gestaltet wird, erleben, werden sie zu einer authentischen Auseinandersetzung mit der eigenen und fremden Konfession herausgefordert. Auf diese Weise kann das Bewusstsein für die eigene Konfession und für die Verständigung mit der anderen Konfession wachsen. Somit kann der Konfessionelle Religionsunterricht auch für die Schülerinnen und Schüler an Anziehungskraft gewinnen, die aufgrund diverser Gründe bis dato noch nichts oder nicht viel in authentischer Weise über den christlichen Glauben erfahren haben. Dies kann auch für die nicht getauften Schülerinnen und Schüler gelten.“²⁹

Zahlreiche Untersuchungen sind in den letzten Jahren zu dieser Form des Religionsunterrichts – und auch zu einer darauf abgestellten Ausbildung der Religionslehrkräfte – durchgeführt worden mit dem Ergebnis, dass die SchülerInnen den gemeinsamen Unterricht sehr schätzen und der Lernerfolg höher ausfällt als im monokonfessionell erteilten Religionsunterricht. Für die Lehrkräfte bringt der konfessionell-kooperative Religionsunterricht auf jeden Fall in den Anfängen

27 Eine knappe Einführung (mit einem ausführlichen Literaturverzeichnis) bietet SAJAK, Claus Peter: Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht, in: WiReLex 2016, in: <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100235> [abgerufen am 02.10.2018].

28 Vereinbarung zwischen der Evangelischen Landeskirche in Baden, der Evangelischen Landeskirche in Württemberg, der Erzdiözese Freiburg und der Diözese Rottenburg-Stuttgart zur konfessionellen Kooperation im Religionsunterricht an allgemeinbildenden Schulen vom 1. März 2005, in: Konfessionelle Kooperation im Religionsunterricht an allgemeinbildenden Schulen in Baden-Württemberg, Rottenburg o.J., 8–11, hier: 9.

29 Vereinbarung zwischen dem Bistum Münster und der Evangelischen Kirche von Westfalen und der Evangelischen Kirche im Rheinland zur konfessionellen Kooperation im Religionsunterricht (gleichlautend die Vereinbarungen des Bistums Aachen, des Bistums Essen und des Erzbistums Paderborn).

einen höheren Arbeitsaufwand mit sich; aber viele erfahren die interkonfessionelle Zusammenarbeit auch für sich selbst als große Bereicherung.

Eine Schwäche dieses Modells der konfessionellen Kooperation im Religionsunterricht besteht in dem, was zu den Punkten Identität und Konfession/Konfessionalität bemerkt worden ist. So lässt etwa ein Blick in die Lehrpläne und Unterrichtsmodelle die Frage aufwerfen, ob nicht, um die spezifischen Eigenarten der Konfessionen herausstellen zu können, bisweilen bestimmte Differenzen zu sehr hochstilisiert werden und dabei nicht genügend beachtet wird, dass das Leben in den beiden Kirchen im Wandel begriffen und auch jeweils intern eine hohe Pluralität zu verzeichnen ist. Auch muss längerfristig mit Blick auf den demographischen Wandel gefragt werden, wie lange sich selbst für dieses Unterrichtsmodell noch genügend große Lerngruppen finden lassen werden.

3.2 Religionskunde

Aus der Einschätzung heraus, dass der traditionelle Religionsunterricht an den Schulen nicht mehr zu halten ist, ist seit einiger Zeit mancherorts ein Ausweg auf die Weise gesucht worden, dass das Thema Religion als ein kulturell und ethisch bedeutsamer Faktor in ein umfassenderes Unterrichtskonzept eingebettet wird, das unter verschiedenen Nomenklaturen fungiert: ‚Leben und Gesellschaft‘ in Luxemburg, ‚Religion und Kultur‘ im Kanton Zürich, ‚Ethik und Religionen‘ im Kanton Luzern und nochmals verschieden in weiteren Kantonen der Schweiz, ‚Éthique et culture religieuse‘ in Quebec, ‚Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde‘ im deutschen Bundesland Brandenburg und andere Bezeichnungen mehr. Im Unterschied zum konfessionellen Religionsunterricht haben diese religionskundlich sich verstehenden Fächer nicht die Theologie, sondern die Religions- und Kulturwissenschaften zu ihren Bezugswissenschaften. Sie sind nicht bekenntnisgebunden, liegen somit gänzlich in der Verantwortung des Staates und sind im Grundsatz für alle SchülerInnen obligatorisch. Wie sie sich näherhin inhaltlich ausgestalten, kann hier nicht ausgeführt werden. Worauf allerdings hinzuweisen ist, ist, dass die Trennlinie zwischen Religionsunterricht und Religionskunde sehr häufig allzu schematisierend gezogen wird nach dem Muster: hier Teilnehmerperspektive – dort Beobachterperspektive, hier Verkündigung – dort Information, hier Konfessionalität – dort Objektivität und Neutralität u.ä.m. Übersehen wird dabei, dass sich auch das unter der Sammelbezeichnung religionskundlich firmierende Feld sehr vielfältig darstellt. Teilweise beschränken sich die Ansätze nicht nur auf ein ‚Lernen über Religion‘, sondern lassen sich auch auf ein ‚Lernen von Religion(en)‘ ein. So heißt es beispielsweise in der Expertise des Wissenschaftlichen Beirats für das Fach ‚Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde‘ (LER) in Brandenburg zu den religionskundlichen Teilen dieses Faches:

„Die Grundeinstellung religionskundlichen Fragens und Denkens in LER ist nicht ‚Standpunktlosigkeit‘, sondern die Bereitschaft anzuhören (deren Werthierarchie mit der je eigenen und anderen Werthierarchien als der eigenen), dialogisch zu konfrontieren und Folgen wie Risiken unterschiedlicher Positionen bewusst zu machen und so entscheidungsmündig zu werden. Dies setzt die Möglichkeit einer gewissen Distanz zum Gegenstand voraus. In der religionskundlichen Dimension von LER sollen die Religionen folglich nicht als mehr oder weniger exotische Denk- oder Ritualsysteme eingeführt werden, deren ethischer Effekt allenfalls die Erziehung zur Toleranz gegenüber dem Fremden ist – obgleich dieses Ziel gleichfalls angestrebt wird. Religionskunde soll kein Ausflug in eine ferne, vergangene oder unbekannte Welt sein, aus der Schüler dann wieder in die Realität von Lebensgestaltung und Ethik zurückkehren. Religionen sind Sinngabungs- und Normensysteme, die neben oder vor der Philosophie Kulturen und Gesellschaften prägen und noch prägen. Dieses Welterbe gilt es bewusst zu machen und als vielfach gelebte Option in die Debatte einzubringen. Religionen entwickeln Symbolsysteme, mit deren Hilfe die Welt, die Situation des Menschen in der Welt, seine Relation zur Welt und sein Verhältnis zu den Mitmenschen gedeutet werden. Aus solchen Sinndeutungen leiten sich Handlungsnormen ab, welche der gedeuteten Welt entsprechen. Das Ziel dieser Handlungsnormen ist es, Menschen zu einem Tun zu motivieren, das ihrer Situation in dieser Welt und in der Gesellschaft, in der sie leben, entspricht.“³⁰

Sich detaillierter mit den religionskundlichen Modellen zu beschäftigen, ist durchaus lohnenswert. Die Curricula weisen vielfach eine hohe Qualität auf. In der Weise, wie sie bemüht sind, in einer weithin säkular gewordenen Gesellschaft Heranwachsenden die Religion so zu erschließen, dass sie nicht als vorgestrig erscheinen, können sie auch für die bekenntnisbezogene Religionspädagogik anregend sein.

3.3 Plädoyer für einen von Religionen gemeinsam verantworteten Religionsunterricht

Dem folgenden Plädoyer liegt die Überzeugung zugrunde – und damit komme ich nochmals auf den ersten Abschnitt dieses Beitrags zurück –, dass die Auseinandersetzung mit religiösen Fragen und Themen ein unverzichtbares Element bei dem darstellt, worum es der Bildung ihrem klassischen Verständnis nach zu tun ist, nämlich der Freisetzung und Befähigung des Menschen – und zwar aller Men-

30 EDLSTEIN, Wolfgang u.a.: Inhalt und Struktur des Faches LER, in: EDLSTEIN, Wolfgang u.a.: Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde. Zur Grundlegung eines neuen Schulfaches, Weinheim / Basel: Beltz 2001, 71–142, hier: 111. Vgl. auch WILLENS, Joachim: Annäherungen an eine religionskundliche Didaktik, in: KENNGOTT, Eva- Maria / ENGLERT, Rudolf / KNAUTH, Thorsten (Hg.): Konfessionell – interreligiös – religionskundlich. Unterrichtsmodelle in der Diskussion, Stuttgart: Kohlhammer 2015, 163–178; dazu die Replik von ENGLERT, Rudolf / KNAUTH, Thorsten: Es bleibt spannend! Bilanz und Rückblick auf die Diskussion, in: EBD., 219–234, hier: 228. Vgl. auch die aus verschiedenen europäischen Ländern stammenden Beiträge in BRITISH JOURNAL OF RELIGIOUS EDUCATION 39 (2017) 1: Neutrality and impartiality in RE? An impossible aim?

schen – zur verantwortlichen Gestaltung des eigenen Lebens sowie des Zusammenlebens mit anderen und der natürlichen Mitwelt auf eine gemeinsame Zukunft hin. Um es zu wiederholen: Bei religiöser Bildung geht um Fragen des Sich-Einlassens auf die Wirklichkeit als ganze, um die Geheimnisse des Lebens und der letzten Wirklichkeit – wobei die Antwort darauf übrigens durchaus auch anders als religiös ausfallen kann (etwa humanistisch oder naturalistisch) und in einem „säkularen Zeitalter“ (Charles Taylor) mehrheitlich so ausfällt.³¹

Eine solche Bildung, die Grund- und Grenzerfahrungen menschlichen Lebens und Zusammenlebens aufwerfen und thematisieren lässt, als sinnvolles Unternehmen Heranwachsenden zu vermitteln, die ohne jegliche oder, wenn doch, dann für sie marginal bleibende religiöse Bezüge aufgewachsen sind, ist sicherlich eine Herausforderung. Doch lässt sich hierbei u.a. zurückgreifen auf manches, was ihnen auch in anderen Schulfächern begegnet, vorab in der Literatur und in der Kunst, aber auch in den anderen Fächern, wenn sich diese nicht bloß auf die Vermittlung von Realien beschränken, sondern diese nochmals hinterfragen und das Vermittelte in Bezug zur eigenen Existenz setzen. Es sind Fragen, die sich unweigerlich aufdrängen, wenn man sich grundlegender Gegebenheiten menschlicher Existenz wie etwa der Endlichkeit und Kontingenz, des Gelingens und des Glücks, des Scheiterns und der Sinnlosigkeit, der Liebe und des Leids bewusst wird und nach Möglichkeiten sucht, wie damit umgegangen werden kann. Verschärfend kommt hinzu, dass die jetzt heranwachsende Generation es mit Problemen zu tun bekommt, die ihr eine in puncto Nachhaltigkeit ihres Tuns unbekümmert, ohne Rücksicht auf Verluste auf eigenen Fortschritt und eigene Machtsteigerung hin denkende und handelnde Vorgängergeneration aufgebürdet hat. Wird durch diese Probleme doch das Überleben der Menschheit und des Erdballs in höchstem Maße gefährdet, wenn nicht bewusstseinsmäßig und praktisch eine radikale Kehrtwende vollzogen wird, angefangen beim eigenen Lebensstil bis hin zu Politik, Wirtschaft und Kultur. Angesichts dieses keineswegs überzeichneten Bedrohungsszenarios sind Bildungsbemühungen herausgefordert, alle Ressourcen zu aktivieren, die zu der notwendigen Transformation des Bewusstseins auf eine neue Stufe verhelfen, das den sich stellenden Anforderungen an eine verantwortete Gestaltung des Lebens und Zusammenlebens auf Zukunft hin gewachsen ist. Es handelt sich um ein Bildungsprojekt, das sich kritisch absetzt von Bildungsauffassungen, die rein funktional ausgerichtet sind und sich darauf beschränken, den in Politik und Wirtschaft herrschenden Interessen das dafür benötigte Humanpotential zu liefern. Als solches widersetzt es sich u.a. auch der Funktionalisierung von Religion zur Affirmation und Legitimation des Status quo, indem ihr die Auf-

31 In diesem Zusammenhang ist die Unterscheidung zwischen Religion und Religiosität fundamental; auch die These vom homo religiosus gehört in diesem Zusammenhang problematisiert: Vgl. dazu WENDEL, Saskia: Wieder einmal eine Grundsatzdiskussion?! Ein systematisch-theologischer Blick auf zentrale Begriffe der Religionspädagogik, in: RELIGIONSPÄDAGOGISCHE BEITRÄGE 66 (2011) 17–29, bes. 17–24.

gabe zugewiesen wird, sich der technologisch noch nicht lösbaren Restprobleme von Menschen anzunehmen oder das Geld und den Konsum mit dem Nimbus der alles bestimmenden Wirklichkeit zu versehen. Umgekehrt bergen – neben neuzeitlichen humanistischen Denkströmungen – Religionen vor allem in Gestalt der überkommenen großen Weltreligionen ein Potential an erfahrungsgesättigter Weisheit, die zwar keine Patentlösungen für die aktuellen Probleme an die Hand gibt, aber Grundbegriffe und -überzeugungen für einen gehaltvollen Sinn für Humanität aufweist wie Menschenwürde, unbedingte Anerkennung, Nächstenliebe, Gerechtigkeit und Barmherzigkeit, Compassion und Solidarität, Freiheit, Schuld und Sünde, Versöhnung und Frieden, Endlichkeit und Ewigkeit u.a.m sowie eine Sammlung von Ratschlägen für ein dem Maß des Menschlichen gerecht werdendes Leben und Zusammenleben enthält. Es ist eine Weisheit, die nicht ein für allemal feststeht, sondern darauf angelegt ist, in veränderten Situationen kreativ fortgeschrieben und erneuert zu werden, und zwar in der Dialektik von Annahme des Neuen und Widerspruch zu ihm. Unabdingbar ist es allerdings dabei, sich mit dem jeweiligen Fachwissen zu kontrovers erörterten Fragen – wie sie etwa durch neue Eingriffsmöglichkeiten am Anfang und am Ende des menschlichen Lebens aufgeworfen werden – vertraut zu machen. So gesehen wohnt den Religionen ein beachtliches Bildungspotential inne. Wofür sie einstehen, kommt durchaus der eigentümlichen Dynamik von Bildungsprozessen entgegen, insofern diese nach einem letzten Horizont sinnvollen Lebens und Handelns suchen lassen.

Mit Blick auf die Heranwachsenden bedeutet das: Es kann nicht darum gehen, sie zu irgendeinem religiösen Glauben zu erziehen (was sowieso nicht im Ermessen von Menschen liegt). Was der Religionsunterricht als Kompetenz anzuzielen hat, hat Helmut Peukert treffend als den Erwerb einer „religiösen Urteilskraft“ bezeichnet. Er meint damit eine „Urteilsfähigkeit darüber, ob religiöse Traditionen und Praktiken der menschlichen Grundsituation mit ihren Grenzerfahrungen gerecht werden oder ob sie diese Grundsituation rein illusionär oder ideologisch verschleiern und entschärfen, etwa nur Techniken der psychischen Stabilisierung für den ökonomischen Konkurrenzkampf anbieten oder menschliche Ohnmachterfahrungen zum Erhalt der Macht religiöser Institutionen ausbeuten. *Negativ* ginge es um die Identifizierung von reflexionsabweisendem Fundamentalismus und Fanatismus, *positiv* um die Fähigkeit zum Urteil darüber, ob angesichts der Grenzerfahrungen menschlicher Existenz sowie angesichts all dessen, was wir über unsere Wirklichkeit wissen, bestimmte religiöse Traditionen als so vertretbar erscheinen, dass sie auch für ‚religiös Unmusikalische‘ zumindest verständlich sind. Und dies in einer Interpretation auf die aktuelle Situation hin, die sich rapide wandelt und auf sehr verschiedene Weise interpretiert werden kann“³².

32 PEUKERT 2015 [Anm. 4], 286.

Religion und Glauben werden von den jungen Leuten in dem Maße nicht als für sie nebensächliche Sache abgetan, wie sie den Eindruck gewinnen, dass es ihnen nicht bloß um die Reproduktion ihrer Traditionsbestände und um die Rekrutierung der eigenen Reihen geht, sondern um die Ermöglichung zum Leben, zu ihrer Identitätsfindung, und zwar gerade im Angesicht einer alles anderen als sicheren Zukunft zu einem Leben in einer gemeinsamen Welt, „in der Differenzen geachtet werden, die aber gleichwohl einen universalen Horizont mit Lebensmöglichkeiten für alle aufspannt“³³. Dazu muss der heranwachsenden Generation der Freiraum eröffnet werden, ihnen sehr wohl religiöse Traditionsbestände zu vermitteln, sie dann aber auch einer Kritik und Dekonstruktion zu unterziehen, damit die SchülerInnen in Erfahrung bringen können, ob sie sich wirklich als auch auf Zukunft hin lebensdienlich erweisen. Dabei ist es nicht nur darum zu tun, dass die religiösen Traditionen vom je heutigen Wirklichkeitsverständnis her beurteilt werden, sondern dass von ihnen umgekehrt genau auf dieses Wirklichkeitsverständnis ein erhellendes Licht – im Sinne von ‚enlightenment‘ – fallen kann, das neben seinen Vorzügen auch seine Schwächen und Irrungen aufdeckt. Hier tut sich ein weites und ergiebiges Feld des Miteinander- und Voneinander-Lernens zwischen den Konfessionen und über sie hinaus zwischen den Religionen und Weltanschauungen auf.

Werden die Ziele und Aufgaben des Religionsunterrichts so gefasst, weisen sie in eine Richtung, die an einer Bekenntnisbezogenheit festhält, aber in der Form, dass das Fach in gemeinsamer Absprache aller sich daran beteiligenden Religionsgemeinschaften erteilt wird. Dass so etwas nicht nur theoretisch, sondern auch praktisch möglich ist, zeigt das Hamburger Modell des ‚Religionsunterrichts für alle‘.³⁴ Anzustreben ist darüber hinaus, dass etwa in Form einer gemeinsamen Fächergruppe eine enge Zusammenarbeit mit dem Philosophie- bzw. Ethikunterricht praktiziert wird. So könnte ein Einübungsforum geschaffen werden, auf dem sich säkular verstehende und religiös orientierte Menschen lernen, friedfertig miteinander zu kommunizieren und konstruktiv miteinander zu kooperieren – und zwar nicht unter Ausklammerung des jeweils vertretenen Wahrheitsanspruchs, sondern in der Bereitschaft, voneinander zu lernen und sich dabei der eigenen Position in der Begegnung mit anderen bewusster zu werden hinsichtlich dessen, was verbindet und was trennt.

33 Ebd., 289.

34 Vgl. KNAUTH, Thorsten: Dialogischer Religionsunterricht. Der Hamburger Weg eines Religionsunterrichts für alle, in: WiReLex 2016, in: <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100125> [abgerufen am 02.10.2018].; zur neuesten Entwicklung vgl. KNAUTH, Thorsten: Dialogischer Religionsunterricht für alle. Kontext, Konzeption und Perspektiven, in: RELIGIONSPÄDAGOGISCHE BEITRÄGE 77 (2017) 15–24. Vgl. auch das in eine ähnliche Richtung weisende, an der Universität Wien erarbeitete und beschlossene inter fakultäre Positionspapier zur gegenwärtigen Debatte über den Ethikunterricht in Österreich ‚Der Stellenwert von Religion und Ethik in einer modernen Gesellschaft‘, in: Philosophisch-religiöse Bildung als Aufgabe der Schule [Schulfach Religion 35 (2016) Nr. 1–4, 15–19] sowie die Stellungnahmen in dem Heft.

Realistisch ist zu sehen, dass es sich bei diesem Vorschlag um kein Projekt handelt, das von heute auf morgen flächendeckend umgesetzt werden könnte. Die Vorbereitung auf einen solchen ‚Religionsunterricht für alle‘ braucht Zeit, angefangen von der Überzeugungsarbeit, dass es sich hierbei um einen zukunftssträchtigen Weg handelt, und dem Bemühen, dafür unter den Religionen Kooperationspartnerinnen zu gewinnen, über die Vereinbarungen, die im politischen Raum getroffen werden müssen, und last, not least bis hin zum Entwurf geeigneter Lehrpläne und Curricula.

Leitlinie für eine solche Variante des Religionsunterrichts bildet eine konsequente Orientierung an der Perspektive der SchülerInnen. Natürlich muss auch dem Eigensinn der Religionen Rechnung getragen werden. Aber bevor deren Heilige Schriften, Bekenntnisse, Riten und Praktiken eingebracht werden, muss den mehrheitlich nicht in einem engeren Kontakt mit einer Religion heranwachsenden Kindern und Jugendlichen allererst vermittelt werden, was es mit einem Religiös-Sein auf sich hat. Also: Nicht die Lehren und Praktiken von Religionen bilden den Ausgangspunkt für den Religionsunterricht, sondern es geht um die Mäeutik von Dispositionen, die die Grundlage für eine Religiosität bilden, aber auch nicht-religiös ausgelegt werden können, wie vor allem die Fragen nach dem Woher und Wohin, dem Warum und dem Wozu des Lebens, dem Sich-in-Beziehung-Setzen zu dem Unverfügbaren.³⁵ „Gemeint ist damit eine spezifische Frage-Hinsicht“, so erläutert das Thorsen Knauth, „durch die Lerngegenstände (Themen, Fragen, Probleme) kognitiv und affektiv in das individuelle Relevanzsystem von Lernenden ‚eintreten‘ bzw. existentialhermeneutisch gesprochen: berühren, ergreifen, ansprechen, unbedingt angehen können. Idealtypisch zielt die Form der Erschließung auf eine ‚Dimension der Tiefe‘ von Erfahrung, für die Sprache zu finden und ein Gespräch zu eröffnen im Unterricht die Aufgabe ist.“³⁶ Die sich beteiligenden Religionsgemeinschaften stehen damit vor der Herausforderung, ihre Glaubensüberzeugungen so zu reformulieren und zu elementarisieren, dass sie der Existenzherhellung der Kinder und Jugendlichen und der Erhellung der gesellschaftlichen Verhältnisse, in denen sie aufwachsen, ihrer jeweiligen Entwicklungsstufe gemäß dienen. Als didaktische Leitfrage formuliert: Wie kann einer SchülerInnenenschaft, für die Religion ein weitgehend unbekanntes Terrain ist, dieses so erschlossen werden, dass sie zumindest in Grundzügen nachzuvollziehen lernt, was das für Menschen, die sich darauf einlassen, existenziell bedeutet und wie sich das auf ihr eigenes Leben und ihr Zusammenleben mit anderen auswirkt?

35 Vgl. hierzu auch DRESSLER, Bernhard: Religions-Pädagogik. Bestandsaufnahme und Perspektiven einer theologischen Disziplin, in: THEOLOGISCHE LITERATURZEITUNG 139 (2014) 1257–1274, bes. 1265–1270; von einem anderen religionsphilosophischen Ansatz herkommend WENDEL 2011; WENDEL, Saskia: Sich Unbedingt verdankt fühlen? Religionsphilosophische Anmerkungen zur Religiosität von Jugendlichen, in: KROPAČ, Ulrich / MEIER, Uto / KÖNIG, Klaus (Hg.): Jugend, Religion, Religiosität, Regensburg: Pustet 2012, 123–138.

36 KNAUTH 2017 [Anm.34], 20.

Sicherlich wird dabei mit einer elementaren Alphabetisierung begonnen werden müssen, indem nach und nach von Erfahrungen ausgehend ein Bewusstsein für Transzendenz geweckt und mit Grundgegebenheiten der *conditio humana* vertraut gemacht wird. Darauf aufbauend kann gezeigt werden, wie solche Tieferfahrungen menschlicher Existenz in den Religionen und Weltanschauungen gedeutet werden und ihnen Ausdrucksformen verliehen werden und wie davon ein Beitrag zum Wohl und Heil der Menschen und der Menschheit ausgeht bzw. ausgehen kann – bei allen damit verbundenen Ambivalenzen. Mit fortschreitendem Reflexionsvermögen wird die Aufgabenstellung des Unterrichts entsprechend intellektuell anspruchsvoller, indem die SchülerInnen damit bekannt gemacht werden, dass und wie – um eine Formel von Rudolf Englert aufzugreifen – Religion zu denken gibt (wobei es darauf ankommt, die einzelnen Religionen in ihren jeweiligen Stärken miteinander zu vergleichen und ins Gespräch miteinander zu bringen³⁷) und wie sie zur Ausbildung einer Urteilskraft beizutragen vermag, die sich den erwähnten fundamentalen Herausforderungen, mit denen es die Menschheit heute individuell und universal zu tun hat, gewachsen zeigt – und zwar gerade auch im Diskurs mit nicht religiös orientierten Denk- und Lebenseinstellungen. Bei all dem dürfen die Verfehlungen und Irrwege nicht ausgeblendet werden, die von den Religionen im Laufe der Geschichte begangen worden sind. Kurz und gut, wenn man in dieser Sache, die gründlich bedacht werden muss, weiterkommen will, kann nur empfohlen werden, sich umzuschauen und zu informieren, wo bereits didaktische Konzepte in Richtung des hier anvisierten Religionsunterrichts erarbeitet worden sind, etwa im erwähnten Hamburger Modell sowie im Fachbereich ‚Ethik, Religionen, Gemeinschaft‘ im Kanton St. Gallen³⁸ oder in den stärker religionskundlichen Varianten in Brandenburg, Zürich und anderen Kantonen, Luxemburg, England, Quebec und wo sonst auch immer, und natürlich nicht zu vergessen die Lehrpläne für die verschiedenen konfessionellen Religionsunterrichte (evangelisch, katholisch, orthodox, mennonitisch, alevitisch, islamisch)³⁹, um sich von diesen für die Erarbeitung eines didaktischen Konzepts für einen in gemeinsamer Verantwortung erteilten Religionsunterricht anregen

37 Im Sinne etwa des Ansatzes der ‚komparativen Theologie‘; vgl. dazu BURRICHTER, Rita / LANGENHORST, Georg / VON STOSCH, Klaus (Hg.): *Komparative Theologie. Herausforderung für die Religionspädagogik. Perspektiven zukünftigen interreligiösen Lernens*, Paderborn: Schöningh 2015.

38 Vgl. SCHMID, Kuno: *Bekenntnisunabhängige religionsbezogene Bildung im Kanton St. Gallen*, in: feinschwarz.net [abgerufen am 24.11.2017].

39 Einzubeziehen sind weiter die Erfahrungen, die in verschiedenen Projekten gemacht worden sind, wie den Nürnberger Foren, dem Weltethos und dem Trialogischen Lernen; vgl. dazu LÄHNEMANN, Johannes: *Dialog der Religionen: Entwicklung, Modelle, religionspädagogische Relevanz*, in: WiReLex 2016, in: <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100183> [abgerufen am 02.10.2018]; DERS.: *Weltethos*, in: <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/1000079> [abgerufen am 02.10.2018]; SAJAK, Claus Peter: *Trialogisches Lernen*, in: <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100126> [abgerufen am 02.10.2018].

zu lassen.⁴⁰ Dass in diesem Zusammenhang nicht zuletzt neue Wege der Aus- und Weiterbildung der Religionslehrkräfte erkundet und ausgearbeitet werden müssen, versteht sich von selbst – und ist ebenfalls alles andere als leicht zu bewerkstelligen. Aber um den heranwachsenden Generationen zu gehaltvollen Perspektiven und Orientierungen zur Gestaltung ihres Lebens und Zusammenlebens unter sich abzeichnenden radikal veränderten politischen, ökonomischen und kulturellen Bedingungen zu verhelfen, kann keine theoretische und praktische Anstrengung hoch genug sein.

40 In meinem Beitrag für die Festschrift für Folkert Rickerts habe ich mich mit nach meiner Meinung bemerkenswerten Unterrichtsmaterialien aus der Schweiz beschäftigt; vgl. METTE, Norbert: „Menschen leben in Religionen und Kulturen“ – ein Unterrichtswerk für interreligiöses Lernen, in: GOTTWALD, Eckart / METTE, Norbert (Hg.): Religionsunterricht interreligiös. Hermeneutische und didaktische Erschließungen, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener 2003, 109–123. Vgl. auch die Beiträge in: MÖLLER / SAJAK / KORCHIDE 2017 [Anm. 12].