

KONFESSIONELLER RELIGIONSUNTERRICHT – HEUTE NOCH ZEITGEMÄSS?

ÜBERLEGUNGEN ZUM ZUKÜNFTIGEN RELIGIONSUNTERRICHT IN DER SPANNUNG VON RELIGION UND BILDUNG

Christian Grethlein

Sowohl in der schulischen Praxis als auch in der religionsdidaktischen Diskussion wird der konfessionelle Religionsunterricht seit längerer Zeit kritisch hinterfragt. Sog. ökumenischer Religionsunterricht ist, obgleich nicht rechtsförmig, de facto nicht nur in Förderschulen und Berufskollegs weit verbreitet, sondern ebenso in Grundschulen und an sonstigen weiterführenden Schulen anzutreffen.¹ Konzeptionell führt die seit Ende der sechziger Jahre des letzten Jahrhunderts allgemein gewordene Schülerorientierung ebenfalls zu kritischen Anfragen. Ist »Konfessionalität« eine angemessene Basiskategorie für einen schülerorientierten Religionsunterricht?

Um diese Frage zu klären, will ich in zwei für das Themenfeld grundlegenden Schritten zuerst über die Bedeutung von Religion für die gegenwärtige Schule nachdenken und den Begriff »Bekenntnis« theologisch analysieren. Von dort aus skizziere ich unter der Leitperspektive »Bildung«² die Herausforderungen, vor denen der Religionsunterricht allgemein gesellschaftlich und speziell schultheoretisch und -pädagogisch steht. In einem dritten Teil ziehe ich aus diesem Befund didaktische und schließlich organisatorische Konsequenzen für die Weiterentwicklung des schulischen Religionsunterrichts. Dabei steht der evangelische Religionsunterricht in Deutschland im Zentrum der Überlegungen.

¹ Vgl. zum Beispiel aus der Praxis Rudolf Tammeus: Ökumenische Perspektiven. Zur Fortschreibung des Religionsunterrichts aus der Sicht eines Fachleiters Evangelische Religion an Gymnasien, in: Bernd Schröder (Hrsg.): Religionsunterricht – wohin? Modelle seiner Organisation und didaktischen Struktur, Neukirchen-Vluyn 2014, 135–139.

² Vgl. Bernd Schröder: Eruditio – Unterricht – Erziehung – Emanzipation – Bildung: Wechselnde Leitbegriffe in der Geschichte der Religionspädagogik, in: Michael Domsgen (Hrsg.): Religionspädagogik in systemischer Perspektive. Chancen und Grenzen, Leipzig 2009, 47–71, vor allem 63–65.

I. GRUNDLEGENDE KLÄRUNGEN – RELIGION UND BEKENNTNIS

Gegenüber den grundsätzlichen Anfragen an den Religionsunterricht Anfang der siebziger Jahre des 20. Jahrhunderts hat sich die gesamtgesellschaftliche und damit schultheoretische und -pädagogische Sicht auf die Bedeutung der Religionsthematik verändert. Dem soll ein erster Blick gelten. Sodann will ich theologisch das Attribut »konfessionell« näher bestimmen, das gewöhnlich in Deutschland³ dem Nomen »Religionsunterricht« hinzugefügt wird.

I.1 BEDEUTUNG VON RELIGION IN GESELLSCHAFT UND SCHULE

In diesem Zusammenhang ist es – vor aller Aktualität⁴ – wichtig, an die herausgehobene Bedeutung des Religionsthemas im deutschen Grundgesetz zu erinnern. Bereits in den ersten neunzehn, die Grundrechte betreffenden Artikeln werden die Begriffe »Religion« bzw. »Glauben« mehrfach genannt (Artikel 3; 4; 7.3 GG). Diese herausgehobenen, sowohl negative als auch positive Religionsfreiheit sicherstellenden Bestimmungen in den Grundrechtsartikeln sind historisch gesehen eine Konsequenz aus den Verfehlungen des nationalsozialistischen Unrechtsstaats. Dass auch der Religionsunterricht explizit und ausführlich genannt wird, ist – international gesehen – bemerkenswert. Das Bundesverfassungsgericht präziserte am 25. Februar 1987 die damit gegebene Gestalt des Religionsunterrichts folgendermaßen:

»Er ist keine überkonfessionelle vergleichende Betrachtung religiöser Lehren, nicht bloße Morallehre, Sittenunterricht, historisierende und relativierende Religionskunde, Religions- oder Bibelgeschichte. Sein Gegenstand ist vielmehr der Bekenntnisinhalt, nämlich die Glaubenssätze der jeweiligen Religionsgemeinschaft. Diese als bestehende Wahrheiten zu vermitteln ist seine Aufgabe«⁵.

³ Zu den einzelnen Bundesländern vgl. Martin Rothgangel/Bernd Schröder (Hrsg.): Evangelischer Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Empirische Daten – Kontexte – Entwicklungen, Leipzig 2009.

⁴ Vgl. anschaulich und differenziert Michael Wermke: Religiöse Bildung in der Migrationsgesellschaft. Der Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre in der pädagogischen Bewährungsprobe, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 15 (2016), 1, 86–100.

⁵ Entscheidungen des Bunderverfassungsgerichts. Band 74 (1987), 252. Vgl. genauer Uta Hildebrandt: Das Grundrecht auf Religionsunterricht, Tübingen 2000, 61; ebd., Anmerkung 95, auch das Zitat einer ähnlichen Feststellung in der Weimarer Reichsverfassung.

Politisch steht das Religionsthema spätestens seit dem Attentat vom 11. September 2001 ganz oben auf der Tagesordnung der öffentlichen Diskussion. Schlagartig wurde deutlich, dass Religionsfrieden keineswegs selbstverständlich ist, sondern der steten Pflege bedarf. Offenkundig enthalten grundlegende Daseins- und Wertorientierungen ein gefährliches Potential.

Auch pädagogisch rückte die Beschäftigung mit Religion wieder nach oben in der Liste der dringend zu bearbeitenden Themen. Vor allem die weltweiten Migrationsbewegungen bringen in die deutschen Schulen Heranwachsende mit nicht-christlichen, in den Herkunftsfamilien der Zugewanderten tief verwurzelten Formen der Daseins- und Wertorientierung. Die verschiedenen Formen des Islams und an ihn angelehnter Anschauungen sind hier am prominentesten. Von daher verwundert es nicht, dass in neueren schultheoretischen Überlegungen wieder die Eigenständigkeit einer Praxis »Religion« angenommen wird. Sie ergibt sich anthropologisch aus der Konfrontation des Menschen »mit dem Problem der Endlichkeit seiner Mitmenschen und seines eigenen Todes«⁶.

Schließlich machen Gesellschaftsanalytiker auf die Bedeutung von Religion aufmerksam. Die 5. Mitgliedschaftsumfrage der Evangelischen Kirche in Deutschland fasst entsprechende Ergebnisse zusammen:

»Die evangelische Kirche schafft scheinbar über ihre Mitglieder einen nicht unwesentlichen Fundus an religiösem Sozialkapital. [...] So kann man mit etwas Pathos ohne Weiteres behaupten, dass die evangelische Kirche ein hohes Maß an »Kitt für die Gesellschaft« bereitstellt.«⁷

1.2 KONFESSIONALITÄT

Es besteht juristisch weitgehendes Einverständnis darüber, dass – wie Gerhard Anschütz für die Weimarer Reichsverfassung formulierte – der schulische Religionsunterricht nach Artikel 7.3 GG »in konfessioneller Positivität und Gebundenheit«⁸ zu erteilen ist. Doch was ist heute – fast hundert Jahre nach diesem Zitat – genau unter »konfessionell« zu verstehen?

Ein direkter Bezug auf konkrete Bekenntnisschriften verbietet sich aufgrund der Vielfalt entsprechender Bezüge in den Kirchenverfassungen bzw. -ordnungen der deutschen Landeskirchen. Sie reichen von der Confessio

⁶ So vor allem Dietrich Benner: Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns, Weinheim 2010, 22.

⁷ Evangelische Kirche in Deutschland: Engagement und Indifferenz. Kirchenmitgliedschaft als soziale Praxis. V. Erhebung über Kirchenmitgliedschaft, Hannover 2014, 115.

⁸ Zum Nachweis und zur Interpretation vgl. Hildebrandt: Das Grundrecht, 61.

Augustana über Luthers Katechismen und den Heidelberger Katechismus bis zum Konkordienbuch und zur Barmer Theologischen Erklärung. Eine erkennbare Konsequenz für das kirchliche Leben haben diese unterschiedlichen Bekenntnisbezüge zudem nicht.

Allerdings haben die verschiedenen Dokumente der Tradition jeweils die Bibel als grundlegenden Bezugspunkt. So muss sich jeder evangelische Religionsunterricht hinsichtlich der Bibel ausweisen. Dabei geht es nicht um eindimensionale Zitationen, sondern um den wesentlichen Inhalt der Bibel, den Luther als auf Christus gerichtet sah.⁹ In heutiger Sprache könnte dies als der konstitutive Bezug evangelischen Bekennens auf das Auftreten, Wirken und Geschick des Juden Jesus von Nazareth formuliert werden. Diesen Grundimpuls des Christentums brachten Paulus und die Synoptiker knapp mit »Evangelium« auf den Begriff. Betrachtet man diesen unmittelbar in das Zentrum christlichen Glaubens führenden Begriff inhaltlich näher, ergeben sich für christentumsdidaktische Überlegungen wichtige Konsequenzen:

Philologisch fällt auf, dass das zu diesem Nomen gehörige Verb fast stets im Medium, einem zwischen Aktiv und Passiv stehenden Modus der griechischen Sprache, vorkommt (*euangelizesthai*). Bei Evangelium geht es demnach um ein Vermittlungsgeschehen, das sich erst in interdependenten Kommunikationsvollzügen erschließt. Eine diesbezügliche Analyse der Evangelien-Texte ergibt, dass Jesus in drei konkreten Modi dieses Evangelium als Anbruch der Gottesherrschaft kommunizierte:¹⁰ Er macht erstens darauf vorzüglich in Gleichnissen, aber auch in Streitgesprächen aufmerksam. In heutiger Sprache: in Lehr- und Lernprozessen. Das Evangelium wurde weiter in festlichen Mahlgemeinschaften kommuniziert. Jesus öffnete sie für sonst Ausgeschlossene wie rituell als unrein Geltende. Es handelt sich hier um den Kommunikationsmodus des gemeinschaftlichen Feierns. Schließlich eröffneten die Heilungen Jesu den Blick über die bedrückende Gegenwart hinaus auf neues gemeinschaftliches Leben. Heute kann man diesen Kommunikationsmodus als Helfen zum Leben bezeichnen.¹¹

Nimmt man hinzu, dass in Jesu Wirken diese drei Kommunikationsmodi untrennbar miteinander verknüpft waren, ergibt sich ein den kognitiven Bereich oder gar bloße Begriffsrepetition weit übersteigendes Verständnis von Konfession bzw. Bekennen. »Konfessionell« in einem solchen auf das Evangelium bezogenen Sinn bedeutet dann, dass der Impuls durch das Auftreten,

⁹ Vgl. Weimarer Ausgabe. Band 10. Zweite Abteilung (1907), 73 (Zeile 15f.).

¹⁰ Hier nehme ich exegetische Einsichten von Jürgen Becker: Jesus von Nazaret, Berlin 1997, 176–233, auf, die ich praktisch-theologisch ausgearbeitet habe, vgl. Christian Grethlein: Praktische Theologie, Berlin 2016, 256–327.

¹¹ Vgl. zum leicht missverständlichen Begriff des Helfens Anika C. Albert: Helfen als Gabe und Gegenseitigkeit. Perspektiven einer Theologie des Helfens im interdisziplinären Diskurs, Heidelberg 2010.

Wirken und Geschick des Juden Jesus aufgenommen wird. In kommunikationstheoretischer Perspektive geschieht dies im Mit- und Ineinander der drei genannten Kommunikationsmodi.

2. HERAUSFORDERUNGEN FÜR HEUTIGEN RELIGIONSUNTERRICHT – IN DER PERSPEKTIVE »BILDUNG«

Gesellschaftliche Veränderungen und neue schultheoretische und -pädagogische Paradigmen fordern den Religionsunterricht nicht nur inhaltlich, sondern auch hinsichtlich seiner konfessionellen Organisationsstruktur heraus.

2.1 GESELLSCHAFTLICHE VERÄNDERUNGEN

Die religiöse Pluralisierung in Deutschland ist unübersehbar. In Gesamtdeutschland erreicht die Gruppe der Konfessionslosen den Anteil von 40 %, gefolgt von den römisch-katholischen (ca. 28 %) und evangelischen Kirchenmitgliedern (ca. 27 %) sowie weiteren Religionsgemeinschaften (ca. 3–5 %).¹²

Allerdings verbergen diese statistischen Angaben die tatsächliche, in den Klassenzimmern vor Ort erfahrbare Pluralität. Zum einen gibt es Unterschiede zwischen verschiedenen Regionen. In manchen Vierteln des Ruhrgebiets überwiegen in bestimmten Schularten die muslimisch geprägten Schüler, in den meisten ostdeutschen Gebieten die konfessionslosen Schüler usw. Zum anderen werden die Einstellungen der Zugehörigen zu den verschiedenen Gruppen pluraler. In Umfragen begegnen zum Beispiel evangelische Kirchenmitglieder, die nicht an Gott glauben, Konfessionslose, die regelmäßig beten, Katholiken, die an die Reinkarnation glauben, Muslime, die Alkohol trinken usw. Die überkommenen Einteilungen »katholisch«, »evangelisch«,¹³ »konfessionslos« und »muslimisch« verlieren hinsichtlich der konkreten Einstellungen und Verhaltensweisen von Menschen an Aussagekraft.

Religionssoziologisch bildet sich hier der Übergang zu einer Optionsgesellschaft ab, in der der »Zwang zur Häresie« die frühere Traditionsleitung ersetzt.¹⁴ Charles Taylor hat die diesbezüglichen, sich über etliche Jahrhunderte erstreckenden Prozesse kulturgeschichtlich rekonstruiert¹⁵ und damit

¹² Einzelne Angaben aus unterschiedlichen Statistiken weichen in den konkreten Prozentzahlen etwas voneinander ab, stimmen aber in der Tendenz überein.

¹³ Schon früher wurden die Einteilungen »evangelisch« und »katholisch« lebensweltlich anders praktiziert als in den kirchlichen Lehren; vgl. Andreas Pietsch/Barbara Stollberg-Rillinger (Hrsg.): *Konfessionelle Ambiguität. Uneindeutigkeit und Verstellung als religiöse Praxis in der Frühen Neuzeit*, Gütersloh 2013.

¹⁴ Vgl. Peter L. Berger: *Der Zwang zur Häresie. Religion in der pluralistischen Gesellschaft*, Frankfurt am Main 1980.

¹⁵ Vgl. Charles Taylor: *A Secular Age*, Cambridge in Massachusetts 2007.

die Unumkehrbarkeit dieser Entwicklung demonstriert. Demnach bestehen für die Einzelnen ebenso Freiheit wie auch Zwang, sich eine ihnen adäquate Daseins- und Wertorientierung zu wählen bzw. aus Versatzstücken zu konstruieren. Andere Entwicklungen wie der Siegeszug der elektronischen Kommunikation, verbunden mit Beschleunigung und Globalisierung, unterstützen diese Veränderung.

Für Schule besteht in dieser Situation die wichtige Aufgabe, die Schüler auf ein mündiges und verantwortliches Leben in dieser Optionsgesellschaft vorzubereiten. Pädagogisch eröffnet dazu das bereits von Wilhelm von Humboldt erarbeitete Verständnis von Bildung als zur Totalität ausgebildeten Individualität einen konzeptionellen Rahmen.¹⁶

2.2 SCHULISCHE VERÄNDERUNGEN

Die wohl größte pädagogische Herausforderung für heutige Schulen ist die zunehmende Heterogenität der Schüler bzw. vorsichtiger formuliert: die wachsende Bewusstheit hiervon.¹⁷ Schultheoretisch wird dies im inklusionspädagogischen Ansatz aufgenommen. Dessen juristische Begründung in den Menschenrechten legt nahe¹⁸ – trotz aller gegenwärtiger Irritationen bei der praktischen Umsetzung –, dass es sich hier um ein die zukünftige Schule grundlegend prägendes Konzept handelt. Es lehnt übliche Selektionen, allen voran nach kognitiver Begabung, ab.

Die bisher deutsche Schulen leitende Strategie, Heranwachsende in möglichst homogenen Gruppen lernen zu lassen, wird in mehrfacher Weise kritisiert. Empirisch werden überkommene sonderpädagogische Distinktionen wie etwa die der sog. Lernbehinderung hinterfragt. Menschenrechtlich soll die Ungerechtigkeit von Exklusionen bestimmter Menschengruppen korrigiert werden. Pädagogisch flankiert der Hinweis auf die Bedeutung sozialer Kompetenz in einer pluralistischen Gesellschaft, die durch Exklusion – angeblich – Anderer konterkariert wird, die Argumentation.

¹⁶ Vgl. grundlegend Dietrich Benner: Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform, Weinheim 1995.

¹⁷ Vgl. zum Folgenden auch Christian Grethlein: Heterogenität als originär evangelische Profilaufgabe an Evangelischen Schulen, in: Ulrich Walter (Hrsg.): Gemeinsam lernen. Weggefährtinnen und Weggefährten im Gespräch mit Hans-Martin Lübking, Gütersloh 2014, 182–201.

¹⁸ Vgl. zum Beispiel Marianne Schulze: Menschenrechte für alle: Die Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, in: Petra Flieger/Volker Schönwiese (Hrsg.): Menschenrechte – Integration – Inklusion. Aktuelle Perspektiven aus der Forschung, Bad Heilbrunn 2011, 11–25.

Auch die konfessionell begründeten Separationen erweisen sich in inklusionspädagogischer Perspektive als problematisch.¹⁹ Die Aufteilung von Kindern nach herkömmlich konfessionellen Kriterien, deren Anhalt an der Lebenswirklichkeit zurückgeht bzw. fehlt, behindert das gemeinsame Lernen in Fragen der Daseins- und Wertorientierung und fördert damit ein späteres friedliches Zusammenleben nicht. Ein besonderes Augenmerk muss dabei heute den in der Bevölkerung weit verbreiteten Vorurteilen gegenüber Muslimen gelten.²⁰

Inhaltlich stellt die Explosion der Wissensbestände die Schule und deren Curricula vor große Probleme. Die Stundentafeln unserer Schulen dürften schon jetzt eher zu umfangreich sein. Der Kampf der einzelnen Fachgebiete um Stunden wird sich zukünftig wohl verschärfen. Die Ausdifferenzierung des inhaltlichen Angebots ist eine mögliche Antwort auf dieses Problem. In ähnliche Richtung weisen Konzepte zur individuellen Förderung einzelner Schüler wie das sog. Drehtür-Modell. Auf jeden Fall ergeben sich daraus neue organisatorische Herausforderungen für Schule. Die Ausdifferenzierung des Religionsunterrichts gehört ebenso dazu. In Nordrhein-Westfalen werden in diesem Bereich zum Beispiel potentiell acht verschiedene Fächer angeboten.²¹ Dazu kommt, dass auf Schulleitungsebene zunehmend die an überkommenen Konfessionsmustern orientierten Gruppeneinteilungen nicht mehr als sinnvoll erscheinen. Welche Bedeutung haben die überkommenen Religions- bzw. Konfessionsformen für Bildung?

3. DIDAKTISCHE UND ORGANISATORISCHE KONSEQUENZEN FÜR DEN RELIGIONSUNTERRICHT

Aus den skizzierten Veränderungen und Bestimmungen ergeben sich Konsequenzen für die didaktische Gestaltung des Umgangs mit der Religionsthematik an der öffentlichen Schule. Diese sind eng mit Fragen der Organisation des Religionsunterrichts verbunden.

¹⁹ Vgl. Bernd Schröder: (Religiöse) Heterogenität und Binnendifferenzierung. Herausforderungen, Einsichten, Desiderate für den Religionsunterricht, in: Bernd Schröder/Michael Wermke (Hrsg.): Religionsdidaktik zwischen Schulformspezifik und Inklusion. Bestandsaufnahmen und Herausforderungen, Leipzig 2013, 381–404.

²⁰ Vgl. Detlef Pollack/Olaf Müller: Religionsmonitor. Verstehen was verbindet. Religiosität und Zusammenhalt in Deutschland, Gütersloh 2013, 36–38 und 45.

²¹ Vgl. Franz-Heinrich Beyer: Religionsunterricht in Nordrhein-Westfalen, in: Martin Rothgangel/Bernd Schröder (Hrsg.): Evangelischer Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Empirische Daten – Kontexte – Entwicklungen, Leipzig 2009, 237–255, 245–247.

3.1 DIDAKTISCHE KONSEQUENZEN

Drei Ebenen sind in didaktischer Perspektive zu berücksichtigen: die der Schüler, die der Inhalte und schließlich die der Gesellschaft. Zum Ersten ist Religionsunterricht nach bildungstheoretischer und religionsdidaktischer Überzeugung schülerorientiert zu gestalten.²² Dies liegt zum einen an dem besonderen Inhalt des Religionsunterrichts, der die Personmitte des Menschen und seine grundlegende Daseins- und Wertorientierung betrifft. Zum anderen legt sich die Schülerorientierung aus motivationspsychologischer Hinsicht nahe. Die lange Zeit vorherrschende dogmatische Ausrichtung des Fachs führte am Ende der sechziger Jahre des 20. Jahrhunderts zu seiner bisher schwersten Krise. Das unter dem Vorzeichen der Schülerorientierung erfolgte didaktische Umsteuern beruhigte die Situation bis heute. Schon seit längerem liegen bundesweit nicht nur die Austrittszahlen im niedrigen einstelligen Bereich, vielmehr nehmen zahlreiche Schüler ohne Kircheng Zugehörigkeit am Unterricht teil. Die Schülerorientierung des Religionsunterrichts ist also fortzuführen. Konzeptionelle Vorschläge unter den Signa »Kinder-« und »Jugendtheologie« nehmen diese Ausrichtung auf und helfen den teilweise am Beginn der Problemorientierung aufgebrochenen Hiatus zwischen heutiger Lebenswelt und biblischer bzw. christlicher Tradition zu bearbeiten.

Zum Zweiten erbrachte die Näherbestimmung von »Konfessionalität« eine interessante Weitung. Unterrichtliche Lehr- und Lernprozesse umfassen demnach nur einen Teil des mit »Evangelium« bestimmten Inhalts christlicher Religion. Gemeinschaftliches Feiern und Helfen zum Leben treten hinzu. Von daher ist christentumsgeschichtlich die seit etwa zweihundert Jahren zu beobachtende Konzentration religiöser Erziehung bzw. Bildung auf die Kommunikationsform des Unterrichts problematisch. Dies wird zunehmend auf Grund der Veränderungen im Bereich der Familien bewusst. Die Ausdehnung der Halbtagschulen auf den Nachmittag bzw. ihre Umwandlung in Ganztagschulen bieten für entsprechende Veränderungen eine besondere Chance. Diakonische und liturgische Projekte, oft in kirchlichen Schulen erprobt, sind pädagogisch attraktive Beiträge zur Schulkultur. Demnach ist die religionspädagogische Konzentration auf die konkreten Unterrichtsstunden zu erweitern.²³ Liturgische Feiern und diakonische Projekte gehören ebenso in den Bereich einer am Evangelium orientierten Bildung. Sie bereichern nicht nur den in Schulstunden erteilten Unterricht, indem sie alltagsnahe

²² Vgl. grundlegend Karl Ernst Nipkow: *Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft*, Gütersloh 1990, 454–481.

²³ Vgl. bereits Michael Wermke: *Religion in Gottesdienst und Unterricht. Von den zwei Seiten einer Medaille*, in: Michael Wermke (Hrsg.): *Aus gutem Grund: Religionsunterricht*, Göttingen 2002, 198–206.

Konkretionen darstellen, sondern bieten auch Möglichkeiten zur Kooperation mit anderen Unterrichtsfächern. Dabei ist freilich zu beachten, dass viele liturgische Feiern an Schulen ökumenisch oder gar multireligiös profiliert sind.²⁴ Die Übereinstimmungen zwischen dem katholischen Compassion-Projekt und dem evangelischen Diakonischen Lernen weisen in dieselbe konfessionsübergreifende Richtung.²⁵

Drittens zeigen – wie erwähnt – empirische Umfragen, dass die christliche Daseins- und Wertorientierung eine bedeutende Ressource für zivilgesellschaftliches Engagement darstellt. Wichtige die gemeinsame Zukunft betreffende Herausforderungen, wie zum Beispiel der angemessene Umgang mit Pflegebedürftigen oder die Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen, erfordern einen in den Bereich der Daseins- und Wertorientierung reichenden Einsatz vieler Menschen. Dabei bezeichnet die ökonomische Herausforderung nur einen Teil der Aufgabe; die menschliche Zuwendung und die persönliche Lebenshaltung gegenüber der Mitwelt entziehen sich einem rein wirtschaftlichen Kalkül. Allerdings ist bei diesem Argument Vorsicht geboten. Denn die auf die Person gerichtete Zweckfreiheit ist ein wichtiges Kennzeichen solchen Helfens zum Leben und Umgangs mit Gottes Schöpfung. Deren Funktionalisierung – und damit potentiell Ökonomisierung – ist zu vermeiden.²⁶

3.2 ORGANISATORISCHE KONSEQUENZEN

Die überkommene Trennung der Schülerschaft im Religionsunterricht nach Konfessionen ist in mehrfacher Hinsicht problematisch. Zum Ersten setzt sie eine lebensweltlich nicht bestehende Homogenität und einen theologisch verengten Konfessionsbegriff voraus. Die Pluralisierung der Daseins- und Wertorientierung hat inzwischen die Konfessionszugehörigen selbst erfasst.

Zum Zweiten wirft die konfessionelle Aufteilung im Religionsunterricht durch die ansteigende Zahl konfessionsloser²⁷ Schüler und der Heranwachsenden mit anderer Religionszugehörigkeit schulorganisatorische Probleme

²⁴ Vgl. Liturgische Konferenz: Mit Anderen Feiern – gemeinsam Gottes Nähe Suchen. Eine Orientierungshilfe der Liturgischen Konferenz für christliche Gemeinden zur Gestaltung von religiösen Feiern mit Menschen, die keiner christlichen Kirche angehören, Gütersloh 2006, 28–33.

²⁵ Vgl. Heinz Schmidt/Renate Zitt: Fürs Leben lernen: Diakonisches Lernen – diakonische Bildung, in: Helmut Hanisch/Heinz Schmidt (Hrsg.): Diakonische Bildung. Theorie und Empirie, Heidelberg 2004, 56–75.

²⁶ Vgl. Martin Horstmann: Diakonische Kompetenz, in: DWI-Jahrbuch 40 (2009), 245–261, 259.

²⁷ Vgl. zu diesem schwierigen Begriff Michael Domsgen/Dirk Evers (Hrsg.): Herausforderung Konfessionslosigkeit. Theologie im säkularen Kontext, Leipzig 2014.

auf. Meist sind nach gegenwärtiger Rechtslage zumindest drei Lerngruppen (evangelisch, katholisch, praktisch-philosophisch o.ä.) anzubieten, mancherorts sogar mehr (etwa islamisch, alevitisch, orthodox oder jüdisch).

Drittens steht die Trennung der Schüler nach Konfessions- bzw. Religionszugehörigkeit dem Grundansatz der Inklusionspädagogik entgegen, die Heterogenität als Lernchance und nicht als Lernhindernis sieht. Nicht zuletzt auf Grund des hohen Gutes des Religionsfriedens muss es ein Anliegen der öffentlichen Schule sein, in den respektvollen Umgang mit differenter Daseins- und Wertorientierung einzuführen.

Zugleich ist aber die Alternative der Uniformierung im Sinne eines allgemeinen Lebens- und Religionskundeunterricht ebenfalls problematisch. So ist erstens Religion ein abstrakter Begriff, ohne direkten Gegenstand in der Lebenswelt. So wie Schüler nicht allgemein Sprache lernen, sondern jeweils konkrete Sprachen, ist es schwierig, allgemein Religion zu lehren.²⁸ Didaktisch ist hier an das Prinzip der Anschaulichkeit und Lebensnähe zu erinnern. Das für *Religious Education* in England diagnostizierte Desinteresse der Mehrheit der Schüler bestätigt dies.²⁹

Zweitens begegnen lebensweltlich nur konkrete Formen der Daseins- und Wertorientierung, die jeweils geschichtlich geprägt sind. Ein additives Nebeneinanderstellen verschiedener Daseins- und Wertorientierungen implizierte die Norm grundsätzlicher Relativierung. Sie steht in Spannung zum grundgesetzlich garantierten Recht der positiven Religionsfreiheit und tangiert das Erziehungsrecht der Eltern.

Drittens müsste ein auf Religion im Allgemeinen bezogener Unterricht inhaltlich vom Staat verantwortet werden. Das Neutralitätsgebot stünde dabei aber in Spannung zur Aufgabe, die pädagogisch gebotene Auswahl des in einem solchen Unterricht Thematisierten und damit auch die inhaltliche Bestimmung vorzunehmen.

So befriedigen weder das bisherige Modell der Konfessionalität des Religionsunterrichts noch die Einführung einer allgemeinen Lebens- und Religionskunde. Eine erste Entlastung angesichts dieser schwierigen Situation bietet die Einsicht, dass ein künftiges Organisationsmodell für den Religionsunterricht lediglich einen Rahmen abgeben kann, der vor Ort zu konkretisie-

²⁸ Vgl. Dietrich Benner: Bildung und Religion, in: Christof Wulf/Hildegard Macha/Eckart Liebau (Hrsg.): Formen des Religiösen. Pädagogisch-anthropologische Annäherungen, Weinheim 2004, 19–36, 28.

²⁹ Vgl. Philipp L. Barnes: Multireligiöser Religionsunterricht in England, in: Bernd Schröder (Hrsg.): Religionsunterricht – wohin? Modelle seiner Organisation und didaktischen Struktur, Neukirchen-Vluyn 2014, 105–113, 111f.

ren ist.³⁰ Dies nimmt die in den letzten Jahrzehnten regional unterschiedliche Entwicklung auf. So wird in einer Region, in der die Zahl der Schüler mit einer christlichen Konfessionsangehörigkeit dominiert, die Organisation des Religionsunterrichts anders aussehen als an einem Ort, in dem mit Muslimen, Evangelischen, Katholiken und Konfessionslosen etwa gleich große Gruppen von Schülern bestehen usw.

Die konkrete Organisation vor Ort wird durch die ökumenische Einsicht erleichtert, dass die verschiedenen Formen des Christentums Ausdruck von dessen seit Beginn an zu beobachtender Pluriformität, nicht aber sich exkludierende Gegensätze sind. Von daher bieten sich enge Kooperationen an. Im Württemberger Modellversuch zur konfessionellen Kooperation ergaben sich in der Praxis folgende Optionen:

- »Parallelunterricht: Beide Lehrkräfte unterrichten parallel, aber mit konfessionell getrennten Schülergruppen, das gleiche Thema; sie verabreden sich zeitweise zu Phasen gemeinsamen Unterrichts.«
- »Delegationsunterricht: Eine Lehrkraft unterrichtet über eine vereinbarte Zeit beide Konfessionen einer Klasse zusammen.«
- »Team-Teaching: Beide Lehrkräfte unterrichten im Team eine konfessionell gemischte Religionsgruppe.«
- »Wechselunterricht: Die beiden Lehrerinnen und Lehrer tauschen die Gruppen, um einen für die andere Konfession bedeutsamen Aspekt authentisch zu erfahren.«
- »Wahlunterricht: Die Lehrkräfte bieten verschiedene Aspekte des Themas an, wobei die Schülerinnen und Schüler nach Interesse wählen.«
- »Großgruppenunterricht: Eine Lehrkraft unterrichtet beide Religionsgruppen nach beiden Lehrplänen.«³¹

Solche konkreten Organisationsformen sind an folgenden komplementären Zielen zu orientieren: Die Möglichkeit zu im Unterricht erlebbarer Kooperation muss gegeben werden; die Differenzen in der Daseins- und Wertorientierung dürfen nicht ausgeblendet werden. Grundlegend für jede Kooperation im Bereich der Daseins- und Wertorientierung ist die gemeinsame Arbeit an einem schulbezogenen Rahmencurriculum der verschiedenen Formen von Religionsunterricht.

³⁰ So auch Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.): Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts. Empfehlungen für die Kooperation des katholischen mit dem evangelischen Religionsunterricht, Bonn 2016, 25. Zugleich ermöglicht diese Erklärung auch sonst den hier empfohlenen Weg.

³¹ Friedrich Schweitzer/Albert Biesinger: Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden. Erfahrungen und Perspektiven zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht, Freiburg im Breisgau 2002, 90.

Tatsächlich bestehen in einzelnen Bundesländern, seit längerer Zeit in Baden-Württemberg³² und Niedersachsen³³, rechtlich verbindliche Vereinbarungen zwischen den beiden großen Kirchen zur Kooperation, die bei besonderen Gegebenheiten teilweise sogar eine Zusammenlegung des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts vorsehen. Dabei wird festgehalten, dass es sich um Religionsunterricht nach Artikel 7.3 GG handelt.

Schwieriger ist die Kooperation zwischen den christlichen Formen des Religionsunterrichts und einem jüdischen, islamischen oder alevitischen Religionsunterricht. Zum einen sind hier die lehrmäßigen Differenzen erheblich größer, insofern nicht die (Altes und Neues Testament umfassende) Bibel der grundlegende normative Bezugspunkt ist. Allerdings sind mit der Hebräischen Bibel und dem Koran Bücher im Unterricht zu bearbeiten, die entweder Bestandteil der christlichen Bibel sind oder sich auf diese beziehen.³⁴ Zum anderen sind die genannten nicht-christlichen Formen des Religionsunterrichts hinsichtlich der beteiligten Schüler (meist) kleiner und ist auch das Ausbildungssystem für Lehrkräfte weniger ausgebaut und erprobt. Von daher ist der in Fragen der Daseins- und Wertorientierung wichtige Minderheitenschutz besonders ernst zu nehmen. Doch auch hier sind am Schuljahresanfang eine Abstimmung der Lehrpläne und eine Verabredung zu gemeinsamen Unterrichtsstunden möglich. Falls die Praxis multireligiöser Feiern an der jeweiligen Schule besteht, ist dadurch bereits ein gemeinsamer Erfahrungshintergrund gegeben, der auch religionsdidaktisch aufgenommen werden sollte.

³² Vgl. a.a.O., 87–168; Joachim Weinhardt: Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht in Baden-Württemberg, in: Bernd Schröder (Hrsg.): Religionsunterricht – wohin? Modelle seiner Organisation und didaktischen Struktur, Neukirchen-Vluyn 2014, 19–30.

³³ Vgl. genauer mit Zitat der entsprechenden »organisatorischen Regelungen für den Religionsunterricht und den Unterricht Werte und Normen« Christian Grethlein: Fachdidaktik Religion, Göttingen 2005, 62f.

³⁴ Vgl. Mouhanad Khorchide: Scharia – der missverstandene Gott. Der Weg zu einer modernen islamischen Ethik, Freiburg im Breisgau 2013, 63: »Gerade Muslime und Christen sollten den Koran und die Bibel als ihre eigenen Bücher ansehen, die sich keineswegs ausschließen, sondern ergänzen.«