

Christian Grethlein

## **Identität und Differenz**

Der RU an der pluralistischen Schule\*

### **Die Heutige Diskussion um den RU**

„Es rumort offensichtlich.“<sup>1</sup> So beginnt H. Schröder seinen Beitrag im Themenheft „Religionsunterricht und Konfessionalität“ der Zeitschrift „Evangelischer Erzieher“. Die 80er Jahre waren religionspädagogisch durch fachdidaktische Diskussionen, vor allem zur Symboldidaktik<sup>2</sup>, und durch die Beschäftigung mit dem Lernort Gemeinde bestimmt – auf dem Hintergrund einer konsolidierten Stellung des RU an den öffentlichen Schulen. Doch die politische Wende und die ihr folgenden bildungspolitischen und ekklesiologischen Diskussionen änderten dies rasch, bzw. machten unterschwellig Schwelendes sichtbar. Entgegen früheren Konzeptionsdebatten zum RU geben diesmal überwiegend Lehrerinnen und Lehrer bzw. andere unmittelbar mit der Praxis Befasste, weniger die Universitäten oder kirchliche Institute, den Ton an. Das spricht dafür, daß die neue Diskussion praxisrelevant ist und sich eine genauere Beschäftigung mit ihr im Interesse der praktischen Vollzüge lohnt.

Versucht man die Diskussionsbeiträge zur Frage der angemessenen Konstitution des RU systematisch zu bündeln, treten zwei miteinander verbundene, aber unterscheidbare Diskurse hervor: Im einen geht es um die Frage der Konfessionalität des RU, oder als Forderung formuliert: um einen „Ökumenischen Religionsunterricht“<sup>3</sup>; im anderen wird grundsätzlich nach einem nichtchristlich gebundenen Unterrichtsfach mit dem Thema „Religion“ gefragt, nach einem „Allgemeinen Religionsunterricht“<sup>4</sup>. Dieses zweite, radikalere Postulat sprengt den bisherigen rechtlichen Rahmen des Grundgesetzes, das erste könnte – bei entsprechender Erklärung der Kirchen – zumindest mancherorts mit dem Art. 7,3 GG kompatibel sein<sup>5</sup>. Den Hintergrund für beide Gesprächsgänge bilden Veränderungen in Kirche, Gesellschaft und Schule. Da sie von einem künftigen zeitgemäßen RU berücksichtigt werden müssen, sei kurz an fünf wesentliche Entwicklungen erinnert, wobei – praxisbezogen – ihre Auswirkungen auf Schülerinnen/Schüler und deren Eltern und Lehrerinnen/Lehrer im Vordergrund stehen:

– Die Selbstverständlichkeit der Kirchenmitgliedschaft geht in Deutschland allgemein zurück<sup>6</sup>. Am radikalsten gilt dies für ostdeutsche Großstädte wie z.B. den Ostteil Berlins oder Halle, in denen wohl deutlich weniger als 10 % der Schülerinnen und Schüler getauft sind. Der allgemein mit ca. 25 % ange-

gebene Anteil der evangelischen Kirchenmitglieder an der Gesamtbevölkerung in den neuen Bundesländern enthält überproportional viel alte Menschen. Die christlichen Kinder und Jugendlichen sind auf jeden Fall in den meisten Regionen der neuen Bundesländer nur noch eine kleine Minderheit. Doch auch in den alten Bundesländern wirken sich die vielen jährlichen Kirchaustritte auf die Schule aus. Neben der wachsenden Zahl institutionell-religiös ungebundener Kinder und Jugendlicher gehören auch immer mehr Lehrer und Lehrerinnen keiner Kirche mehr an. Auch hier ist im ostdeutschen Raum die Situation sehr viel radikaler. Auf Grund der Volksbildungspolitik der DDR sind Lehrer und Lehrerinnen, die einer christlichen Kirche angehören, die Ausnahme. Dies ist übrigens ein zentrales Problem für den Aufbau des RU in den neuen Bundesländern; Weiterbildungsmaßnahmen greifen auch deshalb nicht oder zu kurz, weil nur wenige Lehrer und Lehrerinnen Kirchenmitglieder sind.

- Ebenso wichtig, wenn auch in der Diskussion kaum beachtet, für den Stand des RU an den öffentlichen Schulen ist die Tatsache, daß im Osten nur ein kleiner, im Westen noch ein größerer Teil der Eltern ein pädagogisches Engagement der Kirche befürwortet. Nach der 3. EKD-Mitgliedschaftsumfrage stimmten 51 % der westdeutschen und 40 % der ostdeutschen Protestanten dem Item zu: „Die evangelische Kirche soll einen Beitrag zur Erziehung der Kinder leisten“<sup>7</sup>. Bei den Konfessionslosen, in Ostdeutschland die überwiegende Mehrheit, bejahten nur 27 % (im Westen) bzw. 21 % (im Osten) diese Aussage<sup>8</sup>. Auch hier ist zu vermuten, daß diese Auffassung ebenfalls von nicht wenigen Lehrern und Lehrerinnen, wohl auch Religionslehrern und -lehrerinnen vertreten wird. Empirische Befunde bei Umfragen unter Religionslehrerinnen/Religionslehrern lassen ein Verhältnis zur Kirche erkennen, das A. Feige griffig als „symbiotische Distanz“ beschrieb<sup>9</sup>.
- Weiter ist darauf hinzuweisen, daß bei Kirchenmitgliedern das Bewußtsein für die jeweilige Konfessionszugehörigkeit abnimmt. Dafür sprechen etwa die zunehmende Zahl von Eheschließungen zwischen konfessionell differierten Partnern<sup>10</sup>, aber auch Redewendungen wie „wir haben alle einen Herrgott“ und Kuriositäten wie Kirchaustritte aus der evangelischen Kirche wegen Verlautbarungen und Handlungen des Papstes. Allerdings zeigt sich gerade in der konkre-

\* überarbeitete Fassung eines Vortrags, gehalten im November 1994 in Loccum

- ten Unterrichtspraxis, daß dem schwindenden Konfessionsbewußtsein in Glaubenseinstellungen nicht unbedingt eine ökumenische Aufgeschlossenheit entspricht. H. Bauer berichtet: „Evangelische Eltern empfinden es als eine Zumutung, daß ihre Kinder in den katholischen Religionsunterricht gehen müssen, wo doch die Katechetin das Kreuzzeichen mache. ‘Kann man das ihr nicht verbieten?’ Umgekehrt setzen Eltern ... der katholischen Diözesanleitung zu mit der Beschwerde über einen evangelischen Religionslehrer, der den Papst in Sachen Geburtenkontrolle<sup>11</sup> angreife“.
- Allgemein gesellschaftlich ist eine Pluralisierung der Lebensstile nicht zu übersehen. „Je mehr die Menschen die Wahl haben, desto unterschiedlicher können sie ihr Leben komponieren. Garderobe, Interieurs, Berufskarrieren, Ansichten und Einstellungen, persönliche Beziehungs- und Familiengeschichte, körperlicher Habitus, Sprachmuster – viele Bereiche, die uns als Subjekt ausmachen, scheinen sowohl in sich differenzierter geworden zu sein als auch in ihrer Kombination vielfältiger“<sup>12</sup>. Für die Schulpraxis erwächst hieraus eine doppelte Herausforderung: zum einen bedürfen die Kinder und Jugendlichen der Orientierungshilfe, um verantwortlich aus den unterschiedlichen Lebensstilen und -möglichkeiten sowie Einstellungen und Ansichten auszuwählen; zum anderen stellt sich die Aufgabe, den im Lebensstil unterschiedenen Kindern und Jugendlichen zu einer gemeinsamen Kommunikationsbasis zu verhelfen.
  - Dies ist für die Schule deshalb von besonderer Bedeutung, weil die religiöse Praxis bzw. das Gespräch über religiöse Fragen offensichtlich den Raum der Familie verläßt. Das hängt eng mit dem allgemeinen gesellschaftlichen Differenzierungsprozeß zusammen, durch und in dem sich die Funktionen von Familie und Schule wandeln. Auch hier ist die Entwicklung in Ostdeutschland sehr viel radikaler, besonders durch das dort ausgebaute Krippen- und Hortwesen. Außerfamiliäre Institutionen übernehmen dabei wichtige, traditionell familiär wahrgenommene Erziehungsfunktionen. Für den hier zu verhandelnden Zusammenhang ist dabei die Verlängerung der Schulzeit in doppelter Hinsicht von Wichtigkeit. Die Kinder und Jugendlichen gehen am Tag länger in die Schule, die durch Hausaufgaben weit in den familiären Bereich hineinragt, und besuchen zugleich über mehr Jahre hinweg öffentliche Bildungseinrichtungen. Schule ist deshalb von einer primär auf das Leben vorbereitenden Institution zu einem eigenen Lebensraum geworden, der für das Leben von Kindern und Jugendlichen entscheidend ist<sup>13</sup>. Dadurch wird die traditionelle Zuordnung des Erlernens vor allem von Kenntnissen zur Schule zunehmend fragwürdig. Neue primär reformpädagogische Ansätze, etwa zur Pflege des Schullebens, die Profilierung von Einzelschulen u.ä., versuchen dem Rechnung zu tragen.

Die fünf skizzierten Entwicklungen kann man mit der Formulierung des Themas zusammenfassend folgendermaßen begrifflich fassen: *Die Differenzen wachsen, die Identität nimmt ab*. Wenn man dies als Hintergrund nimmt, vor dem die beiden konzeptionellen Vorschläge zum RU diskutiert werden, ergeben sich folgende systematische Fragen: *Wie kann in der bundesrepublikanischen pluralistischen Gesellschaft an der öffentlichen Schule der – zumindest bei erstem Hinsehen – unstrittig wichtige Bildungsgegenstand Religion unterrichtet werden? Gewinnt er seine Identität durch den Bezug auf eine Kirche bzw. das Christentum und wendet sich von dort Differentem, den sog. Fremdreigionen oder anderen Weltanschauungen zu, oder sind in seiner, mit einem allgemeinen Religionsbegriff formulierten Identität die Differenzen gleichsam bereits integriert?*

## Zwei Reformvorschläge zur Neu- bzw. Umgestaltung des RU

„Lebensgestaltung – Ethik – Religion“  
als Form des „RU für alle“

Schon seit längerem kritisieren einzelne Religionspädagogen wie G. Otto die kirchliche Bindung des bundesrepublikanischen RU. Politische Bedeutung bekam die damit verbundene Forderung nach einem „allgemeinen Religionsunterricht“ erst nach

- der politischen Wende durch den Brandenburger Reformversuch Lebensgestaltung – Ethik – Religion (LER). Ich möchte mich ihm hier aus folgenden drei Gründen exemplarisch für andere, in der Literatur artikuliert Vorschläge zuwenden:
- LER versucht auf die spezifische Situation von Jugendlichen (allerdings nicht von Kindern!) der neuen Bundesländer einzugehen. Damit bezieht er sich auf einen wesentlichen Auslöser der neuen Debatte um den RU.
  - LER versteht sich selbst auf einem „Weg ... auf dem die bisherige Entwicklung des Religions- und Ethikunterrichts, die religionspädagogische Diskussion in den alten Bundesländern und neuere Entwicklungen in Europa konstruktiv aufgehoben werden können“<sup>14</sup>.
  - Schließlich liegen mittlerweile umfangreiche „Hinweise für den Unterricht Lernbereich Lebensgestaltung-Ethik-Religion“<sup>15</sup> vor, die ein deutliches Bild von der Didaktik dieses Experiments geben. Damit tritt die Diskussion um einen „allgemeinen Religionsunterricht“, „RU für alle“ o.ä. in Deutschland erstmals in eine konkrete didaktische Phase. Es ist – nach den „Hinweisen“ – das Ziel, „biographische, kulturelle, weltanschaulich-religiöse Identität in der Wahrnehmung und Reflexion von Differenz auszubauen“<sup>16</sup>.
- Trotz seiner kurzen Geschichte muß man bereits Quellenforschung treiben, um die verschiedenen Ströme zu verstehen, die zum Konzept von LER führten. Mit G. Eggers nehme ich hier vier Quellen an, die sich in der Zeit zwischen November 1989 und Oktober 1990 entwickelten und verbanden:<sup>17</sup>
- Die Arbeitsgruppe „Allgemeinbildung und Lebensgestaltung“, die aus dem Berliner Forum „Bildungsnotstand“ (vom 9.11.1989) hervorgegangen war, erhob im Januar 1990 die Forderung nach „Lebensgestaltung“ als neuem Schulfach. Hier sollte die „Befähigung des Menschen zur selbstbestimmten und sinnvollen Gestaltung seines Lebens“ im Zentrum stehen. Empfohlen wurde ein fakultativer Kurs für polytechnische und erweiterte Oberschulen (die heutige Oberstufe der Gymnasien).
  - Im April 1990 nahm die Konferenz der Evangelischen Kirchenleitungen des Kirchenbundes ein Diskussionspapier zustimmend zur Kenntnis, das die Einführung eines für alle Schülerinnen und Schüler verbindlichen Pflichtfaches „Ethik“ vorschlug, und zwar von der 1. Klasse an. Ausdrücklich wurde dabei darauf hingewiesen, daß sich die Christenlehre im Raum der Kirche bewährt habe und beibehalten werden solle.
  - Bereits 1989 hatte die DDR-CDU dem Volksbildungsministerium Ausarbeitungen zu einem religionskundlichen Unterricht zugeleitet. Noch Anfang 1991 sprach die damalige sächsische Kultusministerin S. Rehm sich für „Religionskunde, die Kinder mit Weltreligionen vertraut macht“, als Pflichtfach aus.
  - 1990 erarbeitete die vom DDR-Bildungsminister Meyer eingesetzte Kommission Ethische Bildung „Empfehlungen zur Einführung des Faches ‘Lebensgestaltung/Ethik’ in den Schulen der ostdeutschen Länder“. Es sollte den Schülerinnen und Schülern helfen, „in einer zunehmend multikulturellen Gesellschaft weitgehend selbstbestimmt und solidarisch leben zu lernen“.
- Bei diesen vier Vorschlägen fällt didaktisch die starke Betonung des Kriteriums der Schülergemäßheit auf, das Kriterium der Sachgemäßheit<sup>18</sup> tritt demgegenüber zurück. Von daher verwundert es auch nicht, daß die Bezeichnung des Sachgegenstandes merkwürdig oszilliert. Damit ist man konzeptionell am Ende eines „allgemeinen Religionsunterrichtes“ angekommen, in dem „Religion“ selbst immer weiter ausgedehnt wird und schließlich in Begriffen wie „Lebensgestaltung“ aufgeht (die letztlich den Raum der Schule weit überschreiten).
- Konkreten politischen Niederschlag fanden diese Vorstöße in der Brandenburger Koalitionsvereinbarung von SPD, Bündnis '90 und FDP am 1.11.1990. Hier wurde festgelegt, daß an den Schulen „ein breit angelegter Unterricht in Religions- und Lebenskunde“ eingeführt werden soll; zugleich sei die „konfessionelle Unterweisung in Verantwortung der Kirchen zu belassen“<sup>19</sup>. Das Hauptziel des im folgenden als LER bekannten Lernbereichs ist zugleich seine Überschrift: „Gemeinsam leben lernen“<sup>20</sup>. Entgegen der Trennung der Schülerinnen und Schüler in die beiden Formen von RU und Ethik will die Bran-

denburger Landesregierung den Raum für den Dialog über Differenzen hinweg schaffen.

Bei der didaktischen Durchführung zeigen sich jedoch erhebliche Schwächen, die sowohl in einer einseitigen Analyse der Situation der Jugendlichen als auch in dem weitgehenden Fehlen einer fachdidaktischen Sachanalyse begründet sind. Das Spannungsfeld zwischen Identität und Differenz wird einseitig aufgelöst:

- Grundsätzlich ist LER von einem großen Vertrauen in die Jugend gekennzeichnet. So heißt es in den „Hinweisen“: „In der Auseinandersetzung mit ethischen Fragestellungen geht es um die gemeinsame Suche nach verbindlichen Werten, Gerechtigkeit und Wahrheit und um die Übernahme von Verantwortung entsprechend den eigenen Möglichkeiten. Schülerinnen und Schüler sollen darin unterstützt werden, sich ihrer Wertvorstellungen und Motive bewußt zu werden und ihre Wertmaßstäbe weiterzuentwickeln“<sup>21</sup>. Es finden sich in den „Hinweisen“ nur sehr allgemeine Zielformulierungen, die darüber hinaus in materialer Hinsicht äußerst fragwürdig sind. So heißt es z.B.: „Sie (sc. die Schülerinnen und Schüler, C.G.) sollen eine Achtung vor jeder ehrlichen Überzeugung, der Pluralität von Lebensstilen, Weltanschauungen und Religionen, Werten und Traditionen gewinnen und am Fremden die Relativität der eigenen Lebenswelt erfahren ...“<sup>22</sup>. Abgesehen davon, daß es moralpädagogisch ein verfehltes Ziel ist „Achtung vor jeder ehrlichen Überzeugung“ anzustreben – für nazistische, fremden-, frauenfeindliche, antisemitische u.ä. Überzeugungen kann dies nicht gelten –, ist die Überforderung der Schülerinnen und Schüler hierdurch unübersehbar. Sie selbst müssen die wesentlichen Inhalte des Lernbereichs und seine Ziele bestimmen. Angesichts der schwierigen Auswirkungen der Volksbildung in der DDR dürfte es im LER-Unterricht in Brandenburg häufig eher um Korrekturen als um „Weiterentwicklungen“ gehen. Aber auch westdeutsche Jugendliche sind in hohem Maße entwicklungsbehindernden Einflüssen ausgesetzt, die kritisch im Unterricht untersucht und bearbeitet werden müssen.
- Bei der zuletzt geäußerten Kritik stößt man auf eine weitere gravierende Schwäche von LER, die inhaltliche Allgemeinheit. Hier kann die Erinnerung an die Bedeutung der Sachgemäßheit für Didaktik weiterhelfen, die – recht verstanden – einer Schülerorientierung nicht widerspricht. Die christliche Religion enthält lebenseröffnende Einsichten und Erfahrungen, die außerhalb der – zumindest teilweisen – Eindimensionalität der Moderne gewonnen wurden und für die Jugendlichen wichtige Orientierung bei der Lebensführung bieten. Allerdings – damit ist ein Grundproblem eines allgemeinen Religionsunterrichtes wie LER markiert – erfordert eine solche Orientierung eine den Unterricht leitende Perspektive, die je nach Schulart und Altersstufe in unterschiedlicher Weise für Differenzierungen offen sein muß. Die Abstraktion „Religion“ verbirgt die Tatsache, daß Religion nur in konkreten Erscheinungsformen vorfindlich ist, in deren Zentrum meist keine abstrakten Lehren, sondern Worte und Ausdruckshandlungen umfassende Riten, im Bereich der christlichen Religion der Gottesdienst, stehen<sup>23</sup>. Wenn man also den Gegenstand Religion sachgemäß bearbeiten will, wird ein Religionsunterricht, der gerade dieses Zentrum von Religion ausblendet, problematisch. Dabei ist zu beachten, daß auch ein Unterricht in allgemeiner Religion o.ä. an Wertsetzungen nicht vorbeikommt. Das in den „Hinweisen“ von LER wiederholt durchscheinende Ideal der „Wertfreiheit“ ist zum einen erkenntnistheoretisch nicht erreichbar und zum anderen pädagogisch verfehlt. Bei einem Unterricht in allgemeiner Religion tritt an die Stelle der jeweiligen Kirche als Normgeberin eine andere Instanz, konkret bei LER die Landesregierung von Brandenburg und ihre jeweiligen ethischen und religiösen Vorstellungen.

So kann festgestellt werden: Zwar leuchtet das Ziel von LER, Schülerinnen und Schülern im Bereich der Daseins- und Wertorientierung gemeinsam zu unterrichten, pädagogisch unmittelbar ein; aber die konkrete didaktische Gestaltung überzeugt nicht. Sie überfordert die Jugendlichen, orientiert sich an einer illusorischen „Wertfreiheit“ und ist damit zumindest gegenüber dem Gegenstand Religion nicht sachgemäß. Weniger aus didaktischen

als vielmehr aus praktischen<sup>24</sup> Gründen wurde der Lernbereich LER entgegen den ursprünglichen Intentionen dann auch in der Praxis differenziert. Es wird unterschieden zwischen einer Integrationsphase für alle Schülerinnen und Schüler und einer Differenzierungsphase, in der Schülerinnen und Schüler entweder an LE oder an einem kirchlich verantworteten RU teilnehmen. Die Abstimmung beider Phasen aufeinander ist nicht gelöst und ein Konfliktpunkt zwischen der Brandenburger Landesregierung und der Evangelischen Kirche in Berlin-Brandenburg. Wenn – wie zu vermuten ist – nach der römisch-katholischen sich auch die evangelische Kirche aus dem LER-Modellversuch zurückzieht, darf man gespannt sein, ob aus LER ein LE wird, also ein für alle verbindlicher Ethikunterricht ohne Religion, oder ob der Staat den Unterricht in Religion in die eigene Hand nimmt (wofür es in Deutschland durchaus – allerdings sehr problematische – Vorläufer gibt). Die jetzt in LER als Differenz erscheinende Religion müßte ja dann auch inhaltlich in das rein staatlich verantwortete Fach „integriert“ werden, ein nicht nur verfassungsrechtlich äußerst bedenkliches Unterfangen.

### „Ökumenischer Religionsunterricht“

Unter der programmatischen Forderung „Ökumenischer RU“ verbergen sich unterschiedliche Modelle:<sup>25</sup>

- Die – heute schon rechtlich mögliche – Kooperation zwischen konfessionellen Religionsgruppen in einzelnen Projekten, Unterrichtsstunden o.ä.;
- die – rechtlich nur in Ausnahmefällen mögliche – Bildung von Religionsklassen, die Schülerinnen und Schüler beider Konfessionen besuchen, wobei der Lehrer/die Lehrerin einer Konfession angehört und auch nach dem entsprechenden Lehrplan dieser Konfession unterrichtet;
- die – in Deutschland nicht mögliche – nach einem ökumenischen Stoffplan unterrichtete Religionsgruppe aus Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher christlicher Konfessionen.

Vor allem auf vier Ebenen finden sich Gründe für einen ökumenischen RU im letztgenannten Sinn:

- Schulorganisatorisch bereitet der Fächerbereich Religion (evangelisch/katholisch)/Ethik dadurch große Probleme, daß hier in der Regel drei Angebote nebeneinander für eine Klasse stattfinden<sup>26</sup>. Diese Schwierigkeiten würden gemildert, wenn evangelischer und katholischer RU gemeinsam als ökumenischer RU erteilt werden könnten.

Verschärft werden die Probleme, wenn zum RU aus Lehrerangebot kein Ersatzfach bzw. kein anderes Wahlpflichtfach angeboten werden kann, also die nicht am RU teilnehmenden Schülerinnen und Schüler eigens beaufsichtigt werden müssen. Es bedarf schon eines erheblichen Wohlwollens, wenn die Schulleitung in einem solchen Fall nicht den RU auf ungünstige Eckstunden legt oder in den Nachmittagsunterricht verbannt. Ich vermute, daß angesichts knapperer öffentlicher Mittel zukünftig schulamtlich die Tatsache des recht hohen Lehrerberarfs für Religion (evang./kath.)/Ethik an Bedeutung gewinnt.

- Weiterhin legt die geringe Prägekraft der Konfessionen für einen schülerorientierten RU es nicht nahe, die Zugehörigkeit von Schülerinnen und Schülern zu verschiedenen Konfessionen – im Osten Deutschland sind es in der Regel meist nur wenige Getaufte – zum Kriterium für die Gruppenzusammensetzung im RU zu machen. Auch Elternbefragungen scheinen große Zustimmung für einen ökumenischen RU zu zeigen<sup>27</sup>.
- Religionspädagogisch drängt sich ein ökumenischer RU geradezu auf, wenn man diesen – wie heute im Bereich der evangelischen Religionspädagogik allgemein üblich – vor allem von der Schule her begründet. Bildungstheoretisch kann die religiöse Dimension als wichtig für Bildung erwiesen werden; die konfessionelle Verantwortung und – zumindest theoretisch vorgesehene – Prägung des RU sind jedoch von dieser Begründung her schwer zu halten<sup>28</sup>. Und daß es sich beim RU an der öffentlichen Schule um kein Privileg der Kirchen handelt, dürfte inzwischen allgemeiner Konsens sein.
- Theologisch von Gewicht ist schließlich für den evangelischen RU, daß die grundlegende Bekenntnisschrift der

Evangelischen Kirchen, die Confessio Augustana, sich gerade nicht als Dokument einer Konfession, sondern als ökumenische Schrift versteht. Die Überwindung der Konfessionsgrenzen ist ein vornehmeres Ziel evangelischer Kirchen. Warum sollte man dann angesichts des geringen Interesses für konfessionelle Differenzen den Unterricht für Kinder und Jugendliche konfessionell differenzieren?

Insgesamt wird so aus unterschiedlichen Gründen die Identität des RU im Christentum begründet, daß er seine Innendifferenzierung in Konfessionen als Organisationsprinzip für den Unterricht aufgeben müßte. Damit würde ermöglicht, aus christlicher Perspektive in der öffentlichen Schule bildungstheoretisch verantwortbar differente Systeme und Formen der Daseins- und Wertorientierung zu bearbeiten. Allerdings liegen hier auch Schwächen des ökumenischen RU:

- Der bereits bei der Auseinandersetzung mit dem allgemeinen RU genannte Kritikpunkt, daß hier die Bedeutung lebendig gelebter Religion, etwa im Gottesdienst, nicht hinreichend Berücksichtigung findet, läßt sich, wenn auch in abgeschwächter Form, auf den ökumenischen RU übertragen. Gerade bei der Elementarisierung wichtiger Glaubenseinsichten in konkrete Handlungen stößt man schnell auf in den Konfessionskirchen Differentes, etwa beim Kirchenjahr als dem frömmigkeitsgeschichtlich grundlegenden Modell der Verknüpfung von eigenem Leben und Heilsgeschichte.
- Durchaus pädagogisch argumentieren die katholischen Bischöfe, wenn sie ihre Ablehnung bzw. Zurückhaltung gegenüber dem ökumenischen RU begründen. Unter Bezug auf das „Ökumenismuskonkordat“ des II. Vaticanum „Unitatis Redintegratio“ weisen sie darauf hin, daß jedes ökumenische Gespräch „wirklich sachverständig“ geführt werden muß – und daß dies bei Schülerinnen und Schülern in der Regel nicht vorausgesetzt werden kann<sup>29</sup>. Allerdings muß ergänzt werden, daß die römisch-katholische Kirche zugleich Distanz auch zu einem konfessionellen RU hält, weil sie sich selbst nicht als eine Konfessionskirche begreifen kann.

Versucht man die eben genannten Pro- und Contra-Argumente bezüglich eines ökumenischen RU zusammenzufassen, stößt man systematisch auf die Frage: *Welche Bedeutung kommt der Kirche für die Identität des RU zu? Ist sie primär Subjekt des RU oder ist sie der soziale Raum, in dem die den RU tragenden christlichen Perspektiven konkrete soziale Gestalt gewinnen?*

## RU als Ausdruck des öffentlichen Christentums zwischen Staat und Kirche

Wie gezeigt, ist ein „allgemeiner RU“ vor allem aus Gründen der mangelnden Sachgemäßheit didaktisch abzulehnen. Sozialisierungstheoretisch<sup>30</sup> ist weiter daran zu erinnern, daß ein klarer Ausgangspunkt Lernprozesse vor allem bei Kindern befruchtet; je jünger die Kinder sind, desto eher wirkt Differenz verwirrend. Hier sei auf die grundsätzliche Frage hingewiesen, was wir Erwachsenen mit unserer modernen, ausdifferenzierten Gesellschaft unseren Kindern zumuten bzw. welche vertieften Begegnungsweisen mit Wirklichkeit wir der nachkommenden Generation verschließen<sup>31</sup>. Verschärft wird dieses in der Sozialökologie diskutierte Problem noch dadurch, daß Religion in expliziter Form für die meisten Kinder und Jugendlichen in ihrem Alltag kaum vorkommt. Wenn sie dann in der Schule noch ein – wohl eher ungeordnetes (wer sollte hier ordnen, der Staat?) – Sammelsurium von Religionen u.ä. vorgestellt bekommen, ist ein tieferes Eindringen in die religiöse Dimension des Lebens unwahrscheinlich. Pädagogisch positiv ist aber das Bemühen des allgemeinen RU zu bewerten, daß Kinder und Jugendliche bei der Behandlung religiöser Fragen nicht getrennt werden. Nur ist zu fragen, ob die Einrichtung eines einzigen Pflichtfachs der Pluralität bei den Einstellungen der Kinder und ihrer Eltern sowie dem besonderen Unterrichtsgegenstand gerecht wird<sup>32</sup>. Das Modell eines Wahlpflichtfachbereichs mit möglichst institutionalisierten Kooperationsformen wäre hier m.E. angemessener.

Auch der ökumenische Religionsunterricht läßt sich vom didaktischen Kriterium der Sachgemäßheit her kritisch hinter-

fragen. Christlicher Glaube begegnet in konkreten Partikularkirchen. Doch muß diese Anfrage in doppelter Hinsicht eingeschränkt werden: Für die christlichen Kirchen ist die konfessionelle Spaltung theologisch nur als Sünde zu begreifen, die möglichst schnell überwunden werden muß. Insofern sind die ökumenischen Bemühungen innerhalb der Kirchen, die sich auch lebendig in Gottesdiensten u.ä. ausdrücken, gute Ansatzpunkte für einen lebensbezogenen ökumenischen RU. Für die Einstellung und das Leben der Christen, und damit nicht zuletzt der Religionslehrer/Religionslehrerinnen, spielt die Konfessionszugehörigkeit eine immer geringere Rolle. Insofern droht einem Beharren auf der konfessionellen Trennung im RU die Gefahr, daß der RU zu einer letztlich nicht einmal von vielen Religionslehrern und Religionslehrerinnen verstandenen Sonderwirklichkeit wird. Doch gibt es gerade bei dem ökumenischen Problem erhebliche regionale Differenzen, die bei einer Öffnung des heutigen RU zum ökumenischen RU beachtet werden müssen und die eine vorschnelle generelle Einführung eines ökumenischen RU in der Bundesrepublik Deutschland heute verbieten.

So erscheint es mir insgesamt sinnvoll, die Identität des RU immer mehr am Christentum und weniger an den einzelnen Kirchen festzumachen. Art. 7,3 GG gibt, soweit ich sehen kann, hierfür durchaus Spielraum, wenn die Kirchen ihre Einsicht in die Sündhaftigkeit der Kirchenspaltung auch für die Gestaltung des RU umsetzen. Eine solche allgemein christliche Identität ermöglichte auch, je nach Alter, Schulart und vor allem konkreter sozialer Situation einen pädagogisch fruchtbaren Umgang mit religiös Differentem, anderen Religionen, Weltanschauungen, und nicht zuletzt Einstellungen der Kinder und Jugendlichen selbst, die sich zunehmend durch fehlende Institutionalisierung auszeichnen.

## Anmerkungen

1. H. Schröder, Meine Zielvorstellung: Dialogische Konfessionalität, in: EvErz 45 (1993), 106.
2. S. z.B. die wichtigsten Ansätze kurz vorgestellt in: J. Oelkers, K. Wegenast, Hg., Das Symbol - Brücke des Verstehens, Stuttgart, Berlin, Köln 1991, 125-226.
3. S. z.B. die Beiträge im Themenheft „Religionsunterricht und Konfessionalität“ des EvErz 1993/1.
4. S. z.B. K. Baltz - Otto/G. Otto, Überlegungen zum Religionsunterricht von morgen, in: ThPr 26 (1991), 4-20.
5. S. B. Pieroth, Aktuelle verfassungsrechtliche Fragen zum Religionsunterricht, in: EvErz 45 (1993), 196-211.
6. S. z.B. verschiedene Befunde zusammenfassend A. Feige, Kirchenmitgliedschaft in der Bundesrepublik Deutschland, Gütersloh 1990, 366-380.
7. S. Studien- und Planungsgruppe der EKD, Hg., Fremde Heimat Kirche, Hannover 1993, 35.
8. S. ebd. 61.
9. A. Feige, Christliche Tradition auf der Schulbank. Über Arbeitsbedingungen und Funktionsvorstellungen evangelischer Religionslehrer im Kontext ihrer Eingebundenheit in volkswirtschaftliche Strukturen, in: A. Feige, K. E. Nipkow, Religionslehrer sein heute, Münster 1988, 33.
10. S. genauer Statistische Beilage Nr. 88 zum Amtsblatt der EKD H. 11, 15.11.1993, 11-13.
11. H. Bauer, Ökumenischer Religionsunterricht - Elternwille?, in: EvErz 45 (1993), 91f.
12. G. Schulze, Die Erlebnisgesellschaft, Frankfurt, New York 1993 (1992), 76.
13. S. R. Münchmeier, Lebensorientierungen und Perspektiven Jugendlicher in den neunziger Jahren, in: EvErz 45 (1993), 169f., 172f., 178f.
14. So das Mitglied der Arbeitskommission für die Erstellung der „Hinweise für den Unterricht Lernbereich Lebensgestaltung-Ethik-Religion“ G. Eggers, Lebensgestaltung-Ethik-Religion als schulischer Lernbereich, Das Brandenburger Modell, in: EvErz 45 (1993), 45.
15. Zur Zeit der Abfassung dieses Referats lag nur eine maschinenschriftliche, zur Begutachtung verschickte Fassung vor. Zwar ist inzwischen (wohl im Oktober 1994) eine überarbeitete Fassung der „Hinweise ...“ vom Brandenburger Ministerium für Bildung, Jugend und Sport herausgegeben worden, die manche von mir im folgenden monierten Formulierungen (wohl auf Grund der eingereichten Verbesserungsvorschläge) verbesserte bzw. tilgte. Doch ist damit der zwischen den Zeilen liegende Gesamtduktus nicht verändert, vielmehr die m.E. problematischen Grundtendenzen nur eher verschleiht worden. Deshalb beziehe ich mich im folgenden aus heuristischem Interesse auf die erste Fassung, die noch ungebrochen den Denkansatz der Autoren von LER zur Sprache bringt.
16. Ebd. 14; in der 2. Fassung wird aus „weltanschaulich-religiöse“; „weltanschauliche bzw. religiöse“ (S. 16).
17. Eggers, a.a.O. (Anm. 14), 47-51; vgl. D. Reher, Stand der Regelungen zum Religionsunterricht in den osteutschen Ländern. Schulgesetze und Synodenabschlüsse, in: ChL 1991, 488-494.
18. S. H.-K. Beckmann, Ziele und Inhalte des allgemeinbildenden Schulwesens im Spannungsfeld ihrer übergreifenden und spezifischen Aspekte, in: H.-K. Beckmann, W. L. Fischer, Hg., Herausforderung der Didaktik. Zur Polarität von Schüler- und Sachorientierung im Unterricht, Bad Heilbrunn 1990, 41f.
19. Zitiert bei Eggers, a.a.O. (Anm. 14) 53.
20. Die erste so überschriebene, als Helfchen veröffentlichte Verlautbarung des Brandenburger Bildungsministeriums ist abgedruckt und gut greifbar in: EvErz 45 (1993), 25-29.
21. S. Hinweise (Anm. 15), 25, in der zweiten Fassung heißt es jetzt (28): „In der argumentativ geführten Auseinandersetzung mit den Gegebenheiten des Lebens und ethischen Fragestellungen geht es um die gemeinsame Suche nach verbindlichen Werten ...“
22. Ebd.; in der zweiten Fassung heißt es (28): „Sie sollen Achtung vor jeder Überzeugung gewinnen, sofern sie die Menschenrechte achtet. So werden sie am Fremden die Relativität der eigenen Lebenswelt erfahren.“
23. Vgl. F. Wagner, Was ist Religion?, Gütersloh 1986, 19f., und zugleich O. Bayer, Theologie, Gütersloh 1994, 395-403.
24. S. Eggers, a.a.O. (Anm. 14), 53.
25. Vgl. die Differenzierung bei R. Ebner, „Ökumenischer Religionsunterricht“. Eine Herausforderung für die Religionspädagogik?, in: Religionspädagogische Beiträge 30 (1992), 107.
26. H. Bauer, a.a.O. (Anm. 11), 91f.
27. S. R. Lachmann, Wenn die Kirchen nur wollen. Ökumenischer Religionsunterricht, in: EvErz 45 (1993), 50f.
28. S. ebd. 500.
29. S. Ebner, a.a.O. (Anm. 25), 108.
30. S. Knapp G. R. Schmidt, Religionspädagogik, Ethos, Religiosität, Glaube in Sozialisation und Erziehung, Göttingen 1993, 130f.
31. Vgl. ähnliche grundsätzliche Anfragen bei N. Mette, Macht Sozialisation Sinn? Kindheit in der Risikogesellschaft, in: EvErz 44 (1992), 199-210, vor allem 207.
32. Vgl. Chr. Gröthlein, Zu viel auf einmal. Wertneutraler Religionsunterricht in Brandenburg, in: EK 27 (1994), 650f.