

»Konfessionalität« des Religionsunterrichts?

Wandlungen des Begriffs im Kontext religiöser Heterogenität

Antonia Lüdtke / Uta Pohl-Patalong

Zusammenfassung

Der Terminus »Konfessionalität« ist in Bezug auf den Religionsunterricht nicht mehr selbst-erklärend. Wurde er im ursprünglichen historischen Kontext eher material bestimmt, so ist gegenwärtig im Angesicht wachsender religiöser Heterogenität ein gewandeltes Verständnis des Begriffs festzustellen. So wird Konfessionalität aktuell vielmehr als ein dynamisches Prinzip wahrgenommen, welches in religionspädagogischen Diskursen durch bestimmte Aspekte inhaltlich gefüllt wird, aber dennoch als Suchbewegung zu charakterisieren ist.

1. »Konfessioneller« Religionsunterricht als Produkt historischer Umstände

Dass der Religionsunterricht in den meisten deutschen Bundesländern »konfessionell« organisiert ist, beruft sich rechtlich auf die Formulierung in Art. 7,3 des Grundgesetzes, die regelt, dass der Religionsunterricht an öffentlichen Schulen »in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften« erteilt wird. Diese Festlegung von 1949 nimmt eine Formulierung des Art. 149 der »Weimarer Reichsverfassung« vom 11. August 1919 auf. Mit dieser Konstruktion wurde damals einerseits der Tatsache Rechnung getragen, dass die religiöse Landschaft in Deutschland seit der Reformation von zwei großen Kirchen geprägt war, die traditionell eine starke Stellung besaßen. Andererseits wurde damit das mit der Weimarer Republik verbundene Ende des Staatskirchensystems so bearbeitet, dass der Staat selbst religiös neutral bleiben, jedoch den Religionsgemeinschaften weitgehende Rechte einräumen konnte. 1949 wurde die Plausibilität dieser Konstruktion, in welcher der Staat einen Rahmen für eine religiöse Bildung organisiert und dieser von den beiden großen Kirchen inhaltlich gefüllt wird, durch die Erfahrungen des Nationalsozialismus gestärkt. Es erschien daher damals evident, dass die katholische und die evangelische Kirche einen jeweils eigenen Religionsunterricht für die ihr angehörenden Schüler*innen verantworten, die in den »Grundsätzen« ihrer jeweiligen Konfession unterrichtet und damit in ihr beheimatet werden. Der in Art. 4 GG festgeschriebenen »negativen Religionsfreiheit« wurde durch die Möglichkeit der Abmeldung vom Religionsunterricht Rechnung getragen, welche jedoch bis Ende der 1960er Jahre nur in Einzelfällen in Anspruch genommen wurde. Mit der emporschnellenden Zahl der Kirchengaustritte und der massiven Kirchenkritik in den 1960er und 1970er Jahren verlor die Teilnahme am Religionsunterricht ihre Selbstverständlichkeit. Die »Ersatzfächer« Philosophie und Ethik als dritte Alternative neben evangelischer und katholischer Religion etablierten sich. Das Fach Religion wurde jedoch durch die Alternativsetzung nicht »konfessioneller« im Sinne einer strikteren religiös-kirchlichen Profilierung, sondern im Gegenteil gegenwartsorientierter: Seine didaktischen Ziele wandelten sich in diesem Zeitraum von einer »evangelischen Unterweisung« zu einer lösungsorientierten Thematisierung ethischer Fragen im Horizont der christlichen Tradition im »thematisch-problemorientierten Religionsunterricht«. Ging man dabei zunächst nach wie vor von evangelischen Schüler*innen im evangelischen Religionsunterricht aus, veränderte sich dessen Zusammensetzung im Zuge der gesellschaftlichen Pluralisierung von Religion – sowohl durch die Präsenz nichtchristlicher Religionen in Deutschland als auch durch die

wachsende Zahl von Schüler*innen ohne Religionszugehörigkeit. In vielen Bundesländern (tendenziell stärker im Norden und im Osten als in Süddeutschland) nehmen gegenwärtig vor allem am evangelischen Religionsunterricht etliche nicht-evangelische Schüler*innen teil, sei es durch das Fehlen eines Ersatzfaches bzw. eines muslimischen Angebotes, sei es aus Interesse oder aufgrund individueller Gründe.¹ Mit der 1994 verfassten EKD-Denkschrift »Identität und Verständigung« erfolgte auch offiziell eine Öffnung des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schüler*innen unabhängig von ihrer Religionszugehörigkeit und diese offene Ausrichtung wird betont.² Faktisch können die Lerngruppen des evangelischen Religionsunterrichts gegenwärtig äußerst heterogen zusammengesetzt sein.³ Denkbar wäre für das Verständnis von Konfessionalität in dieser Situation theoretisch ein Modell der »Gastfreundschaft«⁴, das den auf die Schüler*innen der eigenen Konfession ausgerichteten Charakter des Religionsunterrichts nicht grundsätzlich verändert, sondern dessen Inhalte auch für Schüler*innen anderer religiöser oder weltanschaulicher Ausrichtung kommunikabel macht. Dies ist jedoch schon deshalb nicht möglich, weil sich in dem großen Spektrum religiöser Sozialisation, Kenntnisse und Überzeugungen nicht sinnvoll zwischen »evangelischen« und »nicht-evangelischen« Schüler*innen trennen lässt – faktisch stellt auch für nicht wenige evangelisch getaufte Schüler*innen der Religionsunterricht nahezu eine Erstbegegnung mit christlichen Inhalten dar. Aber auch aus inhaltlichen Gründen wird diese (Erst-)Begegnung für alle zunehmend als offenes Angebot verstanden, mit dem sich die Schüler*innen konstruktiv und kritisch auseinandersetzen sollen. Es wird weder als Voraussetzung der Teilnahme ein klares christliches Bekenntnis evangelischer Prägung gefordert noch als deren Ergebnis erwartet. Dies ist zum einen eine Konsequenz daraus, dass die Teilnahme nicht-evangelischer Schüler*innen nicht nur toleriert, sondern in religionspädagogischer Theoriebildung, kirchlicher Überzeugung und praktischer Arbeit überwiegend begrüßt wird und gefördert werden soll. Es entspricht aber andererseits auch der gegenwärtig weithin konsensfähigen religionspädagogischen Überzeugung, sich an den Subjekten und ihren Anliegen auszurichten und deren eigenständige Urteilsbildung zu fördern.⁵ Das rechtlich bindende »Überwägungsverbot«, das 1976 zunächst für die

(Erst-) Begegnungen mit dem Christentum

¹ Zur ostdeutschen Perspektive vgl. beispielsweise *Michael Domsgen/Frank M. Lütze*: Schülerperspektiven zum Religionsunterricht. Eine empirische Untersuchung in Sachsen-Anhalt, Leipzig 2010; *Michael Wermke*: Evangelischer Religionsunterricht in Ostdeutschland. Empirische Befunde zur Teilnahme thüringischer Schülerinnen und Schüler, Jena 2006; *Steffi Völker*: Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen in Sachsen-Anhalt und Thüringen. Eine empirische Studie, Leipzig 2015.

² »Es werden alle aufgenommen, deren Eltern es wünschen oder die sich nach erreichter Religionsmündigkeit selbst so entscheiden. Sie müssen nicht der evangelischen Konfession angehören.« (*Kirchenamt der EKD* [Hg.]: Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh 1994, 43).

³ Laut der »ReVikoR«-Studie, die 2014–2016 Lehrkräfte und Schüler*innen in Schleswig-Holstein nach ihrem Umgang mit religiöser Vielfalt im evangelischen Religionsunterricht befragt hat, nehmen die Lehrkräfte im nördlichsten Bundesland zu 77,9% ihre Lerngruppen im evangelischen Religionsunterricht als religiös heterogen wahr. Vgl. *Uta Pohl-Patalong/Johannes Woyke/Stefanie Boll/Thorsten Dittrich/Antonia Lüdtkke*: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt. Eine empirische Studie zum evangelischen Religionsunterricht in Schleswig-Holstein, Stuttgart 2016, 39f.

⁴ Aus katholischer Perspektive vgl. *Deutscher Katecheten-Verein e.V./Hans Schmid* (Hg.): Gastfreundschaft. Ein Modell für den konfessionellen Religionsunterricht der Zukunft, München 2010.

⁵ Vgl. *Burkard Porzelt*: Welcher Religionsunterricht passt zur Schule? Erwägungen zu Legitimation und Gestaltung eines schulkompatiblen Religionsunterrichts, in: *Rudolf Englert/Helga Kohler-Spiegel/Elisabeth Naurath/Bernd Schröder/Friedrich Schweitzer* (Hg.): Religionspädagogik in der Transformationskrise. Ausblicke auf die Zukunft religiöser Bildung, Neukirchen-Vluyn 2014, 125–137, hier 131.

Thema: Religiöse Heterogenität als Herausforderung

Sozialwissenschaften im »Beutelsbacher Konsens« formuliert wurde, wird daher häufig nicht nur theologisch-religionspädagogisch untermauert, sondern in der strikten Orientierung am Subjekt tendenziell noch übertroffen.⁶

Prägen diese Entwicklungen bereits die gegenwärtigen Zugänge zum Verständnis von »Konfessionalität« des Religionsunterrichts, werden diese zusätzlich gespeist durch die Auseinandersetzung mit dem Modell der »Religionskunde«. Seit der Diskussion um und die Einführung des Faches »Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde« (LER) in Brandenburg als religionswissenschaftlich orientierte Information über verschiedene Religionen und Weltanschauungen mit dem Anspruch auf eine religiöse Neutralität der Lehrkraft und der Inhalte⁷ ist die religiöse Positionalität des Religionsunterrichts zu einem zentralen Aspekt der Diskussion um den konfessionellen Religionsunterricht geworden. Statt der Beschränkung des Blickwinkels auf eine bestimmte Religionsgemeinschaft wird mit diesem Begriff zunehmend ein perspektivisch erteilter Religionsunterricht mit dem Angebot zur Auseinandersetzung und der Förderung religiöser Identitätsbildung bezeichnet, das die Förderung von religiöser Dialogfähigkeit und Pluralitätskompetenz einschließt.⁸

2. Konfessionalität als Prinzip

Die Pluralisierung von Religions- und Kulturverhältnissen ist demnach nicht spurlos am »Konstrukt Konfessionalität« vorübergegangen. Ganz im Gegenteil: Sie evozierte schon allein im Bereich des Organisationsmodells »konfessioneller Religionsunterricht« unterschiedliche Denkfiguren von Konfessionalität, welche sich ganz konkret in differenten »konfessionellen Unterrichtsformen« niedergeschlagen haben.⁹ Religiöse Pluralität fordert somit Konfessionalität (immer wieder neu) heraus und macht im selben Zug deutlich: Es gibt kein einheitliches Konfessionalitätsverständnis. Konfessionalität wird plural verstanden – häufig(er) jedoch auch missverstanden:

»Da steht eine evangelische Lehrkraft vor Kindern oder Jugendlichen, die möglichst alle evangelisch sind oder es jedenfalls werden wollen. Die Lehrkraft behandelt, nein, sie verabreicht evangelische Lehrstücke als Katechismuswissen pur. Am Ende sind diejenigen, die zuvor schon evangelisch waren, noch evangelischer geworden (was auch immer eine solche quantitative Zunahme bedeuten mag), während die anderen sich nun ebenfalls zum evangelischen Glauben bekennen.«¹⁰

Dieser Umstand führt dazu, dass das Etikett »konfessionell« oftmals sehr sorgsam (und mancherorts auch mit Zurückhaltung) verwendet wird, da nicht von vorneherein klar ist, was Kommunizierende und Rezipierende darunter gegenwärtig verstehen:

»Konfessionell versus nicht-konfessionell, Religionskunde versus Religionsunterricht, Etiketten können die konkreten kontextuellen Ausprägungen von Religionsunterricht nicht zureichend beschreiben. Begriffe werden

⁶ Vgl. *Miriam Zimmermann / Hartmut Lenhard: Praxissemester Religion. Handwerkszeug für Berufsanfängerinnen und Berufsanfänger*, Göttingen 2015, 100–101.

⁷ Für einen Überblick vgl. *Jens Kramer: Art. Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde*, in: *WiReLex 2015*, www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100095/ (21.12.17).

⁸ Vgl. *Kirchenamt der EKD (Hg.): Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland*, Gütersloh 2014.

⁹ Vgl. dazu den Beitrag von *Simojoki/Schreiner* in diesem Heft.

¹⁰ *Friedrich Schweitzer: Die Bedeutung von Konfessionalität für einen zukunftsfähigen Religionsunterricht aus evangelischer Sicht*, in: *Konstantin Lindner/Miriam Schambeck/Henrik Simojoki/Elisabeth Naurath (Hg.): Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell-kooperativ-kontextuell*, Freiburg i. Br. 2017, 41–54, hier 41–42.

Thema: Religiöse Heterogenität als Herausforderung

unterschiedlich verstanden und es gibt keine übergreifende Bedeutung mit der alle übereinstimmen. Die Bedingungen des jeweiligen Kontextes, das vorherrschende Verständnis von Bildung oder die öffentliche Wahrnehmung von Religion sind einflussreicher als Etiketten.«¹¹

Zuweilen werden auch Alternativen erwogen, um dem häufig impliziten Vorwurf, »ob Konfessionalität nicht doch zwingend exklusive Geltungsansprüche«¹² erhebe, bereits im Keim zu ersticken: Zu nennen wären in diesem Kontext beispielsweise »Positionalität«¹³, »Ligatur«¹⁴ und ein »konfessorischer«¹⁵ oder »transkonfessioneller«¹⁶ Religionsunterricht. Trotz changierender Termini lässt sich im gegenwärtigen religionspädagogischen Diskurs jedoch in gewisser Weise ein »kleinster gemeinsamer Nenner« ablesen, welcher dem Konfessionalitätskonstrukt der Gegenwart und Zukunft ein zumindest zaghaftes Profil verleiht. So wird der Konfessionalitätsbegriff nicht mehr vorrangig *material* bestimmt, indem lediglich »die Übereinstimmung der Inhalte mit dem tradierten dogmatischen Gehalt« geprüft wird, sondern *prinzipiell* gefüllt.¹⁷ Konfessionalität wird als ein Prinzip rezipiert, unter dem *mehr* verstanden wird bzw. verstanden werden darf als die Deckungsgleichheit von Unterrichtsinhalt und Dogmatik *einer* Konfession. Es weist vielmehr über sich selbst hinaus, insofern »die Erfahrung einer von Gott geschenkten Glaubensgewissheit auch von Angehörigen nicht-christlicher Religionen für sich in Anspruch genommen werden kann und auch faktisch genommen wird«¹⁸. Theologisch betrachtet befindet sich die Bestimmung von Konfessionalität demnach in einem Wandel, welcher von verfassungsrechtlicher Seite allerdings noch nicht vollzogen wurde.¹⁹

Konfessionalität im Wandel

¹¹ Peter Schreiner: Entwicklungen des Religionsunterrichts in Europa, in: Eva-Maria Kenngott/Rudolf Engler/Thorsten Knauth (Hg.): Konfessionell – interreligiös – religionskundlich. Unterrichtsmodelle in der Diskussion (Praktische Theologie heute 136), Stuttgart 2015, 119–134, hier 122.

¹² Ilona Nord: Was heißt hier konfessionell? Zur aktuellen Debatte um die Zukunft der Religionspädagogik, in: zeitzeichen 9 (2017), 30–33, hier 32.

¹³ Joachim Willems weist darauf hin, dass sowohl bei einem religionskundlichen, als auch bei einem konfessionellen Unterricht selbstverständlich von einer »Positionalität« auszugehen sei, da der Unterricht in allen Fällen immer von bestimmten Positionen aus vorgenommen wird. Vgl. ders.: Religiöse Bildung in Russlands Schulen. Orthodoxie, nationale Identität und die Positionalität des Faches »Grundlagen orthodoxer Kultur« (OPK) (Schriften aus dem Comenius-Institut 14), Berlin 2006, 13–30.

¹⁴ Bernd Schröder bevorzugt die »Rede von der Ligatur« bzw. vom »transparent-positionellen Religionsunterricht«, da der Ausdruck »konfessionell« seines Erachtens ein »gottesdienstliches Bekennen« assoziieren lässt. Ders.: Was heißt Konfessionalität des Religionsunterrichts heute? Eine evangelische Stimme, in: Ders. (Hg.): Religionsunterricht – wohin? Modelle seiner Organisation und didaktischen Struktur, Neukirchen-Vluyn 2014, 163–178, hier 164–165.

¹⁵ Thorsten Knauth grenzt einen konfessorischen Ansatz von einem konfessionellen Ansatz ab, da in diesem allzu häufig »die Ausrichtung auf ein Bekenntnis und dessen geschichtliche Interpretation die normative Leitperspektive des Unterrichts« bilde. Mit dem konfessorischen Ansatz ist hingegen gemeint, »dass die religiöse und konfessionelle Positionierung einer Suchbewegung der Lernenden überantwortet wird«. Ders.: Position und Perspektiven eines dialogischen Religionsunterrichts in Hamburg, in: Engler/Kenngott/Knauth 2015, 69–85, hier 76.

¹⁶ Michael Meyer-Blanck schlägt vor, von einer »transkonfessionellen Didaktik« zu sprechen: »[...] weil durch diesen Begriff die Kategorie des Konfessorischen, also der eigenen religiösen oder nicht religiösen Entscheidung bei der Lebensdeutung, als eine wichtige Aufgabe betont wird. Spricht man dagegen von einer »überkonfessionellen Didaktik«, wird das Moment des Nicht-Entscheidens zu Gunsten eines allgemeinen Religions- oder Sinndeutungsbegriffes normativ zu stark gemacht.« Ders.: Konfessionslosigkeit und die konfessorische Dimension des Religionsunterrichtes. Systematische Perspektiven, in: ZPT 66 (2014), 215–223, hier 222.

¹⁷ Vgl. Bernd-Michael Haese: Zum Stand des Religionsunterrichts für alle in Hamburg, in: ZPT 65 (2013), 15–24, hier 19.

¹⁸ Schweitzer 2017, 52.

¹⁹ Vgl. Haese 2013, 20.

3. Aspekte des Phänomens »Konfessionalität« in den gegenwärtigen religionspädagogischen Diskursen

Auf dieser Basis lassen sich – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – bestimmte Aspekte identifizieren, mit denen in den religionspädagogischen Diskursen gegenwärtig das Phänomen »Konfessionalität« beschrieben wird.

3.1 Konfessionalität als transparentes »Commitment«

Vor dem Hintergrund, dass es Religion nicht »abstrakt«, sondern immer nur in konkreten Formen und Traditionszusammenhängen gibt,²⁰ wird Konfessionalität als Transparenz der notwendigen Entscheidung, in welcher Perspektive Religion unterrichtet wird, verstanden. Wenn der Religionsunterricht als »evangelisch« bezeichnet wird, wird Religion prinzipiell aus der Perspektive dieser Konfession unterrichtet. Dies schließt die Behandlung anderer Religionen und Konfessionen ein, deren Anliegen und Sichtweisen der evangelische Religionsunterricht durchaus gerecht werden möchte – jedoch ohne zu verleugnen, dass er (wie jeder religiöse Zugang) perspektivisch gebunden ist und auch jedes Bemühen um einen »Perspektivenwechsel«²¹ noch von der eigenen Position geprägt ist. Die konfessionelle Perspektive der Lehrenden ist in diesem Horizont zwar wesentlich für den konfessionellen Charakter des Unterrichts, bildet aber keine normierende bzw. normative Instanz,²² sondern wird als »verbindliches Engagement«²³ rezipiert – wobei durchaus im Blick ist, dass ein tatsächliches »Commitment« der Religionslehrkräfte im Unterricht nicht allzu häufig stattfindet.²⁴

**Perspektivische
Gebundenheit
kommunizieren**

3.2 Konfessionalität als Subjektorientierung

Vor allem im Gegenüber zu religionskundlichen Ansätzen wird betont, dass ein »konfessioneller« Religionsunterricht nicht sachkundlich über Religion informiert, sondern beim Subjekt ansetzt:

»Religion liegt nicht einfach vor, Religion wird durch deutende Subjekte hervorgebracht, indem, jemand etwas als Religion deutet bzw. indem jemand etwas religiös deutet.«²⁵

Die existenziellen Fragen (und mit kinder- und jugendtheologischen Ansätzen auch die Antworten) der Schüler*innen bilden den Ausgangspunkt des Religionsunterrichts. Deren Suchbewegungen werden im Horizont einer bestimmten religiösen Tradition verstanden und bearbeitet, ohne dass ein Bekenntnis zu dieser Tradition vorausgesetzt oder als Ergebnis der Auseinandersetzung erwartet wird.

²⁰ Es gibt kein »religiöses Esperanto«, keine »Religion ohne Religionsgemeinschaft«. (Bernhard Dressler: Religionsunterricht ist kein Werteunterricht. Eine evangelische Perspektive, in: Englert/Kenngott/Knauth 2015, 31–45, hier 40)

²¹ Für einen Überblick vgl. Monika Tautz: Art. Perspektivenwechsel, WiReLex 2015, <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100074/> (21.12.17).

²² Vgl. Joachim Willens: Subjektorientierung und Konfessionalität – kein Widerspruch, in: Rainer Möller/Clauß Peter/Sajak/Mouhanad Khorchide (Hg.): Kooperation im Religionsunterricht: Chancen und Grenzen interreligiösen Lernens. Beiträge aus evangelischer, katholischer und islamischer Perspektive, Münster 2017, 63–79, hier 75.

²³ Schröder 2014, 165.

²⁴ Vgl. Rudolf Englert: Der Religionslehrer – Zeuge des Glaubens oder Experte für Religion?, in: RpB 68 (2012), 77–88, hier 85–86; Pohl-Patalong et al. 2016, 125f.

²⁵ Willems 2017, 69.

3.3 Konfessionalität als Förderung religiöser Urteilsbildung

Gegenüber einem »neutralen« religionswissenschaftlichen Ansatz regt der »konfessionelle« Religionsunterricht zur Auseinandersetzung mit religiösen Gehalten an und intendiert eine eigenständige Urteilsbildung in religiösen Fragen. Einen wichtigen Faktor dafür bildet die erkennbare religiöse Positionierung der Lehrkraft, die exemplarisch²⁶ aufzeigt, wie eine subjektive religiöse Überzeugung sich bilden sowie formuliert werden kann und zu welchen Konsequenzen diese im Alltag führt. Dabei bildet diese kein inhaltliches Lernziel, zu dem die Schüler*innen gelangen müssten, sondern ein strukturelles Vorbild, das auch mit anderen weltanschaulichen und religiösen Positionen gefüllt werden kann. Schüler*innen sollen vielmehr »religiös ansprechbar« werden, indem Religion nicht nur »demonstriert« wird, sondern »im je gegebenen Selbstverständnis der Lernenden aufgesucht und entdeckt«²⁷ wird.

3.4 Konfessionalität als Unterstützung religiöser Pluralitätsfähigkeit

Schließlich wird der konfessionelle Charakter des Religionsunterrichts auch im Rahmen eines interreligiösen und »interoptionalen«²⁸ Dialoges verortet. Dieser erfordert eine religiöse Positionierung der Gesprächspartner*innen, die in der von religiöser Diffusität geprägten Gegenwart nicht vorausgesetzt werden kann und im Religionsunterricht gefördert werden muss. Gleichzeitig vermittelt der Religionsunterricht religiöse Dialogkompetenz durch den respektvollen und wertschätzenden Umgang mit (unterschiedlichen) religiösen Traditionen. Vor allem die *Gleichzeitigkeit* von religiöser Identitätsbildung und Pluralitätsfähigkeit wird in der Gegenwart betont: »Identität und Verständigung bezeichnen einen Prozess, der als Zusammenhang wahrgenommen werden muss.«²⁹ Für das Prinzip Konfessionalität wiederum bedeutet diese Einsicht, dass Konfessionalität sich »programmatisch durch Offenheit und Interesse im Blick auf unterschiedliche Glaubenshaltungen«³⁰ auszeichnet und als »komplementäres Gegenstück von Dialog«³¹ definiert werden kann.

**Konfessionalität
als Komplement
von Dialog**

4. Fazit: Konfessionalität als religionspädagogische Suchbewegung

Dieser Durchgang durch die religionspädagogischen Diskurse zeigt: In der Situation religiöser Heterogenität einerseits und der Anerkennung von Subjektorientierung und Pluralität andererseits ist mit dem Konfessionalitätsbegriff vor allem eine Suchbewegung

²⁶ Vgl. dazu auch im Hamburger Kontext *Jochen Bauer*: Die Weiterentwicklung des Hamburger Religionsunterrichts in der Diskussion zwischen Verfassungsrecht und Schulpädagogik, in: *ZevKR* 59 (2014), 227–256, hier 255–256.

²⁷ Knauth 2015, 80.

²⁸ Diesen Begriff schlägt Hans-Martin Barth für das Gespräch zwischen religiöser und nicht-religiöser Weltanschauung vor, der nach den gleichen Kriterien verlaufen soll wie sie für den interreligiösen Dialog formuliert wurden, vgl. *Hans-Martin Barth*: *Konfessionslos glücklich: Auf dem Weg zu einem religionstranszendenten Christentum*, Gütersloh 2013, 211f.

²⁹ EKD 2014, 45.

³⁰ A.a.O., 46.

³¹ *Bernd Schröder*: Konfessionalität und kooperativer Religionsunterricht aus evangelischer Perspektive, in: *Jan Woppowa / Tuba Isik / Katharina Kammeyer / Birgit Peters* (Hg.): *Kooperativer Religionsunterricht. Fragen – Optionen – Wege* (Religionspädagogik innovativ 20), Stuttgart 2017, 26–44, hier 41.

Thema: Religiöse Heterogenität als Herausforderung

verbunden³². Diese wird in den religionspädagogischen Diskursen intensiv verfolgt, jedoch in den politischen, kirchlichen und öffentlichen Überlegungen zur Zukunft des Religionsunterrichts nur ansatzweise rezipiert, geschweige denn handlungsleitend umgesetzt. Es wäre zu wünschen (und dies von religionspädagogischer Seite aus zu unterstützen), dass diese Suchbewegungen zu Modellen, Konzeptionen und Experimenten führen, die das Prinzip »Konfessionalität« mit seinen vielfältigen Aspekten in der religiösen Heterogenität sinnvoll(er) umsetzen können.³³

Konfessionalität reflektieren!

Dipl.-theol. Antonia Lüdtke, Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Praktische Theologie, E-Mail: a.luedtke@email.uni-kiel.de

Prof. Dr. Uta Pohl-Patalong, Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, Professur für Praktische Theologie mit dem Schwerpunkten Religionspädagogik, Homiletik und Kirchentheorie, E-Mail: upohl-patalong@email.uni-kiel.de

³² Eine umfassende Untersuchung und Darstellung dieser Suchbewegungen wird im Dissertationsprojekt der Co-Autorin dieses Beitrags (A.L.) vorgenommen, welches das Reflexionsdesiderat des »Konzepts Konfessionalität« thematisiert.

³³ In der Praxis geschieht dies beispielsweise gegenwärtig in Hamburg im Zuge einer Weiterentwicklung des »RU für alle«, zum sog. »RU für alle 2.0«, vgl. *Birgit Kuhlmann*: Religionsunterricht für alle in Hamburg 2.0. Didaktische Grundsätze und der aktuelle Stand der Entwicklung, in: *Hans-Henning Aeverbeck u.a.* (Hg.): *Wahrnehmen und deuten. Ästhetische Kompetenz (BRU 68)*, Villigst 2017, 36–43.

In konzeptioneller Hinsicht sei an dieser Stelle verwiesen auf eine Modellidee aus Schleswig-Holstein: Im Kontext eines »mehrperspektivischen Religionsunterrichts« würden die Schüler*innen im Klassenverband – in Epochen – von Lehrenden unterschiedlicher Religionsgemeinschaften unterrichtet, wobei inhaltlich immer die Perspektive der durch die Lehrkraft repräsentierten Religionsgemeinschaft leitend wäre. Vgl. ausführlicher *Uta Pohl-Patalong*: *Mehrperspektivischer Religionsunterricht – eine Modellidee aus Schleswig-Holstein*, in: Lindner et al. 2017, 213–237.