

Religionsunterricht – (un)ersetzbar für Bildung und Erziehung?

(Überarbeitete Fassung eines Vortrages auf einem Lehrertag in Meiningen/Thüringen im November 2005)

Von Friedrich Schweitzer

- Im Februar 2005 veröffentlichte DIE ZEIT die Ergebnisse einer Umfrage – den sog. Bildungsbarometer, bei dem gefragt wurde, auf welches Schulfach am ehesten verzichtet werden könnte, damit die PISA-schwachen Schüler/-innen in Deutschland mehr Mathematikunterricht erhalten könnten. Fast die Hälfte der Befragten vertrat in dieser Umfrage die Auffassung, auf den Religionsunterricht könne doch am ehesten verzichtet werden. In diesem Falle würde also einfach mehr mathematisch-naturwissenschaftliche bzw. technologische Bildung den Religionsunterricht ersetzen, weil von diesem kein Standortvorteil für Deutschland erwartet wird.
- Anders liegen die Zusammenhänge im Falle des neu in Berlin einzuführenden Unterrichtsfaches »Wertekunde«. Dieses Fach soll den Religionsunterricht zwar nicht einfach ersetzen. Da Wertekunde im Unterschied zum Ethikunterricht jedoch als Pflichtfach für alle konzipiert ist, läuft es faktisch aber doch auf eine Option für Wertekunde statt Religionsunterricht hinaus. Und täuschen wir uns nicht: Glückwünsche zum Beschluss der Berliner Regierung kamen keineswegs nur aus Brandenburg, sondern beispielsweise auch von Ethiklehrerverbänden in Westdeutschland. Zweifel am Religionsunterricht werden nicht nur in ostdeutschen Bundesländern laut. Dabei wird die Option für Wertekunde nicht mit dem internationalen Wettbewerb begründet, sondern mit dem Argument, der konfessionelle Religionsunterricht sei schon aufgrund seiner Kirchenbindung ein Fossil, das in einer modernen Demokratie nicht mehr zukunftsfähig sein könne.

Die Frage, ob der Religionsunterricht ersetzbar sei, ist also keineswegs rhetorisch oder künstlich. Sie verweist auf einen aktuellen Klärungsbedarf und einen Streit darüber, was Bildung und Schule in Zukunft brauchen.

Im Folgenden möchte ich diese Frage in drei Schritten klären, um dann in einem vierten und letzten Schritt einige Zukunftsperspektiven zu umreißen.

1. Braucht Bildung Religion?

Ich beginne mit der am weitesten reichenden Frage: Soll Religion in Bildung und Erziehung überhaupt eine Rolle spielen? Verneint wird diese Frage bekanntlich mit zwei Argumenten:

Das erste Argument hat seine stärkste Form im Atheismus. In schwäche-

rer Form begegnet es in der Gestalt einer Säkularisierungserwartung, derzufolge Religion doch längst ihren Einfluss auf die Menschen verloren habe und bald ganz verschwunden sein werde. Der Atheismus kann wissenschaftlich nicht widerlegt werden. Er steht dem Gottesglauben als eine mögliche Option gegenüber, wobei sich freilich keine der beiden Überzeugungen auf wissenschaftliche Beweise berufen kann. Die Existenz Gottes ist wissenschaftlich ebenso wenig zu beweisen, wie sie durch Wissenschaft widerlegt werden kann.

Klar zu widerlegen hingegen ist die Erwartung eines Verschwindens von Religion. Zumindest im Weltmaßstab trifft nach Auffassung soziologischer Beobachter eher das Gegenteil zu. Die Rede ist von einer »Wiederkehr der Religion«, von einem »Wiederer-

starken der Religionen«, ja, sogar von einer zunehmenden Vitalität der Kirchen in manchen Teilen etwa Lateinamerikas oder Asiens. Und auch in Deutschland verweisen zwar etwa die Kirchenaustritte auf eine schwindende Attraktivität der Kirchen, aber die religiösen Interessen und Sehnsüchte, Orientierungsbedürfnisse, Wünsche und Hoffnungen sind keineswegs verschwunden. Dass wir einem »religionslosen Zeitalter« entgegengingen, wie dies auch Theologen im 20. Jahrhundert erwarteten, diese Auffassung findet heute kaum mehr Zustimmung.¹

Weder Jugendliche noch Erwachsene in Deutschland sind einfach ohne Religion, auch wenn sich – speziell in den ostdeutschen Bundesländern – eine beträchtliche Zahl von Menschen religiös desinteressiert zeigt. Speziell für Kinder gilt nach wie vor,

dass ihre »großen Fragen« weit über den Orientierungsraum von Technik und Ökonomie hinausreichen. Kinder wollen wissen, was es mit Tod und Sterben auf sich hat, was nach dem Tod kommt. Sie suchen nach einer Geborgenheit, die weit über alle menschlichen Möglichkeiten hinausreicht. Und sie fragen, wer oder was das sei – »Gott«. Ich selbst vertrete deshalb die These, dass Kinder ein Recht auf Religion und auf religiöse Begleitung haben – ein Recht, das zumindest ansatzweise auch in der Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen von 1989 Anerkennung gefunden hat.²

Wie steht es mit dem zweiten Argument, mit dem die Bildungsbedeutung von Religion grundsätzlich bestritten wird? Gemeint ist die in klassischer Form von *J.-J. Rousseau* formulierte These, dass Kinder selbst über ihren – möglichen – Glauben entscheiden können sollen und dass deshalb auf jede Beeinflussung durch religiöse Erziehung in der Kindheit verzichtet werden müsse. Viele Eltern äußern sich so: »Mein Kind soll selbst entscheiden!« Das schweizerische *Pastoralsoziologische Institut* kam schon vor Jahren zu folgendem Ergebnis:

»Konstant und beinahe überall wird aber die größere Freiheit der religiösen Erziehung und Sozialisierung betont, sicher in Abhebung vom selber erfahrenen Zwang und Druck in der eigenen Kindheit. Diese Freiheitlichkeit äußert sich etwa in Formulierungen wie: ohne Zwang zum Beten, ohne Verpflichtung zum Kirchenbesuch, ohne Einschüchterung durch Strafen, durch Liebensehtzug des »Christkindes« usw. Hier hat sich eine wohl-tuende Liberalisierung der Erziehung auch auf den religiösen Bereich ausgewirkt, der gerade nicht mehr als Verstärkung der elterlichen Autorität aufgebaut und negativ besetzt wird.«³

Diese Veränderung im religiösen Erziehungsstil ist auch in meiner

Sicht zu begrüßen. Eigene Entscheidungsfähigkeit ist ein wichtiges religionspädagogisches Ziel. Eine freiheitliche Orientierung entspricht dem christlichen Glauben, der nicht einfach anezogen werden kann. Dennoch stellt sich die Frage, wie eine reflektierte Entscheidung ermöglicht werden kann. Eine solche Entscheidungsfähigkeit wird hier – wie auch in anderen Hinsichten – nicht durch einen Verzicht auf religiöse Erziehung oder Bildung erreicht.

Denn wie sollen Kinder über etwas entscheiden, das sie gar nicht kennen? Die Auffassung, eine freie Wahl zwischen verschiedenen Religionen lasse sich dadurch erreichen, dass auf religiöse Erziehung verzichtet wird, erweist sich im Übrigen auch rein praktisch als illusionär. Sie ist vergleichbar mit dem Wunsch, ein Kind möge das Land, in dem es leben möchte, selbst wählen. Unter heutigen Voraussetzungen internationaler Mobilität ist dieser Wunsch ein Stück weit zu bejahen. Erfüllen lässt er sich aber niemals so, dass das Kind bis zum Erreichen einer entsprechenden Entscheidung in keinem Land aufwächst. Wer das Kind in dieser Hinsicht entscheidungsfähig machen und eine Wahl ermöglichen möchte, wird dafür sorgen, dass das Kind in seinem Aufwachsen Bekanntschaft mit anderen Ländern und anderen Nationalitäten schließen kann. Ein vollständiger Verzicht auf die Prägung durch ein bestimmtes Land – eben das, in dem das Kind aufwächst – ist aber ausgeschlossen.

Ähnlich lässt sich auch ein reflektiertes Verhältnis zu den verschiedenen Religionen und eine Entscheidung für oder gegen sie nicht durch einen Verzicht auf religiöse Erziehung gewährleisten. Dem religiösen Selbstbestimmungsrecht des Kindes kann daher nur so entsprochen werden, dass religiöse Erziehung dem Kind ein reflektiertes Verhältnis zu den hierzulande wirksamen Einflüs-

sen ermöglicht, damit es im Jugend- oder Erwachsenenalter eine bewusste Entscheidung für oder gegen die christliche Tradition zu treffen vermag.⁴

Letztlich ist also keines der beiden Argumente gegen die Erziehungs- und Bildungsbedeutung von Religion überzeugend – weder das Atheismus- und Säkularisierungsargument noch das Entscheidungsargument im Sinne Rousseaus. So ist es auch nicht weiter erstaunlich, dass heute in Deutschland auch im Bereich der Erziehungswissenschaft kaum jemand die Bildungsbedeutung von Religion ernsthaft bezweifelt. Als Beispiel sei *D. Benner* hervorgehoben, der sich immer wieder ausdrücklich für religiöse Bildung und Religionsunterricht eingesetzt hat.⁵ Ernsthafter Streit betrifft hingegen die nun aufzunehmenden Fragen.

2. Braucht Religion ein eigenes Fach?⁶

Hier geht es um die Frage, ob Religion als Dimension aller Fächer oder als eigenes Fach institutionalisiert sein soll. Dieser Streit währt schon seit langer Zeit. Im 19. Jahrhundert etwa vertrat *Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg* die These, dass »jeder Lehrer ein Religionslehrer« sei und auch sein müsse, weil die Frage nach (letzter) Wahrheit jeden wirklich pädagogischen Unterricht begleite.⁷ In der Reformpädagogik des frühen 20. Jahrhunderts wurde dann die Formel »Religion in allen Stunden« geprägt,⁸ und bis heute wird immer wieder auf den Gedanken einer Behandlung religionsbezogener Themen ohne ein besonderes Fach zurückgegriffen.

Es sind durchaus beachtliche Gründe, die sich für eine solche Form der Wahrnehmung religiöser Bildungsaufgaben ohne spezielles Fach anführen lassen:

- Die Einrichtung eines besonderen Faches bedeutet immer auch eine Ausgrenzung der entsprechenden Inhalte. Wo immer ein Religionsunterricht eingerichtet wird, droht das Missverständnis, bei Religion handele es sich um einen isolierbaren (Sonder-)Bereich.
- Wenn Religion als Dimension allen Unterrichts verstanden wird, können auf Religion bezogene Themen und Fragen überall dort aufgegriffen werden, wo sie der Sache nach vorkommen: im Deutschunterricht ebenso wie im Geschichtsunterricht, in Biologie ebenso wie in Politik usw. Wenn Religion, wie zu Recht beklagt wird, in diesen Fächern heute kaum angesprochen wird, so sei dies der entlastenden Existenz eines speziellen Religionsunterrichts geschuldet, an den dann alle entsprechenden Fragen delegiert werden.
- Hingewiesen werden kann schließlich auch auf die Spannung zwischen dem Argument, Religion gehöre unverzichtbar zur Allgemeinbildung, und dem Prinzip der Freiwilligkeit, das jedenfalls herkömmlicherweise für den Religionsunterricht gilt. Nur wenn Religion als Dimension in allen Fächern vorkomme, sei wirklich gewährleistet, dass die Allgemeinbildung Religion einschließt.

Diese Argumente bleiben bedenkenswert. In meiner Sicht sind es erst die – stärkeren – Gegengründe, die angesichts der Einwände gegen ein Fach Religion doch zur Entscheidung für ein solches Fach führen:

Ähnlich wie bei der Muttersprache, die gewiss in allen Fächern geübt und gepflegt werden muss und für die das eigene Fach doch unverzichtbar bleibt, kann auch für religiöse Bildung ein solcher doppelter Ansatz gefordert werden. Die Einrichtung eines Faches Religion ist nicht not-

wendig gleichbedeutend mit einer Schwächung von Religion als Dimension aller Fächer. Beides kann auch Hand in Hand gehen – beides kann sich wechselseitig verstärken.

Zudem wird es erst mit der Einrichtung eines eigenen Faches Religion möglich, für eine entsprechende (akademische) Ausbildung zu sorgen und professionell-religionspädagogische Kompetenz zu sichern. Wie auch bei anderen Fächern und Themenbereichen verbindet sich also mit der Existenz eines eigenen Faches der gewichtige Aspekt der Qualitätssicherung.

Es kann argumentiert werden, dass religiöse Bildung nur in Auseinandersetzung mit dem (Wahrheits-)Anspruch der religiösen Überlieferungen ihr Ziel erreichen kann und dass dies die Begegnung mit Lehrerinnen und Lehrern voraussetzt, die als Angehörige einer bestimmten Religion oder Konfession zu identifizieren und damit auch kritisch zu befragen sind. Insofern kann der Religionsunterricht nach heutigem Verständnis von Religionsfreiheit nicht auf dem Wege staatlich durchgesetzter Schulpflicht für alle verbindlich gemacht werden. Freiheitlicher Religionsunterricht setzt (Ab-)Wahl- bzw. Befreiungsmöglichkeiten voraus.

Die Gefahr einer Isolation des Religionsunterrichts kann auch durch Kooperation mit dem Ethikunterricht oder mit anderen Fächern gemildert werden.

Wie gesagt, halte ich diese Gründe, die für ein Fach Religion sprechen, für stärker als die genannten Einwände. So gibt es auch kaum Staaten, in denen kein eigenes Fach Religion in der Schule anzutreffen ist. Berühmte Beispiele sind natürlich die Vereinigten Staaten von Amerika und unser Nachbarland Frankreich. In beiden Fällen steigt aber die Unzufriedenheit mit der gegebenen Situation, eben weil religiöse Bildung auch in diesen Ländern nicht oder nicht mehr in befriedigender Weise gewährleistet ist.

So konzentriert sich die Auseinandersetzung auf die dritte Frage:

3. Wertekunde statt konfessionellem Religionsunterricht?

Die Begrifflichkeit in der Überschrift zu diesem Abschnitt verweist auf die aktuelle Auseinandersetzung in Berlin. Gemeint ist aber keineswegs nur diese Situation, sondern die viel häufiger anzutreffende Auffassung, ein allgemeiner Ethikunterricht sei dem konfessionellen Religionsunterricht überlegen und das eigentliche Zukunftsmodell. Begründet wird diese Auffassung mit unterschiedlichen Argumenten – teils pädagogisch-didaktisch, teils politisch-demokratiethoretisch und teils im Blick auf den erforderlichen Dialog zwischen unterschiedlichen Religionen und Weltanschauungen. Ich nehme diese drei Argumentationsweisen der Reihe nach auf.

Zunächst zu pädagogisch-didaktischen Aspekten: Der entscheidende Vorteil einer Wertekunde oder eines allgemeinen Ethikunterrichts wird darin gesehen, dass ein solcher Unterricht gleichmäßig über verschiedene Religionen informieren kann, während der konfessionelle Religionsunterricht weithin auf nur eine Tradition begrenzt sei. Weiterhin trage eine distanzierte, auf Religionswissenschaft statt Theologie begründete Darstellung der Religionen mehr zu einer vernünftigen Bildung bei als der konfessionelle Religionsunterricht mit seiner Standpunktbezogenheit.

Diese Argumentation verweist zunächst auf eine Schwäche des herkömmlichen konfessionellen Religionsunterrichts. In den Lehrplänen kamen und kommen nicht-christliche Religionen, ja bereits die jeweils anderen christlichen Konfessionen häufig nicht genügend vor. In der Situation einer multireligiösen Gesellschaft kann dies tatsächlich nicht

mehr einleuchten und gehört zur religiösen Bildung zwingend eine solide Kenntnis verschiedener Religionen.

Problematisch ist m. E. hingegen die Auffassung, religiöse Bildung gelinge vor allem dann, wenn der Unterricht zu allen religiösen Überzeugungen auf Distanz bleibt. Ein solcher Unterricht wurde vor dreißig Jahren vor allem in England und Wales sowie in Schweden versucht, nämlich mit der strengen Beschränkung des Unterrichts auf ein Lernen über Religion im Sinne einer wissenschaftlichen Information und Darstellung. Für die Kinder und Jugendlichen, so hat dort die Erfahrung gezeigt, bleibt ein solcher Unterricht unzureichend. Er führt nicht zu einer persönlichen Auseinandersetzung mit Glaubensüberzeugungen und Wahrheitsansprüchen. Religion droht dabei zu einem leblosen Wissen zu werden, das mit dem eigenen Leben ziemlich wenig zu tun hat. In England und Wales ist man deshalb dazu übergegangen, das Lernen über Religion durch ein Lernen von Religion zu ergänzen und zu erweitern. Seither rückt die Frage nach der – möglichen – existentiellen Bedeutung der im Unterricht präsentierten Glaubensüberzeugungen wieder ins Zentrum des Religionsunterrichts und wird auch bei den in England üblichen Bildungsstandards für den Religionsunterricht konstitutiv berücksichtigt.⁹

Für den konfessionellen Religionsunterricht in Deutschland lässt sich vor diesem Hintergrund formulieren, dass dieser Unterricht die besondere Chance der Auseinandersetzung mit auch persönlich repräsentierten religiösen Überzeugungen bietet. Zweck des konfessionellen Religionsunterrichts ist es nicht, evangelische oder katholische Schüler/innen hervorzuheben, sondern eine geprüfte Auseinandersetzung mit der jeweiligen Tradition zu ermöglichen. Entscheidungsfähigkeit im Blick auf religiöse

Überzeugungen kann nicht dadurch entstehen, dass möglichst viele religiöse Traditionen vorgestellt werden, aus denen sich Jugendliche oder Erwachsene dann diejenige auswählen können, die ihnen am besten gefällt. Ein solches supermarkartiges Angebot müsste ganz an der Oberfläche bleiben und könnte deshalb gerade nicht zu einer geprüften Entscheidung führen. Demgegenüber ermöglicht der konfessionelle Religionsunterricht eine vertiefte Auseinandersetzung mit einer bestimmten Tradition, wobei das Ziel des Religionsunterrichts darin bestehen muss, eine geprüfte Entscheidung zumindest im Blick auf diese Tradition zu unterstützen.

Als nächstes nehme ich die politisch-demokratiethoretischen Begründungen für Wertekunde auf: In politisch-rechtlicher Hinsicht unterscheiden sich Wertekunde und konfessioneller Religionsunterricht in erster Linie darin, dass Wertekunde in allein staatlicher Verantwortung erteilt wird, während der Religionsunterricht gemäß Art. 7,3 GG »in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften« unterrichtet wird. Zunehmend kommt nun eine Auffassung zum Tragen, derzufolge die staatliche Verantwortung als die eigentlich demokratische Form angesehen, die Beteiligung von Religionsgemeinschaften hingegen als vordemokratisch wahrgenommen wird.

Bei dieser Argumentation wird zu Recht daran gedacht, dass Regierungen und Parlamente durch freie allgemeine Wahlen legitimiert sind, während Religionsgemeinschaften rechtlich gesehen nur durch den Zusammenschluss ihrer Mitglieder zustande kommen. Heutige Demokratietheorien weisen allerdings darauf hin, dass die demokratische Qualität des Gemeinwesens nicht einfach von den in mehrjährigem Abstand stattfindenden Wahlen abhängig gemacht

werden kann. Gelebte Demokratie muss sich auch im Alltag auswirken. In diesem Sinne wird häufig auf die sog. Bürger- oder Zivilgesellschaft verwiesen, durch welche die Demokratie gestärkt wird und an Leben gewinnen kann.¹⁰

Unter Bürger- oder Zivilgesellschaft werden dabei Initiativen, Gruppen, Vereine, Gemeinschaften und Institutionen verstanden, die zwischen den Staat und die einzelnen Bürgerinnen und Bürger treten. In meiner Sicht gehören auch die Religionsgemeinschaften zur Zivilgesellschaft, so wie dies heute auch in der theologischen Diskussion gesehen wird.¹¹

Mitverantwortung der Kirchen und Religionsgemeinschaften für den Religionsunterricht ist so gesehen ein Ausdruck zivilgesellschaftlicher Demokratie. Die im Grundgesetz vorgesehene Beteiligung nicht-staatlicher Partner an der Schule ist kein Relikt der Vergangenheit, sondern steht für ein zukunftsweisendes Modell von Demokratie.

Dabei ist auch die notwendig schwierige Rolle zu bedenken, in die der Staat bei Wertekunde sowie der Behandlung religiöser Themen gerät. Ebenfalls nach dem Grundgesetz ist der Staat an das Prinzip religiöser und weltanschaulicher Neutralität gebunden. Er darf den Bürgerinnen und Bürgern keine religiösen Vorschriften machen. Für Werte und Ethik kann sich der Staat deshalb nur auf sehr abstrakte Grundlagen wie das Grundgesetz selbst oder die allgemeine Menschenrechtserklärung berufen. Religiöse oder weltanschauliche Begründungen von Werten stellen für den Staat keine Möglichkeit dar, auch wenn bestimmte Werte wie etwa Nächstenliebe oder Solidarität zumindest traditionell eine deutlich religiöse Begründung besitzen. Dies schränkt die Möglichkeiten einer allein vom Staat verantworteten Wertekunde bereits deutlich ein, und die Einschränkungen bei der Behandlung religiöser Themen reichen noch weiter.

(Fortsetzung siehe S. 8)

In dieser Hinsicht ist die vom Grundgesetz vorgesehene Kooperation zwischen Staat und Kirche oder Religionsgemeinschaften eine deutliche Entlastung: Weil hier nicht der Staat, sondern die Religionsgemeinschaften letztlich für die Inhalte des Lehrplans verantwortlich sind, kommt der Staat von vornherein nicht in die Gefahr, gegen das Prinzip der religiösen und weltanschaulichen Neutralität zu verstoßen. Auch in dieser Hinsicht kann ein »in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften« erteilter Religionsunterricht deshalb als zukunftsfähiges Modell angesprochen werden.

Ein dritter Argumentationskreis betrifft die Aufgabe dialogischen Lernens: Gemeint ist hier sowohl der interkulturelle als auch – und vor allem – der interreligiöse Dialog. Kinder und Jugendliche sollen lernen, sich mit anderen zu verständigen – über die Grenzen von Religion und Weltanschauung hinweg. In einer multikulturellen und multireligiösen Gesellschaft wird diese Aufgabe der Einübung von Verständigungsfähigkeit immer wichtiger. Sie gilt als Voraussetzung eines Zusammenlebens in Frieden und Toleranz und als Weg zu wechselseitigem Respekt.

Wie soll der Dialog aussehen, wie kann dialogisches Lernen erreicht werden? Dazu gibt es gegensätzliche Auffassungen. Die Vertreter einer Wertekunde gehen davon aus, dass ein solcher Dialog einen Standpunkt jenseits der Religionen und Weltanschauungen voraussetzt und dass ein solcher Standpunkt allein durch eine religionswissenschaftliche Grundlegung des Unterrichts gewonnen werden kann. In diesem Sinne schreiben *W. Edelstein* u. a. im Blick auf LER: »Allein die vorübergehend von sich selbst abstrahierende, Glaubensaussagen auf eine vergleichbare Begrifflichkeit bringende, Darstellung der je eigenen und der fremden Religion ermöglicht einen verstehenden Dialog und ein wertklärendes Gespräch zwi-

schenden unterschiedlichen religiösen Positionen. Eine nicht auf diese Weise vermittelte Gegenüberstellung von Bekenntnissen vermag dies nicht zu leisten und wird nur zu Missverständnis, Unverständnis und Frustration führen«¹².

Leitend ist hier offenbar die Vorstellung, dass ein Dialog auf gleichsam neutraler »abstrahierender« Grundlage am besten gelingen könne. Umgekehrt wird damit dem konfessionellen Religionsunterricht und auch den Religionsgemeinschaften selbst die Fähigkeit zu einem Dialog abgesprochen. In der hier vertretenen Sicht führen entsprechende Bemühungen nur zu »Missverständnis, Unverständnis und Frustration«.

Es ist allerdings nicht zu übersehen, dass die Einübung von Dialog im Rahmen von Wertekunde ein eigenes Paradox darstellt. Dialog soll hier dadurch erreicht werden, dass auf den Dialog verzichtet wird. Was für ein Dialog ist denn noch denkbar, wenn von den Gegensätzen von vornherein abstrahiert wird? Durch eine solche Abstraktion werden die Gegensätze ja nicht aufgehoben, sondern bleiben weiterhin bestehen.

Als Alternative zu einer solchen Verständigung oberhalb der Gegensätze wird eine Verständigung zwischen den Religionsgemeinschaften selbst attraktiv. Beispielsweise kann nicht der Staat den christlichen Kirchen vorschreiben, sie hätten mehr Ökumene zu treiben, sondern Ökumene kann allein aus der kirchlichen Verständigungsarbeit erwachsen. Ähnlich kann der Staat auch nicht einfach freundliche Verhältnisse zwischen verschiedenen Religionen befehlen, sondern ist auf die Verständigungsbemühungen der Religionsgemeinschaften angewiesen. Für eine solche Verständigung bietet der konfessionelle Religionsunterricht wiederum bessere Voraussetzungen als eine religionswissenschaftlich geprägte Wertekunde.

Die Notwendigkeit dialogischen Lernens verweist allerdings auch auf Schwächen des herkömmlichen konfessionellen Religionsunterrichts. Aufgrund der Trennung der Schüler/innen in unterschiedliche konfessionell bestimmte Lerngruppen werden andere Konfessionen, Religionen oder Weltanschauungen so behandelt, dass über sie gesprochen wird und also nicht mit ihnen. Wenn beispielsweise das Thema Konfessionslosigkeit behandelt wird und die zahlreichen konfessionslosen Kinder und Jugendlichen in der Schule nicht einbezogen werden, obwohl sie vielleicht im unmittelbar angrenzenden Klassenzimmer sitzen, dann kann dies unter heutigen Verhältnissen nicht mehr einleuchten.

In Zukunft müssen die Vorteile des konfessionellen Religionsunterrichts daher verstärkt mit dem Erfordernis dialogischen Lernens in Einklang gebracht werden. Die Art und Weise, in der dies am besten gelingen kann, ist aus meiner Sicht der *kooperative Religionsunterricht*, bei dem phasenweise zwischen konfessionell getrennten und gemeinsamen Lerngruppen gewechselt wird. In *Tübingen* konnten mein katholischer Kollege *Biesinger* und ich in den letzten Jahren ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt zum kooperativen Religionsunterricht in der Grundschule sowie in der Sekundarstufe I durchführen. Das dabei für den evangelischen und katholischen Religionsunterricht entwickelte Modell kann auch auf die Zusammenarbeit mit anderen Formen von Religions- oder Ethikunterricht angewendet werden. Das von uns entwickelte Programm »*Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden*« hat sich auch empirisch bewährt. Wie aus den von uns durchgeführten Interviews ersichtlich wird, können sowohl Kinder als auch Jugendliche von einem solchen kooperativen Unterricht profitieren. Dabei werden nicht nur theologische Fragen angesprochen, sondern auch Klärungen

erreicht, die für das Leben der Kinder und Jugendlichen insgesamt von großer Bedeutung sind, beispielsweise zum Thema Freundschaft.¹³

In einem Gespräch mit einer Gruppe von Kindern aus Klasse 3 ging es zunächst um die Frage, ob die Konfessionszugehörigkeit für die Kinder bei der Wahl ihrer Freundinnen und Freunde eine Rolle spiele. Für eines der Kinder ist klar, dass es bei seiner »besten Freundin« gar keine Rolle spiele, »ob sie jetzt evangelisch oder katholisch ist«. Wichtig sei nicht, wie sie »von außen« ist, sondern wie sie »innen« ist.

Im Anschluss an diese Äußerung der ersten Schülerin entwickelte sich dann folgendes Gespräch:

Interviewerin: *Zu was gehört denn das Katholische und das Evangelische? Gehört das zum Äußeren oder gehört das zum Inneren?*

Schüler: *Äußeren.*

Zweite Schülerin: *Äußeren und Inneren, weil das ja auch irgendwie so ...*

Erste Schülerin: *Inneren ... Das gehört zum Inneren, ja ... Als Evangelischer denkt man irgendwie, irgendwie ein bisschen weniger. Oder halt mehr oder weniger oder gleich.*

Schüler: *Gleich.*

Erste Schülerin: *... oder was auch immer. Aber man ist anders. Man ist innen anders ... Man tut verrücktere Sachen oder ...*

Das »Innere« wird von den Kindern mit dem verbunden, was jemand »denkt« oder dann auch »tut«. Weiterreichende Überlegungen schließen sich an:

Zweite Schülerin: *Aber vor der Geburt weiß man ja auch nicht, was man ist. Und man ist eigentlich gleich ... Und dann ist es ja nur so, dass wenn ..., dann kann der ja eigentlich nichts anderes denken. Vielleicht ein bisschen mehr an Gott oder so, die Katholischen irgendwie.*

Erste Schülerin: *Ich finde das irgendwie blöd.*

Zweite Schülerin: *Aber ich finde, man ist immer noch gleich.*

Erste Schülerin: *Man ist anders. Man ist außen anders, man ist innen anders.*

Zweite Schülerin: *Das ist jeder Mensch ... außen anders ... Man hat was anderes im Sinn ... Man denkt anders.*

Am Anfang dieses Gesprächs steht die Auffassung, dass »evangelisch« und »katholisch« nur eine Äußerlichkeit darstellen, die deshalb bei der Freundeswahl auch keine Rolle spielen könne. Beim weiteren Nachdenken vertreten die Kinder aber immer deutlicher die Auffassung, dass die Konfessionszugehörigkeit auch etwas mit dem Inneren des Menschen zu tun hat – mit dem Denken und mit dem, was jemand »im Sinn« hat. Hier begegnen wir Fragen, die für die kindliche Erschließung von Mensch und Welt von großem Gewicht sind. Was ist das eigentlich – das »Innere« und das »Äußere« eines Menschen? Und welche Bedeutung haben innere und äußere Unterschiede dann für die Beziehungen zwischen den Menschen? Die Klärung solcher Fragen hat in grundlegender Weise mit der kindlichen (Selbst-)Bildung zu tun: dass »jeder Mensch« eben »anders« ist – »außen anders« und »innen«, weil jeder etwas »anderes im Sinn« hat. Diese von den Kindern formulierte Einsicht ist von nicht zu unterschätzender Bedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung. Und es ist die Frage nach Unterschieden zwischen evangelisch und katholisch, die hier zu dieser Einsicht führt.

4. Zukunftsperspektiven – oder: Wie soll es weitergehen?

Fassen wir zunächst noch einmal zusammen: Abzulehnen ist der Versuch, den konfessionellen Religionsunterricht durch Wertekunde zu ersetzen. Die demokratische, pädagogische und dialogische Überlegen-

heit von Wertekunde über den Religionsunterricht ist nicht wirklich gegeben. In vieler Hinsicht erweist sich der konfessionelle Religionsunterricht als Zukunftsmodell. Ein Reformbedarf des Religionsunterrichts im Blick auf die Auseinandersetzung mit religiöser und weltanschaulicher Neutralität ist gleichwohl nicht zu übersehen. In Zukunft muss dieser Unterricht verstärkt dialogischen Aufgaben gerecht werden und eine kooperative Form anstreben. In fünf knappen Punkten möchte ich abschließend einige Zukunftsperspektiven umreißen:

1. Nach dem Gesagten gilt, dass der konfessionelle Religionsunterricht zukunftsfähig ist. Die Einführung einer Wertekunde für alle und die damit verbundene Zurücksetzung des Religionsunterrichts ist deshalb abzulehnen. Allerdings ist auch deutlich geworden, dass sich der Religionsunterricht in Zukunft verstärkt auf die Situation religiöser und weltanschaulicher Pluralität beziehen muss, was beispielsweise eine Überprüfung der Lehrpläne einschließt.

2. Neben dem christlichen Religionsunterricht sind weitere Formen erforderlich. Jüdischer Religionsunterricht wird schon bislang erteilt; für die Zukunft halte ich einen islamischen Religionsunterricht gemäß Art. 7,3 GG ebenfalls für unerlässlich. Die rechtlichen und politischen Schwierigkeiten eines solchen Faches sind dabei nicht zu übersehen, dürfen aber langfristig kein Hindernis für islamischen Religionsunterricht darstellen.

3. Die kulturellen und religiösen Verhältnisse stellen sich in Deutschland an verschiedenen Orten zunehmend unterschiedlich dar. Ein im strengen Sinne einheitliches Modell für den Religionsunterricht in ganz Deutschland leuchtet daher immer weniger ein. Vorbildlich scheint mir in dieser Hinsicht das österreichische Modell, bei dem das religionsunterrichtliche Angebot prag-

matisch, entsprechend der jeweiligen Situation an einer Schule, verändert und erweitert werden kann.

4. Auch bei einer Ausweitung des religionsunterrichtlichen Angebots werden bei weitem nicht alle Schüler/innen vom Religionsunterricht erreicht. Ein Alternativ- oder Ersatzangebot, das als Ethikunterricht o. ä. bezeichnet wird, ist deshalb ebenfalls unerlässlich. Das Verhältnis zwischen Religions- und Ethikunterricht sollte sich auch in Zukunft am Wahlpflichtfachmodell ausrichten. Die Einrichtung von Ethikunterricht entspricht der Notwendigkeit, allen Schülerinnen und Schülern eine Beschäftigung mit religiösen und ethischen Themen in einem eigenen Fach zu ermöglichen. Eine Schwächung des Religionsunterrichts sollte dabei nicht angestrebt werden.

5. Schon für den evangelischen und katholischen Religionsunterricht oder für das Verhältnis zwischen Religions- und Ethikunterricht gilt, dass ein bloßes Nebeneinander der verschiedenen Formen von Unterricht hinter den Anforderungen eines dialogischen Lernens zurückbleibt. In Zukunft wird es deshalb verstärkt darauf ankommen, kooperative Formen zwischen dem Religionsunterricht verschiedener Konfessionen und Religionen zu entwickeln sowie zwischen dem Religionsunterricht und dem Ethikunterricht. Gerade weil auch die Unterschiede und Gegensätze dabei nicht ausgeblendet werden, stellen kooperative Formen von Unterricht eine unersetzliche Form von Erziehung und Bildung dar.

Der Religionsunterricht mag nicht unersetzbar sein – wir sollten den Mund nicht zu voll nehmen. Aber jede Form von religiöser Bildung, die den Religionsunterricht ersetzen soll, muss ihre Überlegenheit tatsächlich nachweisen. Diesem Nachweis sehe ich selbst getrost entgegen – jedenfalls solange Argumente noch etwas

gelten und nicht bloß Vorurteile oder anti-religiöse Ressentiments.

Anmerkungen:

- 1 Stellvertretend genannt aus dieser Diskussion seien P. L. Berger (Hg.), *The Desecularization of the World*, Grand Rapids 1999, P. Beyer (Hg.), *Religion im Prozess der Globalisierung*, Würzburg 2001, D. Pollack, *Säkularisierung – ein moderner Mythos? Studien zum religiösen Wandel in Deutschland*, Tübingen 2003, zu Ostdeutschland siehe auch D. Pollack/G. Pickel (Hg.), *Religiöser und kirchlicher Wandel in Ostdeutschland 1989 – 1999*, Opladen 2000.
- 2 Vgl. F. Schweitzer, *Das Recht des Kindes auf Religion. Ermutigungen für Eltern und Erzieher*, Gütersloh 2005, s. auch ders., *Die Suche nach eigenem Glauben. Einführung in die Religionspädagogik des Jugendalters*, Gütersloh 1998.
- 3 Schweizerisches Pastoralsoziologisches Institut (Hg.), *Junge Eltern reden über Religion und Kirche*, Zürich 1986, 26.
- 4 Damit folge ich meiner in dem Buch »Das Recht des Kindes auf Religion« (a. a. O., 59ff.) vorgetragenen Argumentation.
- 5 Vgl. u. a. D. Benner, *Bildung und Religion. Überlegungen zu ihrem problematischen Verhältnis und zu den Aufgaben eines öffentlichen Religionsunterrichts heute*. In: A. Battke u. a. (Hg.), *Schulentwicklung – Religion – Religionsunterricht. Profil und Chance von Religion in der Schule der Zukunft*, Freiburg 2002, 51-70.
- 6 In diesem Abschnitt übernehme ich Argumente und Formulierungen aus meinem Beitrag: *Religiöse Bildung als Aufgabe der Schule*. In: G. Adam/R. Lachmann (Hg.), *Religionspädagogisches Kompendium*, Göttingen 1997, 104-120.
- 7 F. A. W. Diesterweg, *Jeder Lehrer – ein Religionslehrer* (1852). In: SW 10, 3-14.

- 8 Vgl. M.-L. Kling-de Lazzer, *Thematisch-problemorientierter Religionsunterricht. Eine historisch-systematische Untersuchung zur Religionsdidaktik*, Gütersloh 1982
- 9 Vgl. die hilfreiche Darstellung bei L. Rudge, *Standards und Standardisierung im Religionsunterricht 1993 bis 2003: Eine besonders englische Erfahrung?* In: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 56 (2004), 213 - 226.
- 10 Weiterführende Hinweise bei Friedrich Schweitzer, *Zivilgesellschaft – Schule – Religion. Welchen Religionsunterricht braucht eine zivilgesellschaftliche Demokratie?* In: C. T. Scheilke/F. Schweitzer (Hg.), *Religion, Ethik, Schule. Bildungspolitische Perspektiven in der pluralen Gesellschaft*, Münster 1999, 295 - 308.
- 11 So etwa W. Huber, *Kirche in der Zeitenwende. Gesellschaftlicher Wandel und Erneuerung der Kirche*, Gütersloh 1998.
- 12 W. Edelstein u. a., *Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde. Zur Grundlegung eines neuen Schulfachs. Analysen und Empfehlungen, vorgelegt vom Wissenschaftlichen Beirat LER*, Weinheim/Basel 2001, 114.
- 13 Die folgenden Abschnitte sind übernommen aus: F. Schweitzer/A. Biesinger zusammen mit R. Boschki/C. Schlenker/A. Edelbrock/O. Kliss/M. Scheidler, *Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden. Erfahrungen und Perspektiven zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht*, Freiburg/Gütersloh 2002, 13 f.

Literaturhinweis:

Weitergehende Begründungen und Ausführungen zu diesem Thema siehe: Friedrich Schweitzer, *Religionspädagogik*, Gütersloh 2006