

Ökumenisches Lernen mit Kindern ohne konfessionelle Identität?

Religionsunterricht und individualisierte Religion

Friedrich Schweitzer

Die Frage, was ökumenisches Lernen mit Kindern ohne konfessionelle Identität bedeuten und wie es überhaupt möglich sein soll, klingt wie eine Paradoxie: Ist Ökumene nicht von vornherein nur als Verständigung zwischen unterschiedlichen Personen, Gruppen oder Kirchen denkbar? Und wenn bei Kindern heute keine konfessionelle Identität gegeben ist, wird ökumenisches Lernen da nicht einfach überflüssig?

Aus der Praxis wird von sehr unterschiedlichen, zum Teil widersprüchlichen Eindrücken und Ansätzen berichtet. Für viele steht fest, daß Kinder heute weithin ohne konfessionelle Prägungen aufwachsen. Religiöse Erziehung sei selten geworden, manche Lehrerinnen und Lehrer sehen bereits eine »Jugend ohne Gott« vor sich – Jugendliche ohne Interesse an Konfession, Religion oder Gottes- und Wahrheitsfrage.¹ Zugleich scheint Ökumene in den Schulen hoch im Kurs zu stehen. »Ökumenisches Lernen« und »ökumenischer Religionsunterricht« werden in den Schulen fast allgemein begrüßt und offenbar auch vielfach praktiziert. Liegt im ökumenischen Lernen doch eine Möglichkeit, einem Desinteresse an Kirche und Religion zu begegnen?

So ist die Frage nach Religionsunterricht angesichts individualisierter Religion ein aktuelles Beispiel dafür, was »Ökumene ohne Konfession« (U. Baumann) in der Praxis bedeuten kann. Wir müssen im folgenden prüfen, was genau ökumenisches Lernen angesichts des Fehlens konfessioneller Identität eigentlich heißen und wie es im Religionsunterricht aufgenommen werden kann.

1. Problembeschreibung:

Religionsunterricht, Ökumene, individualisierte Religion

Fragt man Grundschullehrerinnen und -lehrer nach ihren Erfahrungen im Blick auf die konfessionelle Identität der Kinder, so erhält man heute in aller Regel die Auskunft, daß die überwiegende Mehrheit der Kinder kein Konfessionsbewußtsein mehr mitbringe. Die Aufteilung in konfessionelle Lerngruppen bleibe ihnen unverständlich. Sehr eindrücklich hat etwa eine Lehrerin bei einem Forum zum Religionsunterricht beim Kirchentag berichtet, daß zu Beginn der ersten Klasse kaum ein Kind zu sagen wußte, ob es evangelisch, katholisch oder konfessionslos sei. Auch der Hinweis auf die durchs Fenster des Klassenzimmers zu sehenden verschiedenen Kirchtüme der Stadt habe den Kindern die Zuordnung nur wenig erleichtert. Die meisten konnten einfach nicht sagen, wohin sie »gehören«.

Solche Berichte aus der Schule werden durch die Ergebnisse von Untersuchungen zur *religiösen Erziehung in der Familie* unterstützt.² Eine Erziehung zu Kirchlichkeit und Konfessionalität, so der weithin übereinstimmende Befund, findet in der Familie heute kaum mehr statt. Es trifft zwar nicht zu, daß Religion in der Familienerziehung überhaupt keine Rolle mehr spielt: Jedenfalls die Familie in Westdeutschland ist nicht einfach areligiös, säkular oder gar atheistisch. Die in den Familien nach wie vor gepflegte und auch vermittelte Religion³ ist aber nicht die der Kirche, weder im Sinne einer Beteiligung an Gottesdienst oder Gemeindeleben noch hinsichtlich der kirchlichen Glaubenslehren. Es handelt sich vielmehr deutlich um individualisierte Religion, entweder als »Familienreligiosität« oder als persönliche Religion jedes einzelnen. Innerhalb der Familie wird Religion häufig als Privatangelegenheit behandelt und als Ausdruck einer Entscheidung, die jedem einzelnen überlassen bleiben soll, auch schon den Kindern und Jugendlichen.

Schon seit Jahren wird auch aus der *Jugendforschung* berichtet, daß Lebensorientierungen und Lebensstile heutiger Jugendlicher sich kaum mehr nach Konfessionszugehörigkeit unterscheiden.⁴ Die Zeiten, in denen konfessionelle Kulturen die Kinder und Jugendlichen bis in die Lebensführung hinein prägten – das selbstverständliche »Aufwachsen unter einem Kirchturm« –, sind offenbar vorbei, jedenfalls im Blick auf die Mehrheit der Bevölkerung. Zum Beispiel hinsichtlich

des politischen Engagements ist demnach heute weniger die Konfessionszugehörigkeit ausschlaggebend als vielmehr die Frage, ob jemand überhaupt mit der Kirche verbunden ist oder nicht: Religion wirkt noch immer als politisches Motiv, nicht gleichermaßen aber die Konfession.⁵

Angesichts solcher Tendenzen und Erfahrungen findet der nach Konfessionen getrennte Religionsunterricht auch bei vielen Lehrerinnen und Lehrern immer weniger Unterstützung. Gefordert wird statt dessen ein »ökumenischer Religionsunterricht«, an dem *alle* Kinder teilnehmen sollen, unabhängig von ihrer Konfessionszugehörigkeit.⁶ Individualisierte Religion bzw. religiöse Individualisierung erscheint so gesehen als Motor der ökumenischen Erziehung, und zwar insbesondere in der Praxis der Schule. Wird das Fehlen einer konfessionellen Identität so zum Hoffnungszeichen für die Ökumene?

Wer sich ein Urteil über diesen »ökumenischen Religionsunterricht« bilden will, muß allerdings genauer hinsehen. Ein inhaltlich bestimmtes oder theologisch reflektiertes Verständnis von Ökumene kann dabei nicht vorausgesetzt werden. Häufig gilt der Religionsunterricht bereits dann als »ökumenisch«, wenn eben alle Kinder oder Jugendlichen gemeinsam in einer Lerngruppe und von einer Lehrerin unterrichtet werden. Die Inhalte und Ziele des Unterrichts sind deshalb aber noch nicht ohne weiteres ökumenisch, und auch die Konfessionszugehörigkeit der Unterrichtenden, die nach wie vor *entweder* katholisch *oder* evangelisch sind, stellt ein ungelöstes Problem für ökumenisches Lernen dar: Auf Grund der persönlichen Glaubensüberzeugungen, die zumindest lebensgeschichtlich durchaus konfessionell geprägt sind oder zumindest sein können, und von der *entweder* evangelisch-theologischen *oder* katholisch-theologischen Ausbildung her kann es den Unterrichtenden nicht ohne weiteres gelingen, *allen* Kindern gleichermaßen gerecht zu werden. Manchmal beschränkt sich der Unterricht – sei es faktisch oder programmatisch – auf solche Themen, die, wie etwa biblische Geschichten, den Konfessionen gemeinsam sind. Alle Besonderheiten nur einer der Konfessionen werden dann mehr oder weniger bewußt ausgeblendet – mit der Folge, daß nur behandelt werden kann, was *gemeinsam* ist, während *Unterschiede* keine Berücksichtigung finden. Im schlimmsten Falle bleibt überhaupt nur noch eine schwache Form der christlichen Ethik übrig. Als »ökumenisch« gilt dann einfach die Praxis einer Nächstenliebe, nach deren

Wurzeln in Bibel oder theologischen und kirchlichen Traditionen nicht weiter gefragt wird.

Gewiß: Keineswegs alle Ansätze ökumenischer Zusammenarbeit im Religionsunterricht führen bloß zu so fragwürdigen Ergebnissen, und auch der von vielen Schulen erfahrene Problemdruck angesichts religiöser Individualisierung und divergierender Elternerwartungen ist ernst zu nehmen. Aber gerade im Interesse ökumenischer Zusammenarbeit und überzeugender Formen von Schule und Unterricht ist zu prüfen, welche Modelle ökumenischen Lernens und der ökumenischen Zusammenarbeit im Religionsunterricht einer Situation gerecht werden, in der konfessionelle Identität nicht mehr einfach vorausgesetzt werden kann. Darin liegt m. E. auch die Voraussetzung dafür, die in der heute geübten Ökumene in der Schule liegenden Chancen wirklich zu nutzen.

Nicht weiter berücksichtigen kann ich im vorliegenden Zusammenhang die Frage nach dem Verhältnis zwischen konfessioneller *Identität* und konfessionellem *Bewußtsein*. Es ist zumindest denkbar, daß die Identität von Kindern und Jugendlichen auch dann konfessionell geprägt ist, wenn diese sich dessen nicht bewußt sind oder bei der Selbstbeschreibung jedenfalls nicht auf den Begriff »Konfession« zurückgreifen. Beispielsweise sind in Deutschland aufwachsende Kinder vielfach weit mehr von deutscher Kultur, Geschichte und Tradition bestimmt, als sie selbst wissen oder zu sagen vermögen. In der weiteren Klärung dieser Frage liegt ein wichtiges Forschungsproblem.

Ähnliches gilt auch für regionale Unterschiede. In religiöser Hinsicht ist Deutschland keineswegs als einheitliche Größe anzusprechen. Die Situation religiöser Erziehung stellt sich nicht nur im Osten und Westen, Süden und Norden der Republik jeweils anders dar, sondern zunehmend auch schon innerhalb der jeweiligen Landesteile selbst (Stadt-Land-Unterschiede, regionale und lokale Traditionen usw.). All dies muß im folgenden mitbedacht, kann im einzelnen hier aber nicht erörtert werden.

2. Modelle des Lernens von Ökumene und konfessioneller Identität

Als erstes und als Voraussetzung alles folgenden ist hier zu prüfen, von welchen Bildungsaufgaben im Blick auf individualisierte Religion eigentlich auszugehen ist. Weithin wird nämlich angenommen, daß ein positiver Zusammenhang zwischen religiöser Individualisierung und Bildung gar nicht denkbar sei.

Erstens wird behauptet, religiöse Individualisierung stehe einer religiösen Bildung prinzipiell im Wege, weil diese Bildung stets an einen gemeinsamen kirchlichen Glauben gebunden bleiben müsse bzw. eine Bindung an einen solchen Glauben voraussetze. In dieser Sicht ist religiöse Bildung unter den Voraussetzungen der Individualisierung ausgeschlossen. Denkbar wäre allenfalls, daß religiöse Erziehung die Individualisierung zugunsten einer neuen Kirchenbindung aufheben würde, was aber praktisch nicht zu erreichen ist.

In der Praxis steht hinter diesem Einwand vielfach die Erfahrung, daß Kinder heute überhaupt nur noch wenig Vertrautheit mit Bibel oder Gottesdienst in den Religionsunterricht mitbringen. Darüber hinaus fühlen sich Religionslehrerinnen und -lehrer durch die Eltern nur wenig unterstützt. Hinsichtlich der im Religionsunterricht nur begrenzt möglichen Erziehung sehen sich die Unterrichtenden dann oft alleingelassen – weit mehr jedenfalls, als dies zu Zeiten einer stärkeren Traditionsprägung noch gewesen sei. Wo alles immer auch anders sein kann, da werde Erziehung zur Unmöglichkeit – eine Reaktion auf Pluralitätserfahrungen, die Anhalt selbst bei Erziehungswissenschaftlern findet. So schreibt etwa der Göttinger Pädagoge H. Giesecke⁷: »Alle pädagogischen Überlegungen haben also diese Tatsache der pluralistischen Sozialisation und als deren Folge das Entschwinden einer *eindeutigen* pädagogischen Verantwortung für das Aufwachsen des Nachwuchses zur Voraussetzung zu nehmen ... Die erzieherisch gemeinten Einwirkungen können sich also in wichtigen Punkten nicht mehr auf einen gemeinsamen gesellschaftlichen Konsens berufen, sie sind selbst ein Teil der pluralistischen Meinungsvielfalt geworden«.

Es wäre jedoch voreilig, aus der Situation von religiöser, kultureller und gesellschaftlicher Pluralisierung und Individualisierung auf die theoretische oder zumindest praktische Unmöglichkeit von (religiöser) Bildung schließen zu wollen. Denn dabei würde übersehen, welche neuen Chancen für Bildung sich jetzt allererst eröffnen. Anders

als zu früheren Zeiten sind es jetzt nicht mehr bloß Konvention und Tradition, die dem einzelnen eine religiöse Zugehörigkeit vorschreiben. Statt dessen werden i. S. des zum geflügelten Wort avancierten »häretischen Imperativs« (Peter Berger) eigene Entscheidungen erforderlich, die zumindest potentiell auch zu einem eigenen Glauben führen können – ohne Zweifel eine Chance für religiöse Bildung.

Der zweite Einwand gegen eine positive Verbindung von Bildung und religiöser Individualisierung hält umgekehrt Bildung für überflüssig, weil individualisierte Religion eine Privatangelegenheit jedes einzelnen sei und bloß noch der individuellen Autonomie jedes einzelnen unterstehen könne. Den pädagogischen Zeigefinger brauche man hier nicht. Dieser Einwand übergeht das Problem, daß individualisierte Religion keineswegs schon einen Ausdruck persönlicher Freiheit darstellt. Entscheidungen für Konfession oder Religionszugehörigkeit bzw. für oder gegen die Beteiligung an entsprechenden Veranstaltungen und Angeboten werden faktisch nicht auf Grund reflektierter Urteile getroffen, sondern beispielsweise auf Grund von Medieneinflüssen oder von Konsumorientierungen in der sog. Erlebnisgesellschaft. Gerade wenn individualisierte Religion ein Ausdruck persönlicher Autonomie sein soll, bedarf sie der Bildung, die Autonomie i. S. der *Entscheidungsfähigkeit* allererst vorbereitet und ermöglicht.

Gleichwohl bleibt richtig, daß religiöse Bildung unter den Voraussetzungen religiöser Individualisierung nicht einfach als Rekonfessionalisierung verstanden werden kann. Die religiöse Individualisierung verweist zurück auf gesellschaftliche, kulturelle und religiöse Zusammenhänge, die kirchlich oder schulisch nicht einfach zur Disposition stehen und die mit pädagogischen Mitteln nicht aufzuheben sind. Deshalb muß es heute darum gehen, religiöse Bildung *nicht als Gegensatz* zu religiöser Individualisierung auszulegen, sondern als *Beitrag zur religiösen Identitätsbildung im Horizont individualisierter Religion*. Religiöse Identität kann dabei nur das Ergebnis persönlicher Entscheidungen sein, nicht mehr das Resultat fragloser Gewöhnung und nicht-reflektierter Zugehörigkeit zu einer Konfession. Nicht zu übersehen ist freilich auch, daß Identitätsbildung als rein individuelle Angelegenheit mißverstanden wäre. Sie setzt vielmehr immer auch gemeinsame Überzeugungen und eine gemeinsame Sprache voraus, was zumindest einem bloß privaten Verständnis individualisierter Religion widerspricht. Insofern bleiben religiöse Gemeinschaften und also auch

Kirche oder Gemeinde unter den Voraussetzungen individualisierter Religion durchaus bedeutsam.

Was bedeutet diese Aufgabe religiöser Identitätsbildung nun im Blick auf das *Verhältnis von Ökumene und konfessioneller Identität*? In der religionspädagogischen und kirchlichen Diskussion haben sich hierzu verschiedene Modelle herauskristallisiert, die nun in einem weiteren Schritt erörtert werden sollen.⁸

Im Zentrum der betreffenden Diskussion steht hier wiederum der konfessionelle und in seiner Konfessionalität umstrittene Religionsunterricht. Seine Befürworter halten ihn für wichtiger denn je: Gerade angesichts der wachsenden Pluralität komme alles darauf an, den Religionsunterricht als Chance einer *Beheimatung* zu nutzen. Das Hineinwachsen in eine bestimmte christliche Konfession und Kirche bildet in dieser Sicht die Voraussetzung dafür, daß heute überhaupt noch eine religiöse Identität ausgebildet werden kann. Besonders die Deutsche Bischofskonferenz, d. h. die katholischen Bischöfe, haben diese Sicht in ihrer Verlautbarung »Die bildende Kraft des Religionsunterrichts« von 1996 noch einmal unterstrichen.⁹ Aber auch in der 1994 veröffentlichten Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland »Identität und Verständigung«¹⁰ finden sich Passagen, die Identitätsbildung als Frage der Beheimatung verstehen, auch wenn hier im Gesamtduktus die ökumenische Öffnung deutlich überwiegt.

Die Begründung für das Beheimatungsmodell lautet zusammengefaßt so: Wo Kinder und Jugendliche nur noch einer Vielfalt unterschiedlicher oder gegensätzlicher Wertorientierungen und Sinngebungen begegnen, da könne es keine Identität mehr geben. Wo alle Angebote gleichermaßen gültig erscheinen, da werden sie den Kindern und Jugendlichen am Ende gleichgültig. Besonders im Grundschulalter seien Kinder überfordert, wenn sie einfach der gesellschaftlichen Pluralität ausgesetzt sind. Zu fordern sei deshalb, daß Kindern zunächst die Möglichkeit einer Beheimatung in einer einzelnen religiösen Tradition gegeben wird. Später, auf der Grundlage dieser Identität, könnten sie sich dann sinnvoll mit der gesellschaftlichen und religiösen Pluralität auseinandersetzen.

Die Gegner und Kritiker eines konfessionellen Religionsunterrichts verweisen demgegenüber auf die Möglichkeiten, die gerade aus einer *Begegnung* zwischen den Konfessionen und Religionen erwachsen. Die Begegnung mit dem anderen sei die eigentliche Voraussetzung

gelingender Identitätsbildung. Wenn Kinder und Jugendliche anderen Kulturen und anderen Konfessionen oder Religionen begegnen, werden sie demnach ihrer eigenen Herkunft in Kultur und Religion überhaupt erst bewußt.

Darüber hinaus wird die Vorstellung von Identitätsbildung durch Begegnung damit begründet, daß Identität heute prinzipiell nicht mehr in nur *einer* Tradition gefunden werden könne. Angesichts der religiösen Individualisierung und Pluralisierung sei die Vorstellung einer Beheimatung längst überholt. Zukunftsweisend sei deshalb nicht der konfessionelle, sondern ein »allgemeiner« Religionsunterricht als Ort gemeinsamen Lernens aller Kinder und Jugendlicher. Statt um Beheimatung müsse es um Begegnung und ökumenisches oder interreligiöses Lernen gehen. Nur so sei Identität heute noch erreichbar.¹¹

Identitätsbildung durch Beheimatung oder Identitätsbildung durch Begegnung – das sind die in der Diskussion weithin vorherrschenden Modelle. M. E. sind beide Vorstellungen als einseitig und überzogen zurückzuweisen. Die erste Vorstellung, die von möglichst einheitlichen Situationen in der Grundschule später zu pluraleren Verhältnissen und Begegnungserfahrungen fortschreiten möchte, übersieht, daß es solche einheitlichen Räume kaum mehr geben kann. Kinder sind heute faktisch von früh auf damit konfrontiert, daß Kinder schon im Kindergarten oder in der Grundschule unterschiedlichen Nationen angehören, daß sie verschiedene Konfessions- und Religionszugehörigkeiten haben oder eben auch gar keiner Religionsgemeinschaft mehr angehören. Genau deshalb kann aber auch die zweite Sichtweise nicht überzeugen: Eine religionspädagogische Bewußtmachung des Eigenen durch Begegnung mit dem Anderen setzt ja voraus, daß es so etwas wie eine eigene Konfession für die Kinder bereits gibt, zumindest ansatzweise. Dies aber ist, wie wir gesehen haben, in der Situation religiöser Individualisierung nur bei den allerwenigsten Kindern und Jugendlichen noch der Fall, zumindest i. S. eines konfessionellen Zugehörigkeitsbewußtseins. Die meisten haben keine ausdrücklich kirchliche, konfessionelle oder religiöse Sozialisation durchlaufen, bevor sie in die Schule kommen.

Ich selbst plädiere deshalb für eine *Kombination beider Sichtweisen*, auch wenn dies auf den ersten Blick als Widerspruch erscheinen mag. Wir müssen heute beides ermöglichen: *Identitätsfindung als Beheimatung* und *Identitätsfindung als Begegnung*. Deshalb sollten wir den Kindern

und Jugendlichen die Möglichkeit einräumen, feste Zugehörigkeitsverhältnisse zu entwickeln – u. a. durch einen konfessionellen oder christlich-ökumenischen Religionsunterricht, dem unter bestimmten Voraussetzungen entsprechende Angebote anderer Religionen zur Seite treten könnten und sollten. Zugleich aber sollten wir die Kinder und Jugendlichen immer wieder dazu herausfordern, diese Zugehörigkeiten zu überschreiten zugunsten interkonfessioneller und interreligiöser Begegnung und Verständigung.

Unterrichtsorganisatorisch führt dies zu einem Modell von Differenzierung und Kooperation. Phasen des Arbeitens in getrennten Gruppen, die teils konfessionell homogen, teils konfessionell gemischt sein sollten, werden dabei durch Phasen der Begegnung abgelöst. Auf diese Weise wird es möglich, sowohl den *Unterschieden* zwischen den Konfessionen gerecht zu werden als auch ökumenisches Lernen i. S. der Stärkung von *Gemeinsamkeiten* zu fördern. Anders als bei den oben erwähnten Beispielen aus der Praxis, bei denen Ökumene sich darauf beschränkt, was die Konfessionen miteinander gemeinsam haben, kann bei diesem Modell differenzierender Kooperation ein substantielles Verständnis von Ökumene und ökumenischem Lernen zum Tragen kommen. Unterschiede zwischen den Konfessionen sollen nicht erodiert oder übergangen, sondern als Lernanlaß und Bereicherung aufgenommen und bearbeitet werden. Ziel ist dann Ökumene nicht als Einheitlichkeit, sondern als Vielfalt in der Einheit – eine Vision, die nicht einfach den äußeren Zwängen der gesellschaftlichen Verhältnisse geschuldet ist, sondern die sich auf das christliche Kirchenverständnis selbst berufen kann.

An dieser Stelle ist allerdings darauf hinzuweisen, daß beispielsweise das von den *katholischen Bischöfen* auch im Blick auf die Konfessionalität des Religionsunterrichts vertretene *Kirchenverständnis* für eine solche »Vielfalt in der Einheit« noch nicht genügend offen scheint.¹² Dies unterstreicht, daß ökumenisch-theologische und kirchliche Verständigungsprozesse auch im Blick auf die religionspädagogische Praxis weiter vorangetrieben werden müssen.

Ein Modell differenzierender Kooperation zwischen verschiedenen Formen von Religionsunterricht kann sich, was kirchliche Verlautbarungen betrifft, bislang vor allem auf die bereits erwähnte Denkschrift der EKD »Identität und Verständigung« stützen. Dort wird für die Zukunft ein »konfessionell-kooperativer Religionsunterricht«

empfohlen, für den die Aufgabe des ökumenischen Lernens eine zentrale Rolle spielen soll. Die katholischen Bischöfe haben in ihrer ebenfalls schon genannten Verlautbarung von 1996 darauf zwar – vor allem auf Grund ihres Kirchenverständnisses – mit einer gewissen Zurückhaltung reagiert, aber doch auch die Möglichkeit für entsprechende Modellversuche geschaffen. In Zusammenarbeit zwischen der Katholischen und der Evangelischen Religionspädagogik in Tübingen ist inzwischen ein entsprechender Modellversuch in Gang gekommen, dessen Ziele in der Formel Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden Ausdruck finden.¹³ Bei diesem Versuch, der zur Zeit an Schulen im Umkreis Tübingens durchgeführt wird, sollen ökumenisches Lernen und religiöse Identitätsbildung so miteinander verbunden werden, daß der Unterricht den Herausforderungen von Ökumene in der Situation individualisierter Religion gerecht zu werden vermag.

3. Zukunftsperspektiven

Am Beispiel der Schule und des schulischen Religionsunterrichts wird besonders deutlich, daß religiöse Individualisierung und Pluralisierung tatsächlich eine neue Situation für die Ökumene geschaffen haben. Die Voraussetzungen für religiöse Bildung und Ökumene insgesamt haben sich in einer Weise verändert, die sowohl von Religionslehrerinnen und Religionslehrern als auch von Theologie und Kirche berücksichtigt werden müssen. Sie alle müssen sich einstellen auf die veränderte Situation individualisierter Religion und auf ein verändertes Verständnis von Ökumene.

Ökumene unter den Voraussetzungen religiöser Individualisierung bedeutet etwas anderes als Verständigung zwischen zwei festgefügtten Gruppen oder Gemeinschaften, die mit wechselseitigen Vorbehalten und Vorurteilen aufeinander reagieren. Dies bedeutet aber nicht, daß ökumenisches Lernen überhaupt sinnlos geworden wäre. Nicht nur bestehen die Unterschiede zwischen Protestantismus und Katholizismus weiter auf der Ebene von theologischer Lehre und Kirchenrecht, sondern auf Grund der sozialen Dimension von Identität beeinflussen sie auch noch immer die Identitätsbildung. Was aber bedeutet dies für Religionsunterricht und ökumenisches Lernen?

Zum Schluß möchte ich in Form eines Ausblicks noch drei Hinsichten akzentuieren, in denen sich aus meiner Sicht Zukunftsaufgaben abzeichnen:

Erstens bedeutet die veränderte Situation, daß ökumenisches Lernen im Horizont individualisierter Religion und also nicht nur im Horizont von Kirche und Bekenntnis zu bestimmen ist. Dabei geht es nicht nur um theoretische Bestimmungen, sondern auch um die praktische Auslegung von Ökumene und um die Gestaltung von Unterricht. Im Unterricht muß deutlich werden, welchen Beitrag ökumenisches Lernen für die Orientierung des einzelnen und für seine religiöse Identitätsbildung zu leisten vermag. Erst dadurch kann Interesse an Fragen von Ökumene und Konfession überhaupt geweckt werden. Eben dies ergibt sich ja aus der Beobachtung, daß eine Identifikation mit Kirche nicht vorausgesetzt werden kann. In dieser Situation muß die Ebene des individuellen Lebens und Lernens als eigenständiger Bezugspunkt für ökumenisches Lernen Berücksichtigung finden, und erst von hier aus können Kirche und Bekenntnis in den Blick genommen werden.

Zweitens liegt eine der wichtigsten Herausforderungen darin, die eingangs beschriebenen gleichsam »wild« – ohne begleitende theologische Reflexion – gewachsenen Formen des gemeinsamen Religionsunterrichts, die in der Praxis häufig als »ökumenisch« bezeichnet werden, als Chance für ein ökumenisches Lernen im substantiellen Sinne zu nutzen. Dazu gehört, daß die Kinder nicht bloß in einer gemeinsamen Lerngruppe oder Klasse unterrichtet und mit den Gemeinsamkeiten zwischen den Konfessionen vertraut gemacht werden. Positiv formuliert geht es um ökumenisches Lernen im inhaltlichen Sinne, um die Begegnung auch mit den Unterschieden zwischen den Konfessionen und kirchlichen oder theologischen Traditionen. Auch dies kann freilich nur gelingen, wenn die in der Praxis entstandenen Formen der Kooperation und Gemeinsamkeit von den Kirchenleitungen nicht einfach abgelehnt werden. Ein kirchliches Insistieren nur auf dem konfessionellen Charakter von Religionsunterricht wird in der Praxis nicht nur keine Zustimmung finden, sondern fiele auch hinter die Aufgaben und Möglichkeiten ökumenischer Zusammenarbeit zurück.

Drittens schließlich, und diese Perspektive bezieht sich auch auf die gesamte Frage nach »Ökumene am Übergang zum dritten Jahrtausend«, wird am Beispiel der Schule deutlich, daß wir christliche

Ökumene auch in ihrem *Verhältnis zu nicht-christlichen Religionen und Weltanschauungen* denken lernen müssen. In den Alten Bundesländern gehören schon jetzt etwa 10% der Jugendlichen einer nicht-christlichen Religionsgemeinschaft an, wobei die muslimischen Jugendlichen mit mehr als 5% die größte Gruppe darstellen.¹⁴ Daran wird beispielhaft deutlich, daß auch eine christliche Ökumene keineswegs alle Kinder und Jugendlichen einbezieht, nicht in den Alten Bundesländern und natürlich noch weniger in den Neuen, wo überhaupt nur 25–30% der Jugendlichen einer christlichen Kirche angehören. Ökumenisches Lernen ist deshalb zu ergänzen um interreligiöses Lernen sowie um die Auseinandersetzung mit nicht-religiösen, zum Teil atheistischen Weltanschauungen und Lebensorientierungen.

Aus der Ökumene als institutionenbezogener Verständigung zwischen Katholizismus und Protestantismus wird so eine Ökumene als kooperatives Bemühen um flexibler werdende konfessionelle Identitäten: Ökumene in der Pluralität, bezogen auf die Pluralität individualisierter Religion innerhalb der Konfessionen selbst und bezogen auf die Pluralität der Religionen und Weltanschauungen. Wenn Ökumene Zukunft haben soll, wird sie sich auf diese Herausforderung einlassen müssen.

Anmerkungen

- 1 Vgl. W. BERGAU, Der Traditionsabbruch bei Jugendlichen – Ursachen und Folgen, in: Die neuen Schüler – Jugend ohne Gott? (Arbeitshilfen für den evangelischen Religionsunterricht), Hannover 1989, 17–46. Zum weiteren Hintergrund auch der Ausführungen i. f. vgl. F. SCHWEITZER, Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter, Gütersloh ⁴1999; DERS., Die Suche nach eigenem Glauben. Einführung in die Religionspädagogik des Jugendalters, Gütersloh ²1998.
- 2 Vgl. M. N. EBERTZ, Heilige Familie? Die Herausbildung einer anderen Familienreligiosität, in: Deutsches Jugendinstitut (Hg.), Wie geht's der Familie? Ein Handbuch zur Situation der Familien heute, München 1988, 403–414; U. SCHWAB, Familienreligiosität. Religiöse Traditionen im Prozeß der Generationen, Stuttgart u. a. 1995.
- 3 So deutlich die Belege bei J. ZINNECKER – R. K. SILBEREISEN, Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern, Weinheim – München 1996, 33 f ff.
- 4 W. FUCHS, Konfessionelle Milieus und Religiosität, in: Jugendliche und Erwachsene '85. Generationen im Vergleich. Bd. 1: Biographien, Orientierungsmuster, Perspektiven, hg. v. Jugendwerk der Deutschen Shell, Leverkusen 1985, 265–304.
- 5 Die Belege hat gesammelt und ausgewertet M. N. EBERTZ, Kirche im Gegenwind. Zum Umbruch der religiösen Landschaft, Freiburg u. a. 1997, 9 ff.
- 6 Als Stellungnahme bes. deutlich G. FAUST-STIEHL u. a., Die Zukunft beginnt in der Grundschule. Empfehlungen zur Neugestaltung der Primarstufe. Ein Projekt des Grundschulverbandes Arbeitskreis Grundschule, Reinbek 1996, 100 ff.
- 7 H. GIESECKE, Wozu ist die Schule da? Die neue Rolle von Eltern und Lehrern, Stuttgart 1996, Zitate i. f. 61–63.
- 8 Im folgenden greife ich auf frühere Darstellungen zurück, vgl. F. SCHWEITZER, Christlich, ethisch, interreligiös. Religion in der Grundschule zwischen Abgrenzung und Verständigung, in: L. DUNCKER (Hg.), Bildung in europäischer Sicht. Perspektiven für die Pädagogik der Grundschule, Langenau-Ulm 1996, 65–80; DERS., Identitätsbildung durch Beheimatung oder durch Begegnung? Religion als pädagogische Herausforderung in der pluralen multireligiösen Gesellschaft, in: Der Ev. Erzieher 59 (1997), 266–279. Aus diesen Texten übernehme im folgenden auch einzelne Passagen. Auf die inzwischen ansehnliche Literatur zum ökumenischen Lernen kann ich hier nur pauschal

- verweisen; aktuelle Darstellungen finden sich bei K. GOSSMANN u. a. (Hg.), *Zukunftsfähiges Lernen? Herausforderungen für Ökumenisches Lernen in Schule und Unterricht*, Münster 1995; R. KOERRENZ, *Ökumenisches Lernen*, Gütersloh 1994.
- 9 Die deutschen Bischöfe, *Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts*, Bonn 1996.
- 10 *Evangelische Kirche in Deutschland, Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift*, Gütersloh 1994. Zum weiteren Hintergrund s. bes. K. E. NIPKOW, *Bildung in einer pluralen Welt*, 2 Bde., Gütersloh 1998.
- 11 Aus der breiten Diskussion über diese Fragen vgl. den Band J. LOTT (Hg.), *Religion – warum und wozu in der Schule?* Weinheim 1992.
- 12 So das Ergebnis bei F. SCHWEITZER, »Identität und Verständigung« und »Bildende Kraft des Religionsunterrichts«. Zum Vergleich von EKD-Denkschrift und Bischofswort aus evangelischer Sicht, in: *rhs* 40 (1997), 223–231.
- 13 Erste Darstellungen zu diesem Projekt sollen 1999 parallel in den Zeitschriften entwurf und Notizblock veröffentlicht werden.
- 14 Nachweise bei F. SCHWEITZER, *Die Suche nach eigenem Glauben. Einführung in die Religionspädagogik des Jugendalters*, Gütersloh² 1998, 25 ff.