

FRIEDRICH SCHWEITZER

SCHULE - RELIGIONSUNTERRICHT - IDENTITÄT

Kommentar aus religionspädagogischer Sicht

Im folgenden habe ich den Text der mündlichen Stellungnahme weithin unverändert übernommen. Einige Fragen aus der Diskussion habe ich durch weitere Ausführungen, die in der Regel durch engzeiligen Druck gekennzeichnet sind, aufzunehmen versucht.

Der Tagungsplanung zufolge stehen die beiden Referate des heutigen Vormittags zwischen der gestern behandelten Frage, wie die *Lernenden* bei den verschiedenen Konzepten für Religionsunterricht in den Blick genommen werden, und der heute nachmittag aufzunehmenden Frage nach den verschiedenen *Modellen* selbst. Die Aufgabe verstehe ich deshalb so, daß wir einerseits zurückblicken sollen auf die Frage von Entwicklung und Identität, andererseits jetzt aber den Rahmen von Schule, Unterricht und Religion nun stärker thematisieren müssen.

Ich beginne mit einigen Bemerkungen zur Situation:

Die Auswahl der Konzepte, die bei dieser Tagung noch einmal vorgestellt wurden, steht inzwischen für ein ganzes Spektrum von Stellungnahmen und Äußerungen. Über die gestern erwähnten hinaus ist etwa zu verweisen auf die Papiere des Römischen Symposions von 1991, die Dokumentation des (katholischen) Bensberger Symposions "20 Jahre nach dem Synodenbeschluß" von 1993, den "Aufruf zu einer Reform des Religionsunterrichts" von 1994, die "Loccumer Thesen" ebenfalls von 1994 sowie auf zahlreiche Veröffentlichungen, Thesen und Verlautbarungen von Einzelpersonen in mehr oder weniger amtlicher Funktion¹. Dieses Spektrum ist Ausdruck einer facettenreichen Diskussion, die nicht mehr ohne weiteres zu überschauen ist. Schon allein die Vielzahl und Vielgestalt der

¹ Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Religionsunterricht an den öffentlichen Schulen in Europa. Dokumentation des Symposions vom 13. bis 15. April 1991 in Rom (Arbeitshilfen 91), Bonn 1991; Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Religionsunterricht 20 Jahre nach dem Synodenbeschluß. Dokumentation des Symposions vom 23. bis 25. März 1993 in Bergisch-Gladbach/Bensberg (Arbeitshilfen 111), Bonn 1993; "Aufruf zu einer Reform des Religionsunterrichts", Manuskript Hamburg 1994; Dozentenkollegium des RPI (Loccum): Religion, Bildung und Religionspädagogik. Loccumer Thesen. In: Loccumer Pelikan 3 (1994), 3, 35-39. Dokumentationen der entsprechenden Stellungnahmen finden sich u.a. in: Der Evangelische Erzieher Hefte 1/2 (1993); K. Goßmann u.a. (Bearb.): Religionsunterricht in der Diskussion. Zur Situation in den jungen und alten Bundesländern (Im Blickpunkt 11), Münster 1993; Gymnasialpädagogische Materialstelle der Evang.-Luth. Kirche in Bayern (Hg.): Religionsunterricht auf dem Weg. Dokumente und Beiträge zur aktuellen Diskussion über den konfessionellen Religionsunterricht (Aktuelle Information 29), Erlangen 1994.

Äußerungen verweisen darauf, daß der Religionsunterricht heute mit anspruchsvollen und komplexen Fragen verbunden ist - Fragen also, die in wenigen Thesen kaum zu beantworten sind. Bezeichnenderweise gibt dies auch die Denkschrift der EKD schon durch ihren Umfang zu erkennen: Wenn sich 1971 die Stellungnahme der EKD "Zu verfassungsrechtlichen Fragen des Religionsunterrichts" noch auf knapp 8 Druckseiten beschränken konnte², so sind es 1994 fast 90 Seiten! Eine erste Aufgabe besteht für die Religionspädagogik deshalb darin, die Diskussionslage zu sichten und die entscheidenden Punkte von Konsens und Dissens herauszuarbeiten.

Weiterhin ist diese Diskussion offenbar kontrovers. Von den mitgliederstarken Vereinigungen hat allein der Deutsche Katecheten-Verein (DKV) eine einstimmige Stellungnahme erreicht (wobei die kritischen Stimmen allerdings ebensowenig zu vergessen sind wie der moderate Ton der Forderung nach einem Religionsunterricht, "der zunehmend von den Kirchen gemeinsam verantwortet wird"³). In der Religionspädagogik steht dem Vorwurf eines "Monokonfessionalismus" inzwischen der eines "Monostrukturalismus" gegenüber⁴. In dieser Situation verzichtet die Arbeitsgemeinschaft Evangelischer Erzieher Deutschland (AEED) ausdrücklich auf eine "verbindliche Ausrichtung"⁵ - offenbar angesichts fehlender Einigkeit in den eigenen Reihen. Wie kontrovers selbst dann noch die von der AEED empfohlene Kooperation mit dem katholischen Religionsunterricht erscheinen kann, zeigt exemplarisch eine Leserbriefreaktion in einem kirchlichen Gemeindeblatt⁶: Angesichts der Finanznot der Kirche solle doch einem Verein,

² Zu verfassungsrechtlichen Fragen des Religionsunterrichtes. Stellungnahme der Kommission I der Evangelischen Kirche in Deutschland (1971). In: Kirchenamt der EKD (Hg.): Die Denkschriften der Evangelischen Kirche in Deutschland. Bd. 4/1: Bildung und Erziehung, Gütersloh 1987, 56-63; Kirchenamt der EKD (Hg.): Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh 1994 (im folgenden zitiert als "Denkschrift"). - Im folgenden berührt sich meine Argumentation an zahlreichen Punkten mit dieser Denkschrift, ohne daß dies in jedem Falle deutlich gemacht werden soll. Eine Würdigung dieser Denkschrift stellt eine eigene Aufgabe dar; vgl. dazu meine Darstellung: Preis der Freiheit. In: Lutherische Monatshefte 33 (Heft 12/94), 10-12, sowie, als früheren Hintergrund, meine Stellungnahme zum Religionsunterricht in der Pluralität: Erfahrung - Dialog - Verantwortung: RU in der Schule für morgen. In: KatBl 119 (1994), 245-250.

³ Religionsunterricht in der Schule. Ein Plädoyer des Deutschen Katecheten-Vereins. In: EvErz 45 (1993), 39.

⁴ Vgl. W.H. Ritter: Schule - Bildung - Christlicher Glaube. Kritische Rückblicke auf Ideen und Wirklichkeiten dieses Verhältnisses in der BRD. In: Praktische Theologie 29 (1994), 213-231, 230; vgl. auch H. Anselm: Evang. Religionsunterricht? Gesprächseröffnende Thesen mit Widerhaken (vorgelegt am 21. 5. 1993 auf der Kooperationstagung GEE/GVEE in Heilsbronn), 2.

⁵ Herausforderungen für den Religionsunterricht heute. Ein Beitrag der AEED, Duisburg 1994, 29.

⁶ Sommer 1994. Hier aus dem Gedächtnis zitiert.

der nicht mehr wisse, was "evangelisch sein" bedeutet, als erstem der Geldhahn zugekehrt werden!

Fragt man weiter, *wer* sich bislang in dieser Diskussion geäußert hat und wer nicht, dann fällt auf, daß es mehrheitlich Lehrerverbände und Vertreter oder Vertreterinnen der Religionspädagogik sind, und zwar ausschließlich aus dem christlichen Bereich. *Nicht beteiligt* haben sich die Schülerinnen und Schüler oder deren Eltern, auch nicht Lehrer und Lehrerinnen außerhalb des Religionsunterrichts, kaum Vertreter der allgemeinen Pädagogik und ebensowenig - und nicht zuletzt - Vertreter nicht-christlicher Religionsgemeinschaften. In dieser selektiven Beteiligung kommt zunächst die Isolation zum Ausdruck, in die der Religionsunterricht vor allem gegenüber der Pädagogik geraten ist, weiterhin aber auch der fehlende Dialog zwischen den Religionen. Es wird zu fragen sein, ob die Diskussion über Sinn und Gestalt des Religionsunterrichts nicht entschieden verbreitert werden müßte.

Nicht zu vergessen ist schließlich, daß sich diese Diskussion vor dem Hintergrund knapper - und wohl noch knapper werdender - finanzieller Ressourcen vollzieht. Staatlicherseits wird überall nach Möglichkeiten gesucht, wie Stellen eingespart werden können. Im akademischen Bereich wird inzwischen sehr deutlich gefragt, ob wir eigentlich so viele Theologen brauchen. Würde es nicht ausreichen, nur noch *eine* christliche Fakultät am Ort zu haben? Das klingt ökumenisch und deshalb auch populär und geradezu verführerisch, bedeutet faktisch aber nur den Wunsch nach einer Stellenhalbierung. Diese Form einer staatlich erzwungenen Spar- und Schein-Ökumene wäre nicht zu begrüßen, weder an der Universität noch für die Schule. Sie bedeutet keinen Gewinn an Freiheit oder Partnerschaft. Wo sie empfohlen wird, belegt dies vielmehr, daß die plurale Wahrnehmung grundrechtlich verbürgter Religionsfreiheit in der Politik nicht die erforderliche Wertschätzung erfährt. In dieser Situation wäre es ebenso verfehlt, sich eine Verwirklichung ökumenischer Ziele von der ökonomischen Entwicklung zu erhoffen, wie es umgekehrt falsch bleibt, sich auf vorökumenische Positionen zurückzuziehen. Vielmehr steht die Ökumene vor der eigentümlichen Schwierigkeit, daß sie gegenüber Staat und Öffentlichkeit die Notwendigkeit pluraler Gestaltung auch im Sinne des Trennenden verdeutlichen muß, während sie im interkonfessionellen und interreligiösen Dialog weiter nach Verbindendem zu fragen hat.

Vor diesem Hintergrund will ich nun versuchen, die gegenwärtige Diskussion über den Religionsunterricht aus religionspädagogischer Perspektive zu kommentieren.

1. PERSPEKTIVEN EINES NEUEN KONSENS

Wenn ich hier von einem *neuen* Konsens spreche, so deshalb, weil ich nicht auf eine wie auch immer *noch* verbleibende Rest-Übereinstimmung abheben möchte. Ziel meiner Argumentation ist nicht der - am Ende meist doch vergebliche - Versuch, einen vergangenheitsbetonten Minimalkonsens als Ausweg zu empfehlen. Statt dessen geht es mir um einen Konsens, der sich m.E. *in* der neuen Diskussion über Religionsunterricht und *durch* diese Diskussion abzuzeichnen beginnt. Ich vertrete also die Auffassung, daß es sinnvoll und möglich sei, nach einem auf Zukunft gerichteten Konsens zu fragen. Die dabei zu nennenden Aspekte sind vielleicht nicht neu in einem historischen Sinne - neu aber ist ihre Bewertung und zum Teil auch ihre Interpretation.

Vier Aspekte eines neuen Konsens möchte ich beschreiben:

Den *ersten* Konsenspunkt sehe ich in der *konsequenten Begründung von Religionsunterricht aus seiner Bedeutung für Kinder und Jugendliche*. Religionsunterricht soll es geben, weil er für Kinder und Jugendliche etwas austrägt, weil er wichtig ist für *ihre* Gegenwart und Zukunft. - Das Gewicht dieser Auffassung erweist sich vor allem an den Abgrenzungen, die damit in negativer Hinsicht getroffen werden: Religionsunterricht ist nicht zu begründen mit den auf Selbsterhaltung gerichteten Interessen von Kirchen oder Religionsgemeinschaften. Und ebensowenig ist er zu begründen aus einem Ordnungsinteresse des Staates. Auch wenn dieses Interesse für die staatliche Schule eine legitime Rolle spielt und insofern auf den Religionsunterricht bezogen werden darf, kann Religionsunterricht in religionspädagogischer Sicht nicht schon deshalb als legitim erscheinen, weil dem Staat an der Aufrechterhaltung von Ordnung und an einer entsprechenden Vermittlung von Werten gelegen sein muß. Schon der Grundgedanke von Religionspädagogik *als Pädagogik*⁷ schließt dies ebenso aus wie das Selbstverständnis der Religionen im Blick auf einen säkularen Staat.

Die Denkschrift der EKD bringt dies sehr deutlich zum Ausdruck: "Der Religionsunterricht ist kein Instrument kirchlicher Bestandssicherung. Er ist auch keine großzügige Geste des

⁷ Statt vieler Nachweise verweise ich zur Erläuterung des Gemeinten auf D. Benner: Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns, Weinheim/München 1987.

Staates...⁸. Wenn dort ebenfalls hervorgehoben wird, daß der Religionsunterricht gleichwohl eine "Chance für die Kirche" sei und die "Sprach-, Toleranz- und Dialogfähigkeit christlichen Glaubens in der Gesellschaft" erprobe⁹, dann stellt dies m.E. keinen Widerspruch dar. Vielmehr muß unterschieden werden zwischen dem, was den Religionsunterricht in rechtlicher und schulpädagogischer Hinsicht begründen, und dem, was er - auch über diese Begründung hinaus - bewirken kann. Daß der Religionsunterricht auch und in nicht unerheblichem Maße zum Fortbestand der Kirche beiträgt, haben die Untersuchungen von A. Feige¹⁰ deutlich belegt. Kirchlich und theologisch ist dies zu begrüßen - ohne daß sich daraus für Schule und Recht nach heutigem Verständnis¹¹ eine Begründung für Religionsunterricht ergeben kann.

Der zweite Konsenspunkt ist eng mit dem ersten verbunden. Er bringt die Folgerungen aus der genannten Begründung von Religionsunterrichts auf den Begriff: Wenn Religionsunterricht von den Kindern und Jugendlichen her begründet sein soll, dann kann dies nur ein *pädagogisch und bildungstheoretisch verantworteter Unterricht* sein. - Die Tragweite dieser Forderung wird wiederum aus den damit verbundenen Abgrenzungen deutlich: Aufgabe eines pädagogisch und bildungstheoretisch verantworteten Unterrichts kann es nicht sein, die Lehre einer Kirche oder Religionsgemeinschaft zu vermitteln. Sein Auftrag ergibt sich vielmehr daraus, einen Beitrag zu Erziehung und Bildung der Kinder und Jugendlichen zu leisten. Dies schließt den Bezug auf die religiösen Traditionen keineswegs aus, macht aber deutlich, daß diese Traditionen in einen bildungstheoretisch bestimmten Zusammenhang eingezeichnet werden müssen. Ihren Ausdruck findet diese Bestimmung in einer lebens- und erfahrungsbezogenen Gestaltung von Religionsunterricht, wie sie heute nicht nur Gemeingut zwischen katholischer und evangelischer Religionspädagogik ist, sondern wie sie auch und im

⁸ Denkschrift a.a.O 11.

⁹ Ebd. 45.

¹⁰ A. Feige: Erfahrungen mit Kirche. Daten und Analysen einer empirischen Untersuchung über Beziehungen und Einstellungen Junger Erwachsener zur Kirche, Hannover ²1992; ders.: Kirchenmitgliedschaft in der Bundesrepublik Deutschland. Zentrale Perspektiven empirischer Forschungsarbeiten im problemgeschichtlichen Kontext der deutschen Religions- und Kirchensoziologie nach 1945, Gütersloh 1990; vgl. den Beitrag von K. Gabriel in der vorliegenden Dokumentation.

¹¹ Es wäre allerdings einer eigenen Untersuchung wert zu prüfen, ob eine Sicherung der Grundrechtsausübung im Blick auf die Religionsfreiheit möglich ist, wenn Religion dabei ausschließlich individuell verstanden wird. Folgt aus dem gemeinschaftlichen Charakter von Religion und Glaube, dessen allgemeine Notwendigkeit dann allerdings erwiesen werden müßte, auch ein staatliches Interesse an der Erhaltung von Religionsgemeinschaften?

besonderen Maße etwa in den Richtlinien für den islamischen Religionsunterricht in Nordrhein-Westfalen vertreten wird¹².

Drittens hat die Diskussion den grundlegenden und entscheidenden *Unterschied* zwischen *Religionsunterricht* und *Religionskunde* neu zu Bewußtsein gebracht. Nach religionspädagogischem Verständnis kann eine Religionskunde, die sich Neutralität zumindest zur Aufgabe machen *will*¹³, einen Religionsunterricht nicht ersetzen, und zwar nicht nur aus rechtlichen Gründen, sondern aus pädagogischen Gründen. Ein Religionsunterricht, der Kinder und Jugendliche bei der Identitäts- und Sinnfindung unterstützen möchte, kann weder auf die authentische Stellungnahme der Lehrer und Lehrerinnen verzichten noch auf eine lebendige Erschließung der religiösen Traditionen. Nicht im Glaskasten musealer Präparation und auch nicht für den distanzierteren Betrachter, sondern im persönlichen Gespräch zwischen den Generationen begegnet Religion so, daß sie Bildung ermöglicht. - Um Mißverständnisse und vor allem eine damit gerade nicht gemeinte Gleichsetzung persönlicher Stellungnahmen mit dogmatischen Positionen zu vermeiden, wird dies inzwischen vielfach mit dem Begriff des *Konfessorischen* bezeichnet¹⁴. Dabei ist ebenfalls neu deutlich geworden, daß dies keinesfalls als *Indoktrination* verstanden werden darf. Persönliche Stellungnahmen von Unterrichtenden dürfen nie so ausfallen, daß sie andere bedrohen oder sonst gegen die Freiheitlichkeit verstoßen. Aber es gilt auch umgekehrt: Indoktrination wird erst in dem Maße vermieden, in dem der falsche Schein von Objektivität und Neutralität aufgehoben wird. Nur wer sich zu erkennen gibt, macht sich angreifbar - nur wer sich zu einer Position bekennt, kann kritisiert werden!

¹² Zum Hintergrund vgl. J. Lähnemann: Zur Lage des islamischen Religionsunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland und Westberlin. In: Jahrbuch der Religionspädagogik 2 (1986), 197-205.

¹³ Was eine religionswissenschaftlich begründete Religionskunde bedeuten kann, macht besonders deutlich S. Körber: Didaktik der Religionswissenschaft. In: H. Cancik u.a. (Hg.): Handbuch religionswissenschaftlicher Grundbegriffe. Bd. 1, Stuttgart u.a. 1988, 195-215. Welche Schwierigkeiten sich einem Dialog von dort aus in den Weg stellen, zeigt beispielsweise folgende Auffassung: "Aus dieser wissenschaftstheoretisch eingegrenzten Position, die alle Jenseiterwartungen und am Jenseits orientierten Bemühungen und Behauptungen wieder definitiv aus dem Bereich der Wissenschaft in das Reich des Glaubens zurückverweist, kann, ja muß die Religionswissenschaft aber auch den positiven Anspruch ableiten, die einzig legitime Wissenschaft von der Religion und ihren Objektivationen zu sein", 208.

¹⁴ Vgl. u.a. Denkschrift a.a.O. 63; mit zum Teil ähnlichen Argumenten, jedoch anderer Begrifflichkeit H. Schröder: Meine Zielvorstellung: Dialogische Konfessionalität. In: EvErz 45 (1993), 106-110; vgl. auch D.Zilleßen: Konfessioneller Religionsunterricht in multikultureller Lebenswelt? In: J. Lott (Hg.): Religion - warum und wozu in der Schule? Weinheim 1992, 301-320.

Die Unterschiede zwischen einer sich als neutral verstehenden Religionskunde und einem Religionsunterricht, der konfessorisch-persönliche Stellungnahmen einschließt, müssen allerdings noch weiter geklärt werden. Daß der Hinweis auf andere Fächer wie Gemeinschaftskunde oder Politik, Deutsch und Geschichte, die gewiß ebenfalls das Verhältnis zwischen Engagement und Distanzierung didaktisch zu reflektieren und jede Form der Indoktrination zu vermeiden haben, jedenfalls nicht ausreicht, um die Existenz solcher Unterschiede sowie - weitergehend - das Recht entsprechender Unterscheidungen überhaupt in Frage zu stellen, ist jedoch bereits an den rechtlichen Unterschieden abzulesen: Nur für den Religionsunterricht ist ein Recht der Befreiung vom Unterricht vorgesehen. Für das Grundgesetz sind also die Unterschiede zwischen den genannten Fächern hier wichtiger als die Gemeinsamkeiten. Sachlich entspricht dem die Differenz zwischen Religion und Politik oder zwischen Religion und Sprache als Unterrichtsgegenständen, die ebenfalls gegen direkte Analogieschlüsse von einem Unterrichtsfach auf das andere spricht.

Einen vierten und letzten Konsenspunkt sehe ich in der Forderung nach einer *verstärkten Beweglichkeit*, die sich aus der Situation im Osten ebenso begründen läßt wie aus der im Westen. Die geforderte Beweglichkeit besitzt dabei eine didaktische, eine schulpädagogische und eine theologische Komponente: *Didaktisch* bedeutet sie eine verstärkt kommunikative und prozessuale Hinwendung zur Lebens- und Erfahrungswelt der Kinder und Jugendlichen, und zwar über die bislang üblichen, noch immer zu schematischen Korrelationsansätze hinaus. Die Aufgabe besteht hier darin, auf eine veränderte Religiosität der Jugendlichen mit einem entsprechenden Unterrichtsangebot zu reagieren. Wenn Religion und Kirchlichkeit immer weniger zusammenfallen, muß dies auch didaktische Folgen haben. - In *schulpädagogischer* Hinsicht geht es um die erforderliche Vielfalt pädagogischer- und religionspädagogischer Arbeitsformen - um den Unterricht im Klassenverband oder in Lern- und Begegnungsgruppen, die aus den unterschiedlichsten Gründen nicht mehr nach den herkömmlichen Konfessionsgrenzen bestimmt werden können. Dieses Erfordernis ist im Grunde bereits im nicht-konfessionellen Charakter von Schule begründet. In seiner Dringlichkeit wird es angesichts der heutigen Situation von Kindern und Jugendlichen aber neu bewußt. Schule muß heute mehr und anderes bieten als Unterricht. Die "Schule als Lebensraum" darf nicht an den herkömmlichen Fächergrenzen scheitern. - Die *theologische* Komponente der Beweglichkeit schließlich ist gewiß die schwierigste und noch am wenigsten geklärt. Wenn ich auch sie zu den Konsenspunkten rechnen möchte, so deshalb, weil heute eine ökumenische und interreligiöse Offenheit selbst dann bejaht wird, wenn - wie etwa beim Römischen Symposion von 1991 - die Konfessionalität des Religionsunterrichts als unver-

zichtbar dargestellt wird. Offenbar wird auch dort erkannt, daß ein Religionsunterricht ohne Offenheit und Achtung für andere keine Zukunft haben kann¹⁵.

Über den Religionsunterricht hinaus ist an dieser Stelle auf die Notwendigkeit eines Angebots für alle diejenigen Schüler und Schülerinnen hinzuweisen, die entweder konfessionslos sind oder einer anderen Religion oder Konfession angehören. Jenseits der Frage, in welcher Form ein solches Angebot institutionalisiert werden soll, ob als Ethikunterricht, als Lernbereich, als Religionskunde usw., besteht weithin Einigkeit darüber, daß ein solches Angebot besonders, wenn auch nicht nur im Blick auf die konfessionslose Mehrheit im Osten erforderlich ist.

Soweit also der neue religionspädagogische Konsens. Wo liegen demgegenüber nun die offenen Fragen - die Punkte des Dissens?

2. OFFENE FRAGEN

Auch hier möchte ich vier Punkte hervorheben, wobei die Abfolge der ersten drei auch als Steigerung zu verstehen ist.

Den *ersten* Dissenspunkt markiert m.E. die Forderung nach *Öffnung* aller religionsunterrichtlichen Angebote *für alle Schüler und Schülerinnen*. Praktisch gesehen geht es hier vor allem um die von katholischer Seite geforderte Trias von Lehrer, Inhalten und Schülern. In den 1993 veröffentlichten religionspädagogischen Stellungnahmen¹⁶ zur Fortschreibung des Synodenbeschlusses von 1974 wird allerdings immer wieder hervorgehoben, daß genau an diesem Punkt - der Beschränkungen hinsichtlich der Schülerschaft - eine Öffnung erforderlich sei. Im ähnlichen Sinne darf wohl auch der DKV verstanden werden, wenn er sich für einen von den Kirchen gemeinsam verantworteten Religionsunterricht einsetzt. Die Denkschrift der EKD hat noch einmal unterstrichen, daß gegen eine Offenheit der verschiedenen Angebote von evangelischer Seite (trotz einer manchmal anderen Praxis) zumindest keine Bedenken bestehen *sollten*¹⁷. Nicht vergessen werden darf allerdings, daß eine entsprechende Äußerung von Vertretern nichtchristlicher Religionsgemeinschaften m.W. bislang nicht vorliegt. Ob etwa aus islamischer oder jüdischer Sicht eine solche Öffnung begrüßt wird, ist deshalb als ungeklärt anzusehen.

¹⁵ Religionsunterricht an den öffentlichen Schulen, a.a.O. z. B. 85 und 88.

¹⁶ Religionsunterricht 20 Jahre nach dem Synodenbeschuß, a.a.O.

¹⁷ Denkschrift, a.a.O., 66ff.

Bedeutsamer ist auf jeden Fall aber der *zweite* Dissens: die Frage eines von mehreren Konfessionen oder Religionsgemeinschaften gemeinsam verantworteten Religionsunterrichts. Offiziell bejaht hat dies bisher nur die Denkschrift der EKD, und zwar mit der Einschränkung auf einen konfessionell-kooperativen evangelisch-katholischen Religionsunterricht, der im Wechsel mit konfessionell getrenntem Unterricht erteilt wird, sowie für die Zusammenarbeit mit anderen Formen nicht-christlichen Religionsunterrichts oder der Religionskunde¹⁸. Eine Antwort der katholischen Kirche auf dieses neueste Angebot steht noch aus, so daß noch immer die Formulierung von 1974 gilt, d.h. die äußerst zurückhaltende Genehmigung "genau definierte(r) Ausnahmen" in "einigen Bundesländern"¹⁹. Zugleich ist aber erneut hinzuweisen auf die 1993 beim Bensberger Symposium und ähnlich vom DKV erhobenen religionspädagogischen Forderungen nach einer weiterreichenden Kooperation, und zwar einschließlich deren offizieller Anerkennung und Bejahung. Von nicht-christlichen Religionsgemeinschaften liegen wiederum keine entsprechenden Äußerungen vor. Ein im vollen Sinne von den Religionsgemeinschaften gemeinsam verantworteter Religionsunterricht findet also - zumindest über den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht hinaus - derzeit kaum Unterstützung, jedenfalls nicht über einzelne Stellungnahmen hinaus.

Der Punkt des derzeit maximalen Dissens wird - *drittens* - erreicht bei dem Vorschlag eines *allgemeinen Religionsunterrichts*, der nicht mehr an Kirchen oder überhaupt an Religionsgemeinschaften gebunden ist. Auch wenn dies häufig nicht ausdrücklich gefordert oder auch nur deutlich gesagt wird, ist ein von den Religionsgemeinschaften abgekoppelter Religionsunterricht unter den heutigen Bedingungen von Schule nur denkbar als ein vom Staat verantworteter Unterricht - und zwar in diesem Falle nicht als neutrale Religionskunde, sondern als konfessorisch-engagierter wertbezogener Unterricht. Wenn ich recht sehe, ist dies die einzige Form von Religionsunterricht, die in der Denkschrift der EKD prinzipiell abgelehnt wird.

Leicht vergessen wird schließlich - *viertens* - ein Dissenspunkt, der auch in den allermeisten Stellungnahmen gar nicht vorkommt: die Frage nämlich, ob und wie ein islamischer Religionsunterricht eingerichtet werden soll. Gefordert wird ein solcher Religionsunterricht vor allem von Muslimen. Abgelehnt wird er von vielen Christen und dies aus zwei Gründen: Zum einen wird befürchtet, daß zwischen

¹⁸ Ebd. 59ff., 73.

¹⁹ E. Feifel: Referat im Arbeitskreis "Die Konfessionalität des Religionsunterrichts". In: Religionsunterricht 20 Jahre nach dem Synodenbeschluß, a.a.O., 77-100, 86.

dem Islam und den Menschen- oder Grundrechten eine unaufhebbare Spannung bestehe. Deshalb wird davon ausgegangen, daß in einer deutschen Schule für islamischen Religionsunterricht prinzipiell kein Raum sein könne. Zum anderen wird ein islamischer Religionsunterricht abgelehnt, weil er der Vorstellung eines religionsübergreifenden Religionsunterrichts widerspreche, wobei auch hier die Integrationserwartung eine Rolle zu spielen scheint: Die Einrichtung islamischen Religionsunterrichts gilt in dieser Sicht ähnlich wie der konfessionelle Religionsunterricht als Hindernis für interkulturelle Verständigung.

Soweit die offenen Fragen. Wie kann nun religionspädagogisch angesichts dieser Dissenspunkte argumentiert werden? Die kontroverse Diskussion kann in der umrissenen Situation nicht dadurch weiter geklärt werden, daß sich die Religionspädagogik einfach für die eine oder andere Konzeption entscheidet. Eine solche Entscheidung könnte nur dazu führen, daß die entsprechende religionspädagogische Stellungnahme selbst als Teil der Kontroverse erscheint und auf die unterschiedlichen Positionen abgebildet wird - je nachdem mit Beifall oder Pfeifen. Dieser Gefahr, daß bestehende Fronten lediglich weiter verhärtet werden, möchte ich im folgenden - soweit es möglich ist - dadurch entgehen, daß ich nach *Kriterien* frage, die für die weitere Diskussion hilfreich sein könnten. In der Identifikation solcher Kriterien liegt m. E. ein Beitrag, den besonders die Religionspädagogik zu leisten hat.

3. KRITERIEN

In meiner Sicht lassen sich derzeit mindestens vier Kriterien benennen, denen in religionspädagogischer Perspektive schwerlich widersprochen werden kann.

Erstens ist dies die konstitutive Berücksichtigung der *Interessen der Kinder und Jugendlichen*. Dies schließt zunächst diejenigen Interessen ein, die von den Kindern und Jugendlichen selbst bzw. von ihren Eltern artikuliert werden. Aufzunehmen sind aber auch solche Interessen, die aufgrund der pädagogischen und sozialwissenschaftlichen Jugendforschung gleichsam von außen rekonstruiert werden.

Die Anwendung dieses Kriteriums führt zunächst zu der Erkenntnis, wie wenig wir derzeit über die Kinder und Jugendlichen in dieser Hinsicht wissen. Repräsentative Aussagen liegen weder von Kindern und Jugendlichen noch von deren Eltern vor. Und während wir über die religiösen Einstellungen von Kindern und Jugendlichen mit deutscher Staatsangehörigkeit aus den Jugendstudien noch einiges erfahren, tappen wir bei den Angehörigen nicht-christlicher Religionen

weitestgehend im Dunkeln. Über muslimische Kinder und Jugendliche in Deutschland wissen wir in religiöser Hinsicht kaum mehr als das, was uns aus zufälligen Begegnungen bekannt ist. In den großen Jugendstudien kommen Religion und religiöse Praxis nicht-deutscher Jugendlicher gar nicht vor. Recherchen und Nachfragen, die ich für diese Tagung bei entsprechenden Institutionen und Forschungsstellen erneut angestellt habe, bestätigen die beschämende Feststellung, daß bis heute keine Veröffentlichungen zur Religiosität junger Muslime in Deutschland vorliegen. Eine ethnographische Forschung, wie sie etwa Robert Jackson und Eleanor Nesbitt mit jungen Muslimen und Hindus in England unternommen haben, oder auch die kleineren Studien von Trees Andree u. a. mit jungen Muslimen in den Niederlanden²⁰, haben demnach in Deutschland noch keinerlei Pendant. Zu einem ähnlichen Ergebnis führt auch die Durchsicht der für die deutsche Diskussion maßgeblich gewordenen Identitätstheorien²¹: Durchweg beruhen sie nicht auf der Grundlage einer Analyse nationaler und kultureller Pluralisierungsprozesse. Welche Form von Religionsunterricht den Kindern und Jugendlichen am meisten entgegenkommt, ist daher derzeit wissenschaftlich kaum zu beantworten.

Allerdings ist dabei zwischen den mit dem Stand der Forschung verbundenen faktischen Grenzen und den prinzipiell begrenzten Begründungsmöglichkeiten zu unterscheiden. Würden wir mehr beispielsweise über die religiöse Situation junger Muslime in Deutschland, so ließen sich gewiß auch pädagogische und religionspädagogische Aufgaben genauer spezifizieren. Daß dies bislang nicht möglich ist, verweist auf eine - sehr zu beklagende - faktische Grenze der deutschen Jugendforschung. Prinzipiell kann eine bestimmte Form von Religionsunterricht aus der Zusammensetzung der Schülerschaft nicht abgeleitet werden. Zwar kann - und muß - etwa angesichts der großen Zahl konfessionsloser Kinder und Jugendlicher im Osten auf die Notwendigkeit eines Angebots über den konfessionellen Religionsunterricht hinaus verwiesen werden. Ob dies aber in Form eines Ethikunterrichts oder eines Lernbereichs geschehen soll, läßt sich aus der Schülersituation allein nicht entscheiden. Weitere Kriterien, wie sie im folgenden zu nennen sind, müssen ebenfalls mitberücksichtigt werden.

Ein zweites Kriterium, das heute weit über die Religionspädagogik hinaus Anerkennung findet, ist das Prinzip der *Selbstinterpretation der Religionen*. Diesem

²⁰ R. Jackson/E. Nesbitt: Hindu Children in Britain, Oakhill 1993; T. Andree u.a.: De Moskee is om de Hoek. Ontmoetigen met islamitische jongeren, 's-Gravenhage 1990.

²¹ Vgl. F. Schweitzer: Welche Identität kann in einer multikulturellen Situation noch Ziel für personale Entwicklung sein? Fragen und Anregungen zur Diskussion. In: P. Schreiner (Hg.): Identitätsbildung in multikultureller Gesellschaft. Beiträge eines interdisziplinären Kolloquiums, Münster 1994.

Prinzip zufolge haben die Religionsgemeinschaften einen unverletzlichen Anspruch darauf, für sich selbst zu sprechen und ihre religiösen Auffassungen selbst zur Auslegung zu bringen. Dieses Prinzip findet seinen Ausdruck nicht nur in der für demokratische Staaten im Rahmen der Grundrechte konstitutiven Religionsfreiheit. Es findet seinen Ausdruck zunehmend auch in einer dialogischen oder ökumenischen Haltung zwischen den Religionen. Diese dialogische Haltung wird zwar beispielsweise durch fundamentalistische Strömungen immer wieder bedroht und eingeschränkt. Ihr prinzipielles Recht kann dadurch jedoch gerade nicht widerlegt werden. Deshalb halte ich es auch für ganz unangemessen, wenn beispielsweise in dem Hinweis auf die fehlende Religionsfreiheit in manchen der vom Islam geprägten Staaten ein Argument dafür gesehen wird, die Rechte von Muslimen in Deutschland ebenfalls einzuschränken.

Auch die Anwendung dieses Kriteriums der Selbstinterpretation der Religionen verweist - trotz seiner weitreichenden Anerkennung - auf erhebliche Defizite in der Diskussion zum Religionsunterricht. Weithin werden nicht-christliche Religionsgemeinschaften dort gar nicht erwähnt. Weiterhin wird auch nicht beschrieben, auf welche Art und Weise das Prinzip der Selbstinterpretation der Religionen etwa bei einem Religionsunterricht für alle gewahrt werden soll. Ein Einbezug der Selbstinterpretation des Islam hat - in zu Recht sehr aufwendiger Form - bekanntlich bei der Einrichtung des islamischen Religionsunterrichts in Nordrhein-Westfalen stattgefunden (mit internationalen Verhandlungen bis hin nach Ankara und Kairo). Das Zentrum für Türkeistudien berichtet in einer seiner jüngsten Veröffentlichungen von der großen Zustimmung, die der islamische Religionsunterricht in Nordrhein-Westfalen auch bei der Bevölkerung in der Türkei genieße²². Forderungen nach einem ähnlichen Religionsunterricht auch in anderen Bundesländern sind von türkischen Eltern vielfach erhoben worden. Äußerungen von islamischer Seite, die sich für einen allgemeinen Religionsunterricht aussprechen, sind mir hingegen - wie bereits erwähnt - nicht bekannt.

Bei der Einschätzung dieser Sachlage darf auch das Verhältnis zwischen Mehrheit und Minderheiten nicht vergessen werden: Es macht einen erheblichen Unterschied, ob eine Minderheit eine Öffnung des Religionsunterrichts für alle fordert, oder ob eine Mehrheit für alle den gleichen Religionsunterricht verlangt. Die Rechte von Minderheiten müssen besonders berücksichtigt werden²³. Des-

²² Zentrum für Türkeistudien (Hg.): Türkei-Sozialkunde, Opladen 1994, bes. 133.

²³ Vgl. dazu auch N. Mette: Religionspädagogik, Düsseldorf 1994, 213.

halb scheint es mir nicht unproblematisch, wenn von christlicher Seite die Forderung erhoben wird, Muslime, Juden und andere sollten zugunsten eines gemeinsamen Unterrichts auf die Einrichtung islamischen oder jüdischen Religionsunterrichts verzichten. Angesichts der verbreiteten Vorbehalte gegen den Islam kann dies leicht als weitere Unterstützung für abendländische Anpassungserwartungen verstanden werden.

Anders verhält es sich allerdings im Blick auf einen christlich-ökumenischen Religionsunterricht. Denn zum einen geht es hier um das Verständnis ein und derselben Religion, und zum anderen ist nicht zu übersehen, daß zwar die amtlichen Stellungnahmen besonders auf katholischer Seite einem gemeinsamen Unterricht entgegenstehen, daß aber zugleich eine erhebliche Zahl katholischer Kirchenglieder für einen christlich-ökumenischen Unterricht eintritt. Eine Unterstützung dieses ökumenischen Denkens von evangelischer Seite erhält dadurch einen anderen Sinn, da sie eine in der katholischen Kirche selbst deutlich artikulierte Zielsetzung verstärken will.

Als *drittes* Kriterium nenne ich die *Trennung von Staat und Kirche*. Diese Trennung ist einerseits die rechtliche und staatliche Entsprechung zum Prinzip der Selbstinterpretation der Religionen. Andererseits steht sie für die Freiheit von religiöser Bevormundung, und zwar ebenso für den Staat wie für die einzelnen Bürger, die ja keiner Religionsgemeinschaft angehören müssen.

Die Anwendung dieses Kriteriums macht nicht zuletzt sensibel für die Problematik von Unterrichtsformen im Bereich von Weltanschauung und Religion, die von staatlicher Seite für alle, oder, wie beim Ethikunterricht, für eine bestimmte Gruppe, verpflichtend gemacht werden. Nach herrschender Lehre gilt ein verpflichtender Ethikunterricht zwar dann als rechtlich unbedenklich, wenn seine weltanschauliche und religiöse Neutralität gewährleistet ist. Es sollte aber nicht übersehen werden, daß auch unter Juristen im Namen des Toleranzgebotes Bedenken gegen einen vom Staat veranstalteten Ethikunterricht angemeldet worden sind²⁴. Ganz abgesehen von der didaktischen Fragwürdigkeit einer neutralistischen Religionskunde müßte ein für alle verpflichtender staatlicher Religionsunterricht für den Staat selbst zu erheblichen Schwierigkeiten führen:

²⁴ Überblick bei H. de Wall: Verfassungsfragen des Ethikunterrichts öffentlicher Schulen. In: Theol. Literaturzeitung 119 (1994), 291-302.

Ob und wie dann Religionsfreiheit noch gewährleistet und wie das Toleranzgebot gewahrt werden kann, stellt jedenfalls eine offene Frage dar²⁵.

Das *vierte* Kriterium, das ich hier noch nennen möchte, bezieht sich auf den vom Religionsunterricht zu leistenden Beitrag zu einer *freiheitlichen und toleranten Gesellschaft*. Ein solcher Beitrag ist dem Religionsunterricht schon insofern abzuverlangen, als er in der Schule eines demokratischen Staatswesens stattfindet. Zugleich ist ein solcher Beitrag - aus christlicher Sicht gesprochen - auch theologisch zu fordern, da und soweit er dem Prinzip ökumenischer und dialogischer Beziehungen zwischen den Konfessionen und Religionen, aber auch der Toleranz im Verhältnis zwischen Religionen und nicht-religiösen Weltanschauungen entspricht.

Für die Schule führt dieses Kriterium dazu, daß der Religionsunterricht ausdrücklich nach seinem Beitrag zu einer entsprechenden Gestaltung von Schule zu fragen hat. Dieser Beitrag kann - über die mit allen anderen Schulfächern geteilten Aufgaben hinaus - besonders darin gesehen werden, daß der Religionsunterricht das interkulturelle Lernen um dessen "vergessene" oder verdrängte Dimension des interreligiösen Lernens bereichert und ergänzt. Dieses interreligiöse Lernen muß verstärkt so gestaltet werden, daß nicht mehr nur *über* andere und in deren Abwesenheit gesprochen wird, sondern daß ein gemeinsames und dialogisches Lernen stattfinden kann. Daß dazu Begegnungen und gemeinsames Arbeiten in entsprechenden Gruppen notwendig ist, kann im genannten Sinne als Konsens bezeichnet werden. Ob darüber hinaus - mit dem Argument, daß die Kinder und Jugendlichen nicht "auseinandergerissen" werden sollen - überhaupt auf die Einrichtung konfessioneller und religionsbezogener Lerngruppen verzichtet werden soll, kann unter Absehung besonders vom Prinzip der Selbstinterpretation der Religionen m.E. nicht entschieden werden.

Dabei ist freilich nicht von einer *Hierarchie* der genannten Kriterien auszugehen, wohl aber von dem Erfordernis, *alle vier* zugleich und in ihrem Wechselverhältnis zu beachten. Daraus erwachsen zunächst kritische Fragen gegenüber solchen Positionen, die eine konfessions- und religionsübergreifende Kooperation im Bereich des Religionsunterrichts überhaupt ablehnen. Kritisch zu fragen ist aber auch im Blick auf solche Argumentationen, die die Einrichtung konfessions- und religionsbezogener Gruppen allein mit dem Hinweis auf schulische Integrationsaufgaben ablehnen.

²⁵ Vgl. F. Schweitzer: Moralerziehung in der Pluralität: Schule, Staat und Gesellschaft zwischen Toleranzgebot und verbindlichem Ethos. In: Neue Sammlung 1995 (im Druck).

Auch eine - gar vorauszusetzende - Harmonie zwischen den vier Kriterien ist nicht anzunehmen. Insofern kann auch von einer wechselseitigen Begrenzung der Kriterien gesprochen werden. Von vornherein zu beachten ist auch der Unterschied zwischen "Selbstinterpretation" und "Selbstdarstellung" von Religionen oder Konfessionen. Schon längst hat die religionspädagogische Diskussion klargestellt, daß die Aufgabe von Religionsunterricht nicht im Sinne einer solchen Selbstdarstellung bestimmt werden kann. Gleichwohl hat der Religionsunterricht das Recht der Selbstinterpretation von Religionen ebenfalls durchweg als ein Regulativ zu wahren. Wie dieses Regulativ mit dem Kriterium der keineswegs weniger zu wahrenden Interessen von Kindern und Jugendlichen verbunden werden kann, muß im Blick auf die einzelnen Religionen und Konfessionen geprüft werden - etwa hinsichtlich ihrer Auffassungen vom Menschen, aber auch von (religiöser) Erziehung und Bildung usw.

4. AUFGABEN UND PERSPEKTIVEN

Die Anwendung der genannten Kriterien auf die verschiedenen Konzepte für Religionsunterricht, die jetzt ansteht, kann hier nicht mehr geleistet werden. Sie bleibt der weiteren Diskussion überlassen. Zum Schluß meiner religionspädagogischen Anmerkungen möchte ich aber fünf Aufgaben oder Handlungsperspektiven noch einmal besonders hervorheben.

Erstens besteht m.E. ein erheblicher Nachholbedarf in Blick auf die *Didaktik*. Wenn christlich-ökumenisches und interreligiöses Lernen verstärkt wahrgenommen werden sollen, dann ist dies kaum denkbar ohne eine Didaktik, die auf entsprechende Lernvorgänge speziell zugeschnitten ist. Es kann zwar davon ausgegangen werden, daß didaktische Kriterien wie Lebensweltbezug, Schülerorientierung oder entwicklungsgerechte Elementarisierung auch im Blick auf diese Lernfelder wichtig bleiben, aber damit sind diejenigen Fragen, die sich aus dem spezifischen Charakter des Lerngegenstandes ergeben, noch nicht zureichend erfaßt. - Entscheidungen auf der Ebene unterschiedlicher Modelle von konfessionell-kooperativem, ökumenischem oder interreligiösem Religionsunterricht machen die didaktischen Fragen nicht überflüssig. Vielmehr gilt umgekehrt, daß solche Modelle erst in dem Maße plausibel werden, in dem überzeugende Praxiserfahrungen in didaktisch-reflektierter Form verfügbar sind. Auch die Religionsdidaktik bleibt auf die Einsicht von Schulpädagogik und Schulentwicklungsforschung verwiesen, daß Schule sich nicht als Implementation theoretischer Modelle verstehen läßt.

Zweitens sehe ich einen Nachholbedarf bei der Identifikation geeigneter Formen für eine *Institutionalisierung interreligiösen Lernens*. Solange es insbesondere keinen islamischen Religionsunterricht gibt, scheint vielfach nur die Möglichkeit

zu bleiben, den evangelischen oder katholischen Religionsunterricht als Plattform zu nutzen. Eine solche Lösung muß aber letztlich unbefriedigend bleiben. Sie stellt ja gerade keine Begegnung gleichberechtigter Partner dar, sondern bleibt eine Veranstaltung in evangelischer oder katholischer Verantwortung. Sehr deutlich wird dies aus einem Brief, mit dem sich der Präsident der EKHN, Peter Steinacker, an die Religionslehrer und Religionslehrerinnen wendet und in dem er einen Religionsunterricht im Klassenverband als Möglichkeit grundsätzlich bejaht. Dabei stellt er aber u.a. folgendes fest:

*"Auch wenn Sie diesen Unterricht... im Klassenverband erteilen, handelt es sich im rechtlichen Sinn um evangelischen Religionsunterricht, nicht um einen 'überkonfessionellen' oder 'ökumenischen' Unterricht; denn er wird von Ihnen als einer evangelischen Religionslehrkraft mit entsprechender theologisch-religionspädagogischer Ausbildung, Lehrbefähigung und kirchlicher Zustimmung erteilt. Seine Grundlage sind die Lehrpläne und weiteren Bestimmungen für den evangelischen Religionsunterricht. Als solcher ist er auch auszuweisen"*²⁶.

Drittens möchte ich an dieser Stelle nun doch eine Forderung konzeptionell-politischer Art nennen und - angesichts der noch immer fehlenden institutionellen Voraussetzungen für interreligiöses Lernen - auch an dieser Stelle für die Einrichtung eines *islamischen Religionsunterrichts* plädieren. Ich halte es für notwendig, daß sich die christlichen Kirchen, aber auch etwa die Lehrerverbände deutlicher für die religiöse Unterweisung *aller* Kinder einsetzen - und also ggf. auch für die Einrichtung von islamischen Religionsunterricht an staatlichen Schulen. In diesem Sinne ist es bemerkenswert, daß die Denkschrift der EKD die Möglichkeit u.a. eines islamischen und jüdischen Religionsunterrichts auf der Grundlage von Art. 7 GG ausdrücklich bejaht und dabei über die Zurückhaltung früherer Äußerungen deutlich hinausgeht²⁷. Mit der Einrichtung von islamischem Religionsunterricht sind zwar gewiß nicht alle Probleme religiöser Minderheiten in der Schule gelöst, aber angesichts der mehr als 700 000 muslimischen Jugendlichen in den alten Bundesländern wäre zumindest ein wesentlicher Fortschritt für eine große Gruppe erreicht.

Viertens sollten wir uns darum bemühen, die Fragen der religiösen Erziehung und Bildung *aus der Engführung auf die (christliche) Religionspädagogik heraus-*

²⁶ Religionsunterricht heute. Brief des Kirchenpräsidenten an die Religionslehrerinnen und Religionslehrer (Peter Steinacker). In: Schönberger Hefte 24 (1994), 3.

²⁷ Denkschrift, a.a.O., u.a. 80; als frühere Äußerung vgl.: Zur Erziehung und Bildung muslimischer Kinder und Jugendlicher, Stellungnahme des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland (1983). In: Die Denkschriften, a.a.O. 292ff.

zuführen. Die Frage des Zusammenlebens und Zusammenlernens zwischen den Kulturen und Religionen darf auch in der Schule nicht auf den Fachunterricht beschränkt werden. Auch hier ist an die Schule als Lebensraum zu erinnern, die mehr ist und mehr sein muß als Fachunterricht. Zudem sind mit der anzustrebenden Verbindung des interkulturellen mit dem interreligiösen Lernen auch Fragen der Schulstruktur und der Schulverfassung angesprochen, und diese Fragen sind ohne Zusammenarbeit mit der allgemeinen Pädagogik - und vor allem mit Schulpädagogik und Schultheorie - nicht angemessen zu klären²⁸. Auch wenn dies in der Pädagogik derzeit noch kaum realisiert wird, sollten wir es nicht dahin kommen lassen, daß alle diese Fragen entweder der Religionspädagogik zugeschrieben werden oder von der Religionspädagogik selbst an sich gezogen werden. Dies mag zwar dem besonderen religiösen Interesse und Engagement der Religionspädagogik entsprechen, kann am Ende aber doch ungewollt die Ausgrenzung von Religion in Schule und Pädagogik verstärken.

Fünftens schließlich setzen alle diskutierten Modelle - vom konfessionell-kooperativen bis hin zu einem allgemeinen Religionsunterricht - voraus, daß der *Dialog zwischen den Konfessionen und Religionen* über den derzeitigen Stand hinaus weiter ausgebaut wird. Wir brauchen nicht nur den allgemeinen Religionsdialog, sondern auch das konfessions- und religionsübergreifende Gespräch über Fragen von Bildung und Erziehung. Dieses Gespräch hat in Deutschland - und wohl auch in den meisten anderen Ländern - noch kaum begonnen. Die heutigen Dialogtheologen entstammen weithin der Systematischen Theologie. Pädagogische oder religionspädagogische Fragen spielen für sie, soweit ich sehe, kaum eine Rolle. Eine Zusammenarbeit im religionspädagogischen Bereich wird aber kaum gelingen, wenn wir nicht auch die pädagogischen und religionspädagogischen Auffassungen des oder der anderen zur Kenntnis zu nehmen bereit sind.

Am Ende plädiere ich deshalb für einen die Konfessionen und Religionen verbindenden Einsatz für ein *Aufwachsen in Humanität*. Nach unserem gemeinsamen Verständnis schließt ein solches Aufwachsen ein, daß religiöse Bildung keinem Kind oder Jugendlichen verwehrt wird. Im Zentrum stehen für die Religionspädagogik letztlich nicht die Institutionen, sondern im Zentrum stehen die Kinder und Jugendlichen, um deren Leben und Glauben, Zukunft und Sinnfindung es der Religionspädagogik stets gehen muß.

²⁸ Zum weiteren Hintergrund Ch. Th. Scheilke/F. Schweitzer: Schule in der Pluralität. In: EvErz 46 (1994), 299-306.