

Warum konfessioneller Religionsunterricht?

Text: **Rudolf Englert**

Die konfessionelle Gestalt des Religionsunterrichts zu begründen, fällt immer schwerer. Ein Überblick über die Problematik und vorsichtige Ausblicke auf eine mögliche konzeptionelle Weiterentwicklung.

Dass Religionsunterricht im Ganzen von Schule eine wichtige Aufgabe hat, wenn es ihm gelingt, die religiöse und überhaupt die weltanschauliche Orientierungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen zu stärken, ist heute, in einem Kontext verschärfter religiöser Pluralität, gesellschaftsweit wahrscheinlich plausibler als es vor vierzig Jahren war. Das allein schon ist ein interessanter und ermutigender Befund! Es gibt allerdings immer mehr Probleme damit, die konfessionelle Gestalt dieses Religionsunterrichts zu begründen. Dabei spielen ganz unterschiedliche Punkte eine Rolle:

1. Ein praktischer Grund: die im Laufe der Jahre deutlich gewachsenen schulorganisatorischen Schwierigkeiten mit der Durchführung eines klassisch konfessionellen Religionsunterrichts. Diese Schwierigkeiten haben mittlerweile vielfach ein solches Maß erreicht, dass sie Aversionen gegen das konfessionelle Modell erzeugen bzw. zu diversen Selbsthilfeloösungen führen. Der Bildungsausschuss der Hannoverschen Landessynode schreibt: In den Schulen schwindet »mehr und mehr der Wille ..., ein den Klassenverband partiell auflösenden, ressourcenintensiven und stundenplanmäßig aufwendigen Religi-

onsunterricht für verschiedene Konfessionen ... vorzuhalten« (*Evangelisch-Lutherische Landeskirche Hannovers* 2013, 6). Dies führt zu einer faktischen Erosion des konfessionellen Modells und begünstigt die bekannten, konzeptionell meist unbefriedigenden Kompensationslösungen. Oft findet Religionsunterricht dann einfach im Klassenverband oder über ganze Jahrgänge hinweg gar nicht mehr statt. Diese Entwicklung lässt sich über Maßnahmen kirchlicher Schulaufsicht da und dort vielleicht etwas korrigieren, im Großen und Ganzen rückgängig machen lässt sie sich wohl nicht, jedenfalls nicht ohne das Risiko hoher unerwünschter Nebenwirkungen. Der Wandel, der hier seinen Ausdruck findet, fordert vielmehr eine organisatorische und konzeptionelle Reform, die der religiösen Zusammensetzung der heutigen Schülerschaft und den absehbaren demografischen Entwicklungen besser Rechnung trägt als das klassisch konfessionelle Modell dies kann.

2. Ein konzeptioneller Grund: Warum soll bei dem Bemühen, die religiöse Orientierungsfähigkeit von Heranwachsenden zu stärken, auf die religiösen Traditionen vorzugsweise nur einer Religionsgemeinschaft zurückgegriffen wer-

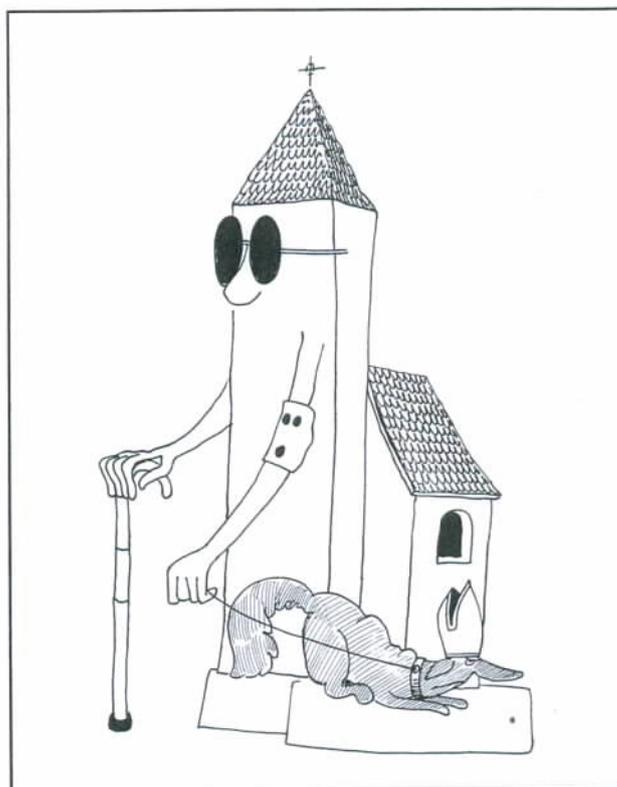
den? D
den. Wa
ten reliq
In diese
nelle M
trifft
a) das 1
konfessi
ternwill
in Anbe
ligiösen
weitgeh
man die
nen dez
Religior
schätzer
b) das 1
nur in (C
sellscha
chend e
als Kor
könne.
darin ni
warum
ten Rel
nicht, w
heißt (z
Felderhu
das Ber
onspäd
Gravita
kundlic
c) das
Auseine
großen
an Vert
rung, d
Weise t
stärkste
für eine
dass die
ternativ
halte u
Proble
ne Bild
dells, fe

den? Das wird immer schwieriger zu begründen. Warum die Privilegierung einer bestimmten religiösen Tradition zuungunsten anderer? In diesem Punkt gerät das klassisch konfessionelle Modell ganz deutlich unter Druck. Das betrifft

a) **das rechtliche Argument**, die Einrichtung konfessionellen Religionsunterrichts sei dem Elternwillen geschuldet. Dieses Argument hat sich in Anbetracht des unübersehbar schwachen religiösen Erziehungswillens der meisten Eltern weitgehend von selbst erledigt. Jedenfalls wird man die Quote der Eltern, die für ihre Kinder einen dezidiert katholischen oder evangelischen Religionsunterricht fordern würden, nicht überschätzen dürfen.

b) **das theologische Argument**, dass Religion nur in Gestalt ganz bestimmter Religionen gesellschaftlich antreffbar sei und dementsprechend eben nicht als Abstraktum, sondern nur als Konkretum zum Thema gemacht werden könne. Auch wo man dies einräumt, wird man darin nicht unbedingt mehr einen Grund sehen, warum man sich vor allem *einer* dieser konkreten Religionen zuwenden sollte. Warum also nicht, was in England ein *multi-faith-approach* heißt (zum Religionsunterricht in England vgl. *Felderhof 2007*)? Es scheint jedenfalls, als habe das Bemühen um eine pluralitätsfähige Religionspädagogik eine geradezu naturwüchsige Gravitation in eine interreligiöse oder religionskundliche Richtung.

c) **das bildungstheoretische Argument**, die Auseinandersetzung mit vorzugsweise nur einer großen religiösen Tradition sichere jenes Maß an Vertiefung und persönlicher Herausforderung, die für religiöses Lernen in besonderer Weise typisch sei. Meines Erachtens ist dies das stärkste und letztlich entscheidende Argument für einen konfessionellen Religionsunterricht – dass dieser nämlich unter allen denkbaren Alternativen das größte bildnerische Potenzial enthalte und natürlich auch faktisch entfalte. Das Problem ist: Für Letzteres, die faktisch überlegene Bildungswirkung des konfessionellen Modells, fehlen uns belastbare empirische Befunde.

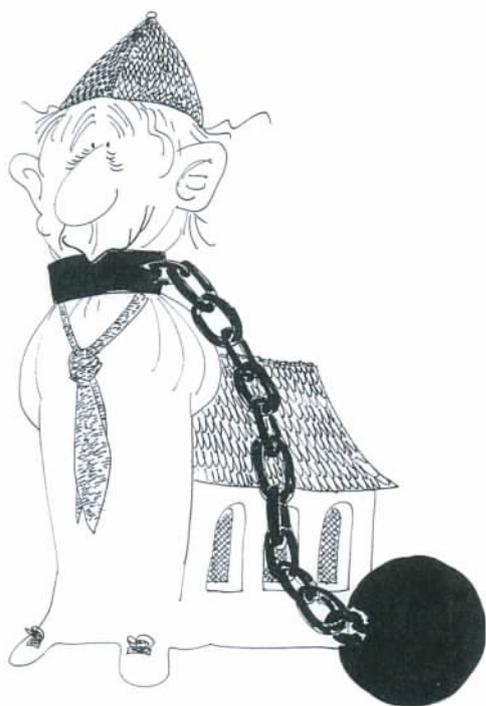


13 | KIRCHEN-KARIKATUREN |
Blinde Kirche

Und nicht nur das: Die Befunde, die wir immerhin haben, sind keineswegs so überzeugend, wie die Vertreter eines konfessionellen Religionsunterrichts sich dies wünschen würden.

Wie viel Konfessionalität steckt im gegenwärtigen RU?

Ich möchte einige dieser Befunde hier kurz ansprechen. Als Grundlage dafür dient eine 2013 abgeschlossene Unterrichtsstudie der religionspädagogischen Forschungsgruppe Essen (vgl. *Englert/Hennecke/Kämmerling 2014*). In der der Studie zugrunde liegenden Untersuchung wurden 113 Stunden Religionsunterricht aus vierten



14 | KIRCHEN-KARIKATUREN |
An die Vergangenheit gebundene Kirche

und zehnten Jahrgangsstufen videografisch aufgezeichnet und analysiert. Die zentrale Forschungsfrage war: Wie bringt der Unterricht heutige Schülerinnen und Schüler ins Gespräch mit der religiösen Tradition? Wie also leistet er das, was vor allem in der katholischen Religionsdidaktik »Korrelation« genannt wird – einen Brückenschlag zwischen der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler und Zeugnissen der religiösen Tradition?

Die Auswertung der Befunde zeigt: Es sind im Religionsunterricht viele positive Entwicklungen festzustellen. Dies betrifft beispielsweise den starken Einbezug der Schülerinnen und Schüler, die Offenheit im Umgang mit religiöser Plura-

lität, die methodische Variabilität der unterrichtlichen Inszenierungen oder auch die fast durchweg gute unterrichtliche Atmosphäre. Aber es fallen auch einige sensible und kritische Punkte auf. Von Interesse sind hier vor allem jene Probleme, die nicht nur mit der Eigenart dieses oder jenes Lehrers oder mit der Situation in dieser oder jener Klasse zu tun haben, sondern die auf grundsätzliche Konstruktionsprobleme gegenwärtigen Religionsunterrichts hinweisen. Man könnte insofern von »strukturellen Verlegenheiten« sprechen. Im Kontext der Konfessionalitätsproblematik möchte ich einen dieser Punkte herausgreifen, nämlich: *Der gegenwärtige Religionsunterricht löst den mit seiner konfessionellen Anlage verbundenen besonderen Anspruch nicht so deutlich ein, wie dies zu erwarten wäre.* Dies sei etwas näher erläutert:

I. Konfessioneller Religionsunterricht hat den Anspruch, die Schülerinnen und Schüler so mit religiösen Traditionen und Überzeugungen zu konfrontieren, dass sie sich dadurch zu eigener Auseinandersetzung und Stellungnahme herausgefordert fühlen. In diesem Zusammenhang wird auch von der »konnessorischen Qualität« des Unterrichts gesprochen (vgl. z.B. Mette 88). Unsere Beobachtungen zeigen jedoch, dass religiöse Traditionen vielfach nur derartig fragmentarisch und ausschnitthaft, ohne kontextuelle Bezüge und innere Verknüpfungen aufgegriffen werden, dass der Orientierungswert der entsprechenden Zeugnisse kaum deutlich wird. Dass für die Schülerinnen und Schüler davon eine Erweiterung ihrer eigenen Perspektivik oder gar eine wirklich ernsthafte Anfrage an ihre eigenen Plausibilitätsmuster ausginge, wird man schwerlich sagen können.

Offensichtlich wollen die Lehrerinnen und Lehrer, gerade unter teilweise schwierigen Arbeitsbedingungen, »niederschwellige« Angebote machen und den Zugang zum Beispiel zu biblischen Texten so leicht wie möglich gestalten. Die Frage ist: Bekommt die religiöse Tradition auf diese Weise überhaupt noch die Chance, etwas zu sagen, was die Schülerinnen und Schüler nicht sowieso schon wissen und denken und für

richtig hal
wenn sich
nicht mehr
terführende
ser Bildung
lich verwie
onsunterric
2. Konfessi
Anspruch,
einem Lehr
der/die die
eine Art m
Zeuge diese
chende Un
doch deutl
-lehrer heu
tung in dies
Dieser Befu
denz, sich
auf die Roll
Dazu kom
ligionslehre
tun mit der
gen, gerade
Funktionier
Glaubensbe
Kirche und
schöfe 2005
schreibung
der Zeit »e
sei »eine A
zeugung de
gung der k
einmal stär
Konfession
Gerade wo
onelle Koo
wird dieser
samkeit zu
eine Persp
ger Religio
ten, die vor
könnte una
nen und Le
3. Konfess
Anspruch,

richtig halten? Und ganz grundsätzlich: Ist, wenn sich aus den überkommenen Zeugnissen nicht mehr der Funke des Erhellenden und Weiterführenden schlagen lässt, ein Modell religiöser Bildung, das auf diese Zeugnisse so wesentlich verwiesen ist wie der konfessionelle Religionsunterricht, überhaupt noch zu rechtfertigen?

2. Konfessioneller Religionsunterricht hat den Anspruch, dass Schülerinnen und Schüler dort einem Lehrer/einer Lehrerin begegnen können, der/die die Bezugsreligion dieses Unterrichts als eine Art *native speaker* repräsentiert bzw. als *Zeuge dieses Glaubens* fungieren kann. Entsprechende Unterrichtsbeobachtungen machen jedoch deutlich, dass Religionslehrerinnen und -lehrer heute meist nur mit größter Zurückhaltung in dieser Zeugenrolle fungieren.

Dieser Befund passt sich ein in eine größere Tendenz, sich als Lehrer im Unterricht überhaupt auf die Rolle eines Moderators zurückzunehmen. Dazu kommt, dass sich viele gerade jüngere Religionslehrerinnen und -lehrer offenbar schwer tun mit den ihnen von offiziellen Verlautbarungen, gerade auf katholischer Seite, zugeordneten Funktionen: Bürgen für die Tragfähigkeit der Glaubensbotschaft oder Brückenbauer zwischen Kirche und Schule zu sein (vgl. *Die Deutschen Bischöfe* 2005, 34). Die kirchlichen Funktionszuschreibungen seien, so Rita Burrichter, im Laufe der Zeit »enger und restriktiver« geworden. So sei »eine Argumentationslinie weg von der ›Bezeugung des Evangeliums‹ hin zu einer ›Bezeugung der kirchlichen Gemeinschaft‹ und noch einmal stärker zu einer ›Bezeugung des konkret Konfessionellen‹ zu beobachten« (Burrichter 12). Gerade wo der Religionsunterricht auf konfessionelle Kooperationen hin geöffnet werden soll, wird dieser Entwicklung eine kritische Aufmerksamkeit zugewendet werden müssen. Es wäre eine Perspektive auf das Selbstverständnis heutiger Religionslehrerinnen und -lehrer zu erarbeiten, die von beiden Kirchen mitgetragen werden könnte und die realistisch und von den Lehrerinnen und Lehrern wirklich adaptierbar wäre.

3. Konfessioneller Religionsunterricht hat den Anspruch, Religion bzw. in unserem Fall: die

jüdisch-christliche Tradition aus einer authentischen Innenperspektive bzw. einer »Teilnehmerperspektive« zu erschließen (vgl. *Die Deutschen Bischöfe* 2005, 23ff). In vielen der von uns analysierten Religionsstunden wird über Religion allerdings eher informiert, als dass man sich mit ihr persönlich auseinandersetzt und sich von ihr herausfordern ließe. Es geht also mehr um ein *learning about religion* als um *learning from religion*. Es wird im Umgang mit religiösen Zeugnissen eher eine Beobachter- als eine Teilnehmerperspektive eingenommen. Auch der christliche Glaube wird nicht selten wie eine »Fremdreligion« behandelt (vgl. Englert/Hennecke/Kämmerling 110ff).

Aufgrund der religiös häufig sehr heterogenen Schülerschaft kommt es derzeit zu einer unübersehbaren Versachkundlichung des Religionsunterrichts.

Offenbar lässt es die auch im konfessionellen Religionsunterricht religiös häufig sehr heterogene Schülerschaft kaum mehr zu, im Sinne der Teilnehmerperspektive von einem kollektiven Wir zu sprechen, im Sinne von »wir Christen«. Im Zuge dessen kommt es zu einer deutlichen Versachkundlichung des Religionsunterrichts. Von daher ist festzustellen: Die kontrastive Gegenüberstellung einer für den konfessionellen Religionsunterricht typischen Teilnehmer- und einer für einen religionskundlichen Unterricht charakteristischen Beobachterperspektive entspricht offensichtlich nicht mehr der gegenwärtigen religionsunterrichtlichen Realität.

Den »strukturellen Verlegenheiten« nicht ausweichen

Anfragen

Wenn der konfessionelle Religionsunterricht mindestens auf absehbare Zeit Bestand haben soll, wird er sich konzeptionell entwickeln müssen. Eine Voraussetzung dafür ist, dass die identifizierten Probleme klar angesprochen und die Gründe für die diagnostizierten Verlegenheiten

offen diskutiert werden. Entscheidend sind dabei, so scheint mir, folgende Fragen:

■ **Stichwort Tradition.** Lässt sich heute noch begründen, dass auf teilweise schwer erschließbare religiöse Traditionen zurückgegriffen werden soll, wenn es um die Entwicklung gegenwartsrelevanter religiöser Kompetenzen geht? Oder steht der damit verbundene hermeneutische Aufwand mittlerweile in keinem sinnvollen Verhältnis mehr zu dem Orientierungsgewinn, der im Durchschnitt daraus resultiert?

■ **Stichwort Konfession.** Kann man zeigen: Die Auseinandersetzung mit verbindlichen Konfessionen, in unserem Falle also vor allem mit dem »Glauben der Kirche«, ist auch oder sogar gerade in einer Zeit religiöser Individualisierung sehr wohl noch von Interesse? Oder müssen wir zugeben: Das hohe Maß an inhaltlicher Bestimmtheit, mit der sich kirchliche Bekenntnisse in religiösen Fragen positionieren, lässt sich heutigen Kindern und Jugendlichen gegenüber argumentativ eigentlich nicht mehr einlösen?

■ **Stichwort Institution.** Ist der Gedanke heute noch vermittelbar, dass es besonders autorisierte Träger religiöser Traditionen gibt, und dass es auch deshalb sinnvoll ist, den Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den inhaltlichen Überzeugungen konkreter Religionsgemeinschaften zu erteilen? Oder ist die Vorstellung, dass es nicht nur besonders privilegierte Quellen religiöser Erkenntnis gibt (Stichwort »Offenbarung«), sondern auch privilegierte Instanzen der Interpretation dieser Quellen (Stichwort »Kirche«), im Kontext einer öffentlichen Schule nicht mehr annehmbar?

Potenzial oder Wunschvorstellung?

All dies macht deutlich: Konfessioneller Religionsunterricht steht in mancher Hinsicht quer zu dem in den letzten Jahrzehnten beobachtbaren religiösen Wandel. Das allein spricht aus meiner Sicht aber nicht gegen das konfessionelle Modell. Die entscheidende Frage ist: Lässt sich dieser Querstand als Bildungspotenzial nutzen oder erzeugt er lediglich unnötige hermeneutische und didaktische Probleme?

■ Ist die Vertiefung in von weither kommende religiöse Traditionen der Mühe wert, weil sie die Schülerinnen und Schüler in eine andere Welt entführt und dabei die Grenzen und Beschränkheiten der eigenen Welt erfahrbar macht? Oder ist dieser Effekt bloße Wunschvorstellung?

■ Lohnt die Konfrontation mit der theologischen Bestimmtheit kirchlicher Bekenntnisse, weil sie die Schülerinnen und Schüler zur Auseinandersetzung mit einer reich entfalteten religiösen Vorstellungswelt herausfordert und die eigene Suche nach Sinn und Orientierung so voranbringen hilft? Oder sind Aussagen zu Gott und Erlösung, Schöpfung und Eschatologie, zu Schuld und Vergebung mit einem derartig starken Wahrheitsanspruch einfach nicht mehr adaptierbar in einem Kontext religiöser Pluralität?

Vorsichtige Ausblicke auf die weitere Entwicklung

Wie kann es nun weitergehen (vgl. dazu auch Rupp/Hermann 2013)? Auf der einen Seite erzeugt das konfessionelle Modell in der religionsunterrichtlichen Praxis unübersehbare organisatorische Probleme, die regional und schulartabhängig wahrscheinlich noch anwachsen werden. Hinzu kommen erwartbare bildungspolitische Kontroversen um den Sinn konfessioneller Separierungen in einer zunehmend inklusionsorientierten Schule. Auf der anderen Seite gibt es in der fachdidaktischen Diskussion eine ausgeprägte Bereitschaft zum Festhalten am konfessionellen Religionsunterricht als Basismodell (vgl. Grümme/Lenhardt/Pirner 2012). Für die Kirchenleitungen gilt dies in noch erhöhtem Maße. Und schließlich hat auch die Einrichtung des islamischen Religionsunterrichts eine Verstärkerfunktion. Alle Faktoren zusammengenommen ergeben eine komplexe Konstellation, die Prognosen erschwert. Mir scheint aber, es weise gegenwärtig einiges darauf hin, dass die nächste Zukunft zwar Weiterentwicklungen des konfessionellen Modells erzwingen wird, dass sich aber keine grundlegende Alternative zu diesem Modell etablieren kann.

Bei den jetzt f anzuknüpfen len und organ des konfessio bereits durchg ten-Verein w den Religions zwanzig Jahre einer seiner zt terricht, der » meinsam vera war aus mein chenpolitisch Sache nicht fa ner solchen F sich allerdings vielen Jahren »ökumenische hätten, die we solchen Konz tung konfessio mal im theolo tischen Berei daher war di Formen konf heutiger Sicht weile nun gib nen, wenn au Grundlage (Schweitzer u. Und es kann geben: Hier i nicht nur sch auch religion wünschenswe

Konfessionell Hinsicht quer achtbaren rel

In diesem lich eine Reihe quenzen hätte deckend durcl tion für die Au und -lehrer, fü

kommende weil sie die andere Welt beschränkt macht? Oder Lösung? r theologi-kenntnisse, er zur Aus- älteten reli- ert und die rung so vo- en zu Gott atologie, zu erartig star- t mehr ad- r Pluralität?

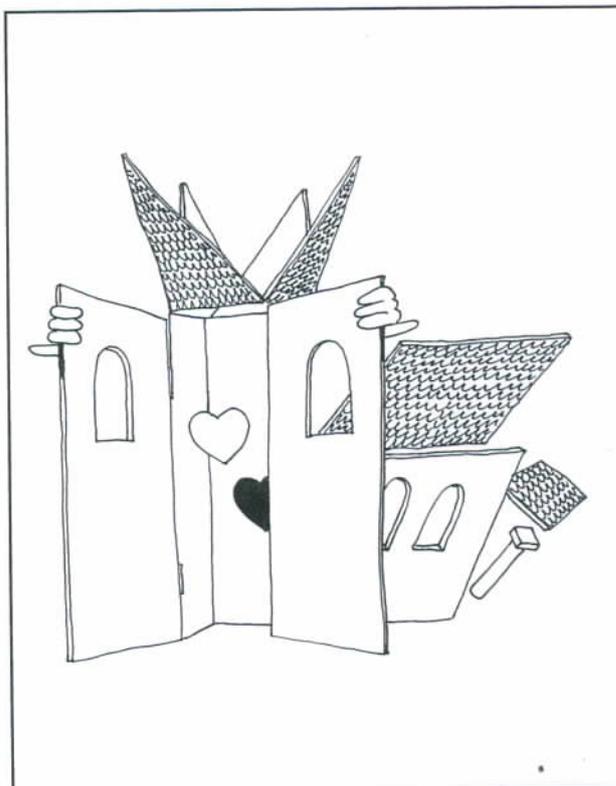
f

l. dazu auch en Seite er- er religions- re organisa- schulartab- sen werden. gspolitische ioneller Se- klusionsori- ite gibt es in eine ausge- m konfessi- modell (vgl. ür die Kir- htem Maße. itung des is- Verstärker- igenommen n, die Prog- es weise ge- die nächste des konfes- ass sich aber diesem Mo-

Bei den jetzt fälligen Weiterentwicklungen wäre anzuknüpfen an das, was sich an konzeptionellen und organisatorischen Öffnungen innerhalb des konfessionellen Modells im Laufe der Jahre bereits durchgesetzt hat. Der Deutsche Katecheten-Verein wagte sich in seinem Plädoyer für den Religionsunterricht ja schon vor mehr als zwanzig Jahren ziemlich weit vor und votierte in einer seiner zwölf Thesen für einen Religionsunterricht, der »zunehmend von den Kirchen gemeinsam verantwortet wird« (dkv 1992, 9). Das war aus meiner Sicht vor zwanzig Jahren kirchenpolitisch zwar nicht opportun, aber in der Sache nicht falsch. Heute ist die Dringlichkeit einer solchen Forderung unabweisbar. Es zeigte sich allerdings auch, dass manche, die schon vor vielen Jahren am liebsten umstandslos einen »ökumenischen Religionsunterricht« eingeführt hätten, die weitreichenden Implikationen eines solchen Konzepts unterschätzt und die Bedeutung konfessioneller Differenzen, gar nicht einmal im theologischen, sondern im kirchenpolitischen Bereich zu wenig gesehen haben. Von daher war die Realisierung unterschiedlicher Formen konfessioneller Kooperation der aus heutiger Sicht richtige nächste Schritt. Mittlerweile nun gibt es vielerorts solche Kooperationen, wenn auch auf unterschiedlich tragfähiger Grundlage (vgl. Schweitzer/Biesinger 2002; Schweitzer u.a. 2006; Schmid/Verburg 2010). Und es kann wohl keinen Zweifel mehr daran geben: Hier ist eine Bewegung im Gange, die nicht nur schwer aufzuhalten ist, sondern die auch religionspädagogisch in eine durchaus wünschenswerte Richtung zielt.

Konfessioneller Religionsunterricht steht in mancher Hinsicht quer zu dem in den letzten Jahrzehnten beobachtbaren religiösen Wandel.

In diesem Zusammenhang stellt sich natürlich eine Reihe von Fragen, etwa: Welche Konsequenzen hätte eine mehr oder weniger flächendeckend durchgesetzte konfessionelle Kooperation für die Ausbildung der Religionslehrerinnen und -lehrer, für eine konfessionelle Theologie an



15 | KIRCHEN-KARIKATUREN |
Sich öffnende Kirche

den Hochschulen, für die Regelung schulaufsichtlicher Fragen usw.? Und würde das sich hier herausbildende Modell in Anbetracht der absehbaren demografischen Veränderungen überhaupt eine Lösung darstellen, die mindestens mittelfristig gesellschaftliche Akzeptanz fände? Oder, anders gesagt: Ließe sich die europaweit festzustellende Gravitation in Richtung eines religionskundlichen Modells dadurch aufhalten? Wird es gelingen, den Mehrwert eines weitgehend von beiden Kirchen gemeinsam verantworteten, aber im Prinzip immer noch konfessionellen Religionsunterrichts im gesellschaftlichen und schulpolitischen Diskurs plausibel zu machen? Denn langfristig hängt auch die Trag-