

Die Kirchen und die Konfession:

Zum konfessionellen Verständnis des konfessionellen Religionsunterrichts



Ulrike Link-Wieczorek¹

Einleitung: Die religiöse Landschaft heute

Es ist kein Geheimnis, dass sich die religiöse Landschaft auch in Deutschland verändert. Die Zahl der Menschen, die sich gar keiner christlichen Kirche zugehörig fühlen, also „konfessionslos“ sind, wächst auch hier, auch wenn wir dabei (noch) starke regionale Unterschiede feststellen. Noch ist die Konfessionslosigkeit in Deutschland ungleich verteilt – im Westen gilt ein Sechstel der Bevölkerung als konfessionslos, in den neuen Bundesländern sind es drei Viertel.² Dass aber auch in den skandinavischen Ländern inzwischen die Nichtchristen die Mehrheit der Bevölkerung bilden, zeigt, dass eine europäische Entchristianisierung auch ohne eine sozialistische Vergangenheit vonstatten gehen kann.³

Die neue religiöse Landschaft ist durch äußerste Pluralität gekennzeichnet. Junge Menschen wechseln inzwischen auch einfach mal die Konfession, und wir beobachten schon lange das Phänomen der sog. Patchwork-Religiosität, in der sich die Menschen ihre Religion aus verschiedenen Versatzstücken neu zusammensetzen. Religion ist also mit der christlichen Enttraditionalisierung durchaus nicht verschwunden. Für den

¹ Ulrike Link-Wieczorek ist Professorin für Systematische Theologie und Religionspädagogik am Institut für Evangelische Theologie an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

² Vgl. dazu *Judith Könemann*: Neuer Atheismus – intellektuelles Spiel oder gesellschaftliche Realität?, in: ÖR 59, 2010/4, 480–491; hier 485.

³ *Eberhard Tiefensee*: Wen interessiert denn so etwas?“ Der Streit zwischen dem „alten Glauben“ und dem „neuen Atheismus“ angesichts religiöser Indifferenz, in: *Lebendige Seelsorge* 60, 2009/6, 414–418, hier bes. 415.

Religionsunterricht stellt sich damit die Frage, was genau sein Thema ist: Konzentration auf christliche Religiosität oder auf Religion im gegenwärtig vorfindbaren allgemeinen Sinn?

Das ist die eine Seite der gegenwärtigen Lage. Die andere: In religionssoziologischen Untersuchungen wird neben einer Pluralisierung religiöser Spiritualitäten inzwischen auch ein „religiöser Indifferentismus“ wahrgenommen: Immer mehr Menschen halten eine religiöse Sinnsuche überhaupt für überflüssig und können ohne ein „Defizit-Bewusstsein“, so der Erfurter katholische Theologe Eberhard Tiefensee, unreligiös sein.⁴ Der Ausdruck wurde offenbar zuerst in der katholischen Debatte geprägt; jedenfalls hat ihn der Päpstliche Rat für Kultur schon 2004 in einem Votum verwendet: „Wo ist dein Gott? Der christliche Glaube vor der Herausforderung religiöser Indifferenz.“⁵ Die Organisation der Vereinigten Evangelischen Lutherischen Kirche Deutschlands (VELKD) veranstaltete 2011 ein Symposium unter dem Titel „MissionArt“, in dem Mission „weniger als Programm denn als Kunstwerk“ begriffen werden sollte und das das Phänomen des religiösen Indifferentismus auch unter dieser Bezeichnung ausdrücklich bedachte.⁶ Man beginnt also durchaus, das Phänomen als Aufforderung zur Mission wahrzunehmen. Das scheint mir aber der einzige Kontext zu sein. Inwiefern klassische kirchliche Katechese und Bildungsarbeit und inwiefern vor allem das Konzept des konfessionellen Religionsunterrichts von diesem Phänomen betroffen sind, wird kirchlicherseits (noch?) nicht reflektiert. Zu groß ist die Freude über die angebliche Rückkehr der Religion, und sei es auch in der oben angedeuteten diffusen Form, dass man die ältere These von der Säkularisierung allzu gern vergisst. Die kirchlichen Verlautbarungen der evangelischen Kirchen schildern in der Regel die schwindende Akzeptanz des Religionsunterrichts und

⁴ Vgl. dazu *Saskia Wendel*: Der „peinliche Vorfall“ Religion. Positionen des „Neuen Atheismus“, in: ÖR 59, 2010/4, 468–479; hier vor allem den Abschnitt über das „Transzendieren ohne Transzendenz“ des Philosophen Peter Sloterdijk, 472–476; *Judith Köne-mann*, Neuer Atheismus, a. a. O., 488–491 unter Verweis auf *Heiner Meulemann*: Existentialismus, Naturalismus und Christentum. Religiöse Weltbilder in Deutschland 1982–2007, in: *Bertelsmann-Stiftung* (Hg): Religionsmonitor 2008, Gütersloh 2007, 104–112; *ders.*: Säkularisierung oder religiöse Erneuerung, in: *Bertelsmann-Stiftung* (Hg.): Woran glaubt die Welt? Analysen und Kommentare zum Religionsmonitor 2008, Gütersloh 2009, 691–723 und *Eberhard Tiefensee*, a. a. O., 415.

⁵ Eine deutsche Übersetzung findet sich in: *Benedikt Kranemann* u. a. (Hg.): Mission – Konzepte und Praxis der katholischen Kirche in Geschichte und Gegenwart, Würzburg 2009. Information und Literaturangabe entnehme ich dem neuen Buch von *Hans-Martin Barth*: Konfessionslos glücklich. Auf dem Weg zu einem religionstranszendenten Christsein, Gütersloh 2013, 20.

⁶ Die Referate sind publiziert in: Texte aus der VELKD 159, November 2011; www.velkd.de/downloads/159_Texte_aus_der VELKD_download_17112011.pdf.

der Kirchen „in der sich als säkular verstehenden hochindustrialisierten Gesellschaft“, aber sie betonen letztlich: Nicht Säkularisierung, sondern Pluralisierung des Religiösen sei Kennzeichen unserer Gegenwart.⁷ Offenbar kann man sich einfach nicht vorstellen, dass Menschen tatsächlich ohne irgendeine religiöse Lebensinterpretation auskommen können und wollen. Neuerdings hat sich allerdings der evangelische Ökumeniker Hans-Martin Barth dieses Problems angenommen. In einer Monografie mit dem Titel „Konfessionslos glücklich“ – ohne Fragezeichen – legt er einen Versuch für ein Konzept eines christlichen theologischen Selbstverständnisses vor, Menschen, die ohne Defizit-Bewusstsein nicht-religiös sind und sein wollen, kirchlich-theologisch mindestens als Gesprächs- und Lebensgestaltungs-Partner ins Auge zu fassen, ohne sie primär und ausschließlich als Missionsobjekte wahrzunehmen.⁸ Es ist keine Frage, dass dieser an Bonhoeffers Konzept einer „Kirche für andere“ orientierte Entwurf für eine aktuelle Re-Vision des konfessionellen Religionsunterrichts durch die Kirchen relevant wäre.

Mitten in diese Landschaft hinein propagieren nun beide sog. „Großkirchen“ in Deutschland nach wie vor einen konfessionellen Religionsunterricht. Man darf wohl sagen, dass sie sich in der Vergangenheit noch relativ wenig um den Religionsunterricht gekümmert haben – solange nur seine Konfessionengebundenheit rechtlich gesichert blieb. Auf der Würzburger Synode der katholischen Bischöfe 1974 muss man noch nicht besonders begeistert gewesen sein über das Thema. Jedenfalls schrieb der katholische Religionspädagoge und Mitinitiator des damaligen Synodenbeschlusses Ludwig Volz in der Einleitung der Publikation: „Vor allem unter Geistlichen ist die Frage noch nicht ausdiskutiert, ob sich der Kräfteverschleiß im Religionsunterricht für die Kirche rentiert.“⁹ Dennoch wird der Beschluss zum Religionsunterricht dieser Synode in seiner realistischen Einschätzung der Situation der christlichen Enttraditionalisierung für Jahrzehnte wegweisend bleiben. Auch die evangelische Kirche sorgte sich zu dieser Zeit noch nicht besonders um den Religionsunterricht. Auch sie war noch nicht beunruhigt, obwohl man eigentlich schon in den 1960er Jahren

⁷ S. dazu: Im Dialog über Glauben und Leben. Zur Reform des Lehramtsstudiums Evangelische Theologie/Religionspädagogik. Empfehlungen der Gemischten Kommission, hg. v. *Kirchenamt der EKD*, Gütersloh 1997, 24 und 26.

⁸ Leider lag der Erscheinungstermin dieses Buches (s. o., Anm. 5) zu knapp vor Redaktionsschluss dieser Ausgabe der ÖR. Wir werden aber sicher in einer der künftigen Nummern darauf eingehen.

⁹ Einleitung zum Würzburger Synodalbeschluss 1974, 119 (1.3.1). Der Text der Würzburger Synode ist zugänglich im Internet unter: www.schuleundbildung.de/m Medien/10739/original/870/Synodenbeschluss.pdf (zuletzt aufgerufen am 28.10.13).

eine beängstigende Welle von Abmeldungen vom Religionsunterricht beobachten konnte. Offenbar glaubte man noch, dass sich das religionspädagogisch bewältigen lassen werde.

Es ist keine Frage, dass das heute anders ist. Alle Kirchen wissen: Die Gemeindebasis bröckelt, kirchliche Bildung erreicht die Menschen immer weniger und der nervige Religionsunterricht mit den vielen unkirchlichen Schülerinnen und Schülern sowie den ungeweihten und nicht-ordinierten Religionslehrerinnen und -lehrern ist die letzte Chance der Kirchen, ihre eigene Zukunft zu sichern. Umso wichtiger scheint jetzt die konfessionsgebundene Struktur zu sein – sichert sie doch die Bindung des Religionsunterrichts in den staatlichen Schulen an die Kirchen. Man kann sich manchmal des Eindrucks nicht erwehren, dass der konfessionelle Religionsunterricht in dieser Situation für die Kirchen geradezu zur Wahlveranstaltung gepöppelt werden soll. Was die Familie nicht mehr leisten kann, soll nun die Schule tun – obwohl wir uns doch in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts in beiden Kirchen ausdrücklich vom kirchlich „gesteuerten“ Religionsunterricht verabschiedet und Gemeindekatechese und Religionsunterricht in der öffentlichen Schule als zwei verschiedene Bildungsangebote zu verstehen gelernt haben. Liest man jetzt z. B. von den Hoffnungen, die die katholischen Bischöfe in die Schulpastoral legen, in dem in vieler Hinsicht durchaus realistischen Dokument von 2005 „Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen“, so ist nichts mehr zu spüren von einer Sorge vor unnötigem Kräfteverschleiß.¹⁰ Im Gegenteil: Hier hat man den Eindruck, als solle nicht nur religiöse Bildung, sondern sogar kirchlich-religiöse Praxis für alle in der öffentlichen Schule angeboten werden. In den evangelischen Verlautbarungen werden kirchliche und schulische Praxis zwar deutlicher getrennt voneinander gehalten, aber doch ist auch hier der Religionsunterricht verstärkt ins Zentrum der Aufmerksamkeit geraten, als man durch empirische Untersuchungen festgestellt hat, dass die jungen Menschen eine Entscheidung zum Pfarramtsstudium nicht mehr aus der Gemeindefahrung heraus fällen, sondern durch einen guten Religionsunterricht.¹¹

Ist das nun die einzige Begründung für den konfessionellen Religionsunterricht heute? Das wäre eigentlich eine kirchenpolitische Position, der

¹⁰ *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.): *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen*, Bonn 2005.

¹¹ Vgl. dazu *Andreas Feige, Nils Friedrichs, Michael Köllmann*: *Religionsunterricht von morgen? Studienmotivationen und Vorstellungen über die zukünftige Berufspraxis bei Studierenden der evangelischen und katholischen Theologie und Religionspädagogik*, Ostfildern 2007.

man die Intention des eigenen Machterhaltes nicht ganz absprechen könnte. Die beiden entscheidenden kirchlichen Konzepte zum Religionsunterricht sind kurz nach der Wiedervereinigung Deutschlands 1990 entstanden und seitdem nicht neu bearbeitet worden.¹² Die Frage nach einer Begründung des konfessionellen Religionsunterrichts über die „politischen und staatskirchenrechtlichen“ Erfordernisse hinaus wurde zu der Zeit besonders relevant. Es sollte gesagt werden, inwiefern der Religionsunterricht „den pädagogischen und religiösen Erfordernissen in der pluralistischen Gesellschaft am besten gerecht wird“.¹³ Die These beider Kirchen lautet bis heute: Genau das leistet er am besten als konfessioneller Religionsunterricht. Ich möchte nun im Folgenden die von den Kirchen gelieferten Gründe genauer betrachten.

1. Gemeinsamkeiten in den kirchlichen Konzeptionen des Konfessionellen Religionsunterrichts

Bekanntlich also haben wir in Deutschland an öffentlichen Schulen das Angebot eines evangelischen und eines katholischen Religionsunterrichts. Die EKD und die deutschen katholischen Bischöfe haben in den 1990er Jahren ihre Konzepte zum Religionsunterricht vorgelegt, die bis heute Gültigkeit haben. Beide bekennen sich hier zur konfessionellen Struktur des Religionsunterrichts mit zumindest auf den ersten Blick sehr ähnlichen Argumenten:

– Abgrenzung vom Konzept der *Religionskunde*: Beide Kirchen setzen sich ausdrücklich davon ab, Religionsunterricht als Religionskunde zu strukturieren. Diese wird offensichtlich als ein nicht von der Kirche (mit)verantworteter Unterricht, sondern als ein rein staatliches Unterrichtskonzept verstanden.¹⁴

¹² Identität und Verständigung: Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der EKD, hg. v. *Kirchenamt der EKD*, Gütersloh 1994; Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts, hg. v. *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz*, Bonn 1996.

¹³ Die bildende Kraft, 79; vgl. auch Identität und Verständigung, 12, 29 und passim.

¹⁴ Vgl. Die bildende Kraft, 17 f sowie Identität und Verständigung, 47. Ähnlich ausgerichtet ist auch die These 2 der 10 EKD-Thesen zum Religionsunterricht aus dem Jahr 2006 über die Zentralität des Gottesbezugs: Religionsunterricht. 10 Thesen des Rates der Evangelischen Kirche, hg. v. *Kirchenamt der EKD*, publiziert im Internet unter www.ekd.de/EKD-Texte/10_thesen_religionsunterricht.html (zuletzt eingesehen am 27.10.2013); katholischerseits wird als Spezifikum des Religionsunterrichts das „Zeugnis“ betont: Die bildende Kraft, 30.

– Entsprechend wenig wird der Sinn des christlichen Religionsunterrichts auf einer kulturgeschichtlichen Relevanz des Christentums in Deutschland gesehen.¹⁵ Das ist erstaunlich und muss als eine Konsequenz der Einsicht in die pluralistischen Veränderungen der Gesellschaft gesehen werden. Vielmehr wird der Religionsunterricht bildungstheoretisch begründet mit der Funktion von Religion für die Entwicklung von jungen Menschen. Als solcher kann das Angebot für die Schülerinnen und Schüler im Prinzip durch den Religionsunterricht anderer Religionen ergänzt werden.¹⁶

– Mit dem sog. „Böckenförde-Argument“ (der Staat beruht auf Grundlagen, die er selbst nicht garantieren kann) weisen beide Kirchen darauf hin, dass die Schule ihren Bildungsauftrag bezüglich der Religion nicht ohne Mitwirkung der Kirchen erfüllen kann.¹⁷ Beide Kirchen verwenden dieses Argument jedoch gewissermaßen nur verhalten und verbinden es mit der bildenden Funktion von Religion.

– Das macht eine Gratwanderung notwendig: Beide Kirchen grenzen sich klar ab von einer spezifisch innerkirchlichen *Gemeindekatechese*. Beide aber plädieren gleichzeitig mit bildungstheoretischer Begründung dafür, den christlichen Glauben „von innen“ her, aus der Perspektive von Bekennenden – sogar von Vorbildern ist im EKD-Text die Rede – heraus, und nicht rein kognitiv, eben nicht „religionskundlich“ zu thematisieren. Auf diese Weise sollen Schülerinnen und Schüler religiöse Bildung zur Entwicklung ihrer Persönlichkeit erhalten und dabei die Chance bekommen, sich selbst aktiv mit religiöser Weltsicht auseinanderzusetzen bzw. eine eigene religiöse Perspektive zu formen. Beide Konzepte betonen dabei stark die Relevanz von Kommunikation und Dialog, Argumentationskompetenz (evangelisch) bzw. Vernunft-Orientierung (katholisch).¹⁸

– Hier kommt dann die Relevanz der Konfessionalität zum Zuge: Beide Kirchen meinen, dass eine solche eigene religiöse Perspektive nur zustande kommen kann, wenn der Religionsunterricht das Angebot einer re-

¹⁵ Vgl. *Kirchenamt der EKD* (Hg.): *Kompetenzen und Standards für den Evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I. Ein Orientierungsrahmen*, Hannover 2011 (EKD Texte 111), 12; publiziert im Internet unter www.ekd.de/download/ekd_texte_111.pdf (zuletzt eingesehen am 27.10.2013): „Die Kultur, in der wir leben, verdankt sich in vielen Hinsichten christlich begründeten Überzeugungen. Daher werden im Religionsunterricht zentrale Gehalte und Elemente christlicher Tradition im kulturellen Gedächtnis in Erinnerung gerufen, aufgedeckt und geklärt.“

¹⁶ Vgl. die in den evangelischen Ausführungen zum Vorschlag einer Fächergruppe genannten Typen von Religionsunterricht: *Identität und Verständigung*, 25 und 90; vgl. weiterhin die (katholische) bildungstheoretische Begründung des Religionsunterrichts schon mit einer solchen der Schule überhaupt, in: *Die bildende Kraft*, 15 ff.

¹⁷ *Die bildende Kraft*, 26 ff; *Identität und Verständigung*, 38 f.

¹⁸ *Die bildende Kraft*, 30 ff; *Identität und Verständigung*, 50 ff.

ligiösen „Beheimatung“ machen kann. Dabei stammt der Ausdruck „Heimat“ aus dem katholischen Konzept.¹⁹ Die evangelische Denkschrift argumentiert emotional zurückhaltender, mehr rechtlich und hermeneutisch. Sie spricht vom „Recht“ der Schülerinnen und Schüler, „in einer bestimmten, geschichtlich gewordenen konfessionellen Gestalt des Christentums, die ihnen vertraut ist, unterrichtet zu werden“. Sie geht davon aus, dass in dieser Prägung ein „konfessionelles Vorverständnis hermeneutisch zu bedenken“ sei, das „dem Verständnis anderer Konfessionen und Religionen Grenzen“ setze.²⁰

Als Gemeinsamkeit ist hier deutlich, dass beide Kirchen die Aufgabe des schulischen Religionsunterrichts vornehmlich darin sehen, die Schülerinnen und Schüler in die Wirklichkeitssicht des christlichen Glaubens ein- oder weiterzuführen, mindestens darüber sprachfähig zu machen. Sie sollen damit eine konkrete, praktisch gelebte religiöse Weltdeutung kennen und verstehen lernen, die vornehmlich aus dem repräsentativen Bekenntnis der Lehrperson lebt. Sie wird erstaunlicherweise aber deutlich auch damit begründet, dass sie an offene oder nur noch verschüttet vorliegende konfessionelle Prägungen der Schülerinnen und Schüler anknüpfen können soll. Hier stellt sich natürlich die Frage, ob das noch zeitgemäß bzw. realistisch ist angesichts abnehmender konfessioneller Sozialisation der Schülerschaft. Ist konfessioneller Religionsunterricht auch angesichts immer weniger konfessionell homogener Klassen – was auch die katholischen Bischöfe 2005 eigentlich voraussetzen²¹ – trotzdem unverzichtbar? Die evangelische Position sagt dazu: Ja, aber. Denn man könne christliche Religion nur aus der Partikularität ihrer geschichtlichen konfessionellen Form her vermitteln und vertreten, und dafür müsse daher die Lehrerin bzw. der Lehrer stehen. Die katholische Kirche aber scheint sich nach wie vor die Frage nicht radikal genug zu stellen. Jedenfalls bleibt sie nicht nur – auch bei ausgesprochen klarer Sicht auf die „Herausforderungen“ – nach wie vor bei der Trias von katholischem Inhalt des Religionsunterrichts, katholischen Schülerinnen und Schülern sowie katholischer Lehrkraft und geht damit immer noch davon aus, dass mit der *Taufe* eine gemeinsame Basis auch in einer faktisch kirchenfernen Schülerschaft vorauszusetzen sei.²² Ganz offensichtlich haben wir es hier mit unterschiedlichen Konzepten von Kon-

¹⁹ Die bildende Kraft, 53.

²⁰ Identität und Verständigung, 64.

²¹ Herausforderungen, 11: „Hinzu kommt, dass vor allem in Diasporagebieten eine nicht geringe Zahl konfessionsloser Schülerinnen und Schüler am katholischen Religionsunterricht teilnimmt.“

²² Vgl. noch 2005 in: Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen, a. a. O. (s. o. Anm. 10), 23: „Auch wenn die meisten Schülerinnen und Schüler kaum Erfahrungen

fession zu tun, die sich mit den verschiedenen Sprachwelten von Beheimatung und hermeneutischem Vorverständnis schon andeuten. Darauf soll im Folgenden näher eingegangen werden.

2. Konfession in evangelischer Sicht

Schauen wir in neuere evangelische kirchliche Texte zum Religionsunterricht, so fällt auf, dass mit der Konfessionalität des Religionsunterrichts nur zurückhaltend argumentiert wird. Die *10 Thesen zum Religionsunterricht* des Rates der EKD sprechen auf weite Strecken nicht von „evangelischem Religionsunterricht“, sondern generell von „Religion und religiöser Bildung“.²³ Deutlich steht eine gesellschaftlich plurale Landschaft vor Augen, in der Religion in der Schule als solche gegenüber einer dezidiert nicht-religiösen Perspektive der Rechtfertigung bedarf. Als spezifisch „evangelisches“ Selbst-Verständnis wird zweierlei genannt: Nach These 2 steht hier der *Gottesbezug* im Zentrum. Dies stellt eine Profilbeschreibung gegenüber den Alternativfächern wie Ethik oder Werte und Normen oder auch LER und deren Wertebegriff dar. Man mag sich aber wundern, dass dies gerade als evangelisches Profil hervorgehoben wird. Ist Gott nicht eine christliche Gemeinsamkeit? Weiterhin wird in These 8 gesagt, dass der evangelische Religionsunterricht „allen Schülerinnen und Schülern offen“, „häufig in ökumenischer Kooperation“ und „zum Teil im Dialog mit dem Ethikunterricht“ erteilt werde. Geht das nur als konfessioneller Religionsunterricht?, mag man sich da fragen. Die Antwort in den Thesen bleibt theologisch und bildungstheoretisch zurückhaltend und argumentiert allein staatskirchenrechtlich (These 6) mit der Pflicht des „freiheitlich-demokratischen Staates“ zur Zusammenarbeit mit den Religionsgemeinschaften, aus der dann das Recht einer jeden erfolgt, Bildungsanbieter zu sein.

Etwas weiter kommen wir in einem anderen neueren evangelischen Papier aus dem Jahr 2011, das sich mit Standards und Kompetenzen im Religionsunterricht der Sekundarstufe I beschäftigt.²⁴ Die „evangelische Ausprägung“ von „Gestalt, Praxis und Begründung des christlichen Glaubens“ wird hier in einer biblisch bezeugten Anthropologie gesehen, die durch die reformatorische Tradition der Rechtfertigung allein durch den Glauben verstanden wird. Damit werde „zum Ausdruck gebracht, dass der Mensch den

mit dem Leben der Kirche haben, so sind sie doch in aller Regel durch die Taufe mit ihr verbunden.“

²³ Religionsunterricht: 10 Thesen, a. a. O., (s. o., Anm. 14).

²⁴ Kompetenzen und Standards, a. a. O., (s. o., Anm. 15).

Grund, den Sinn und das Ziel seiner Existenz allein Gott verdankt“ und er damit „des Zwangs zur Selbstrechtfertigung und Selbstbehauptung seines Lebens“ enthoben sei. Die so zugesprochene Freiheit befähige ihn zum „Leben in Verantwortung“.²⁵ Auch hier mag man sich zunächst fragen, ob eine solche Anthropologie wirklich so spezifisch evangelisch ist wie behauptet wird, ob also nicht auch im katholischen Selbstverständnis der Mensch vor Gottes Angesicht Freiheit von anderen (weltlichen) Mächten und Machtansprüchen gewinnt. Genau das jedenfalls wird in den katholischen Texten gesagt, wenn in einer geradezu an die dialektische Theologie erinnernden Diktion von der „Alterität Gottes“ gesprochen wird.²⁶ Man muss auch fragen, ob die evangelischen Kirchen nach der Gemeinsamen Erklärung zur Rechtfertigungslehre (GER) eigentlich noch so reden dürfen. Oder ob sie sich hier nicht einfach eine stereotype Verfestigung konfessioneller Differenzen aus dem 16. Jahrhundert leisten. Immerhin gehört die GER, in der Lutheraner und Katholiken ein gemeinsames Rechtfertigungsverständnis entwickeln, zu den ökumenischen Texten, die von den evangelischen Kirchen tatsächlich weltweit und auch in Deutschland offiziell durch die Synoden rezipiert worden sind, bevor es zur Unterschrift durch den Präsidenten des Lutherischen Weltbundes gekommen ist.

Vermutlich auch geht es um mehr. Diesem Mehr kommen wir auf die Spur, wenn wir noch einmal die Denkschrift „Identität und Verständigung“ heranziehen.²⁷ Hier wird ebenfalls das evangelische Profil mit Hinweis auf die Rechtfertigungslehre erschlossen. Sie erhält hier auch eine kritisch-prophetische Intention: Wenn Gott die Menschen ohne Vorleistungen annimmt und rechtfertigt, so könnten die Kirchen ihre jeweiligen Glaubens-traditionen nicht als Vorleistungen für das Himmelreich verstehen. D. h.: Vor Gott gibt es keine besonderen Pluspunkte für eine bestimmte Lehre: „*Bekennnisschriften* dürfen nicht absolut gesetzt werden; in ihnen ist zwischen der Lehrgestalt und der Lehrintention zu unterscheiden.“²⁸ Das wiederum heißt: Was die Kirchen jeweils in ihrer Lehre über Gott und die Welt sagen, darf nicht mit der absoluten Wahrheit verwechselt werden. Auch darüber wäre im Prinzip mit der katholischen Position Einigkeit zu erzielen, weiß sie doch auch, dass „Wahrheit kein Besitz (ist), über den jemand verfügt, sondern ein Anspruch (...).“²⁹ Die evangelische Denkschrift zieht die Konsequenzen aber bedeutend weiter:

²⁵ Ebd., 11.

²⁶ Vgl. Herausforderungen, a. a. O. (s. o., Anm. 10), 22.

²⁷ Vgl. zum Folgenden: Identität und Verständigung, 62.

²⁸ Ebd., Hervorhebung im Original.

²⁹ Herausforderungen, a. a. O., 28.

„Somit ist die sichtbare Kirche nicht nur hinsichtlich ihrer Kirchenorganisation, sondern auch ihrer kirchlichen Lehre und Konsensbildung ein prinzipiell fehlbares geschichtliches Werk der Menschen. (...) Die wahre Kirche verkörpert sich (...) nicht auf Grund eines Lehrkonsenses, sondern ereignet sich auf Grund der Selbsterschließung Gottes durch einen Geist, wo und wann er will‘ (CA V).“³⁰

Damit sind wir beim eigentlichen evangelischen konfessionellen Profil angekommen: dem Kirchenbegriff. Der Bezug auf die Rechtfertigung allein aus Glauben – allein durch Gott – erlaubt implizit auch eine Freiheit von der Amtskirche, und zwar nicht nur von der eigenen, sondern auch von den anderen Kirchen. Die eine Kirche Jesu Christi ist in evangelischer Sicht nicht identisch mit irgendeiner ihrer institutionellen Verkörperungen oder konfessionellen Traditionen. Darum ist es besser zu sagen, die wahre Kirche sei die „unsichtbare“, die „geglaubte“ Kirche, wie Wolfgang Huber zu sagen vorschlägt.³¹ Zweifellos ist diese Ekklesiologie evangelischerseits als die Errungenschaft der Reformation zum Identitätsmarker geworden, der auf keinen Fall aufgegeben werden soll und für die im ökumenischen Dialog auch argumentativ geworben und gerungen wird. Die evangelische Freiheit ist nicht nur eine Freiheit für eine christliche Verantwortung in der Welt, sondern sie ist auch – unter Berufung auf die Gottunmittelbarkeit jedes Gläubigen, wie sie durch Christus im Heiligen Geist vermittelt wird – innerhalb wie außerhalb der Kirche eine Freiheit *von* der empirischen Kirche. Die konkrete Kirche hat sich auf diese Freiheit immer behaften zu lassen – was freilich nicht heißt, dass sich das in der Realität ganz und gar ohne Reibungen vollzieht ...

Welche Konsequenzen hat das für den Religionsunterricht? In die evangelischen Konzepte ist dieses Kirchenverständnis in besonderer Weise eingegangen. Die Freiheit von der Kirche ermöglichte es schon der Religionspädagogik, einen sehr breiten Religionsbegriff zugrunde zu legen. Die Glaubensreflexion der einzelnen Schülerinnen und Schüler soll stets in Anknüpfung an die bei ihnen selbst vorhandenen religiösen Erfahrungen und Reflexionen angeregt werden. Im Grunde soll bei den Schülern durch Begegnung und Dialog mit anderen konfessionellen oder religiösen Bekenntnissen so etwas wie eine eigene „Verknüpfungskompetenz“ erzeugt werden. Die Kirche gibt dafür Hilfestellung und hat sich außerdem selbst als einen kritisch zu untersuchenden Unterrichts-Gegenstand zu wissen. Nor-

³⁰ Identität und Verständigung, 62.

³¹ *Wolfgang Huber*: Folgen christlicher Freiheit, Ethik und Theorie der Kirche im Horizont der Barmer Theologischen Erklärung, Gütersloh ²1985, 169.

mative inhaltliche Vorgaben liefert sie nicht ausdrücklich.³² Somit fällt in den evangelischen Papieren zum Religionsunterricht auch nicht der Begriff „Glaubenswissen“, der in der katholischen Konzeption geradezu ein Scharnier bildet. Stattdessen wird viel von der Erschließung biblischer Texte erwartet, angereichert durch erwerbbarere Kenntnisse über individuelle und kirchliche Glaubenspraxis und Ethik.³³ Nur vor dem Hintergrund der Ekklesiologie der Freiheit von der Kirche wird verständlich, warum die evangelischen Dokumente herausstellen, dass die Theologie die Bezugswissenschaft des Religionsunterrichtes sei.³⁴ Theologie ist nämlich auch nicht identisch mit Kirche, wiewohl sie ihr zugeordnet ist. Sie ist der Think- und Methodenpool für die Steuerung und Moderation der Verknüpfungsarbeit durch die Religionslehrkräfte.

Schauen wir uns im Vergleich dazu nun den katholischen Begriff von Konfessionalität an:

3. Konfession in katholischer Sicht

Wie allseits bekannt, haben die katholischen Bischöfe 1996 noch dafür plädiert, an der Trias von katholischem Lehrinhalt, katholischer Lehrperson und katholischen Schülern festzuhalten. Man könnte ja fast den Eindruck einer gewissen Dickköpfigkeit bekommen, wenn man sieht, dass sich das im Prinzip auch 2005 nicht ändert, als die Bischöfe sich ausdrücklich mit den „neuen Herausforderungen“ des Religionsunterrichts beschäftigten. Denn hier wird die gegenwärtige Situation und die Auswirkungen der Enttraditionalisierung und Pluralisierung auf die Schülerschaft in klaren Worten beschrieben. Die klaren Worte sind größtenteils Zitate aus dem Würzburger Synodalbeschluss von 1974. Damals schon hatte man nämlich bereits vorsichtig Skepsis angemeldet gegenüber der Vorstellung eines homogenen katholischen Klassenverbandes, wenn man darauf hinwies, dass sich der Religionsunterricht „nicht nur an gläubige oder glaubenswillige, sondern ebenso an suchende und zweifelnde sowie an sich ungläubig verstehende Schülerinnen und Schüler“ wende.³⁵ Dennoch war die Würzburger Synode bei der Trias geblieben, und die Bischöfe 1996 beriefen sich 20

³² Identität und Verständigung, 62, Absatz 3., 63, Absatz 6.

³³ So z. B. Kompetenzen und Standards, a. a. O. (s. o., Anm. 15), 18.

³⁴ Vgl. ebd., 12 f.

³⁵ So referiert „Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen“ den Würzburger Synodalbeschluss „Der Religionsunterricht in der Schule“, a. a. O. (s. o., Anm. 9), mit Hinweis auf ebd., 130 f (1.4); besser noch s. ebd., 139 f (2.5.1).

Jahre später genau darauf, wenn sie Würzburg mit den Worten zitieren: „Mag die praktische Verbundenheit der Schüler mit ihrer Konfession noch so gering sein: Immerhin bietet sie einen Anknüpfungspunkt für einen gemeinsamen ‚Boden‘, auf dem Lehrer und Schüler stehen. Durch ein gewisses ‚Vorverständnis‘ aber wird im Bereich von Religion und Glaube tieferes Verstehen erleichtert.“³⁶ Das war, wie gesagt, 1974 und wird 1996 wiederholt. Aber es erstaunt dann doch schon, wenn die Bischöfe auch 2005, wenn sie über die neuen Herausforderungen sprechen, am konfessionell homogenen Klassenzimmer festhalten: „Auch wenn die meisten Schülerinnen und Schüler kaum Erfahrungen mit dem Leben der Kirche haben, so sind sie doch in aller Regel durch Taufe mit ihr verbunden.“³⁷

Wie kann das sein, dass die Konfessionslosen so hartnäckig aus dem katholischen Religionsunterricht ausgeschlossen gedacht werden? Die Frage ist berechtigt, und wir werden ihr weiter nachgehen müssen, und doch verdeckt sie hier eine kleine, fast unsichtbare Öffnung dieses Konzepts von Religionsunterricht immerhin in die Richtung der innerchristlichen Pluralität, der Ökumene. Während nämlich 1996 die konfessionelle Verbundenheit der Schüler noch an einer Vielzahl katholischer Initiationsstadien und -praktiken festgemacht wurde (genannt werden „Taufe, Erstkommunion, Firmung, der christliche Name, das Kirchenjahr und anderes mehr“),³⁸ wird 2005 nur noch das Getauftsein erwähnt. Ob hier 2005 wohl schon die 2007 von elf ACK-Mitgliedskirchen unterzeichnete Magdeburger Taufklärung im Visier war, für die sich die römisch-katholische Kirche maßgeblich mit eingesetzt hatte? Ihr zufolge erkennen die unterzeichnenden Kirchen die Taufe gegenseitig an. Praktisch wird das bedeuten, dass die Trias des Katholischen im RU ökumenisch aufgebrochen bzw. erweitert gedacht und faktisch gelebt werden kann, wenn nicht-katholische christliche Schüler und Schülerinnen das wünschen.

Trotzdem: Allen Einsichten über eine zunehmende Konfessionslosigkeit zum Trotz wird hier der Religionsunterricht für Getaufte konzipiert. Wie kommt das? Der Grund liegt in nicht mehr und nicht weniger als in einem anderen Kirchenbegriff. Wenn nämlich gesagt wird, der konfessionelle katholische Religionsunterricht böte den Schülern an, „Heimat in ihrer Kirche zu finden“,³⁹ so ist 1996 klar, dass man sich mit den Getauften in erster Linie Katholikinnen und Katholiken vorstellt, die auch die Sakra-

³⁶ Würzburg, 145 (2.7.2).

³⁷ Herausforderungen, 23

³⁸ Bildende Kraft, 53.

³⁹ Ebd.

mente der Erstkommunion und der Firmung empfangen haben. Ausdrücklich wird davon auch später nicht Abstand genommen.

Die Überlegungen über die neuen Herausforderungen des Religionsunterrichts aus dem Jahr 2005 münden am Schluss in eine knappe Skizze zum Kirchenbegriff: Es sei zu bedenken, „dass die Kirche in ihrer spirituellen und *inkarnatorischen Qualität* gleichzeitig Ort und Gegenstand des Glaubens ist. Die Kirche glaubt an den besonderen Beistand des Heiligen Geistes. Dies gibt ihr eine *Qualität, die sie von anderen Institutionen unterscheidet*“.⁴⁰ Die Bestimmung spielt auf das Zweite Vatikanum an, in dem die Kirche vorsichtig als Sakrament, als „Zeichen und Werkzeug“ des Heils bezeichnet und mit der Struktur der zwei Naturen Christi verglichen wird: „Die Kirche ist ja in Christus gleichsam das Sakrament, das heißt Zeichen und Werkzeug für die innigste Vereinigung mit Gott wie für die Einheit der ganzen Menschheit.“⁴¹ Bekanntlich hat es während des Konzils ein zähes Ringen um eine Neusondierung des Kirchenverständnisses gegeben, in dem es nicht zuletzt um die Frage ging, wie ihrer stetigen Erneuerungsbedürftigkeit auch konzeptionell Rechnung getragen werden kann. Das Zweite Vatikanum greift dafür nicht nur auf die Assoziation der Zweinaturenlehre, sondern auch auf andere konzeptionelle Bilder zurück, wenn es z. B. göttlicher Gnadenwirkung zuschreibt, dass auch die Kirche als „*messianisches Volk Gottes*“ und „in der Schwachheit des Fleisches nicht abfalle von der vollkommenen Treue, sondern die würdige *Braut ihres Herrn* verbleibe und unter der Wirksamkeit des Heiligen Geistes nicht aufhöre, sich selbst zu erneuern (...).“⁴² Zwei Bildwelten – Kirche als vermittelnde Repräsentation („Zeichen und Werkzeug“) der Inkarnation Christi und Kirche als „Volk Gottes“/„Braut Christi“ auf ihrem Weg in die Welt im Gesendetsein in Christi Namen – haben im Kirchentext des Zweiten Vatikanums „Lumen Gentium“ Niederschlag gefunden. Bis heute wird darum gerungen, was das für das katholische Kirchenverständnis bedeuten kann. Die deutschen Bischöfe lassen weder 1996 noch 2005 einen Zweifel daran, dass sie das Repräsentationsmodell bevorzugen: Kirche in inkarnatorischer *Qualität* ist darum nicht nur Ort, sondern Gegenstand des *Glaubens*.⁴³ Durch den Heiligen Geist, so heißt es 2005, hat sie eine „Qualität, die sie von anderen Institutionen unterscheidet“.⁴⁴ Dass sie dennoch „stets

⁴⁰ Herausforderungen, 35 (Hervorhebung U. L.-W.).

⁴¹ Vgl. LG 1 und den Verweis darauf, in: Die bildende Kraft, 43 f und 54 (hier als Markierung einer bleibenden konfessionellen Differenz).

⁴² Vgl. LG 9 (Hervorhebung U. L.-W.).

⁴³ S. o., Anm. 40.

⁴⁴ Ebd.

der Reinigung bedürftig sei“, wie Artikel 8 der Kirchenkonstitution „Lumen Gentium“ im Zweiten Vatikanum betont, wird im Konzept des Religionsunterrichtes nur indirekt erwähnt, wenn die „eigene Partikularität und Unvollständigkeit“ konstatiert wird.⁴⁵ Eingebettet findet sich dieses Zugeständnis in dem Satz: „Wenngleich in ihr (d. h. der Kirche, U. L.-W.) der Horizont letzter, unüberholbarer Allgemeinheit eröffnet ist, weiß und vermag sie nicht alles.“⁴⁶ Man wird wohl sagen dürfen, dass die katholische Kirche in Vergangenheit und bis in die jüngste Gegenwart hinein um ein konkretes Verständnis dieser Beschreibung von Kirche ringt. Vor allem aber wird hier definitiv ein anderes Verständnis von Kirche vertreten als im evangelischen Konzept, und so hat man schließlich den Eindruck, dass es im Beharren auf der Konfessionalität des Religionsunterrichts bei beiden Kirchen letztlich um ein Beharren auf diesem ekklesiologischen Unterschied geht, der zur Markierung des konfessionellen Unterschieds möglicherweise von beiden schärfer gezeichnet wird als für den Zweck nötig.

Die ekklesiologischen Kontroversen des Zweiten Vatikanums jedenfalls finden keinen Niederschlag in der Beschreibung von Kirche, wie sie die katholischen Bischöfe 1996 und 2005 zur Erläuterung ihrer spezifischen Konfessionalität vorlegen. Dadurch erhalten Leserinnen und Leser den Eindruck, hier werde von Kirche als von einem spezifischen Ort gesprochen, in dem Menschen der heiligen, der göttlichen Wirklichkeit begegnen können. Vor allem im Sakramentsbegriff wird das deutlich. Es gehört freilich zu den Stärken des Bischofsworts von 1996, Kirche (und ihre Sakramente, „Erinnerungen, Erzählungen, Überlieferungen“) in einer biographischen, lebensbegleitenden Funktion zu sehen. Kirche begleitet die Menschen als eine von Gottes Präsenz durchdrungene Wirklichkeit.⁴⁷ Diese „andere Wirklichkeit“ Kirche wird allerdings scharf abgetrennt gesehen von einer nicht-kirchlichen Welt: Beide Texte, der von 1996 wie der aus dem Jahr 2005, verbinden mit Kirche einen Ort der Erfahrung des biblisch bezeugten Andersseins Gottes, das sie kritisch abgrenzen von einer gesellschaftlichen Lebenswelt der „Verlängerung menschlicher Interessen“ und der „Fragwürdigkeit und Begrenztheit menschlicher Sinnkonstruktionen“.⁴⁸ Die Abgrenzung von der Welt kann aber durchaus befreienden Charakter haben. Die Bischöfe sehen in der Kirche vor allem einen Schutz vor gesellschaftlichen Rollenanforderungen und -überforderungen. Vor Augen steht dabei die Erfahrung, der eigenen Lebensgeschichte „wie einem Schicksal

⁴⁵ Die bildende Kraft, 43.

⁴⁶ Ebd.

⁴⁷ Vgl. Die bildende Kraft, 66.

⁴⁸ Herausforderungen, 22; Die bildende Kraft, 21–25.

anheimgegeben“ zu sein.⁴⁹ Dabei wird man an so etwas denken dürfen wie Schuldverstrickung, Leiderfahrungen, berufliches oder familiäres Scheitern oder einfach alltägliche Überforderung durch Erwartungen anderer. Dem Druck, dem sich Menschen dadurch ausgesetzt fühlen, können sie in der Kirche entkommen, in der sie z. B. „Sündenvergebung und Versöhnung (als) einen befreienden Ausbruch aus dem Gefängnis starrer biographischer Kontinuität“ erfahren können.⁵⁰ Die Überzeugungskraft dieser Theologie wird daran hängen, ob sie gerade in ihrem Bezug zur Kirche als mehr erlebt werden kann denn als Äußerungen von Beschwörungsformeln. Vieles jedenfalls, was evangelischerseits über die Rechtfertigung aus Glauben gesagt wird, derer sich die Menschen durch den Zuspruch des Evangeliums unabhängig von gesellschaftlichen oder anderen (eben auch: kirchlichen) Erwartungen und Verpflichtungen sicher sein dürfen, wird hier über die Kirche gesagt.

Dass das aber auch anders geht, dass Erfahrungen der Gegenwart Gottes auch außerhalb der sakramentalen Vermittlung der Kirche im zwischenmenschlichen Leben in der Perspektive christlicher Verheißung gemacht werden können, das zeigen die Abschnitte über die Inhalte des Evangeliums als Mitte des Religionsunterrichts im Text von 1996. Hier ist – man sehe einmal über die weihvoll-homiletische Sprache hinweg – die Rede vom „Vertrauen, daß Wirklichkeit trägt, im Stehen, Widerstehen, Aufrecht-gehen-Können (...), wenn sie (d. h. die Menschen, U. L.-W.) der Liebe glauben. Menschen machen von diesem Geliebtsein Erfahrungen, wenn sie trotz aller Gründe, die dagegen sprechen, entgegen aller Wahrscheinlichkeiten Zuversicht haben, also auf die Durchsetzung der Liebe hoffen.“⁵¹ Hier wird eine lebensweltliche Theologie entfaltet, die nicht als kirchlich-sakramentale Vermittlung, sondern als eine Interpretation von Wirklichkeit in der Glaubensperspektive konzipiert ist. Man könnte sie – wiewohl aus katholischer Tradition von Glaubensreflexion begründbar – durchaus als transkonfessionell bezeichnen.⁵² Zur Markierung eines konfessionellen Spezifikums werden sie somit auch nicht verwendet.

Katholischer Religionsunterricht bleibt seinem Verständnis nach aber hingeordnet zu einer Kirche, die vornehmlich abgrenzend zur Lebenswelt gezeichnet wird. Konfessioneller katholischer Religionsunterricht heißt

⁴⁹ Die bildende Kraft, 66.

⁵⁰ Ebd.

⁵¹ Die bildende Kraft, 32.

⁵² Vgl. dazu meine Überlegungen in dem Aufsatz: Transkonfessionelle Dogmatik? Zur Ökumene des dritten Weges im 21. Jahrhundert, in: *Fernando Enns, Martin Hailer, U. L.-W.* (Hg.): *Profilierte Ökumene. Bleibend Wichtiges und jetzt Dringliches*, FS für Dietrich Ritschl, Frankfurt a. M. 2009 (Beiheft zur ÖR 84), 21–47.

dann: Vermittlung dieser alternativen, befreienden Wirklichkeit, durch Vermittlung von „Glaubenswissen“ und Kennenlernen und Einüben von der damit verbundenen Spiritualität. Die Probleme dieser Konzeption wurden schon unmittelbar nach der Publikation von „Die bildende Kraft des Religionsunterrichts“ 1996 innerhalb der katholischen Diskussion eindrücklich und klar *herausgestellt, als sich der* Deutsche Katechetenvorband zu Wort meldete:⁵³ Mit der alternativen Abgrenzung der quasi göttlichen Wirklichkeit Kirche zur Welt konstruierten die Bischöfe einen Dualismus von göttlicher und weltlicher Wahrheit, in der die Kirche in geradezu „triumphalistischer Vollmundigkeit“ als Garantin für „gelungenes Leben“ stehe (These 3 und 9), die (kirchenferne) Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler jedoch im „Tonfall pauschaler Abwertung“ allenfalls negativ, als etwas zu Überwindendes, vor Augen gestellt werde (These 4 und 6). Entsprechend formelhaft wird empfunden, was die Bischöfe über den Inhalt des Glaubenswissens schreiben, das im Zentrum der „Vermittlung“ im Religionsunterricht zu stehen habe. Die satzhafte Wahrheitsformulierungen vom Heilswirken Gottes in Jesus Christus usw. werden als „verquast“ empfunden, und schon die Religionslehrer würden sicher „ihre liebe Not mit einer solchen Sprache und einer solchen Theologie haben“ (These 8). Die „Welt“ wird einseitig durch falschen Individualismus, „alltäglichen Götzendienst“ und als ausschließlich technizistisch orientiert gekennzeichnet (These 4). Die religionspädagogischen Erkenntnisse über die Vorteile eines fächerübergreifenden Unterrichts haben in dieser Sicht überhaupt keinen Platz. Und schließlich: Vor einem solchen Kirchenverständnis wirke es einfach nicht ernst gemeint, wenn von „gesprächsfähiger Identität“ oder gar von Bereitschaft zur Perspektivenübernahme aus anderen Konfessionen gesprochen werde.⁵⁴

Aus heutiger Sicht könnte man sogar sagen, dass der Katechetenvorband 1996 Kritik übte an einem Kirchenbegriff, der an das Programm der Entweltlichung von Papst Benedikt XVI. erinnert und das 2005, wie oben gezeigt, nicht als überwunden gelten kann. Religionspädagogisch, so könnte das Argument zusammengefasst werden, haben sich die Bischöfe damit selbst ein Bein gestellt. Denn es fragt sich doch sehr – und wird derzeit ja auch innerkatholisch heftig diskutiert –, ob wir der Situation der christlichen Enttraditionalisierung damit wirklich Herr werden können.

⁵³ *Der Vorstand des DKV: Zehn Anmerkungen.* Zum Bischofswort vom 27.09.1996 „Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des Katholischen Religionsunterrichts“, in: *Katechetische Blätter* 122 (1997), 38–41.

⁵⁴ Vgl. *Die bildende Kraft*, 49, 57 f, 62.

Andererseits: Bietet das evangelische Modell, in dem von Kirche als Lebensraum ebenso wenig die Rede ist wie von „Glaubenswissen“, eine befriedigende Alternative? Wird hier nicht viel zu viel erwartet von der Beschäftigung mit der Bibel und der Auseinandersetzung mit vorfindbarer Religiosität? Wird hier nicht erwartet, dass sich von hier aus die Grundperspektiven christlicher Wirklichkeitssicht quasi automatisch erschließen? Ist das so?

4. Ein Ausweg: Ökumenische Kirche der Sendung

Schon das Votum des Katechetenverbandes 1996 plädierte für einen ökumenisch *verantworteten* Religionsunterricht. Gegenwärtig erleben wir, dass die Kirchen in der Tat angesichts der zunehmenden Entkirchlichung der Schülerschaft den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht als „Not“-Lösung entdecken. Vielerorts können vor allem in der gymnasialen Oberstufe nur so noch die vorgeschriebenen Klassengrößen für den Religionsunterricht erreicht werden.⁵⁵

Das ist zunächst einmal ein pragmatischer Grund, und das ist sicherlich nicht genug. Wie könnte eine solche Kooperation innerhalb des Systems der konfessionellen Verantwortung des Religionsunterrichtes begründet werden? Der hier kurz zu skizzierende Vorschlag versucht es noch einmal mit einem Blick in die ökumenischen Möglichkeiten des Zweiten Vatikanums und fragt:

Können die Kirchen nicht darüber nachdenken, ob sie den Religionsunterricht nicht eigentlich gemeinsam verantworten können, wenn sie die je eigenen Kirchenbilder relativierten und sich an dem Kirchenbild des wandernden Gottesvolkes orientierten, das schon Eingang gefunden hatte in das Zweite Vatikanum? So geschieht es bereits in dem Beschluss der Würzburger Synode 1974: Die Bischöfe von damals stellten nämlich die dienende Rolle der Kirche in der Welt ins Zentrum, die sich nicht nur um die eigenen Schafe zu kümmern habe. Ludwig Volz schreibt in der Einleitung zur Publikation des Würzburger Synodenbeschlusses:

„ ... Der Synodenbeschluss sieht im Religionsunterricht nicht nur einen Dienst an den Kindern der in der Gemeinde engagierten Christen. Er sieht im Religionsunterricht einen Dienst an allen Getauften, unabhängig davon, ob er eine Bindung an die Kirche hat oder nicht. Der Beschluss bezeichnet es als ‚uneigennütigen Dienst am einzelnen Menschen und an

⁵⁵ Vgl. dazu den Beitrag von *Sabine Pemsel-Maier* i. d. H., S. 27–37.

der Gesellschaft' (2.6.2), wenn die Kirche, unabhängig davon, ob die Menschen zu ihr gehören oder nicht', bereit ist, 'ihnen mit dem zu dienen, was sie ist und was ihrem Auftrag entspricht' (2.6.1)⁵⁶

Man hört es geradezu aus diesem Referat von Ludwig Volz heraus, dass wohl schon auf der Würzburger Synode über die Rolle der „Getauften“ diskutiert worden ist bzw. darüber, ob man den Adressatenkreis des Religionsunterrichts nicht erweitern sollte auf alle Menschen „unabhängig davon, ob (sie zur Kirche) gehören oder nicht“. Jedenfalls ist in Würzburg mit eben der ekklesiologischen Begründung mit der Sendung der Kirche zum Dienst in der Welt für eine breite Adressatenschaft argumentiert worden. In ähnlicher Weise plädieren gegenwärtig vor allem die Kirchen des Südens in der Kommission für Glauben und Kirchenerfassung des ÖRK dafür, ein gemeinsames ökumenisches Verständnis von Kirche an der Lehre von ihrer Sendung festzumachen – und eben nicht primär an ihrer Amts-Struktur.⁵⁷

Das Selbstverständnis der Konfessionen wäre innerhalb dieses Kirchenbildes weniger in die gegenseitige Abgrenzung getrieben. Denn das wandernde Gottesvolk ist immer auch ein suchendes Gottesvolk, es ist nicht im Besitz von göttlicher Weisheit und es lebt nicht von abstrakten Glaubens-Formeln. Vielmehr weiß es sich in die Welt gesandt, um hier immer wieder neu und je konkret den Sinn des Lebens im Lichte Christi zu entdecken, dafür zu kämpfen und miteinander zu suchen. Nicht allwissende Antwortgeberin ist die Kirche, sondern der Raum durch Orte und Zeiten hindurch, der christliche Hoffnung und Gewissheit lebendig hält für die je konkrete Suche der Menschen nach einem gelingenden Leben. Mit einem solchen Kirchenverständnis könnten die Kirchen gemeinsam einen „ökumenisch-konfessionellen“ Religionsunterricht verantworten, in den sie die Reichtümer ihrer jeweiligen Traditionen mit einbringen und im Unterrichtsgespräch erwägen, testen und befragen. Vor allem für eine konfessionelle Kooperation wäre das eine sinnvolle Konzeption, nimmt sie doch ernst, dass nicht nur die Schüler, sondern auch ihre Eltern, ja sogar die Religionslehrerinnen und -lehrer heute neu nach der Wahrheit suchen müssen, dass sie Traditionelles neu füllen und auf ihr eigenes Leben beziehen lernen müssen. Was heißt denn, von Gott behütet zu sein? Und wie ist das christliche Credo zu verstehen: Jesus sei gekommen, uns zu erlösen? Welchen Sinn hat die Rede vom trinitarischen Gott für unsere Hoffnung und

⁵⁶ Würzburg, a. a. O., 119 (Einleitung 1.3.1).

⁵⁷ Vgl. dazu das jüngste ekklesiologische Konvergenzdokument "The Church: Towards a Common Vision", Faith and Order Paper no. 214, Genf 2013.

Lebensgestaltung? Wirklich gar keine? Wie verstehen wir das Bittgebet? Das alles sind Fragen und Themen, die sich eigentlich nur im Gespräch miteinander und noch eigentlich nur im interkonfessionellen Gespräch erschließen lassen. Wenn es Lehrerinnen und Lehrern – ermutigt und gestärkt durch Schule und Kirche – gelingt, christliche Religion in dieser Weise ehrlich als Suchgemeinschaft im Klassenraum zu inszenieren, so könnte das auch für Konfessionslose interessant sein.

Für den konfessionellen Religionsunterricht der Zukunft jedenfalls wäre es gut, wenn die christlichen Kirchen ihn nicht als eigene Selbstdarstellung missbrauchten, sondern sich – wie ja schon vielfach in der Diakonie – gemeinsam berufen fühlten, jungen Menschen mit religiöser Bildung zu helfen über ihr Leben nachzudenken – ihnen zu dienen statt sie zu belehren. Ein solches Konzept könnte auch die etwas peinlich unprofessionellen Äußerungen der Kirchen zum Phänomen der „konfessionellen Identität“ lösen, die sich – wider besseren Wissens – immer noch an einem Modell von irgendwie überkommener konfessioneller Prägung der Schülerinnen und Schüler orientiert, die dann entweder in Begegnung (evangelisch) oder in Beheimatung (katholisch),⁵⁸ auf jeden Fall erst einmal monokonfessionell bewusst wird. Es könnte deutlicher machen, dass es einen Unterschied gibt zwischen der Differenz von innerchristlichen Konfessionen und Religionen, und dass mit diesem Unterschied gerade im Religionsunterricht nicht zuletzt in der Begegnung mit nicht-christlichen Religionen und religiösen Bewegungen sehr viel anzufangen ist. Das Spezifikum des konfessionellen Religionsunterrichts, nämlich das Angebot, durch geschulte und beteiligte Religionslehrer als „Moderatoren“ in eine lebendige Religion auch probeweise hinein- und hinauszuschlüpfen, unter kundiger Begleitung zu beobachten, zu reflektieren, im Miteinander des Gesprächs durchaus auch zu erfahren und immer ernsthafter zu fragen – das kann in einer Welt der Enttraditionalisierung und der Durchdringung pluraler Lebenswelten nicht authentisch gelingen, wenn sich die christlichen Konfessionen so darstellen, als verträten sie einander ausschließende bzw. stets deutlich voneinander abzugrenzende Welten. Zum Glück ist das in der Religionspädagogik auch weniger der Fall als die „amtlichen“ Texte der Kir-

⁵⁸ Vgl. dazu *Friedrich Schweitzer*: Identitätsbildung durch Beheimatung oder durch Begegnung? Religion als pädagogische Herausforderung in der pluralen multireligiösen Gesellschaft, in: *Der Evang. Erzieher* 49 (1997), 266–279. Vgl. auch den Beitrag von Sabine Pemsel-Maier zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht i. d. H., S. 27–37.

⁵⁹ Zum Religionsunterricht als „teilnehmende Beobachtung“ s. meinen Aufsatz: Glauben oder Beobachten? Überlegungen zum Religionsunterricht aus der Sicht einer Systematischen Theologin, in: *Christoph Bizer* u. a. (Hg.): Was ist guter Religionsunterricht? (Jahrbuch Religionspädagogik 22), Neukirchen 2006, 124–135.

chen vermuten lassen.⁵⁹ Für einen sinnvollen konfessionellen Religionsunterricht der Zukunft wäre dies freilich deutlich stärker als bisher in der Ausbildung der Religionslehrerinnen und Religionslehrer zu berücksichtigen.