

V

**Religionsunterrichtliche
Konzeptionen**

Kapitel 5-1

Einwurzelung.

Religiöse Sensibilisierung und erfahrungsorientierter Wissenserwerb: Grundlagen heutigen Religionsunterrichts ¹

Keines der klassischen Schulfächer ist in den letzten Jahren und Jahrzehnten so sehr Legitimations- und Profilierungsproblemen einerseits wie konzeptionellen Veränderungen andererseits ausgesetzt gewesen wie das Fach "Religion".² Obgleich in Deutschland in einzigartiger Weise im Kanon der Schule verfassungsmäßig verankert, gerät es neuerdings³ gerade hierzulande verschärft unter Druck, politisch wie auch innerkirchlich: In Ostdeutschland bekennen sich kaum 25 % der Bevölkerung

¹ Dieses Kapitel ist meine in den „Katechetischen Blättern“ 117.(1992), S.552-567, zum 60.Geburtstag von Hubertus Halfbas erschienene, um einige Anmerkungen ergänzte ausführliche Auseinandersetzung mit der Religionsbuchreihe, die Hubertus Halfbas mit dem Band 9/10 1991 zum Abschluss gebracht hatte. Der Band zum 1. Schuljahr war 1983 erschienen und bildete den Start für ein Schulbuchkonzept, das Halfbas im Laufe der Jahre auch durch ausführliche Lehrerbände für jedes Schuljahr (der Bd.1 erschien 1983, der Bd.10 1997) zu einem ohne Zweifel einzigartigen religionspädagogischen Standardwerk gestaltet hat. - Ich selbst darf mir anrechnen, mit meinem Aufsatz zur verdienten Anerkennung von Halfbas' Werk beigetragen zu haben. In Fortbildungstagungen des Religionslehrerverbandes der Erzdiözese Freiburg konnte ich mehrmals durch Arbeitsgruppen für Halfbas' Konzept werben, so dass seine Religionsbücher sicher nicht ohne meinen Einsatz ihre Zulassung auch für den Katholischen Religionsunterricht in Baden-Württemberg erhielten, dessen Lehrpläne zunächst mit dem Konzept der Halfbas'schen Religionsbücher nicht überein zu stimmen schienen. Vgl. dazu das folgende Kapitel 5-2.

Inhaltlich habe ich an dem Beitrag nichts verändert, nicht nur weil sich an meiner Einstellung seit damals nichts wesentlich geändert hat, sondern auch um im Rahmen der durch die vorliegende Arbeit intendierten Zusammenbindung meiner religionspädagogischen Überlegungen auch die Genese dieser Überlegungen zu dokumentieren. Der unmittelbare Anlass einer ausführlichen Rezension stand bereits bei Abfassung des Artikels 1992 zurück hinter der tieferen Zielsetzung einer grundlegenden Auseinandersetzung mit der Konzeption des Religionsunterrichts, was sich bereits im Titel ausdrückt, den ich als Überschrift für das vorliegende Kapitel beibehalten habe. Das wurde auch von Günter Lange als verantwortlichem Schriftleiter der „Katechetischen Blätter“ hervorgehoben, wenn er im Vorwort zum Heft 7/8 meine „ausgiebige Halfbas-Exegese“ zwar als Zumutung für „Konzentration und Durchhaltekraft“ versteht, sie aber ausdrücklich als willkommene „Hilfe zu sachgerechter Urteilsbildung“ zu dem von religionspädagogischen Kollegen immer wieder kritisierten Ansatz von Hubertus Halfbas empfiehlt.

² Zum Zusammenhang dieser Bemerkung vgl. meine Bemerkungen in der Einleitung, insbesondere in den Erläuterungen zum Teil V dieser Arbeit im Abschnitt 3, sowie im Kapitel 2-1.

³ Gemeint ist die Situation in der Zeit unmittelbar im Anschluss an die Deutsche Wende von 1989, in der dieses Kapitel entstanden ist.

zu einer Religion, und lediglich 14 % der Jugendlichen sind getauft. Diese Zahlen als regionales und durch sozialistische Ideologie in der ehemaligen DDR verursachtes historisches Problem zu relativieren, hieße die Lage zu verkennen. Hier wird nur offenkundig, was auch im Westen unter Stichworten wie "Säkularisation"⁴, "verbürgerlichte Religion" oder "zunehmende Tradierungskrise" schon lange problematisiert wird, aber auch hartes Faktum ist, wenn man etwa an Frankreich denkt (freilich durch seine zugegebenermaßen extreme Trennung von Staat und Kirche) mit nicht einmal 30 % (in Städten oft unter 5 %) Teilnahme am Religionsunterricht, aber auch an das vielzitierte Verhältnis von 1:9 für Kirchlichkeit in Westdeutschland (im Kirchenbesuch der Bevölkerung und auch bei den Schülern, die den Religionsunterricht besuchen). Längst schon nicht mehr kann sich also der Religionsunterricht auf eine kirchlich sozialisierte Klientel berufen. Das Festhalten an der kirchlich-konfessionellen Struktur des Religionsunterrichts mit bloßer Berufung auf die Verfassung verschließt mithin die Augen vor der Realität.⁵ Aber auch die Stimmen, die jenem Rückzug aufs Formelle des Rechts Inhalte des Religionsunterrichts entgegenhalten, laufen nicht selten Gefahr, sich den Gegebenheiten wie Chancen in unserer gern als "postmodern" apostrophierten Gesellschaft zu verschließen. Der minderheitliche Versuch einer Rekatechetisierung, neuerdings auf der Welle utopiekritischer Rückwendung zu verlorenen Werten schwimmend, auch im Gewand der Neu-Evangelisierung Europas auftretend⁶, ist dabei nur die anachronistische Kehrseite der sich zeitgemäß dünkenden Forderung nach Auszug des Religionsunterrichts aus der öffentlichen Schule.⁷ So oder so wird der herausfordernde, zuweilen auch sperrige Anspruch des Evangeliums verwechselt mit Rückzug auf Unzeitgemäßes, das auf aktuelle Fragen sich einzulassen glaubt nicht nötig zu haben. Ghettoisierung bzw. Bedeutungsverlust der Kirche wären die sichere Folge solcher Strategien.

Die einzige Chance für Religionsunterricht heute scheint mir demgegenüber zu sein, die Abkehr von überlieferter Religiosität und Kirchlichkeit nicht so sehr als postmodernen Atheismus zu interpretieren, sondern als zunehmende Unfähigkeit religiöser Artikulation, als religiösen Analphabetismus; der Religionsunterricht hätte

⁴ Genaueres dazu s.o. im Kapitel 1-1.

⁵ Vgl. dazu auch meine Argumente im Teil 2.1 des Kapitels 5-3.

⁶ Mit diesen zugegebenermaßen polemischen Äußerungen wird kritisch Bezug genommen auf Einlassungen wie etwa die von Ratzinger 1983, vor allem aber die Reihe römischer Verlautbarungen zu Fragen der Glaubensverkündigung nach 1989, die sich allesamt durch Konzentration auf das römisch-katholische depositum fidei auszeichnen sowie die in meinen Augen gefährliche Tendenz der Vorordnung moralischer Normen vor Glaubenseinsichten. Diese Tendenz äußerte sich etwa in der Instruktion der Kongregation für die Glaubenslehre über die kirchliche Berufung des Theologen von 1990. Vgl. dazu Petermann 1990.

⁷ Vgl. dazu die Kontroverse um einen Artikel von Josef Brechtken (1988).

dann zuerst die Aufgabe der religiösen Sensibilisierung und müsste von daher diakonisch-evangelisatorisch ausgerichtet sein (im Sinne der Öffnung für Heilserfahrungen durch den Dienst am Menschen im Hinblick auf sinnvolle Lebensfindung und -gestaltung). Die Voten dazu häufen sich in letzter Zeit⁸, liefern aber (vorerst noch) eher Denkanstöße als praktikable Konzeptionen.

Offenkundig und für den Religionsunterricht unmittelbar folgenreicher wird dieser Mangel und die ihm zugrundeliegende Krise auf dem Markt der Religionsbücher. Das im Vergleich zu anderen Fächern ungewöhnlich breite Angebot an Büchern und Medien steht in einem merkwürdigen Missverhältnis zu der konkreten Umsetzung und den unterrichtlichen Realitäten vor Ort; die Kopier- und Arbeitsblätter-Flut vor allem im Religionsunterricht ist dafür offenkundiger Beleg. - Vor allem aber halte man sich einmal so divergierende Konzepte weithin eingeführter Werke wie die Trutwin-Reihe beim Patmos-Verlag⁹, die Zielfelder-Bände des Kösel-Verlags¹⁰ oder die "Wege der Freiheit" des Katholischen Bibelwerks (für Baden-Württemberg)¹¹ vor

⁸ In diesem Zusammenhang ist zu verweisen auf Artikel wie Fuchs (1989) oder Nastainczyk (1991).

⁹ Gemeint ist das im katholischen Religionsunterricht der 80er- und 90er Jahre mit Sicherheit am stärksten verbreitete und den Unterricht prägende Werk von Werner Trutwin, Klaus Breuning und Roman Mensing mit den Bänden:

- Zeit der Freude. Unterrichtswerk für den katholischen Religionsunterricht der Jahrgangsstufen 5/6. Düsseldorf: Patmos 1980. Neuausgabe 1987,
- Wege des Glaubens. Unterrichtswerk für den katholischen Religionsunterricht der Jahrgangsstufen 7/8. Düsseldorf: Patmos 1979. Neuausgabe 1989,
- Zeichen der Hoffnung. Unterrichtswerk für den katholischen Religionsunterricht der Jahrgangsstufen 9/10. Düsseldorf: Patmos 1978. Neuausgabe 1989.

Diese Bände sind bis heute (2001) lieferbar und auch weitestgehend zugelassen, auch in Baden-Württemberg trotz zwischenzeitlich zweimal veränderter Lehrpläne.

¹⁰ In der in den Jahren nach 1973, also noch vor der Synode der Deutschen Bistümer erfolgten Einführung des sog. „Zielfelderplans“ (für den katholischen Religionsunterricht der Schuljahre 5-10 (Sekundarstufe I). Erarbeitet von einer Kommission des Deutschen Katecheten-Vereins e.V. in Zusammenarbeit mit der Bischöflichen Hauptstelle für Schule und Erziehung. München 1973) galten die folgenden Bände als Standardwerk für den katholischen Religionsunterricht ab Mitte der 70er-Jahre bis weit in die 80er-Jahre hinein:

- Zielfelder ru 5/6. Religionsunterricht 5./6. Schuljahr. Hg. v. Deutschen Katecheten-Verein. München: Kösel 1975. Neuausgabe 1982,
- Zielfelder ru 7/8. Religionsunterricht 7./8. Schuljahr. Hg. v. Deutschen Katecheten-Verein. München: Kösel 1977,
- Zielfelder ru 9/10. Religionsunterricht 9-/10. Schuljahr. Hg. v. Deutschen Katecheten-Verein. München: Kösel 1980.

Bis auf den Band 5/6 ist dieses Werk bis heute (2001) lieferbar, wenn auch für Baden-Württemberg nicht mehr zugelassen.

¹¹ Bereits 1979 hatte die Kommission für Erziehung und Bildung der Deutschen Bischofskonferenz eine Revision der Zielfelderpläne angeregt. Heraus kam 1984 der sog. „Grundlagenplan“; er trägt, so die Einleitung, „der theologischen und religionspädagogischen Diskussion nach dem Erscheinen des Zielfelderplans von 1973 Rechnung: Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht im 5.-10. Schuljahr. Hg. v.d. Zentralstelle Bildung der Deutschen Bischofskonferenz. Auslieferung: Deutscher Katecheten-Verein e.V., München 1984. - Die Diözesen

Augen: Angesichts der Unterschiede drängt sich eine gewisse Beliebigkeit nicht nur für die didaktische Anlage, sondern auch für die inhaltliche Gestaltung des Religionsunterrichts auf.¹²

Wenn in dieser Situation ein Unterrichtswerk mit dem vollmundigen Versprechen angekündigt wird, hier würden "dem Religionsunterricht neue Maßstäbe und Perspektiven" gesetzt, so lässt dies aufmerken; die Rede ist von einer Reihe, die in die Hand eines jeden gehört, der um glaubwürdigen und heute angemessenen Religionsunterricht sich bemüht, die "Religionsbücher", die Hubertus Halfas beim Patmos-Verlag in Fortsetzung seiner vielbeachteten Grundschulreihe jetzt mit dem letzten Band vollständig für die Sekundarstufe I vorgelegt hat.¹³ Um es vorwegzunehmen: Ich glaube, das Halfas-Werk wird dem zitierten Anspruch voll gerecht, so sehr, dass anders als in Fortschreibung dieses Weges Religionsunterricht heute kaum sinnvoll und chancenreich ist. Erstmals seit den "Zielfelder"-Bänden werden wieder religionspädagogische Praxis und Theorie zugleich vorgelegt; vor allem dies hebt das Werk von vorneherein aus der Menge um Aktualisierung bemühter Schulbücher heraus und fordert über eine bloße Rezension hinaus eine tiefere Auseinandersetzung um Anspruch und Ausführung.¹⁴

Freiburg und Rottenburg-Stuttgart beschritten im Zuge der Lehrplanrevision in Baden-Württemberg 1984 einen Sonderweg und brachten einen eigenen „Lehrplan für das Fach Katholische Religionslehre“ für die Schulen in Baden-Württemberg heraus, der nur in Teilen den Vorgaben des Grundlagenplans entspricht. Die Veränderungen und strengeren Vorgaben gegenüber dem bis dahin auch in Baden-Württemberg geltenden Zielfelderplan führten zu Schwierigkeiten der Lehrplankompatibilität der bis dahin fest eingeführten Trutwin- oder Zielfelder-Reihe. Aus dieser Not entstanden in mehreren Jahren mühsamer Arbeit, im Auftrag des Bischöflichen Schulamtes der Diözese Rottenburg-Stuttgart die Bände: Wege der Freiheit. Bde. 5ff. Hg. v. Heinrich Böckerstette. Stuttgart: kbw 1986 ff.

Ich persönlich gebe zu, dass ich vor allem aufgrund der im folgenden an den Halfas-Bänden erläuterten Kriterien von Anfang an zu den entschiedenen Kritikern dieses Unterrichtswerks gehört habe: Die Lehrplankonformität führt als Schere im Kopf m.E. latent, zuweilen auch offenkundig zur Aufgabe, zumindest aber Aushöhlung und formalen Reduktion aller seit dem durch den Synodenbeschluss von 1974 gewonnenen religionspädagogischen Prinzipien, insbesondere dem sog. Korrelationsprinzip.

¹² Gegen diese Gefahr der Beliebigkeit setzt sich der vorliegende Beitrag zur Wehr und sieht in den Büchern von Halfas eine elementare Stütze dieser eigenen Intention.

¹³ Hubertus Halfas, Unterrichtswerk für die Sekundarstufe I:
-Religionsbuch für das 5./6. Schuljahr, Düsseldorf (Patmos) 1989,
-Religionsbuch für das 7./8. Schuljahr, 1990,
-Religionsbuch für das 9./10. Schuljahr, 1991.

¹⁴ Zur Frage der Konzeption und Gestaltung von Religionsbüchern hat Halfas auch theoretisch Stellung bezogen, vgl. insbesondere: Einführung in die Arbeit mit den Religionsbüchern für das fünfte bis zehnte Schuljahr. – In: Halfas: Religionsunterricht in Sekundarschulen. Lehrerband 5. Düsseldorf: Patmos 1992, S.17-35.

1 Das Anliegen

Das Anliegen von Halfas wird mit dem ersten Blick auf die Bücher klar: Die Mandalas auf den Einbänden sind ins Bild gebrachter Ausdruck für einen ganzheitlich konzipierten Religionsunterricht, "ganzheitlich" nicht im modischen Verständnis, sondern als Prädikat für ein

- differenziertes, da vielfältige Themen in verschiedenartigen Zugangsformen aufnehmendes,
- zugleich organisch angelegtes, Glaubensbildung als kontinuierlichen Prozess begreifendes,
- und schließlich ein reflektiertes, ein einheitliches Konzept ausstrahlendes Vorgehen.

Die Übersicht (Abb. Folgeseite)¹⁵ verdeutlicht diese These:

Auf der horizontalen Ebene baut sich Glaubenswissen von Jahrgang zu Jahrgang durch alle Lernfelder fortschreitend auf. Neu ist auch die hier nicht näher auszuführende Anbindung an den Plan der Primarstufe¹⁶. Die häufig gegen den Zielfelderplan vorgebrachte Kritik, durch zu große Vielfalt und Möglichkeit von Themen und Themenzusammenstellungen verlören sich die zentralen Ziele des Religionsunterrichts ins Unverbindliche, scheint mir mit dem Entwurf von Halfas endgültig überwunden, ohne dass das konzeptionelle Anliegen des Zielfelderplans aufgegeben wäre, die Weitergabe des Glaubens in verschiedene Lernfelder, theologische wie anthropologische, aufzufächern und so den Glauben "im Kontext des Lebens vollziehbar und das Leben im Licht des Glaubens verstehbar" werden zu lassen, wie es als unverzichtbare Aufgabe der Synodenbeschluss 1974 formuliert hat. Keinem Entwurf, auch nicht dem die Schwächen des Zielfelderplans mildernden Grundlagenplan von 1984 ist es bislang in so einleuchtender, anspruchsvoller, wie auch einfacher Weise gelungen, ein religionspädagogisches Konzept vorzulegen, wonach im Religionsunterricht stets Ein Thema im Zentrum steht, ohne dass wir immer dasselbe behandeln müssten.

¹⁵ Kopie aus: Halfas: Religionsunterricht in Sekundarschulen. Lehrerhandbuch 5. Düsseldorf: Patmos 1992, S. 24f.

¹⁶ Eine gesamte Übersicht für Primarstufe und Sekundarstufe I und zugleich eine grundsätzliche Auseinandersetzung um Lehrpläne und Religionsbücher hat Halfas vorgelegt in seinen Aufsätzen "Lehrpläne und Religionsbücher" (in: rhs 4/1990, S. 228-244) sowie „Prinzipien zur Lehrplanentwicklung“ (in: Das dritte Auge. 1987, S. 39-50).

LEHRFÄHIGER SCHULJAHR		1. Schuljahr	2. Schuljahr	3. Schuljahr	4. Schuljahr	5. Schuljahr	6. Schuljahr	7. Schuljahr	8. Schuljahr	9. Schuljahr	10. Schuljahr
Schule	Wir richten uns ein	Natur, Brot, Feste	Lesen, schreiben, drucken	Garten, Musik, Eltern	Klassenraum und Schule	Kochen, backen, essen	Gestalten und erkunden	Gärtnern, pflegen, richtig leben	Helfen und dienen	Musizieren und feiern	
Sprachverständnis	Vom »Sehen« Licht, Herz, Tür	Metaphern	Gleichnisse	Legende	Die Metapher	Das Symbol	Die Legende	Mythos und Mythen	Dogmen	Wie spricht religiöse Erfahrung heute?	
Symbolverständnis	Israel, Land und Leute	Sabbat und Gottesdienst	Die Heilige Schrift	Religiöse und politische Umwelt	Die Heilige Schrift	Der Pentateuch	Die Synoptiker	Gattungen im Pentateuch	Formkritik	Der Weg der Bibel	
Bibelverständnis					Vätergeschichten	Königs-geschichten	Prophezeien-geschichten	Schöpfungs-geschichten	Exodus-geschichten	Frauen in der Bibel	
Altes Testament	Das Licht der Welt	Verborgene und offenbar	Das dunkle Licht	Der Christus	Gott in der Schöpfung	Gott im Mitmenschen	Der Eine und die Vielen	Gotteszweifel	Atheismus	Jenseits des Denkens	
Gott	Der christliche Glaube	Gottes Menschen-freundlichkeit	Der Christus		Gleichnisse	Wunder-geschichten	Kindheits-geschichten	Passions-geschichten	Oster-geschichten	Die Apostel-geschichte	
Neues Testament	erschält	erschält	Nachfolge		Der Jude	Der Lehrer	Der Sohn Gottes	Der Erlöser	Der Christus	Im Spiegel der Literatur	
Jesus	gespielt	gesungen			Christus	Brüderlichkeit	Die ökologische Situation	Die ökologische Verantwortung	Die Dritte Welt	Krieg und Frieden	
Welt	gefeiert	Mensch und Tier	Schöpfungs-geschichten	Schöpfungs-verantwortung	Bei Vater und Mutter	Freundschaft und Liebe	Selbsterziehung	Selbsterziehung	Soziale Haltung	Die innere Mitte	
Das eigene Leben	gelebt -	Von der Freude	Vom Mahl	Von der Feier des Sonntags	Wegs zu mir selbst	Buße	Eucharistie	Eucharistie	Im Dienst des Lebens	Krankheit und Tod	
Gebet, Sakrament	ganzheitlich	Tagegebete	Buße, Eucharistie	Bitte-, Dank-, Lobgebet	Das Kirchenjahr in der Schule	Taufe und Firmung	Einsames Zeugnis	Zeichen unter den Völkern	Von der West-kirche zur Weltkirche	Die Ökumene	
Kirche	erfahren im Kirchenjahr	Mit der Kirche feiern	Mit der Kirche gehen	Mit der Kirche leben	Die eigene Gemeinde	Kirche der Schwachen	Naturreligionen	Der Hinduismus	Der Buddhismus	Christentum und Weltreligionen	
Religionen	Sonne als Gottessymbol	Die Mitte der Welt	Das Weithaus der Stouxx		Das Judentum	Der Islam	Das Mittelalter	Die Zeit der Reformation	Von der Reformation zur Revolution	Das 19. und 20. Jahrhundert	
Kirchengeschichte					Die frühe Zeit	Zwischen Römerreich und Mittelalter	Die gotische Kirche	St. Peter in Rom	Die barocke Kirche	Der Weg in die Gegenwart	
Kirchenbau					Von der Hauskirche zur Basilika	Benedikt von Nursia	Franz von Assisi/Elisabeth	Thomas More	Vinzenz von Paul	Simone Weil/Oscar Romero	
Menschen der Kirche					Perpetua/Martin von Tours						

Halbfas löst damit den von ihm selbst wiederholt engagiert vorgetragenen und trotzdem wenig gehörten Anspruch nach "aufbauendem Lernen" im RU ein, endlich den Religionsunterricht in ein weiteres Konzept von Katechese einzubinden, dass nämlich Glaube nur als wachsender, und das heißt nicht zuletzt auch erwachsen werdender, lebendig werden und sich lebendig erhalten kann. Halbfas legt es darauf an, ausgehend von vorschulischer Prägung, in Grundschule und Sekundarstufe eine religiöse Bildung zu ermöglichen, die über den schulischen Rahmen hinaus religiöse Erfahrung und Lebensgestaltung zu eröffnen imstande ist, auch für die Weiterbildung im Erwachsenenalter. Damit würde der schulische Religionsunterricht auch von dem in Deutschland faktisch bestehenden Stiefkindcharakter befreit, zwar allgemein akzeptiert, sogar gewünscht, aber weder im schulischen Kontext wirklich ernstgenommen, noch von kirchlicher Seite in seiner Bildungschance wirklich genutzt zu werden.

Besonders einleuchtend für die Idee aufbauenden Lernens im Glauben ist in Entwurf wie Ausführung etwa das Lernfeld "Religionen": Halbfas geht, nach eher symbolischer Erschließung in der Grundschule (Sonne, Weltmitte, Welthaus) von dem uns Nächstliegenden aus, dem Judentum (Klasse 5), um in Klasse 6 mit dem Islam als dritter abrahamitischer Religion vertraut zu machen; in den folgenden Jahrgängen kommt er zu ferneren Religionen in historisch motivierter Reihenfolge, wobei sich mit den "Archaischen Religionen" in Klasse 7 eine überraschende, und doch höchst aktuelle Neuerung findet. In Klasse 10 findet dieser Kurs seinen Abschluss durch einen in die Zukunft weisenden Blick auf das Gespräch zwischen den Religionen.

Natürlich zieht sich ein solch entwickelnder Aufbau auch durch die anderen Lernfelder. Beeindruckend ist dabei, wie es Halbfas gelingt, eine theologische und sachliche Logik mit altersgemäßen Akzentsetzungen zu verschmelzen.

Ohne überflüssige Doppelungen (auch hier wird ein erheblicher Mangel des heutigen Religionsunterrichts behoben!) schneidet Halbfas so im Laufe der S I alle zu einem mündigen Christsein notwendigen Wissens-Voraussetzungen an. Dabei fällt eine Straffung bei gemeinhin eher anthropologischen Themen auf, bei denen sich freilich auch Überraschungen finden wie etwa für Klasse 8 (anders als im Überblick geplant) "Wege der Selbsterziehung" im Lernfeld "Das eigene Leben" oder das großartige Kapitel "Die innere Mitte" in Klasse 10. Das Übergewicht eher theologischer Themen relativiert sich jedoch, wenn man auf ihre meist konsequent lebensweltliche und erfahrungs-bezogene Durchführung schaut: Endlich haben wir nicht mehr peinliche Karikaturen von Korrelation vor uns, die Glauben als eine Sonderwelt gegenüber Alltagserfahrungen fehl verstehen.

Mit Recht beansprucht Halbfas somit, dass sein Unterrichtswerk "in breiter, reflektierter Systematik ... solides religiöses Wissen" vermittele.¹⁷ Freilich zeigt sich in der konzentrierten Systematik auch ein gewisser hermetischer Zug, der sich noch deutlicher in der vertikalen Durchführung der einzelnen Jahrgänge aufdrängt:

2 Innere Ordnung

In der Vertikalen strebt Halbfas nämlich im Unterschied zu allen sonst vorliegenden Unterrichtswerken eine innere Ordnung an, nach der spätere Kapitel auf vorangegangene aufbauen. Ein solcher Sinnzusammenhang ist den einzelnen Bänden¹⁸ auch ohne Lehrerkommentar unschwer zu entnehmen:

- Für die **5. Klasse** etwa wirft Halbfas nach der grundlegenden Erschließung metaphorischer Sprache (2) von der Transzendenzerfahrung im Alltag her ("Mehr als alles") die Gottesfrage auf (3) und fundiert diese allgemein-religiöse Ebene in der Abrahams-Geschichte als Urerfahrung biblischen Gottesglaubens (4). Die Bibel, diesem Gedanken gilt das 5. Kapitel, fixiert eben solche Erfahrungen wie die der Väter zu stets lebendiger Verkündigung; und so kommt Halbfas folgerichtig zum Judentum (6) als erster schriftlich fixierter Offenbarungsreligion. Jesus wird im 7. Kapitel ganz organisch als Jude eingeführt; und aus der zentralen Form seiner Verkündigung, dem Gleichnis (8), entwickelt Halbfas den Parameter christlichen In-der-Welt-Seins (9) für die folgenden Kapitel (Vater und Mutter - Gemeinde - frühe Kirchengeschichte). Das 12. Kapitel "Das Jahr hindurch" vermittelt dann am anschaulichsten den thematischen roten Faden der 5. Klasse: "*Unterwegs - von Gott geführt*" ist im Grundlagenplan vorgegeben und wird als Jahrgangsthema von Halbfas unausdrücklich eingelöst.
- Der Aufbau der **8. Klasse** ist ähnlich eindrucksvoll: Ausgehend vom Gedanken des Mythos (1) wird mit dem Hinduismus (2) die älteste und zugleich eine wesentlich mythologisch geprägte Weltreligion vorgestellt. Über die Frage, ob auch die Bibel Mythen kennt (3), werden die Schöpfungsgeschichten (4) als "Wahrheit des Mythos" herausgearbeitet. Ob Gott ein Mythos ist, diese Frage ist einer der Grundzweifel an Gott (5); und dass der biblische Gott eben nicht Mythos ist, sondern hautnah ins menschliche Leben eingreift, verdeutlichen die Passionsgeschichten (6) als bleibendes Sinnbild realer Identifikation Gottes mit der leidenden Kreatur. Dieses soteriologische Spezifikum christlichen Glaubens führt Halbfas fort mit Verweis auf

¹⁷ So der Prospekt des Patmos-Verlags zu dem neuen Unterrichtswerk.

¹⁸ Auf genaueren Nachweis von Zitaten aus den Religionsbüchern verzichte ich nachfolgend, weil aus dem jeweiligen Kontext sich die entsprechenden Stellen schnell finden lassen.

die erlösende Kraft in Jesus Christus (7); sie findet ihr reales Zeichen wiederum in der Eucharistie, Symbol und faktisches Geschehen zugleich (8). Die Kirche als feiernde Gemeinschaft ist daher reales Zeichen in der Welt (9) und übt Verantwortung etwa in Fragen der Ökologie (10). Weltbezogenheit von Kirche wurde stilbestimmend in der Renaissance (11), und auch die Reformation wird von Halbfas weniger als Zug zur Innerlichkeit denn als Streben um Glaubwürdigkeit gedeutet (12) - konsequent endet dieses Kapitel mit dem Hinweis auf den "weltlichen" Orden der katholischen Kirche, die Jesuiten. Tomas Morus schließlich (13), wird, übrigens als Freund des Erasmus, als Beleg angeführt, dass Weltlichkeit nicht Verweltlichung bedeutet, sondern entschiedener Dienst an der Welt. Das Jahrgangsthema "*Wirklichkeit verstehen - Welt aus dem Glauben deuten*" ist mit dieser Anlage m.E. noch konsistenter durchgeführt als in den Themenangaben des Grundlagenplans.

- "Eine einseitig und verengt gedeutete Welt" schadet allen, heißt es programmatisch zu Beginn des Bandes zum **10.Schuljahr**. "*Christsein in der Welt von heute*" (das vom Grundlagenplan her vorgegebene Jahrgangsthema) wird von Halbfas durch das erste Kapitel "Frauen in der Bibel" auf heutige Aktualität wie Traditionsbezug hin entfaltet: Die Sache, die verengt wird, wenn sie, die Frauen verdrängt werden, ist nämlich Gott selbst. Das Thema ist mithin keine oberflächlich modische Attitüde, sondern konfrontiert uns am Gottesgedanken selbst damit, dass "die religiöse Sprache nicht am Ende" ist, sondern "in heutige Verhältnisse hineingezogen" werden muss, um lebendig zu bleiben (2). Die Geschichte einer Frau verdeutlicht uns, wie wir "gegen die Umklammerung" der uns beherrschenden Denkgesetze wieder "die Welt mit den Augen Jesu sehen" können (164). Die Unmittelbarkeit des Weges zu Jesus, durch das Sprachkapitel geöffnet, wird durch das 3. Kapitel wieder gebrochen: "Nur das Echo seiner Worte", der "Widerschein seiner Person" ist uns gegeben, so dass er aktuell wird nur im Spiegel unserer Gegenwartsfrage: Was wäre "wenn er wiederkäme", fragt Halbfas mit Dostojewski. Neben der Literatur wird Jesus lebendig aber natürlich durch gelebtes Leben selbst: Simone Weil und Oscar Romero geben dafür ein Beispiel(4). "Wer Gott sagt, findet sich nicht ab" - dieser Satz ist der organische Anschluss zum vielleicht eindrucksvollsten, da phantasievollen und doch informationsreichen Kapitel 5 "Gott Jenseits des Denkens". Die Auseinandersetzung mit Gott führt den Menschen nicht von sich selbst weg, sondern zu sich hin: Zur inneren Mitte des eigenen Lebens (6). Die Tiefe, in der wir uns selbst finden, bekommt bei Halbfas aber nie den Geschmack des Esoterischen, die "Gelassenheit" schlägt um zum "bittenden Gebet", das als "sich der Not stellen" verantwortetes Leben ist (200). In der Auseinandersetzung mit "Krankheit und Tod"(7) kann sich diese Einsicht bewähren.: Gegen den Alltagsbetrieb, der sich heute vom Tod des einzelnen nicht mehr unterbrechen lässt, plädiert Halbfas für das Zuhören-Können zur Überwindung der Einsamkeit. - Einen weiteren Weg zum Christsein im Hier und

Jetzt geht Halbfas über die Tradition: Die Geschichte der Bibelüberlieferung (8) leitet über zur Apostelgeschichte (9), dem Lebenszeugnis der ersten Christen. Was dort als Programm des Christseins galt, in alle Welt zu gehen, gewinnt heute in der Ökumene Gestalt, in der Vielfalt der christlichen Kirchen (11) wie im Weltgespräch der Religionen (12). Das Kirchengeschichtskapitel zur Moderne (13) liefert die Notwendigkeit dieser Einheit im Dialog der Vielfalt, welche im Kirchenbau der Gegenwart (14) sichtbar wird. Der mehrfach genutzte Kirchenraum ist dabei vielleicht das sinnfälligste Merkmal, dass Kirche nur ist, was sie ist, wenn sie nicht in sich selbst verharrt, sondern auf die drängenden Fragen der Zeit und Welt einläßt, das gilt heute besonders für die Frage nach Krieg und Frieden (15).

Das Baustein-Prinzip des problemorientierten Religionsunterrichts und der "Zielfelder"-Zeit ist von Halbfas verabschiedet. Aber auch gegenüber Büchern, die jeweils geschlossene Themen anbieten, geht Halbfas einen neuen Weg: Statt die Themen eher zufällig oder nach äußerlichen Kriterien anzuordnen, legt Halbfas ein richtiges Lehrbuch vor, dessen Themenfolge ein der internen Systematik der Inhalte entsprechendes Verlaufskonzept zugrunde liegt, wonach sich das folgende Thema, wie beispielhaft erläutert, stets aus dem vorangegangenen ergibt, sei es als Folge, Konkretion, Erweiterung, Konzentration, Vertiefung oder Transfer. Offenkundig wird die gemeinhin der individuellen Planung überlassene Themenfolge für ein Schuljahr durch eine bewusste und wohl begründete Geschlossenheit vorgegeben. Der Gefahr des Dogmatischen entgehen die Bücher durch häufigen methodischen Wechsel und den mit dem Mut zur Beschränkung in sich durchsichtig durchgeführten einzelnen Kapiteln, die mithin durchaus hier und da für sich behandelt werden können. Die Bücher haben somit den großen Vorteil der Transparenz und Orientierung für Lehrer und auch für die Schüler.

3 Religiöse Sprachlehre

Schon die verblüffend einfache, da bedachte und insofern stimmige Anordnung "traditioneller" Themen beeindruckt bei dem neuen Unterrichtswerk. Das entscheidend Neue ist jedoch der Versuch, den "Stoff" einzubinden in Erfahrungslernen, d.h. jedes religiöse "Lernen" als Anstoß zur Deutung und Gestaltung des eigenen Lebens anzulegen.

Dieser Ebene dienen vor allem die für jeden Jahrgang zentral postierten Kapitel zu einer religiösen Sprachlehre. Sie bereiten in auch ein-drucksvoll gelungener Weise die Verständniswege für alle anderen Kapitel. Und mehr noch: Halbfas wehrt mit

ihnen allen Versuchen eines vorschnellen positiven Missverständnisses christlichen Glaubens, d.h. seine Reduktion auf Lehr- und Bekenntnisformeln, die in Wahrheit eben symbolisch geronnene Glaubenserfahrung darstellen. Eine religiöse Sprachlehre öffnet den für Glaubensverkündigung unabdingbaren Blick auf jene hinter Glaubensformeln stehende und nicht anders als durch sie zu formulierende Widerfahrnisse. Glauben, auch in seiner katechetischen Weitergabe im Religionsunterricht, hat nur auf dieser Grundlage die Chance, Zusage und Herausforderung der befreienden Botschaft zu sein; zur Behauptung und Forderung einer Doktrin verkommt er nur aufgrund einer zur Ängstlichkeit verkümmerten Sprachlosigkeit. Diese aufzubrechen, ist notwendig nicht nur, um Glauben glaubwürdig zu vertreten, sondern aufgrund der inneren Struktur der biblischen Botschaft von Gott und seiner Heilsoffenbarung. Offenheit gewinnt der Religionsunterricht mithin nicht in der Auswahl oder Anordnung seiner Themen, sondern vielmehr durch die hermeneutische Anlage der Themen selbst; diese Einsicht ist von Halbfas zu lernen. Die Fragestruktur, die durch die Sprachkapitel erarbeitet wird, setzt mithin Glaubwürdigkeit und Lebendigkeit für den Religionsunterricht überhaupt frei.

Ein konkreter Einblick mag die unverzichtbare Bedeutung einer Sprachlehre als hermeneutischen Nährboden erklären: Für die 5. Klasse steht am Anfang das Kapitel "*Metapher*". In wenigen Sätzen vermag Halbfas das Ziel dieser Kurzeinheit zu formulieren: "Metaphern stellen sich vor allem ein, wenn es an Worten für hintergründige Erfahrung mangelt. In solchen Fällen muss die Sprache >übertragen< (meta-pherein). Andernfalls könnten wir nur von >Dingen<, nicht von der Wirklichkeit hinter den Dingen sprechen ... Darum ist auch die Sprache des Glaubens metaphorisch ... Könnten wir nicht in diesem übertragenen Sinne sprechen, gäbe es keine Rede von Gott. Nur die Metapher rettet vor dem Verstummen."

Das Kapitel "Bibelverständnis" für Klasse 5 veranschaulicht, inwieweit diese sprachliche Sensibilisierung Früchte trägt, damit das Gesamtkonzept der lebensweltlichen Einwurzelung religiöser Erziehung stimmig wird:

Halbfas erliegt auch nicht im Ansatz der Versuchung einer langweiligen oder bieder aufgepeppten Vermittlung technischer Details. Keineswegs verzichtet er auf Kenntnisvermittlung, im Gegenteil wird mit den Stichworten "Schriftwerdung", "Literarkritik", "Kanon", "Handschriften", "Sprache" eher Anspruchsvolles geboten. Aber alle Details werden eher en passant eingeflochten, eingebettet in die entscheidende Frage: Was heißt hier "Wort Gottes"? Halbfas geht aus vom Ansatz mündlicher Überlieferung, aber fragt von vorneherein in die Tiefe; Sätze wie "Die Bibel ist Wort als gesprochenes, nicht als gedachtes Wort" lassen aufhorchen und provozieren zu Nachfragen. Das setzt einen Lesesinn in Gang, der ganz natürlich zu der Zusammenfassung führt: "Die Bibel ist eine Lebensschule, in der niemand aus-

lernen kann ... im Bedenken dieser Geschichte sollen wir selbst zu Glaubenserfahrungen kommen." - Das Bild am Anfang des Kapitels "Bibelverständnis" symbolisiert den Menschen, der mittels der Sprache aus seiner Welt herauszubrechen vermag, hinter die Wirklichkeit zu schauen; das Kapitel endet mit einer Skizze eines halb entrollten Papyrus und stellt so sinnfällig in den Raum: Was mag im restlichen Teil dieser Rolle stehen...?

Das Jahrgangsthema für Klasse 5 "Unterwegs - von Gott geführt" kann besser gar nicht eingelöst werden als es die Präsentation dieser kleinen Einheit versucht. Mehr kann nicht erreicht werden, als wenn eine Unterrichtseinheit Anlass gibt, im Gespür einer Tiefendimension weiterzumachen, nachzublättern, auch außerhalb des Unterrichts, das Geheimnis des Glaubens in Lebensprozesse einwurzelnd. Es ist hier nicht die Frage, ob Halfas dies erreicht, aber wenn es erreicht werden kann, dann nur auf dem von ihm eingeschlagenen Weg.

4 Die Bilder

In besonderer Weise verweisen Bilder auf den Geheimnischarakter des Glaubens: Obgleich etwas ausdrückend, also auf der Ebene von Artikulation sich bewegend, bilden sie doch als artikulatив wiederum nie völlig einholbare Ausdrücke die Möglichkeit bzw. die Ebene des Transzendenten, wenn auch nicht das Transzendente selbst, ab.

Mit Grund widmet Halfas ihnen daher breiten Raum. Eine Reihe von Religionsbüchern bietet schon länger gutes und anschauliches Bildwerk (vgl. insbesondere die Trutwin-Reihe¹⁹); aber ohne Übertreibung muss gesagt werden: Noch kein Werk ist in so vollendeter Ausgestaltung vorgelegt worden wie das von Halfas. Das gilt bereits für die ganz äußerliche Ebene: Seine Bücher machen Lust zum Durchblättern wie zum betrachtendem Verweilen. Neben bekannten Bildern - vor allem auf Chagall greift auch Halfas wegen der offensichtlich symbolisch-narrativen Kraft des Künstlers häufig zurück - finden sich auch ungewöhnliche, z.B. von M.Sendak, F.Hodler oder R.Magritte, deren religiösen Gehalt man erst beim zweiten oder dritten Zusehen erfasst, dann umso erhellender. Auch die Schwarz-Weiß-Skizzen zu Sachthemen kann man nur als ungewöhnlich ansprechend bezeichnen. Und nicht zuletzt gebührt dem Verlag für die bei einem Schulbuch herausragende Qualität der Reproduktionen bzw. fotografischen Auszüge (vgl. etwa das Islam-Kapitel!) ein besonderes Lob.

¹⁹ S.o. Anm.9.

Entscheidend aber ist der inhaltliche Anspruch des Bildmaterials: Nie illustriert selbst die kleinste Skizze bloß das Thema, stets verlangt ein Bild nach einer den Text komplementierenden oder auch kontrastierenden eigenständigen Auseinandersetzung. Die Bilder schärfen die sensuellen Rezeptionsebenen für eine Frage oder eine Sache. Eindrucksvoller Beleg: Jeder Einheit ist gleichsam leitmotivisch zur ersten Annäherung ein Bild vorangestellt, das zur Entschlüsselung provoziert, bevor man sich auf den Text einlassen kann.²⁰

5 Lebensweltliche Einbettung biblischer Geschichten

Der Verlagsprospekt warnt: "Verschiedene Kapitel verlangen eine hohe Eigentätigkeit der Schüler und Wechsel der Arbeitsformen". - Selbstverständlich leuchtet ein hoher Anspruch für ein so umfassendes religionsunterrichtliches Konzept wie das von Halbfas grundsätzlich ein; hohe Qualität macht den Unterricht ja nicht unbedingt schwerer, sondern zunächst einmal spannender.

Leider finden sich bei Halbfas aber auch Einheiten, die die Schüler m.E. (zumindest unter den gegebenen schulischen Verhältnissen) überfordern oder auch bereits dem Anspruch lebensweltlicher Einbettung religiöser Stoffe sehr viel weniger gerecht werden als eben anhand der Einheit "Bibelverständnis" in Klasse 5 vorgestellt. Religiöse Sensibilisierung, auf die Halbfas es anlegt, ist aber eben nicht nur für eher allgemeine Verstehensprozesse zu leisten, sondern auch für Inhalte, deren religiöser Gehalt vermeintlich in sich klar ist, etwa die biblischen Geschichten. Gerade im katholischen Bereich fungieren sie leider immer noch allzu häufig bloß als Illustration oder Nachweis eines Glaubenssatzes oder werden abstrakt historisierend dargestellt, statt dass man die in ihnen geronnene Lebens- und Glaubenserfahrung zum Sprechen bringt.

Das Kapitel "*Vätergeschichten*" in Klasse 5 intendiert zwar, das Motiv des "mitlaufenden Anfangs" zu vermitteln (dass "frühere" Geschichten ihren Wert nur behalten als auch heute lebendige und aktuelle Widerfahrnisse); doch die Einführung dieses Motivs erfolgt erstens viel zu abstrakt, nämlich abgezogen von lebendiger Erfahrung in einer rein intellektuellen Erklärung. Damit wird zweitens die Chance vergeben, das Motiv an die "Historie" der Stammväterzeit anzubinden, nämlich als hermeneutischen Schlüssel zu Verständnis der (so bloß informativ bleibenden, wengleich sachlich anschaulich und gut beschriebenen) Geschichte selbst. Drittens aber bleibt die Einlösung des Motivs in der Deutung etwa der Abrahams-Geschichte

²⁰ Vgl. dazu als Hintergrund den Aufsatz „Bilder in Religionsbüchern“ in: Halbfas: Das dritte Auge. Düsseldorf: Patmos 1987, S. 51ff.

wirklich dürftig: Auf kurzem Raum werden eher plakativ Thesen aufgestellt ("Es ist eine große Sache, dass die Glaubensgeschichte Israels mit Wanderhirten beginnt."), oder viel zu ungenaue Arbeitsanweisungen werden erteilt; gezieltere Fragen, die Deutung dennoch offen lassen, fehlen, etwa nach dem Namen Abrahams, dem Bedenken der Heimatlosigkeit oder der Frage nach Lebensbesitz in der Isaak-Geschichte. Da ich Ausführungen von Halbfas zum detaillierten Nachvollzug der Abrahams-Geschichten kennen gelernt habe²¹, bleiben hier wenigstens Anregungen im Lehrerhandbuch zu erhoffen.

Eine mangelhafte Reflexion auf die Ebene religiöser Erfahrung ist m.E. leider auch für das zweite alttestamentliche Kapitel "*Königsgeschichten*" in Klasse 6 zu beklagen. Nur am Schluss wird anlässlich des salomonischen Tempels auf den theologischen Gehalt der Königsgeschichten verwiesen. Ansonsten verharret das Kapitel im Narrativen, freilich nicht, wie angestrebt, um Defizite religiöser Erfahrung durch Anstiftung zur Eigenlektüre auszugleichen; vielmehr bietet der Text eine äußerliche, den Historiker interessierende, im Gegensatz zum Abrahams-Kapitel auch viel zu ausgreifende und eher verkomplizierende Zusammenfassung historischer Vorgänge einschließlich der Rekonstruktion verschiedener Überlieferungsstränge (z.B. zu Aufstieg und Fall Sauls). Das übersteigt die Kompetenz von 12-Jährigen und trägt für das Jahrgangsthema "Miteinander leben - Gemeinde werden" kaum etwas bei.

Ebenso wenig vermag mich das Bibelthema in Klasse 7 zu überzeugen. Die Einheit "*Entstehung der Evangelien*" versäumt es, zumindest ansatzweise die theologische Eigenart der Evangelien (und damit ihren Charakter und Anlass als Frohbotschaft) zur Sprache zu bringen, was die informative Zielsetzung keineswegs aufblähen, sondern klären würde. Das ist insofern schade, weil zugleich der hermeneutische Gewinn zum Verständnis der bei Halbfas folgenden Einheit zu den Kindheitsgeschichten im NT (die durchaus auf ihre symbolisch formulierte theologische Absicht hin interpretiert werden) verspielt worden ist.

Im neuesten Band für die Klassen 9 und 10 habe ich solche Mängel nicht entdecken können. Das mag an der mit der Herausgabe der einzelnen Bände fortgeschrittenen Reflexion liegen; ich habe jedoch den Eindruck, dass es auch mit der ungeheuren Schwierigkeit zusammenhängt, jüngeren Menschen den Lebensbezug biblischer "Geschichten", besonders den zur Zeit ihrer Entstehung gegebenen, zu vermitteln. Vielleicht geht das grundsätzlich gar nicht anders als über eine bildlich-mythologische bzw. symbolische Ebene, weil allein sie neugierig macht, ohne Gefahr zu laufen, dass ihre Wahrheit durch spätere historisch-kritische Dechiffrie-

²¹ Vgl. dazu grundlegend bereits die Erläuterung „Kleine Bibeldidaktik“ in: Halbfas: Rel'U i.d. Grundschule. Lehrerhandbuch 3 (1985), S. 199ff; sowie jetzt: Halbfas: Die Bibel – erschlossen und kommentiert von Hubertus Halbfas. Düsseldorf: Patmos 2001.

rung zerstört würde. Zumindest 10- bis 13-jährigen Schülern ist ein solches Vorgehen durchaus einsichtig zu machen, in der Behandlung biblischer Geschichten sich "nur" auf mythologisch-symbolischer Ebene zu bewegen. In der Primarstufe und mehr noch im vorschulischen Bereich verbietet sich sogar ein anderer als ein bildhafter Zugang zu Dimensionen des Religiösen, was etwa im Bereich des Bilderbuchs gut zu belegen wäre: Alle biblische Geschichten bloß illustrierenden Bücher enthalten die Gefahr, dass es später zu einer negativen Enttäuschung ("Das ist ja alles gar nicht wahr") kommt, weil sie es versäumen, für die jenseits des Illustrativen liegende Tiefendimension des religiösen Erlebnisses durch bewusst symbolische und metaphorische Sprache und Bilder sensibel zu machen.

6 Die Textgestaltung

Die Kritik an der didaktischen Durchführung einiger biblischer Einheiten gibt Anlass, auf die die textliche Gestaltung der Schulbücher einzugehen. Was für den technisch hervorragend präsentierten Bildteil zu loben ist, dass nämlich wohltuend auf überflüssige, da verstellende oder zumindest unmittelbar steuernde Erklärungen verzichtet wird, muss für den Text differenziert werden. Nur selten wird man heute noch ein Schulbuch finden mit so viel Text und so wenigen Überschriften und Absätzen. Halbfas spart sich Heraushebungen, unterschiedliche Schrifttypen, Einrückungen, Rahmen, farbliche Absetzungen fast völlig. Auch Verständigungsfragen und Aufgabenstellungen wie etwa in den Trutwin-Bänden fehlen; hingegen finden sich eher verstreut sehr offene Arbeitsanweisungen - im letzten Band häufiger und spezifizierter. - Das Bestreben scheint mir offenkundig: Halbfas will der Tendenz zur Verschulung im Religionsunterricht Einhalt gebieten und es der konkreten Unterrichtsgestaltung überlassen, wie und in welcher Intensität die einzelnen Einheiten erarbeitet werden, bzw. im Umgang mit einem Thema sowohl für die persönliche Prägung des Lehrers als auch für die schülerische Eigenarbeit genügend Raum lassen.

So unterstützenswert es ist, Qualitätsverbesserungen durch ein höheres Anspruchsniveau zu erzielen, habe ich jedoch den Eindruck, dass Halbfas zuweilen übertreibt: Das Bestreben nach unmanipulierter Textgestalt geht etwa dann zu weit, wenn Zitate durch Verzicht auf Anführungsstriche und optisch nur sehr undeutlich durch Aufhebung der Rechtsbündigkeit erst auf den zweiten Blick erkennbar werden. Auch die Eindimensionalität der Schrifttype wirkt eher puritanisch als zur Lektüre einladend. Dieser Eindruck gilt vor allem für den ersten Band - leider, da jüngere Schüler eine klare Übersicht noch nötiger haben.

Auch im sprachlichen Niveau hat Halbfas nicht selten das Maß des für Schüler Nachvollziehbaren überstiegen (s.o.). Diese Kritik gilt nicht so sehr, wenn er in auch für mein Verständnis angemessener Weise philosophisch-theologische Probleme sprachlich so nachempfindet, dass ihr Geheimnischarakter bestehen bleibt und nicht durch profane Formulierungen banalisiert wird - die Kapitel zu dieser Thematik gehören deshalb zu den m.E. am besten gelungenen. Aber auch bei historischen Erklärungen, Sachinformationen, Nacherzählungen und Arbeitsanweisungen greift Halbfas oft zu einer abgehobenen Sprache, die eher für einen Lehrerkommentar geeignet ist, als dass sie Schüler, die heute religiös kaum sprachfähig vorgebildet sind, zu weiterem Interesse motivieren könnte. Auch diese Kritik gilt, wie oben erläutert (Punkt 5.) vor allem für den ersten Band, obwohl auch für die 9./10. Klasse eine hohe Anforderung zu konzentrierter Auseinandersetzung verlangt wird, die in der Praxis heute nur selten noch anzutreffen sein wird.

Die Kritik verdeutlicht aber auch einen Anspruch der Bücher: Für den Lehrer bleibt im konkreten Unterrichtsverlauf unabdingbar die Forderung bestehen, über die Arbeit mit dem Buch hinaus zur je eigenen Rede und Stellungnahme zu motivieren, d.h. den Unterricht nicht nur methodisch, sondern auch auf der Inhaltsebene wesentlich dialogisch anzulegen.

7 Einwurzelung religiöser Erfahrung

So wie die äußere textliche Präsentation und nicht selten auch das sprachliche Niveau der Einheiten nach konkreten Unterrichtsvorschlägen und Ergänzungen in den Lehrerbänden verlangt, so bleibt auch die Umsetzung der von Halbfas insinuierten "Didaktik der Innenseite", die eigene Erfahrungswege anbahnt und es damit auf längerfristige Einwurzelung von Religiosität anlegt, der konkreten Unterrichtsgestaltung, besser -atmosphäre und der emotionalen Weiterführung durch Schüler und Lehrer überlassen. Halbfas wird sich damit wie die Zielfelderbände auch den Vorwurf zuziehen, der Vorbereitung des einzelnen Kollegen zu viel zu überlassen bzw. aufzubürden. Ich vermute, dies geschieht bewusst und beabsichtigt, und denke, für jene Innenseite des Religionsunterrichts auch völlig zu Recht. Denn der Religionslehrer ist als Zeuge gefordert wie seine Kollegen nicht, und sein Unterrichtserfolg hängt, da religiöse Sensibilisierung sich ohnehin nicht messen lässt, allein an der Glaubwürdigkeit der Botschaft und ihrer persönlichen Bezeugung. Die Gefahr einer bloß internalisierten Glaubwürdigkeit hat Jürgen Werbick mit den Termini "Überich-Botschaft" bzw. "Überich-Glaube" hart, aber notwendig markiert (nach dem Muster: "Das, was ich hier vertrete, ist meine innerste Überzeugung, die

ich haben muss ..., damit ich vor euch überzeugend rede").²² Wenn Werbick dagegen die befreiende Tragfähigkeit des Glaubens als Fundament seiner Verkündigung stark macht, so trifft er sich genau mit Halbfas' Intention nach Einwurzelung religiöser Erfahrung.

Wie weit sie gelingen kann, muss sich aber nicht zuletzt an jenen (eher theologischen) Themen zeigen, die aufgrund ihrer in langen kirchlichen Sozialisationsprozessen hervorgerufenen Sensibilität zur zitierten falschen, bloß internalisierten Glaubwürdigkeit verführen. Dazu zählt zweifelsohne das Bußsakrament:

Halbfas nimmt die Herausforderung an, es nicht beim bloßen Referat kirchlicher Versöhnungspraxis zu belassen, sondern von der anthropologischen Basis des Themas "Schuld" auszugehen. Schon der Titel "Das Sakrament der Versöhnung" (Klasse 7) legt zugleich die theologischen Akzente offen: Es geht bei der Buße nicht um das Erzeugen von Schuldgefühlen, sondern um die Erfahrung von Heil als der Basis der Lösung von Angst, Schuld und Sünde. Dieser Ansatz könnte dazu verführen, Schuld wegzuerklären und ihr Bewusstsein zu verdrängen gegenüber dem "angenehmen" Gefühl der Vergebung. Halbfas verfällt dieser Gefahr trotz des Titels der Einheit nicht, sondern zielt in die Mitte, nämlich auf den auch in Psychoanalyse und therapeutischer Praxis als notwendig erkannten Durchgang ins Innere von Sünde, Schuld und Angst. Halbfas tut dies allerdings so einfühlsam, dass er die Angst vor der Konfrontation mit den eigenen Schattenseiten nimmt. Das gelingt ihm durch das Zeichen des Spiegels, vor allem in seiner metaphorischen Bedeutung: "Auf dem Lebensweg eines Menschen versperrt bisweilen ein eigenartiges Tor das Fortkommen." In ihm, dem Spiegeltor, "steht der Mensch seinem wahren Bild gegenüber, sieht sich gewissermaßen von innen her ... Wer nun seinen Weg fortsetzen will, muß durch dieses Spiegeltor hindurch ... "

Halbfas umschiffet bei diesem ungewöhnlichen Ansatz die Klippe, den Religionsunterricht zur Psychostunde entgleiten zu lassen: Die Konfrontation mit mir selbst wird "nur" auf der symbolischen Ebene der verschiedenen Spiegelbilder thematisiert; ihre Auflösung bleibt jedem einzelnen überlassen (und aufgrund der Würde des persönlichen Gewissens muss dies so sein), ohne dass er allein gelassen wird, da nun stärker geworden um "Techniken" der Selbsterkenntnis. So bereitet Halbfas auf der symbolischen Ebene ganz unproblematisch den Weg zur Behandlung jetzt nur mehr vorgeblich traditioneller Gesichtspunkte wie "Gewissensspiegel" und konfrontiert unter dem Stichwort "Zerrspiegel" ebenso scharf wie klärend mit Schuldverdrängung und -vergrößerung und damit zusammenhängenden falschen Gottesbildern.

²² Jürgen Werbick: Zurück zu den Inhalten?, in: KatBl 1/1991, S. 7ff.

Ganz organisch ergeben sich so über den Kulminationspunkt von Schuldkonfrontation und Vergebung zugleich im Gleichnis vom verlorenen Sohn Ebenen der Versöhnung, die bei der Er-Innerung beginnen und im Bußsakrament ihre zeichenhafte Verdichtung erfahren.

"Ohne Erinnerung ist Identität nicht möglich." - so hatte es Halbfas in seinem Buch "Wurzelwerk" gefordert.²³ Was dort, von Paulus (Röm 11) entlehnt, als Motiv der Auseinandersetzung mit dem Judentum insbesondere und der Kirchengeschichte allgemein eingeführt wird, dient in nochmals übertragenem Sinn durchaus auch als Ansatz konsequent korrelativ vorgehender Religionspädagogik schlechthin: *Einwurzelung* ist, denke ich, ein geeigneter Begriff auch für jene Gestaltung des Religionsunterrichts, der seine theologische Dimension nur anthropologisch zu entfalten vermag und umgekehrt. Denn es geht in der Korrelation nicht um zwei irgendwie sich bloß ergänzende Ebenen, so dass ein Thema sowohl unter theologischen wie auch anthropologischen Gesichtspunkten zu behandeln wäre; vielmehr handelt es sich um ein integratives Verhältnis derart, dass die Anthropologie als Erfüllung der Theologie und die Theologie als Schlüssel der Anthropologie sich erweisen bzw. der Mensch als offenbares Ebenbild Gottes und Gott als tiefstes Wesen des Menschen. Eine Didaktik der *Einwurzelung* zielt mithin darauf ab, die Heilsbotschaft des Glaubens als konkrete Lebenshilfe aufzuzeigen bzw. unser Leben selbst in seiner Tiefendimension durch das Licht des Glaubens zu erschließen. Mit der vorgestellten Einheit zum Bußsakrament hat Halbfas eine konkrete Möglichkeit zur Realisierung dieses Prinzips für sog. theologische Einheiten angeboten.

8 Anthropologische Themen

Wie steht es umgekehrt mit gemeinhin eher lebensweltlichen und anthropologischen Themen? Vermag Halbfas in ihnen, wie gefordert, unser Leben im Lichte des Glaubens als seiner Tiefendimension durchsichtig und verstehbar zu machen ?

Als positives Beispiel soll kurz das Kapitel "Freundschaft und Liebe" (Klasse 7) vorgestellt werden. Methodisch wählt Halbfas einen dreifachen Zugang: Der erste ergibt sich (wie für jedes Kapitel) über das vorangestellte Bild, hier ist eine der bekannten Chagall-Variationen zum Thema gewählt. Der zweite Zugang: Halbfas arbeitet mit einem Text der bekannten Jugendbuchautorin Christine Nöstlinger, dem er zur Entfaltung drei Märchenausschnitte mit jeweiligen interpretativen Fragestellungen unterlegt sowie einige ironische Skizzen von R.Peynet. Der dritte Zugang

²³ Hubertus Halbfas: *Wurzelwerk*, Düsseldorf(Patmos),1989, S. 77ff.

aber ist die dem Text vorangestellte Arbeitsanweisung: "Die folgenden Seiten möchten ein Gespräch ermöglichen...", dessen persönlichen Charakter Halbfas heraushebt, damit jeder "einen eigenen Standpunkt" gewinne. - Das intendierte Gespräch ist mithin wie das Chagall-Bild, der Nöstlinger-Text und die Märchen eine Folie, auf der quasi inszeniert die jeden persönlich, ja intim betreffenden "Liebesachen"(Halbfas) angesprochen werden. Damit will Halbfas sich keineswegs der Schwierigkeit entziehen, konkrete Fragen, auch Verhaltensweisen von Freundschaft, Verliebtheit, Sexualität, Liebe, Partnerschaft anzusprechen; vielmehr bieten sich so diskret, aber vielfältig Möglichkeiten für eine differenzierte Auseinandersetzung.

Der Hauptgewinn der eher folienhaften Behandlung des Themas aber liegt darin, in allem konkreten Fragen jene Tiefendimension zur Sprache kommen zu lassen, die Liebe letztlich zum Geheimnis macht, womit Halbfas leise, aber vernehmlich auch die religiöse Ebene der Liebe anspricht, die sie allererst zu dem Erlebnis werden lässt, das unser Herz zu berühren vermag.

Für die Themen des Lernfeldes "Diese Welt" ist mir der religionsunterrichtliche Charakter nicht in gleicher Weise deutlich geworden. So verdienstvoll etwa die ausführliche Berücksichtigung der ökologischen Thematik in den Klassen 7 und 8 ist, so fehlt doch m.E. die Begründung durch die eigentlich naheliegende theologische Aufklärung von Begriffen wie "oikos", "Heimat", "Ressourcen", "Natur", die übrigens in den Themen "Naturreligionen" oder "Schöpfungsgeschichten" durchaus geliefert werden - der Bezug ist der konkreten Unterrichtsgestaltung aufgetragen.

9 Korrelation

Korrelation zwischen der theologischen und der anthropologischen Ebene ist der didaktische aber auch inhaltliche Maßstab für jedes einzelne Thema, soll sein religionsunterrichtlicher Charakter nicht verfehlt werden. Insofern könnte man die Rede von eher theologischen Themen einerseits und eher anthropologischen Themen andererseits für verfehlt halten. Dennoch gibt es natürlich Themen, die vom Ansatz her eher theologisch bzw. eher anthropologisch bedacht sein wollen. Denn Korrelation bedeutet nicht nur integrativen Bezug beider Ebenen aufeinander, sondern auch die Herausstellung der beiden Pole für sich in ihrer je eigenen Bedeutung; erst damit gewinnt der Satz seine Schärfe, dass die Theologie in ihrem Innersten Anthropologie ist und die Anthropologie in ihrem Innersten Theologie. An zwei Fragen kommt diese Dialektik besonders zum Tragen: Die Themen "Gott" und "Selbst" scheinen auf den ersten Blick konträr zu sein, so dass das eine am anderen seine Brechung erfährt.

In Wahrheit jedoch laufen gerade sie in einer Weise zusammen, dass sich als Tiefe Gottes der Mensch offenbart, als Tiefe des Selbst Gott sich erweist.

Gerade diese sensible Balance aber stellt die korrelative Durchführung vor besondere Schwierigkeiten. In unübertrefflicher Weise verwirklicht Halbfas das Ineingreifen der verschiedenen Ebenen bei den Themen "Gott - Jenseits des Denkens" und "Das eigene Leben: Die innere Mitte" der Klasse 10.

Verblüffend ist bereits eine möglicherweise ganz zufällige Äußerlichkeit: Die Einheit "Gott: Jenseits des Denkens" beginnt mit dem Wort "Ich" - die folgende Einheit "Das eigene Leben" schließt mit dem Wort "Gott". -

In der Gotteseinheit führt Halbfas den Leser von der Destruktion bloßer Glaubensformeln, über die Gott letztlich verloren geht, zur Erfahrung Gottes, die dem Denken überlegen ist, aber nicht benannt, schon gar nicht verallgemeinert werden kann; als bloße Erfahrung aber gerinnt sie zur Erfahrung bzw. dann zum Denken des Nichts. Die Aporie dieser "Lösung" gewinnt aber kathartisch-provokativen Charakter, so dass das Kapitel mit der faszinierenden Aufforderung "endet": "Wer Gott sagt, findet sich nicht ab." - Gelingen ist dieser Diskurs vor allem dadurch, dass Halbfas ihn durch ein inszeniertes Gespräch zwischen wichtigen Personen der Geistesgeschichte spannungsvoll gestaltet (an zentraler Stelle, jedoch ohne modische Mystik, Meister Eckharts Dikten "Ich bin Gottes inne geworden" und "Gott ist dem Menschen näher als dieser sich selber"). "Metaphysische" Bilder von Magritte, Beuys, Noland und anderen ergänzen die intellektuelle durch sensuelle Anregungen.

Die Auseinandersetzung mit Gott führte in die Tiefe des Selbst - diesen Gedanken nimmt Halbfas durch das Bild des Sprungs in den Brunnen zum Anlass einer Konfrontation mit uns selbst, der eigenen Mitte, erneut wie im Gotteskapitel nirgends platt psychologisierend, sondern auf einer anspruchsvollen philosophisch-mystagogischen Ebene: Wie von der die Einheit einleitende Matisse-Grafik ins Bild gebracht, scheint dieser Sprung zunächst "Jazz", improvisierte Vielfalt zu sein, führt aber wie im Jazz zu einem Angelpunkt: Durch Meditationsbilder und -parabeln aus dem Zen (die jeweils das im Einzelnen enthaltene Ganze widerzuspiegeln bzw. das zum Ganzen ausgreifende Einzelne zu entwerfen vermögen) leitet uns Halbfas einfühlsam zur inneren Haltung der Aufmerksamkeit, zunächst sich selbst gegenüber, dann als Gelassenheit offen für das Gebet, dessen Wahrheit im Herzen liegt und darum in der Liebe zur verantwortlichen Lebenshaltung befreit sich findet. Diese Befreiung aber ist wiederum Gotteserfahrung, denn wer zur ihr findet, ist "nie allein", denn durch uns "selbst wirkt Gott".

10 Das Religiöse vor dem Ethischen

Der Einblick in die integrative Anlage der zuletzt vorgestellten Kapitel verdeutlichte, dass in der Entfaltung unreligiöser Ebenen von Gotteserfahrung, Selbsterfahrung und ihrer Gestaltung in den Religionen der Menschheit ein deutlicher Schwerpunkt der Halbfas'schen Unterrichtswerke liegt. Auch der vielfältige Einbezug kirchengeschichtlicher Themen (durch die drei Bereiche "Kirchengeschichte", "Kirchenbau" und "Menschen der Kirche") ist dieser Konzentration zugeordnet.

Was demgegenüber auf den ersten Blick zu kurz geraten scheint, ist der Bereich von Ethik und Moral. So fehlt vor allem das für Klasse 9 in den Lehrplänen verbindlich vorgegebene Thema "Gewissen" als ein eigenes Kapitel. Auch der Dekalog wird nicht eigens zum Thema gemacht. Hier scheint ein schweres Versäumnis vorzuliegen, doch nur vordergründig: Wie Eugen Drewermann in einer Vielzahl von Publikationen herausgestellt hat, ist die Frage "Was soll ich tun?" einer anderen nachgeordnet, ja hat diese zu ihrer Voraussetzung: "Wer darf ich sein?". Ich denke, diese Vorordnung des Religiösen vor dem Ethischen ist der Hintergrund auch für den "Mangel" bei Halbfas: Vielleicht ist es tatsächlich das Missverständnis des christlichen Glaubens heute, ihn auf eine Ethik reduzieren zu wollen. Seine Kraft jedenfalls (und nicht zuletzt seine ethische Kraft!) gewinnt er zuallererst aus seiner religiösen, also auf Letztdeutung unser selbst bezogenen Erfahrung Gottes als des Heils und der Befreiung für das Leben.

Halbfas verdeutlicht dies kurz und bündig im Kapitel "Judentum" der 5. Klasse: "Warum beginnt die Tora nicht mit den 10 Geboten? ... Die Tora wurzelt in der rettenden und weisenden Tat Gottes." Und "Jesus wollte nicht, daß die Weisung erstarre, sondern lebendig sei und dem Leben diene" heißt es weiter im folgenden Jesuskapitel. Aus dieser Einstellung heraus entwickelt Halbfas dann später Abschnitte zu Jesus als Lehrer (Klasse 6), zum "gebietenden Gott" und auch zum Gewissen als Spiegel meines Innersten (Klasse 7). Vor allem aber schafft er sich so den Freiraum, die Fragen nach Moral, Verantwortung und Gewissen nicht abstrakt kasuistisch, sondern konkret im Horizont der Erfahrung des eigenen Lebens, der Verantwortung gegenüber dieser Welt oder anhand vorbildhafter Menschen der Kirche zu entwickeln. Auch die 10 Gebote werden somit, wenngleich nur indirekt, ganz biblisch im Kontext lebendiger Erfahrungen aufgeworfen.

11 Fazit

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Das neue Unterrichtswerk von Halbfas, mit dem Band für die 9./10.Klasse jetzt geschlossen für die Sekundarstufe I vorliegend, zeigt zwar Mängel, vor allem bei der konsequenten Durchführung der Grundintention und im zuweilen überfordernden Anspruchsniveau. Doch wird nirgends etwas verstellt, so dass es sich vielleicht eher um Unvollständigkeiten handelt, die aufgefangen bzw. ergänzt werden können durch die Praxis, welcher so trotz der stark konzeptionell vorgeprägten Büchern genügend Raum bleibt. Die außerordentliche Ausstattung aber, die theologisch, anthropologisch und pädagogisch überzeugende Systematik, die Vielfalt der methodischen Ebenen, die überraschenden und doch stimmigen Zugänge zu "schwierigen" Themen, die Risikobereitschaft für Neues, das, da nicht modisch verzerrt, sogleich klassisches Profil erlangt, und vor allem die vielen detaillierten wie in der Gesamtanlage sich ausdrückenden Anregungen zu einer lebendigen, d.h. ins Leben eingreifenden, es zur Sprache bringenden, dialogisch verfassten und darum zugleich über sich selbst hinausweisenden Glaubensvermittlung machen die Bücher zu den besten auf dem Markt erhältlichen. Gerade aufgrund des zuweilen hohen Anspruchs, der wohl nicht selten an den schulischen Gegebenheiten Brechungen wird hinnehmen müssen gehören sie als Herausforderung für einen gelungenen, glaubwürdigen und sachlich wie katechetisch verantwortlichen Religionsunterricht in die Hand eines jeden Religionslehrers, zumindest als zusätzliche Quelle, und sollten im Sinne einer Lehrplanfortschreibung durch die Praxis erste Kandidaten der Lehrbuchanerkennung in allen Bundesländern sein.²⁴

²⁴ Ich kann mir zugute halten, durch mein auch auf Fortbildungen vorgetragenes Votum einiges zur Verbreitung der Religionsbücher beigetragen zu haben. In Baden-Württemberg etwa wurden nicht zuletzt deswegen die Bücher, obgleich nicht ganz lehrplankompatibel, als zusätzlich anschaffbare Klassensätze für den Einsatz im Unterricht genehmigt (vgl. dazu das folgende Kapitel 5-2).

Kapitel 5-2

"...da muß man selbst sich wagen..."

Hubertus Halbfas' neue Religionsbücher und seine Option für einen anspruchsvollen Religionsunterricht in heutiger Zeit ¹

Der Religionsunterricht hat, denke ich, drei Quellen, aus denen er Nahrung beziehen kann für eine gute Qualität:

- Die erste ist der *Lehrplan*, der eine Rahmenbedingung für Verlässlichkeit abgibt.
- Auch der beste Lehrplan ist freilich nicht mehr als eine Basis, vielleicht eine Stütze für den Unterricht, sein Leben aber erhält der Unterricht in der konkreten

¹ Dieses Kapitel beruht auf einem unter dem gleichen Titel in den IRP-Mitteilungen 1/93, Freiburg 1993, S. 23-34, veröffentlichten Artikel, in dem ich meine grundlegende Auseinandersetzung mit dem neuen Unterrichtswerk von Hubertus Halbfas (s. Kap. 5-1) speziell für den baden-württembergischen Kontext thesenartig zusammengefasst habe, vor allem aber eine Synopse erstellt habe, in welchem Umfang die Halbfas-Bücher im Rahmen des damals geltenden Lehrplans von 1985 zum Einsatz kommen konnten. Dieser Artikel ist hier erheblich gekürzt, vor allem um einige Anmerkungen, die zur Begründung ausführlicher aus meinem Artikel in KatBl 1992 (siehe Kap. 5-1) zitieren; einige Anmerkungen zum Kontext und zur kritischen Rezeption sind ergänzt, insbes. Anm. 26.

Ich darf mir zugute halten, dass trotz der damals geäußerten Kritik an meiner Einlassung (vor allem der kritischen Töne bezüglich der Lehrplanreform von 1984) nicht zuletzt aufgrund dieser Arbeit die Halbfas-Bücher auch in Baden-Württemberg als ergänzendes Unterrichtswerk für den Einsatz im Religionsunterricht zugelassen wurden.

Das Motto des Obertitels ist ein Zitat aus dem Eingangsgedicht zum „Religionsbuch für das 5./6. Schuljahr“ (S.5) und darf als Motto auch für die Zielsetzung der gesamten Reihe verstanden werden. Darum sei es nachfolgend zitiert:

Wie lernt man, wie man lernen kann ?

*Wie fängt man nur zu lernen an,
mit Mut und ohne Unterlaß
nach Gott und Welt zu fragen ?
Da geht es nicht um dies und das,
da muss man selbst sich wagen
und keinen Lehrer schonen;
das Lernen muß sich lohnen.*

*Vokabeln lernen, Formeln, Sachen ?
Nein, das ist das Ganze nicht!
Es geht um mehr als Wissen.
Was heute wir vermissen,
ist eignes Denken, eignes Fragen,
ist eignes, freies Wort zu sagen,
ist Offenheit und gerader Sinn.
Doch welcher Weg führt nur dorthin ?*

Praxis; und hier geht es zuallererst um die Ebene *persönlicher Erfahrungen*, die in der Person des Religionslehrers als Zeugen ihre notwendige Voraussetzung hat und im Erfahrungsdiallog mit den Schülern Konkretion erlangt.

- Zwischen diesen beiden Quellen, dem Lehrplan und der persönlichen Erfahrungsebene sind als dritte Quelle die *Materialien* von Bedeutung. Durch sie gewinnt der Religionsunterricht sein eigentlich schulspezifisches Niveau; denn sie erst bieten Wege, herauszuführen aus der Gefahr der Verschulung durch einseitiges Abspulen eines Lehrplans einerseits und andererseits aus der Gefahr der Verflüchtigung in subjektiv bleibenden bloßen Erfahrungsaustausch.

Wichtigstes "Arbeitsmittel" im Religionsunterricht ist und bleibt als das stets zu Lesende die *Bibel* als Ur-Kunde des Glaubens. Das von Schülern geführte *Heft* bietet dagegen die unerlässliche Möglichkeit der je eigenen Auseinandersetzung und ihrer schriftlichen Fixierung. Daneben werden immer wieder Zeitungsberichte, Dokumentationsfilme u.ä. den Unterricht um *aktuelle* Zeugnisse bereichern. Unverzichtbar, ja immer notwendiger wird das *Religionsbuch*; bei nachlassender religiöser Bildung in der familiären Primärsozialisation und angesichts eines zunehmenden religiösen Analphabetismus und insofern Unwissens bzw. einer Unbeholfenheit in religiösen Dingen sieht sich das Religionsbuch heute vor allem vor drei Anforderung:

- Fragen anzuregen, die es im Unterricht zur Sprache zu bringen gilt, mithin eine grundlegende Bildung *religiösen Sprechens*;
- eine fundierte *Wissensgrundlage*, also Informationen zu liefern zur Tradition der Bibel, des Glaubens und der menschlichen Religiosität überhaupt;
- schließlich Wege der *Orientierung* zu einer verantwortlichen *Lebensgestaltung* zu eröffnen.

Mit den "Religionsbüchern" von Hubertus Halbfas nun² eröffnet sich durch ihre herausragende Konzeption und ihren auf dem Buchmarkt einzigartigen religionspädagogischen Anspruch die Chance, dem Religionsunterricht eine fundierte, für Konkretionen offene und auf längere Zeit hin gültige Basis zu liefern, die die skizzierten Anforderungen voll erfüllt.

Die folgenden Überlegungen wollen in einem ersten Teil **(I)** mit dem Anspruch und der Konzeption der Halbfas'schen Religionsbücher bekannt machen, dies in Kürze und mit Verweis auf meine ausführliche Würdigung in den "Katechetischen

² Gemeint ist das im Kapitel 5-1 ausführlicher kommentierte dreibändige Religionsbuch für das 5./6., 7./8., 9./10. Schuljahr, Düsseldorf: Patmos 1989ff.

Blättern"³. - Der zweite Teil (II) hebt auf die Situation in Baden-Württemberg speziell ab: Es geht mir zunächst um den Nachweis, dass die Halbfas-Bücher schon unter ganz äußerlichen Kriterien der Lehrplanbezogenheit auch hierzulande die offizielle Lehrbuchzulassung verdienen.⁴ - Darüber hinaus aber trägt die Auseinandersetzung mit den Halbfas-Büchern Wesentliches zur konzeptionellen Debatte um einen anspruchsvollen und glaubwürdigen Religionsunterricht heute bei. Meine Bemerkungen möchte ich insofern verstehen als Anregungen, diese, denke ich, notwendige, ja für die Zukunft unabdingbare Debatte fortzusetzen.⁵

³ Hans-Bernhard Petermann: Einwurzelung. Religiöse Sensibilisierung und erfahrungsorientierter Wissenserwerb als Grundlagen heutigen Religionsunterrichts - zugleich eine Auseinandersetzung mit den neuen Religionsbüchern von Hubertus Halbfas. KatBl 7/8 1992, S. 552-567. In den Kontext der vorliegenden Arbeit aufgenommen als Kap. 5-1.

⁴ Diese Option ist angesichts der aktuellen Lehrplanfortschreibung von besonderem Gewicht: Gewiss ist es mehr als eine Zumutung, unter einem Zeitdruck, für den ich im übrigen sachlich keine Gründe sehe, eine Fortschreibung des Lehrplans zu erstellen. Wenn sich die entsprechenden Kommissionen dankenswerterweise trotzdem dieser Mühe unterziehen, so sei dennoch dringend auf die Chance verwiesen, mit der Fortschreibung, (die faktisch ja auch eine Revision bedeutet und den RU sicher für die kommenden zehn Jahre festschreibt), angesichts bereits vorliegender fundierter und zukunftsweisender religionspädagogischer Konzepte und auch praktischer Unterrichtsvorlagen - und beides ist bei Halbfas gegeben - mit einem niveauvollen Rückgrat auszustatten, und das heißt konkret den Einsatz guter vorhandener Bücher von der Lehrplangestaltung her zu ermöglichen.

Auf der Tagung des Freiburger Religionslehrerverbands Nov. 1992 in Hohrilt hat übrigens Herr Domkapitular Ruf die Option des von mir angebotenen Arbeitskreises zum Ansatz der Halbfas-Bücher wohlwollend aufgenommen, die Halbfas-Büchern auch in die Liste der lernmittelfrei erhältlichen Religionsbücher aufzunehmen. (vgl. Andrea Ruschitzka: Protokoll des Arbeitskreises „Glauben und Glaubenserfahrung“ [Relator/Leiter: H.B.Petermann]. In: IRP-Mitt.1/93, S. 45f.)

Der Einsatz der Halbfas-Bücher ist freilich schon jetzt möglich: Da sich aufgrund der Konzeption des aufbauenden Lernens und auch praktisch häufiger Rückverweise die private Anschaffung der Bücher durch die Eltern ohnehin empfiehlt, sollte auf die Möglichkeit eigens verwiesen werden, dass die Halbfas-Bücher aufgrund der allgemeinen Zulassung durch die Lehrbuchkommission der Deutschen Bischofskonferenz auch heute schon in Baden-Württemberg zum Einsatz kommen können, wenngleich auch nicht lernmittelfrei.

⁵ In diesem Zusammenhang sollte auf das Papier des DKV "Religionsunterricht in der Schule" verwiesen werden (Vgl. KatBl 10/1992), das sich engagiert für einen glaubwürdigen und konsistenten Religionsunterricht für die Zukunft stark macht und eine ausführliche Diskussion verdient in Richtung auf eine notwendige Neugestaltung des Religionsunterrichts. Auch wenn das Papier sich darauf beschränkt, Positionen anzugeben, und um eine umfassende Analyse der gegenwärtigen politischen, sozialen und kulturellen Situation ergänzt werden muss, scheint es mir dringend erforderlich, schnell und doch engagiert und fundiert tragfähige Konzepte für die Zukunft vorzulegen, um nicht Gefahr zu laufen, im Verharren auf dem bequemen status quo plötzlich im Abseits sich wiederzufinden. Die Dringlichkeit eines solchen Konzepts ergibt sich, das sei wenigstens vermerkt, schon aus der veränderten Lage in Europa, sodann aus dem zunehmenden Druck, aus dem verengten europäischen Blickwinkel hervorzutreten, weiter der zunehmenden religiösen Sprachlosigkeit und schließlich der ihr (eigenartigerweise ?) korrelierenden wachsenden religiösen Bedürfnisse. Vgl. dazu das unten folgende Kapitel 5-4.

1 Zur Konzeption der Religionsbücher von H. Halbfas

"Auch wenn unsere Schüler keine christliche Sozialisation mehr erfahren, sollen sie doch verstehende - und wenn möglich, erfahrungsbezogene - Zugänge zum Christentum und darüber hinaus zur Welt der Religionen gewinnen können." So beschreibt Halbfas in seinen "Lehrerhandbuch 5" das, was er den "verstehenden Ansatz" seiner Bücher nennt.⁶

Aus diesem Ansatz ergeben sich alle Schwerpunkte, die die Eigenart der Halbfas'schen Bücher ausmachen. Thesenartig sollen sie vorgestellt werden:

1.1 Aufbauendes Lernen

Glaube kann lebendig werden nur als stetig wachsender, also auch erwachsen werdender. Für den RU bedeutet dies, eine religiöse Bildung zu ermöglichen, die ausgehend von vorschulischen und grundschulischen Erfahrungen in der Sekundarstufe religiöses "Wissen" erarbeitet, das über den schulischen Rahmen hinaus religiöse Erfahrung und Lebensorientierung zu eröffnen imstande ist. Halbfas löst diesen Anspruch ein durch sein Konzept des *aufbauenden Lernens*.⁷

a) In der *Horizontale* zieht sich in *15 Lernfeldern* die Vermittlung grundlegender religiöser Erfahrung und fundierten Glaubenswissens durch alle Schuljahre hindurch, und zwar so, dass nicht nur überflüssige Doppelungen vermieden werden und Konzentration auf Exemplarisches ohne den Anspruch der Vollständigkeit geleistet wird, sondern auch so, dass der Aufbau von Jahr zu Jahr einer inneren Sachlogik folgt wie altersspezifischen Gewichtungen.

b) In der *Vertikalen* strebt Halbfas im Unterschied zu allen sonst vorliegenden Unterrichtswerken eine *innere Ordnung* an, nach der spätere Kapitel auf vorangegangene aufbauen. In Verabschiedung des im RU nicht unbeliebten Steinbruch-Buchs legt Halbfas also ein richtiges "Lehrbuch" vor, dessen Themen durch eine interne Systematik der Inhalte angeordnet sind.⁸

⁶ Hubertus Halbfas, Religionsunterricht in Sekundarschulen. Lehrerhandbuch 5. Düsseldorf: Patmos 1992, S.23. - Seinem Lehrerhandbuch 5 hat Halbfas eine allgemeine "Einführung in die Arbeit mit den Religionsbüchern für das fünfte bis zehnte Schuljahr" vorangestellt (S.17-40).

⁷ Vgl. dazu das oben im Abschnitt 1 des Kap. 5-1 abgedruckte Übersichts-Schema.

⁸ Dies wurde oben unter Punkt 2 des Kapitels 5-1 ausführlich erläutert.

1.2 Sprachlehre

Angelpunkt der Halbfas-Bücher sind die für jeden Jahrgang vorgesehenen Sprachkapitel. Die Begründung des RU in einer **Sprachlehre** fängt aber nicht nur die Anforderungen an religiöse Bildung in säkularer und religiös verkümmelter Lebenswelt auf, sondern eröffnet hermeneutisch zugleich die entscheidende "dogmatische" Grundlage des biblisch-christlichen Glaubens: Hinter heute oft nur noch in Formeln überliefertem Glauben stehen Erfahrungen, Widerfahrnisse, Zusagen und Herausforderungen, die in jenen Formeln "lediglich" symbolisch geronnen sind, jedoch damit sie stets neu wieder als Erfahrung ins Leben aufgelöst werden.

Sätze wie "Nur die Metapher rettet vor dem Verstummen"⁹ oder "Symbole sind also stets etwas Leibhaftiges, Sinnhaftes und zugleich etwas verborgen Innerliches, das sich seinen Leib, seine wahrnehmbare Gestalt sucht"¹⁰ oder "Dogmatische Rede fasst oft in einzelnen Begriffen zusammen, was die Bibel in erzählenden und betenden Texten breit entfaltet"¹¹ oder "Die mythische Sprache ist eine poetische Sprache. Sie übersteigt die Fassade der Fakten. Sie erzählt davon, dass das Leben heilig ist"¹² mögen Anreiz bieten, die Bedeutung dieser traditionell fundierten und doch für den RU ganz innovativen und zugleich unerlässlichen Sprachlehre in der Beschäftigung mit den Büchern selbst nachzuvollziehen.

1.3 Bilder

Noch kein Religionsbuch ist in so vollendeter Ausstattung vorgelegt worden wie die Halbfas-Reihe. Grundlage dafür bieten die hervorragend ausgewählten und auch präsentierten **Bilder**. Halbfas verfolgt damit explizit einen Anspruch: Nie illustriert lediglich selbst die kleinste Skizze ein Thema, stets verlangt ein Bild nach einer den Text komplettierenden oder auch kontrastierenden eigenständigen Auseinandersetzung.¹³ Die Bilder schärfen insofern die sensuell-emotionale Erfahrungsebene, deren eigene Kraft für den RU oft mit Recht eingeklagt wird. Denn in besonderer Weise verweisen Bilder auf den Geheimnischarakter des Glaubens: Obgleich etwas ausdrückend, also auf der Ebene von Artikulation sich bewegend, bilden sie doch (als

⁹ Halbfas, Religionsbuch für das 5./6. Schuljahr, S. 17.

¹⁰ Ebd., S. 122.

¹¹ Halbfas, Religionsbuch für das 9./10. Schuljahr, S. 57.

¹² Ebd., 166.

¹³ Vgl. dazu Halbfas: Bilder in Religionsbüchern; in: Das dritte Auge. 1983, S. 51ff.

artikulativ wiederum nie völlig einholbare Ausdrücke) die Möglichkeit bzw. die Ebene des Transzendenten, wenn auch nicht das Transzendente selbst, ab.¹⁴

1.4 Sprachliches Anspruchsniveau

Ein immer wieder gegen Halfas vorgebrachter Einwand ist das überhöhte, die Aufnahmefähigkeit heutiger Schüler überfordernde *Anspruchsniveau* seiner Bücher. Ich selbst habe dazu einige kritische Anmerkungen vorgebracht.¹⁵ Nach zahlreichen Aussprachen dazu¹⁶ plädiere ich jedoch entschieden für ein hohes Anspruchsniveau, wie es auch Halfas anlegt. Denn:

1) Die nicht zuletzt hinsichtlich sog. Sachwissens für junge Menschen heute erforderliche Sprachkompetenz hat ein hohes Komplexitätsniveau erlangt (denken wir nur an die Computer-Arbeit). Die Vermittlung von Sachwissen im religiösen Bereich (z.B. zu kulturgeschichtlichen Zusammenhängen) darf insofern diese Kompetenz nicht unterbieten und daher uninteressant werden.

2) In der Wortwahl schwierige Passagen im Text der Halfas-Bücher schrecken, denke ich, in ihrer Diktion nicht ab vom Weiterlesen, sondern laden im Gegenteil ein zum Aufmerken und Nachfragen, fördern insofern die Haltung des Bedenkens und Erkennens - gegen das bloße Zur-Kennntnis-Nehmen eine unabdingbare Voraussetzung für religiöse Erfahrung.

3) Religiöse Erfahrungen sollen zu Alltagserfahrungen werden können - dieser Anspruch ist richtig, aber abstrakt. Denn er wird verwirkt, wenn er zu Banalisierung des Religiösen führt; alltäglich wird Religiosität vielmehr als den Alltag durchsetzender Sauerteig. Halfas lädt dazu ein, eine Wirkkraft auch der nicht unmittelbar rational nachzuvollziehenden, sondern der unterrichtlich nicht mehr einholbaren oder nachprüfaren religiösen "Information" zuzutrauen. Die Auseinandersetzung, zu der RU einladen soll, muss, kann und braucht auch nicht notwendig umfassend, ohnehin nicht vollständig im RU selbst reflektiert werden. Auch Anstöße können sich als tragfähig über den Unterricht hinaus erweisen.

4) Vor allem aber evoziert der hohe Anspruch diejenige Form konkreter Unterrichtsgestaltung, ohne die auch das beste Religionsbuch leer bleibt: den Dialog, die je

¹⁴ Zur Entfaltung dieser These vgl. jetzt meine Ausführungen in den Kapiteln 4-1 und 4-2 zu präsentativen Unterrichtsformen.

¹⁵ S.o. Kap. 5-1, Abschnitt 6.

¹⁶ Viele Anregungen dazu verdanke ich den Teilnehmern der Arbeitsgruppe zu den Halfas-Bänden, die ich auf der Jahrestagung 1992 des Religionslehrerverbandes in Hohrirt angeboten habe. (Vgl. den Bericht in IRP-Mitt. 1/93).

eigene Rede und Stellungnahme, der nicht nur Methode ist, sondern der als wesentliche Struktur des biblisch-christlichen Glaubens auch den Inhalt für jeden RU vorgibt.

1.5 Korrelationsdidaktik

Das religionspädagogische Schlüsselwort der letzten Jahre ist **Korrelation** - aufgrund der Unverzichtbarkeit mit Recht, aber oft formalistisch missverstanden. Denn es geht in der Korrelation nicht um zwei irgendwie sich bloß ergänzende Ebenen, so dass ein Thema sowohl unter theologischen wie auch anthropologischen Gesichtspunkten zu behandeln wäre; vielmehr handelt es sich um ein integratives Verhältnis derart, dass die Anthropologie als Erfüllung der Theologie und die Theologie als Schlüssel der Anthropologie sich erweisen bzw. der Mensch als offenbares Ebenbild Gottes und Gott als tiefstes Wesen des Menschen. Diese inhaltlich-theologische Begründung ist Grundlage für das, was ich bei Halbfas die Didaktik der *Einwurzelung* genannt habe. Diese These kann hier nicht weiter entfaltet werden¹⁷; pauschal aber ist festzuhalten: Es gelingt Halbfas bei den eher theologischen Themen, eigene Erfahrungswege anzubahnen, weil er sie herauszuführen vermag aus dem Zwang, schwer vermittelbares möglichst glaubwürdig darzustellen, indem er theologische Traditionen konsequent lebensweltlich und erfahrungsbezogen thematisiert. Umgekehrt verflachen eher anthropologische Themen bei ihm nicht, sondern führen über sich hinaus zu einer Tiefendimension, die die Erfahrung des Religiösen im Lebensvollzug offen zu legen imstande ist.¹⁸ Als Beispiel seien die Einheiten "Gott" und "Das eigene Leben" in Klasse 10 genannt¹⁹: Die erste beginnt mit dem Wort "Ich", die andere schließt mit dem Wort "Gott"; dazwischen liegt ein spannender Erfahrungsgang, der in eindrücklicher, nicht verkürzender, sondern problematisierender Weise beide Fragen, die nach Gott und die nach der eigenen Mitte zusammenschließt.

¹⁷ Vgl. dazu den Abschnitt 7 meines Kapitels 5-1. - Auf der Religionslehrer-Tagung in Hohrirt 1992 [protokollarisch dokumentiert in: IRP-Mitt. 1/93, Freiburg 1993, S. 45ff] habe ich ausführlicher den mystagogischen Hintergrund dieser Verschränkung entwickelt. Der Halbfas'sche Ansatz verdankt sich einer letztlich sehr alten Tradition, die in den Erörterungen Meister Eckarts und des Nicolaus Cusanus im ausgehenden Mittelalter ihren Höhepunkt fanden. Denken und Meditation schließen sich von daher keineswegs aus, sondern ergänzen, ja bedingen sich gegenseitig für eine fruchtbare Hermeneutik religiöser Erfahrung. Dies scheint mir einen erhellenden Horizont auch für ein fundiertes Verständnis des Korrelationsprinzips abzugeben.

¹⁸ Vgl. dazu die Anmerkungen von Halbfas zur Korrelation, in: Lehrerhandbuch 5, S. 27.

¹⁹ Vgl. dazu meine Erläuterungen in Abschnitt 2 des Kapitels 5-1. Die Sinnsetzungen dieses Kapitels habe ich ausführlicher zum Thema gemacht in einer Arbeitsgruppe auf der Religionslehrer-Tagung in Hohrirt 1993.

1.6 Geschichtliches Lernen

Der Akzent, mit dem Halbfas den korrelationsdidaktischen Ansatz bereichert, ist ausführlich entwickelt in seinem Aufsatzband "Wurzelwerk"; der Untertitel dieses Aufsatzes zeigt ihn an: Es geht um *geschichtliche Dimensionen* der Religionsdidaktik. Immer wieder wurden in den letzten Jahren historische Themen für den RU angemahnt. Halbfas kommt dem aber nicht nur äußerlich nach, indem er das Historische mit drei Lernfeldern (mit dem Feld "Religionen" sind es sogar vier) pro Jahrgang sogar überzubetonen scheint (s. Schema oben in Kap. 5-1). Diese Gewichtung gründet sich vielmehr auf die geschichtliche Dimension biblisch-christlichen Glaubens selbst, der seine Identität eben der Erinnerung an Erfahrungen verdankt, welche stets neu wieder in Erfahrungen umzuschlagen vermögen; in dieser Vergleichzeitigung von Vergangenheit und Gegenwart wird Glaube eigentlich erst lebendig. Aber die geschichtliche Dimensionierung trägt für Halbfas noch weiter, nämlich zum Dialog mit den anderen Religionen hin, der zur Auseinandersetzung und darin wiederum Verlebendigung des Eigenen beiträgt: "Dialog ist keineswegs eine Versuchung zum Synkretismus, sondern ein Schutz dagegen, denn im Dialog lernen wir den Glauben des anderen in seiner Tiefe kennen. Der eigene Glaube wird dadurch geprüft, verfeinert und gestärkt..."²⁰.

²⁰ So ein Zitat seines evangelischen Kollegen Paul Schwarzenau im grundlegenden ersten Aufsatzes des Halbfas-Buchs "Wurzelwerk" (s. Anm. 3), S. 75. - Noch wichtiger als mein Hinweis auf die Mystik-Tradition in Anm. 17 scheint mir für ein rechtes Verständnis des RU diese geschichtliche Dimension zu sein. Wie Halbfas sie in "Wurzelwerk" ausführlich entwickelt, leistet sie nämlich vieles, was von unmittelbarer Relevanz für die Konzeption des RU ist, thesenhaft markiert:

1. Das Geschichtliche impliziert die Auseinandersetzung mit der Tradition als Basis für das Element der Wissenvermittlung im RU als schulischem Fach.
 2. Im Bedenken des geschichtlichen Charakters des biblisch-christlichen Glaubens geht allein auf, das RU nie aufgeht in bloßer Religionskunde, sondern dass es um Wissen geht, das gegründet auf existenzielle Erfahrungen zu je eigenen Erfahrungen herausfordert.
 3. Im Zeitalter sog. Pluralität liefert die geschichtliche Dimension Orientierung, mit dem Fremden zurechtzukommen und das Eigene bewusst wahrnehmen zu können als Lebensperspektive (s. Zitat Schwarzenau).
 4. Der Dialog aus geschichtlicher Perspektive fordert zugleich zu dem im schulischen Kontext oft vermissten Handeln heraus. (Hierzu nochmals Schwarzenau: "Dialog ist ein schöpferisches, gemeinsames Handeln, das einen Menschen aus einem geschlossenen oder hermetisch abgeriegelten System befreit..."(ebd.)). Halbfas regt in diesem Zusammenhang eines über den schulischen Kontext hinausgreifenden RU zu einer sog. "regionalen Didaktik" an. (Vgl. auch die Thesen 9 und 10 des o.a. DKV-Papiers).
 5. Durch die geschichtliche Dimension erhält der Dialog als wichtigste Unterrichtsmethode im RU seine Begründung. Das macht Mut für den gesprächsorientierten RU, der nicht im Tafelanschrieb oder im eindeutig fixierten Stundenziel seine Mitte (und seine Qualität) hat.
- In der seiner geschichtlichen Dimension liegt insofern Glaubwürdigkeit, Substanz und auch Zukunftschance des Religionsunterrichts.

1.7 Ethik im Religionsunterricht

Ein letzter Hinweis soll dem Bereich des *Ethischen* gelten, der bei Halbfas zu kurz zu kommen scheint: So fehlt etwa eine eigenständige Einheit "Gewissen". Dahinter steht freilich die theologisch gut begründete Position, dass in der religiösen Bildung die religiöse Frage "Wer darf ich sein?" der ethischen Frage "Was soll ich tun?" vorgeordnet sein muss²¹, soll der RU nicht zum Formelwissen verkommen. Das bedeutet natürlich nicht die Ausblendung des Ethischen, vielmehr seine Einbettung in die Kraft des Religiösen, aus der allein es wirklich die Dimension der Ver-Antwortung anzusprechen vermag, sich nicht in einem Normenkatalog erledigt. Und in dieser zur Verantwortung rufenden Weise gibt es bei Halbfas in nahezu jeder Einheit genügend ethische Hinweise.

²¹ Vgl. Eugen Drewermann: Von der Unmoral der Psychotherapie - oder von der Notwendigkeit einer Suspension des Ethischen im Religiösen; in: Psychoanalyse und Moraltheologie. Bd.1 Angst und Schuld. 1982, S. 79-104 (bes. 95ff) und an vielen anderen Orten seiner Schriften.

2 Ein Vergleich

Zunächst ist es Aufgabe des folgenden Vergleichs zu zeigen, dass mit den Religionsbüchern von Halbfas ein für Baden-Württemberg durchaus lehrplankonformes Werk auf dem Markt ist: Die direkt den (augenblicklichen) Lehrplan²² abdeckenden Einheiten sind in der folgenden Tabelle durch Unterstreichung der Seitenangabe hervorgehoben; indirekte Bezüge sind in Klammern (...) angegeben. Viele Themenvorgaben lassen sich darüber hinaus mit anderen Kapiteln bei Halbfas ergänzen bzw. schwerpunktartig vertiefen (siehe beiliegende Übersicht). Auf den ersten Blick wird insofern deutlich, dass die Lehrplanvorgaben bei kaum einem anderen Werk (außer den speziell für Baden-Württemberg erstellten des kbw²³) so umfassend eingelöst werden.

Darüber hinaus aber weist der Vergleich Wege, wie die aktuelle Lehrplanfortschreibung auch mithilfe eines sinnvoll konzipierten Buchs anzugehen ist: Der Vergleich will darum in seinen Kommentaren dafür optieren, die Anregungen aus der Halbfas'schen Konzeption für sinnvolle Umstellungen und Änderungen im Lehrplan zu nutzen (endlich einmal wäre diese Chance zu ergreifen, statt wie meist umgekehrt zuerst einen Lehrplan zu haben, um danach leider oft recht hilflos Bücher zusammenzustricken); zumindest aber sollte der fortgeschriebene Lehrplan so offen gehalten werden, dass die Halbfas-Bände sinnvoll vor allem auch im Wahlbereich eingesetzt werden können.²⁴

Im Zuge der anstehenden Lehrplanfortschreibung²⁵ ist die wiederholt vorgetragene Kritik am Lehrplan²⁶ insbesondere der Klassen 5 und 6 in Erinnerung zu rufen: Vor

²² Dieser Vergleich galt für den Lehrplan von 1984 und ist insofern heute, 2001, überholt. Wenn ich ihn nachfolgend gleichwohl dokumentiere, so um damit meine oben kurz skizzierte grundlegende These zum Erstellen von Lehrplänen zu erläutern.

²³ Zu diesem Werk vgl. meine kritischen Anmerkungen oben in Kap. 5-1, Anm. 11.

²⁴ Mit dieser Option greife ich das Votum unserer Arbeitsgruppe aus Hohrirt 1992 auf (vgl. Anm. 17).

²⁵ Sie kam mit dem Bildungsplan für Baden-Württemberg 1994, der bis dato Gültigkeit hat, zum Abschluss.

²⁶ An dieser Stelle soll nicht die Kritik verschwiegen werden, die sich die folgenden Einlassungen mit ihrer damaligen Veröffentlichung zugezogen haben: In seiner Einführung „Zu diesem Heft“ (IRP-Mitt 1/93) schreibt Alwin Renker zu meinem Artikel: „Auch wenn uns die da und dort schrillen Töne nicht gefallen und Petermann die damals machbare Situation im Blick auf den Grundlagenplan (1984) nicht richtig erfasst, so stellt er doch scharf die Schwachpunkte der Lehrplangestaltung 1984 heraus und hat wertvolle, weitsichtige Alternativen zu bieten, an denen keine Lehrplan-Fortschreibung vorbeispaizieren kann.“ - Natürlich gebe ich zu (und habe das auch damals getan), dass ich die Genese der baden-württembergischen Lehrpläne von 1984 nur bedingt beurteilen kann, weil ich nicht in den damaligen Lehrplan-Kommissionen beteiligt war. Aufgrund dessen mag es durch-

allem der Blick in die einzelnen Inhalte suggeriert eine zu sehr theologisch präformierte, die Lebenswelt jüngerer Schüler zu wenig berücksichtigende Katechese. Nun war es ja seinerzeit explizites Interesse, in einer Art Grundkurs des Glaubens in den Klassen 5 und 6 angesichts zunehmender religiöser Entfremdungen eine Basis für die höheren Klassen zu legen. Doch der Weg zu diesem durchaus wichtigen Anliegen schien eher von einer deduktiv von fest vorgegebenen Glaubensinhalten ausgehenden Didaktik geprägt zu sein; so wurde beispielsweise im direkten Vergleich mit dem Grundlagenplan²⁷ die anthropologische Ebene deutlich zurückgenommen, wohl um von Orientierungsschwierigkeiten mit dem problemorientierten Religionsunterricht loszukommen. Die baden-württembergische Variante schüttet aber mit dieser Schwierigkeit leider auch wesentlich das korrelationsdidaktische Anliegen des Grundlagenplans fort.²⁸ In dieser Situation hilft der Halbfas-Ansatz eindrucksvoll aus dem Dilemma heraus: Das Jahrgangsmotiv wird hier konsequent auch in den einzelnen Themen als ihre je innere Struktur durchdekliniert und erweist sich so erst auch inhaltlich konsistent als verbindendes Element für den ganzen Jahrgang²⁹:

aus zu überzogenen Einschätzungen gekommen sein. Andererseits lässt auch Renker in seiner Kritik die Schwierigkeiten einer jeden Lehrplanarbeit für den katholischen Religionsunterricht durchblicken, wenn er auf die „damals machbare Situation“ rekurriert. Den Kennern der Szene kann nicht verborgen bleiben, dass hier nicht zuletzt auf die Schwierigkeiten der Zustimmung durch die bischöflichen Ordinariate angespielt wird, eine Perspektive, von der ich leicht zugebe, dass sie nicht im Horizont meiner lediglich an der Sache, also den Inhalten des Religionsunterrichts interessierten Einlassungen stand und steht. Dass eine konzeptionelle Argumentation mit Halbfas in der katholischen Kirche durchaus politischen Charakter gewinnt, hat auch Günter Lange ganz offen zum Ausdruck gebracht, wenn er in seiner Einführung zu meiner Rezension in *KatBl* 1992 (Heft 7/8) darauf verweist, dass die Religionsbücher von Halbfas „nicht nur von vielen gerühmt und mit Gewinn benutzt, sondern von anderen immer von neuem als Ärgernis empfunden und ‚höheren Orts‘ angeschwärzt werden.“ - Ich muss nicht ausdrücklich betonen, dass ich selbst zu keiner Zeit meiner Tätigkeit als Religionslehrer Anlass sah, mich von solchen Gefahren zurückhalten zu lassen.

²⁷ Lernfelder des Glaubens. Grundlagen für den katholischen Religionsunterricht im 5.-10. Schuljahr (Revidierter Zielfelderplan). Hg. v.d. Zentralstelle Bildung d. Dt. Bisch'konf.. DKV München 1984. Dieser Plan war vor allem als "Orientierungshilfe für die Lehrplanentwicklung ... in den einzelnen Bundesländern gedacht" (ebd., S.3), wurde aber durch den gegenwärtig geltenden LP Baden-Württemberg von 1984 leider nur in Ansätzen übernommen und in wichtigen Teilen in ungünstige Engführungen hinein variiert. Als die Unterrichtskonzeption begleitendes Werk ist der "Grundlagenplan" hierzulande darüber hinaus leider viel zu wenig bekannt; dabei bietet er eine großen Materialfülle, auch in Unterrichtsskizzen, sowie eine umfassende theologische und religionspädagogische Begründung.

²⁸ Man vergleiche in diesem Zusammenhang nur die unglückliche Umformulierung des Jahrgangsthemas "Unterwegs - von Gott geführt" in "Gott gibt Leben, führt, rettet und erlöst". Diese auch sachlich unnötige Theologisierung sollte in der Lehrplanfortschreibung wieder aufgehoben werden.

²⁹ Vgl. dazu die Ausführungen im Abschnitt 2 meines Kapitels 5-1.

LEHRPLAN BADEN-WÜRTTEMBERG 1984 HALBFAS "RELIGIONSBUCH" [Jahrgang, Seite, Thema]

Klasse 5 {Gott gibt Leben, führt, rettet und erlöst}

A	Wir leben in Gemeinschaft	5,5 Leben und Lernen in der Schule 5,77 "Das eigene Leben: Bei Vater und Mutter"
B	Welt und Mensch als Schöpfung Gottes	5,19 "Gott: Mehr als alles" 6,125 Der Ort Gottes
C	Gott erwählt Israel	5,25 "AT:Vätergeschichten" [Abraham] 6,175 "AT:Königsgeschichten" [David]
D	Advent und Weihnachten: Jesus der Messias	5,85 "Das Jahr hindurch im Schulleben" (5,75 "Jesus: Der Jude" ... Die Herkunft)
E	Karwoche und Ostern	(5,57 "Jesus: Der Jude" ... Prozeß u.Hinrichtung)
F	Einübung in Formen religiösen Lebens	(5,81 "Die eigene Gemeinde") 5,71 Christ sein

Der Gewinn für den Lehrplan Baden-Württemberg mag zumindest mit einigen Sätzen angedeutet sein: Mit Einsatz der Halbfas-Bücher gelingt es nicht nur, die wesentlichen Stoffe der Einheiten A und C, weitgehend auch von B, D, E und F abzudecken, sondern die Themen erhalten dadurch ein noch durchsichtiger auf das Jahrgangsthema hin profiliertes Gesicht: Die Thematik B etwa muss, soll sie nicht bloße Wiederholung von Grundschulstoff, platte Paraphrase des biblischen Stoffs oder überfordernde Vorwegnahme des Themas A aus Klasse 8 sein, zentral die Frage nach Gott aufwerfen, der sich uns Menschen in unserer Lebenswelt zeigt, welche wir so als Schöpfung verstehen dürfen. Durch die Einheit "Gott: Mehr als alles" nimmt Halbfas genau diese Fragestellung auf. Die biblische Einheit B hat ebenso wie die Kirchenjahr-bezogenen D und E ihren Sinn ebenso nur, wenn sie das aus der Grundschule rein narrative Bekannte auch reflektiert. Hier ist von Halbfas mit der einfachen und von ihm keineswegs erfundenen, aber konsequent umgesetzten Formel des "mitlaufenden Anfangs" zu lernen: Die jüdische Anweisung, Pessach so zu feiern, als würden wir gerade selbst aus Ägypten befreit, ist der Schlüssel zum Verständnis Abrahams, des Vaters auch unseres Glaubens, wie für die Feier von Advent, Weihnachten, Karwoche und Ostern. Im Sinne einer präzisierenden Lehrplanfortschreibung würde mithin der Einsatz des Halbfas-Buchs helfen, das Jahrgangsthema (ausformuliert "Wir erfahren: Wir sind unterwegs -und darin erfahren wir: Gott leitet uns") nicht nur als äußere Verbindung zwischen den einzelnen Themen in Klasse 5 zu verstehen, sondern als ihren inneren Zusammenhang.

Klasse 6 {Die Kirche vermittelt das in Christus geschenkte Heil}

A Leben und Wachsen der Kirche	<u>5,91</u> "Kirchengeschichte: Die frühe Zeit" <u>6,213</u> Kirchengeschichte: Zwischen Römerreich und Mittelalter" 5,91 Von der Hauskirche zur Basilika 5,105 Perpetua und Martin
B Die Mission des Petrus und des Paulus	<u>5,91</u> " Kirchengeschichte: Die frühe Zeit [10,221: "NT:Die Apostelgeschichte]
C Die Pfarrgemeinde in der Gesamtkirche	<u>5,81</u> "Kirche: Die eigene Gemeinde"
D Taufe und Eucharistie	<u>6,161</u> "Sakramente: Taufe und Firmung"
E Menschen, die unsere Hilfe brauchen	<u>6,131</u> "Diese Welt: Brüderlichkeit,Schwesterlichkeit" <u>6,155</u> "Kirche: Kirche der Schwachen"
F Das Kirchenjahr	5,85 "Das Jahr hindurch im Schulleben"

Der Überblick verdeutlicht sofort eine sehr weitgehende Übereinstimmung. Auch hier aber ergänze ich im Zuge der anstehenden Lehrplanfortschreibung eine Anmerkung: Die (nur hierzulande gewählte) Formulierung des Jahrgangsthemas ("Die Kirche vermittelt das in Christus geschenkte Heil" statt "Miteinander leben - Gemeinde werden" im "Grundlagenplan"!) suggeriert eine Kontinuität von Christus, Tradition und heutiger Kirche, die zwar von ihrem theologischen Zusammenhang her wohlbegründet, historisch gesehen und auf das gegenwärtige Erscheinungsbild von Kirche bezogen aber außerordentlich problematisch geworden ist. Die inhaltlichen Themen-skizzen schaffen es nicht, diesen Eindruck kritisch aufzufangen und so die Lebenswelt heutiger Schüler ernst zu nehmen (wenn etwa zuweilen eine große Zahl Nichtgetaufter am Unterricht teilnimmt, aber auch bei den Getauften nicht auf kirchliche Sozialisation zurückgegriffen werden kann).

Halbfas seinerseits ist einerseits sogar noch theologischer orientiert, indem er mit der Einheit "Symbole" bewusst auf den Charakter von Kirche als "Zeichen des Heils" abzielt und dies als Rahmen für die gesamte Klasse 6 setzt. Andererseits werden durch die kirchenhistorischen Einheiten bewusst institutionskritische, vor allem aber kulturgeschichtliche Akzente eingebaut, womit der Charakter von Kirche als Gemeinschaft von Menschen herausgehoben wird. Diese Spannung aber führt nicht zur Desorientierung, sondern stets zu herausfordernder Auseinandersetzung: Sind es nicht wir, die wir uns fragend von der Bergpredigt (139), Jesu Wundern (145), der diakonischen Kirche (155), den Sakramenten (161), dem ersten Tempel- (Kirchen-) Bau durch Salomo (184), Kirchenbauten dann des früheren Christentums (221) im Zusammenhang ihrer Geschichte (213, 237) in Frage stellen lassen, und so erst uns ernst nehmen als "Gemeinschaft der Heiligen", dann verliert Kirche ihre Kraft. Dies zu vermitteln, ist der hohe, für die konkrete Arbeit in Klasse 6 aber wesentlich zu bedenkende Anspruch des Halbfas-Werks.

Klasse 7 {Gottesherrschaft als Freiheit und Bindung}

A	Wer bin ich, wer möchte ich werden	7,5	Leben und Lernen in der Schule
		7,91	Freundschaft und Liebe
		8,241	Wege der Selbsterziehung (!)
B	Propheten in Israel	7,33	AT: Die Propheten
		7,129	Menschen der Kirche
		8,225	Kirche: Zeichen unter den Völkern
C	Die Reich-Gottes-Botschaft Jesu	7,51	Die Entstehung der Evangelien
		7,57	Die Kindheitsgeschichten
		7,69	Jesus, der Sohn Gottes
		(8,207)	Jesus, der Erlöser
D	Schuld und Versöhnung: Das Bußsakrament	7,83	Das Sakrament der Vergebung
E	Judentum		[Klasse 5 !]
F	Die Ausbreitung des Christentums	(7,99)	Das Mittelalter
		7,115	Die gotische Kathedrale
		7,129	Menschen der Kirche
H	Das Sakrament der Firmung		[Klasse 6]

Die zentralen Einheiten B, C und D sind durch Halbfas abgedeckt. Auf die zusätzlichen Akzente seines Buches für Klasse 7 kann hier nur pauschal verwiesen werden: Zum einen widmet Halbfas dem historischen Interesse, das in dieser Altersstufe verstärkt aufbricht, breiten Raum³⁰, ermöglicht so auch vertiefende Wege eines fächerübergreifenden Unterrichts mit dem in Klasse 7 neuen Fach Geschichte. Und zum andern ist die Frage der Nachfolge aus Verantwortung (vgl. Einheit C) besonders betont. In diesen Rahmen sind die einzelnen Einheiten sinnvoll eingebettet.

Zu kommentieren ist die Positionierung der Einheit "Judentum". Halbfas sieht diese Einheit mit dem überzeugenden Gedanken der Sensibilisierung für die Wurzeln bereits in Klasse 5 vor.³¹ Auch der evangelische Unterricht geht von der ersten intensiveren Auseinandersetzung mit dem Judentum in 5 bzw. 6 aus, ebenso der Grundlagenplan; dass einzig der katholische LP in B-W davon abweicht, dafür gibt es keinen einleuchtenden Grund. In Klasse 10 wird die LP-Fortschreibung wegen der Parallelität mit dem Geschichtsunterricht und dem evangelischen RU den Holocaust als verpflichtenden Inhalt vorsehen. Diesem Konzept folgt auch Halbfas.³² Eine frühe Kenntnis des Judentums hinsichtlich seiner religiösen und rituellen Grundlagen ist unabhängig davon aber zum Verständnis der Wurzeln des christlichen Glaubens und Lebens sinnvoll bereits in Klasse 5 (oder 6).

³⁰ Dass Halbfas der geschichtlichen Dimension, wie von vielen in den letzten Jahren angemahnt, in allen Jahrgangsstufen breiten Raum widmet, darauf wurde oben in Punkt 6 des Teils I verwiesen.

³¹ Vgl. Halbfas: Judentum: "Nicht du trägst die Wurzel, sondern die Wurzel trägt dich." In: Wurzelwerk (1989), S. 77ff), sowie die ausführliche Einleitung zum Kapitel im Lehrerhandbuch 5, S. 218-245.

³² Siehe "Religionsbuch für das 9./10. Schuljahr", S. 252ff.

Auch in Klasse 8 werden die zentralen Einheiten von Halbfas nicht nur abgedeckt, sondern auch in einen stimmigen und konsistenten Zusammenhang gebracht³³:

Klasse 8 {Weltverständnis aus dem Glauben}

A Schöpfung und Urgeschichte	<u>8,179</u> Schöpfungsgeschichten 7,13 Naturreligionen 7,43 Die Welt: Der zweite Planet 8,153 Die Wahrheit des Mythos 8,235 Ökologie und Verantwortung
B Gehorsam und Autorität	(8,241) Wege der Selbsterziehung 8,235 Ökologie und Verantwortung 8,271 Thomas More)
C Kameradschaft - Freundschaft	<u>7,91</u> Freundschaft und Liebe
D Passionsgeschichte	<u>8,197</u> Passionsgeschichten 8,215 Das Sakrament des Mahles 8,207 Jesus: Der Erlöser
E Religion in unserer Welt: Der lebendige Gott	<u>8,163</u> Der Hinduismus <u>8,191</u> Gott: Fragen und Zweifel 7,13 Naturreligionen <u>7,23</u> Gott: Der Eine und die Vielen
F Die Reformation	<u>8,257</u> Die Zeit der Reformation 8,247 St.Peter in Rom 8,271 Thomas More

Klasse 9 {Leben in Freiheit und Verantwortung}

A Was ist der Mensch	9,5 Leben und Lernen in der Schule <u>9,113</u> Das eigene Leben: Neue Horizonte <u>10,195</u> Das eigene Leben: Die innere Mitte
B Das Gewissen /	(9,25) Von der Reformation zur Revolution)
C Das Böse und die Schuld	(9,61) Vinzenz von Paul (10,177) Simone Weil u. Oscar Romero)
D Befreiung und Leben in Freiheit	<u>9,79</u> Exodusgeschichten 9,113 Neue Horizonte (10,245) Das 19. und 20. Jahrhundert)
E Leben aus der Hoffnung	<u>9,89</u> Ostergeschichten 9,69 Die Dritte Welt 10,167 Jesus im Spiegel der Literatur
F Das Selbstverständnis der Kirche im Kirchenbau	<u>9,13</u> Die barocke Kirche <u>10,261</u> Kirchenbau: Der Weg in die Gegenwart

Bezüglich des geltenden LP B-W erfuhr die Klasse 9 die vehementeste Kritik: Anthropologisch zentrale Fragen der Freiheit, der Erfahrung des Bösen, der Herausforderung zur Verantwortung im Gewissen, der Orientierung an Modellen der Befreiung und Hoffnung erscheinen den meisten Lehrern zu verkopft angelegt: Von theologischen Definitionen her könne für die Schüler nicht in den Blick kommen,

³³ Als Beleg vgl. wiederum die entsprechenden Ausführungen in Abschnitt 2 des Kapitels 5-1.

worum es dem RU als auch lebensorientierendem und ethisch prägenden Fach ankommt. Eugen Drewermann hat das hinter dieser Gefahr liegende Missverständnis auf die Formel gebracht, dass die Religion an Glaubwürdigkeit und Lebenskraft verliere, wenn die Katechese die Frage "Was soll ich tun?" fälschlich der grundlegenden "Wer darf ich sein?" vorordne. - Auch Halbfas, ja eher als Drewermann-Kritiker denn als sein Verfechter bekannt, scheint indessen ganz deduktiv anzusetzen, wenn sein erstes Sachkapitel in Klasse 9 über barocken Kirchenbau orientiert. Zu vordergründig stärker anthropologischen Themen der Lebensorientierung findet er eher am Schluss des Buchs. Gleichwohl unterscheidet sich sein Ansatz fundamental von dem des LP B-W: Mit der Fundierung im Historischen und der Tradition trägt Halbfas nicht theologischen Stoff an die Schüler heran, sondern bildet den Horizont, unter dem heute von Freiheit und Verantwortung zu reden ist. Entscheidend ist insofern nicht die Veränderung der Inhalte durch Halbfas (alle werden abgedeckt, das Gewissensthema zumindest implizite, s.u.), sondern die veränderte didaktische Konzeption der einzelnen Themen: Freiheit und Verantwortung werden hier, wie auch in unserem LP intendiert, als Horizonte christlichen Lebens heute auch tatsächlich eröffnet und nicht schlicht deduziert. Das Thema Gewissen ist unter diesem Gesichtspunkt bei Halbfas keineswegs herausdefiniert, sondern sogar quasi der rote Faden, der in allen Kapiteln sich durchzieht. Insofern leistet sein Konzept viel stimmiger Erziehung zur Verantwortung im Gewissen, weil es die Problematik einer abstrakten "Durchnahme" des Gewissens vermeidet.

Klasse 10 {Christliche Weltgestaltung}

A Die Bedrohung des Lebens und die Zukunft der Welt	<u>10,271</u> Krieg und Frieden <u>9,69</u> Die Dritte Welt
B Kirche am Ort	<u>10,245</u> Kirchengeschichte: Das 19. u. 20. Jh. <u>10,239</u> Christentum und Weltreligionen <u>10,229</u> Die Ökumene 10,221 Die Apostelgeschichte <u>9,103</u> Von der Westkirche zur Weltkirche
C Glaube	<u>10,161</u> Wie spricht religiöse Erfahrung heute ? <u>10,187</u> Gott: Jenseits des Denkens <u>10,195</u> Die innere Mitte 9,43 Die Abschaffung Gottes 9,97 Formkritik: Himmelfahrt 9,53 Dogmen
D Partnerschaftliche Beziehung und Ehe	9,125 Sakramente: Im Dienst des Lebens (Ehe)
E Christusmeditationen	<u>10,167</u> Jesus im Spiegel der Literatur 9,119 Jesus, der Christus
F Arbeit - Beruf - Freizeit	9,113 Neue Horizonte: Kultur, Politik, Religion 10,247 (Die soziale Frage) (10,161) Wie spricht religiöse Erfahrung heute

Auch in dieser Jahrgangsstufe ist die Möglichkeit, mit dem Halbfas-Werk den LP B-W abzudecken, offenkundig gegeben. Aber auch hier liegt das Entscheidende in der inhaltlichen Akzentuierung und Gesamtkonzeption des Jahrgangs.³⁴ Die für die 10. Klasse bislang vorgegebenen Themen ließen dem konkreten Unterrichtsverlauf zwar große Freiheiten, aber dies aufgrund sehr allgemein und eher unbestimmt gehaltener inhaltlicher Vorgaben. Das mag den je nach Klasse unterschiedlichen Wahlmöglichkeiten zugute kommen, hat aber den Nachteil latenter Konzeptionslosigkeit und insofern Beliebigkeit. Nicht ohne Zufall konnten die meisten mit dem Thema B kaum etwas anfangen. Halbfas hilft aus dieser Schwierigkeit insofern heraus, als er wiederum aus der geschichtlichen Perspektive heraus (vgl. Klasse 7) das Thema "Kirche" ganz unverkrampft zur Sprache bringen kann und insofern nahezu zum Leitmotiv für den Jahrgang erheben kann: als Raum der individuell-spirituellen, der sozial engagierten und der öffentlich-politischen Religiosität.³⁵ Die Klasse 10 gewinnt damit an Profil, nicht zuletzt auch in Korrelation zu den anderen Schulfächern, ohne damit an Offenheit gegenüber je neu und unterschiedlich sich artikulierenden Schülerinteressen zu verlieren.

³⁴ Auch hier vgl. meine Erläuterungen im Abschnitt 2 des Kapitels 5-1.

³⁵ Vgl. in diesem Zusammenhang die in unterschiedlicher Perspektive, der politischen, ekklesiologischen, religionsphilosophischen und auch biographisch-sozialisationsbezogenen, jeweils geschichtlich angelegten Aufsätze in Halbfas' Band "Wurzelwerk" (s.o. Anm. 17).

Kapitel 5-3

LER - eine Herausforderung für den Religionsunterricht der Zukunft ¹

Der Blick auf die Diskussion um den Religionsunterricht in den 90er-Jahren lässt erschauern: Zerrbilder aus vergangenen Zeiten wechseln mit kulturkämpferischen Parolen. So warnte der Bundestags-Fraktionsvorsitzende der CDU Wolfgang Schäuble in der Bundestagsdebatte vom Juni 1996 vor dem Verdorren jahrhundertalter Werte, wenn in Brandenburg tatsächlich LER eingeführt werde.² Ein Leserbrief hingegen beklagte angesichts der kirchlichen Vorbehalte, dass eine demokratische Gesellschaft es nicht länger dulden könne, „junge Leute nach Kirchenvorstellungen erziehen zu lassen, welche diese zu Nachbetern herabwürdigen, im eigenen kritischen

¹ Dieses Kapitel bietet meine inhaltlich *nicht* veränderte, nur in einigen Anmerkungen in den heutigen Kontext des Jahres 2001 gestellte Einlassung von Anfang 1996 auf die Diskussion um das Brandenburgische Schulfach LER („Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde“), veröffentlicht in den IRP-Mitteilungen 2/1996, Freiburg 1996. Ich habe auf notwendige Veränderungen und Ergänzungen aus heutiger Sicht verzichtet, nicht allein aus dokumentarischen Gründen, sondern weil meine zentralen Argumente m.E. auch sechs Jahre später noch Bestand haben.

Auf eine Aufstockung um die inzwischen zahlreiche, ja kaum zu übersehende Literatur zur LER-Diskussion verzichte ich, da dies den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen würde. Die meisten wichtigen Titel sind freilich erst nach meiner damaligen Einlassung erschienen. Dazu nur einige kurze Hinweise: Eine ausführliche Zusammenstellung der Literatur zur Diskussion, auch unter Verweis auf abgelegene Organe (leider ohne Berücksichtigung meines Aufsatzes) bietet das Comenius-Institut (vgl. bereits Scheilke 1997). - Einen wegweisenden, in der Diskussion immer wieder zitierten Beitrag hat schon früh Karl Ernst Nipkow geleistet unter dem Titel: Die Herausforderung aus Brandenburg. „Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde“ als staatliches Pflichtfach; in: ZThK 93.(1996), S. 126-148. - Einen interessanten Beitrag zum unverzichtbaren Proprium des Religionsunterrichts leistet der Band „Gott - mehr als Ethik“ (Biesinger 1997). - Die inzwischen umfangreichste Auseinandersetzung zum „bildungspolitischen Diskurs um das Schulfach Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde (LER) und den Religionsunterricht im Bundesland Brandenburg“ hat in zwei umfangreichen Bänden vorgelegt Dieter Fauth: Religion als Bildungsgut. Bd.1: Sichtweisen in Staat und evangelischer Kirche, Bd.2: Sichtweisen weltanschaulicher Minderheiten. Würzburg: Religion&Kultur 1999.

Die Berücksichtigung der umfangreichen Literatur seit 1996 ist an dieser Stelle auch insofern verzichtbar, da selbst nach dem letzten Stand der Dinge (Ende 2001) die Lage um das Fach LER trotz des Kompromiss-Vorschlags des Bundesverfassungsgerichts (s.u. Anm. 9) noch nicht geklärt ist, die Diskussion also mit Sicherheit weiter gehen dürfte.

² Vgl. die in Deutschland einmalige Debatte des Deutschen Bundestages am 15.März 1996 zur Einführung eines Landesgesetzes in Brandenburg (abgedruckt u.a. in: Pro und contra ‚LER‘. Religionskunde statt Religionsunterricht. epd-Dokumentation 19/96. Frankfurt/M. 1996).

Positionsbeziehen ungeübt lassen“³. Gerade wegen der offenkundigen Anachronismen auf beiden Seiten ist die Diskussion außerordentlich ernst zu nehmen. Ist sie doch ein Spiegelbild der Ahnungslosigkeit und Desorientiertheit gegenüber Sinn und Ziel eines Religions- oder auch Werteunterrichts an öffentlichen Schulen. Davon zeugen nicht zuletzt auch Reaktionen der zuerst Betroffenen, nämlich der Schülerinnen und Schüler. So klagt Per in einer Schülerzeitung⁴, dass es an der Schule als „Ort der unendlichen Langeweile“ zu wenig Möglichkeiten zu Kooperation, oder Anregungen zu Eigentätigkeit und Eigenverantwortung der Schüler, oder politischer Auseinandersetzung gebe, und in diesem Kontext fordert er: „Religion hat sich bis heute eigentlich nie bewährt und gehört längst aus der Schule verbannt“ - gewiss eine unreflektierte Anleihe aus den 70er-Jahren; doch steckt dahinter ein konkreterer Einwand: Pers Mitschülerin Christine, wie Per nicht getauft, berichtet in einer anderen Ausgabe kompetent über das LER-Modell, doch schließt auch sie ihren Artikel mit einer Reli-Schelte: Überall gebe es jetzt Stundentafel-Kürzungen, der RU sei davon (bis auf Klasse 8) ausgenommen; und das Fach Ethik habe eben auch in der Anerkennung und in den Möglichkeiten nur einen Ersatzcharakter gegenüber Reli; und so fragt Christine: „Woher nimmt die Kirche dieses Privileg?“

Die Frage mag schmerzen, doch bringt sie eine aktuelle Stimmung m.E. genau auf den Punkt. Der Brandenburger Bischof Wolfgang Huber ist als bekannter Freiheitsdenker gewiss frei von allen Verdächtigungen, sich an kirchliche Privilegien zu klammern und mit ihnen Zustände wegzudiskutieren, die längst Realität sind. Doch bei der Lektüre seiner wohlüberlegten und gut argumentierenden Einlassung auf die LER-Auseinandersetzung⁵ wird man den Verdacht nicht ganz los, dass auch er gegen eine starke Mehrheit die Etablierung von RU als kirchliches Privileg durchsetzen möchte. Die Brandenburger jedenfalls mögen sich darauf nicht festnageln lassen und führen eine Reihe von Argumenten ins Feld, die die ordentliche Einführung von Religionsunterricht in der Tat problematisch erscheinen lassen.

Nun meint Bischof Huber ganz zu Recht, dass es im LER-Streit auch in bezug auf die gesamte Bundesrepublik, ja Europa „um Weichenstellungen von erheblicher Tragweite geht“; Karl Ernst Nipkow hält die Auseinandersetzung gar für „ein öffentliches Lehrstück für alle im freiheitlichen Umgang mit einer pluralen Kultur“⁶. Es scheint mithin notwendig, sich die aktuelle Problematik vor Augen zu halten und

³ E. Matern-Scherner; in: *Die Zeit* Nr.26/1995.

⁴ In: HANZ, Ausgabe 1/1996, Heidelberg 1996 (Schülerzeitung „Hölderlin-Anzeiger“ des Hölderlin-Gymnasiums Heidelberg, an dem ich zur Zeit der Abfassung des Artikels Katholische Religion und Philosophie unterrichtete).

⁵ Wolfgang Huber: Wenn der Staat selbst die Wertevermittlung in die Hand nimmt. In: *FR* 26.1.1996, S. 18.

⁶ Karl Ernst Nipkow, Eine aufgeklärte Staatsreligion ? In: *FAZ*, 24.2.1996.

Konsequenzen zu erörtern. Dieser Aufgabe stelle ich mich nachfolgend in drei Punkten:

- Zunächst geht es (1) um einige Grundinformationen zum LER-Modell.
- Dann sind (2) wichtige Argumente pro und vor allem contra zu referieren und zu kommentieren.
- Schließlich gilt es (3), Konsequenzen zu ziehen für den Status des RU auch hierzulande⁷ und damit Zukunftsperspektiven für den RU überhaupt vorzuschlagen.

1 LER - eine kurze Geschichte der Religion

LER bedeutet heute *Lebensgestaltung - Ethik – Religionskunde* und meint ein Fach, das jetzt in Brandenburg für alle Schülerinnen und Schüler verpflichtend eingeführt werden soll. LER bedeutete in der *Anfangsphase* (mit Einführung des Schulversuchs 1992) *Lebensgestaltung - Ethik - Religion*.⁸ Der Unterschied ist klein, aber erheblich: Die Uridee war ein Fach zur Lebensorientierung, das auch Religion bzw. Religiosität als eine für alle Schüler wesentliche Lebensdimension zu erschließen bestrebt war. Inzwischen hat sich aufgrund vielfältiger Schwierigkeiten diese Idee reduziert auf den Plan eines Orientierungsfachs, das informierend im Sinne einer Religionskunde auch auf die verschiedenen Religionen der Welt einzugehen hat. Der Religionsunterricht wird aus diesem Konzept ausgelagert und an den Schulen als freiwilliges Zusatzangebot eingerichtet. Die Folge: Die Kirchen und die CDU werden Verfassungsklage erheben.⁹

⁷ Gemeint ist die baden-württembergische Sicht, für deren Kontext dieser Beitrag verfasst war.

⁸ Gemeint ist der Stand zur Zeit der Abfassung dieses Beitrags 1996. Die Veränderungen der Nomenklatur ist ein Lehrstück für sich, worauf Wolfgang Huber in seinem oben Anm. 5 zitierten Beitrag mit Recht aufmerksam macht; 1995 war eine Zeit lang, ganz offenkundig mit der Tendenz, mögliche Gefahren religiöser Unterweisung auszuschalten zugunsten eines religiös pluralen Modells, die Rede von „Lebensgestaltung – Ethik – Religionen“.

⁹ Natürlich ist dieser Stand inzwischen (2001) überholt. Die Kirchen haben bald nach Abfassung des Beitrags gemeinsam mit der CDU-Fraktion des Deutschen Bundestages und Elternvertretern Klage eingereicht gegen die am 28.3.1996 in Potsdam beschlossene alleinige Einführung von LER. Nach langer Hinauszögerung gab es im Juni 2001 eine längere Anhörung der Verhandlungsparteien, und im Dezember 2001 gab das Bundesverfassungsgericht die Klage mit einem Kompromiss-Vorschlag wieder an den Brandenburgischen Landtag in Potsdam zurück. Der Kompromiss-Vorschlag besagt, dass das Fach LER zwar allein ordentliches Unterrichtsfach bleibt, der Religionsunterricht aber aufgewertet wird, insofern er in der Hauptunterrichtszeit anzubieten und bei mindestens 12 Teilnehmern auch einzurichten ist. Aufgrund erleichterter Austrittsmöglichkeiten aus LER wird der RU dadurch faktisch dem Status eines Wahlpflichtfachs angenähert. Abzuwarten bleibt, ob damit ein Beitrag geleistet werden kann zu einem Wahlpflichtfach-Modell, das in anderer Form insbesondere Sachsen-Anhalt vorsieht und Berlin möglicherweise einführen wird. Vgl. dazu unten Kap. 5-4.

Was sind die Hintergründe?

- Die LER-Idee entstand bereits im November 1989 durch die „Volksinitiative Bildung“, die unter Mitarbeit vieler engagierter Christen ein allgemeines schulisches Pflichtfach „Lebens-Gestaltung“ in der Noch-DDR forderte.
- Im Unterschied zu den meisten anderen neuen Bundesländern, die eher im Eilverfahren und oft auch gegen den Willen der Kirchen schulischen Religionsunterricht installierten, hielt *Brandenburg* an der LER-Idee fest, um ein allgemeines, durch Kooperation der wichtigen gesellschaftlichen Kräfte unter Einschluss der Kirchen getragenes, alle Schülerinnen und Schüler in Fragen der Lebensorientierung und -gestaltung integrierendes, in seiner Konzeption pädagogisch offenes Schulfach einzurichten. 1992 wurde vom Landtag in Potsdam beschlossen, dieses Fach zunächst als „Lernbereich“ in einem *dreijährigen Modell* zu erproben.
- Nicht unerheblich ist es, an die grundsätzlichen *Bedenken* gerade *kirchlicherseits* gegen eine Einführung von RU in den neuen Bundesländern zu erinnern. Viele votierten demgegenüber für eine Beibehaltung und Stärkung der gemeindlichen Katechese. Weite kirchliche Kreise warnen noch heute vor der mit schulischem RU verbundenen Gefahr des Abzugs kirchlicher Kräfte aus der Gemeindearbeit.¹⁰
- Die Katholische Kirche scherte (auch deshalb) von vorneherein aus dem Modellversuch aus. Die Evangelische Kirche beteiligte sich. Die geplante *Kooperation* zwischen staatlichen und kirchlichen Lehrkräften kam aber nicht wie von beiden Seiten gewollt zustande. Die Reaktionen darauf geben Einblick in die Hintergründe:
 - Die *Evangelische Kirche* fühlte sich bereits in der ersten Phase sogenannter Kooperation zwischen staatlichen und kirchlichen Lehrkräften planmäßig benachteiligt und dann in der späteren Differenzierungsphase mit eigenständigem Religionsunterricht ins Abseits gedrängt.
 - Der *Landtag* währte sich in der Mehrheit vom Kabinett und namentlich Ministerpräsident Stolpe aufgrund dessen prokirchlicher Einstellung in dem LER-Vorhaben eines offenen und darum bekenntnisneutralen Unterrichts hingehalten und ausgehebelt.
 - Schließlich gab es eine Reihe von Stimmen, die die fehlende anthropologisch-philosophische *Grundlegung* des Fachs einklagten gegen die zu sehr bloß an Lebens- und Werte-Orientierung gebundene inhaltliche Konzeption.¹¹

¹⁰ Wie erwähnt, kann im Zusammenhang der vorliegenden Arbeit auf einzelne Stellungnahmen nicht differenziert eingegangen werden. Ausdrücklich sei dafür auf die Veröffentlichung von Dieter Fauth (1999) verwiesen (s.o. Anm.1).

¹¹ An dieser Stelle ist inzwischen erheblich nachgebessert worden, nicht zuletzt durch die Arbeiten von Hans-Julius Schneider (vgl. etwa Schneider 1998).

- Das *Ergebnis* ist die nunmehr anstehende¹² Installation eines bekenntnisneutralen für alle Schüler verpflichtenden Unterrichtsfachs. Die ursprüngliche Idee eines zugleich differenziert die unterschiedlichen Konfessionen einbeziehenden Fachkonsortiums ist aufgegeben.
- Um den Klagen der Kirche entgegenzukommen, wurde, die Grundkonzeption unterlaufend, von der Bildungsministerin Peter zunächst gegen die Landtagsmehrheit die Möglichkeit der *Abmeldung* aus LER für diejenigen Schüler ins Spiel gebracht, die dann alternativ an einem RU teilnehmen, der in den Schulen aber außerhalb des normalen Stundenplans angeboten wird.
- Diese Konzeption beschloss der Potsdamer Landtag wie erwartet am 28. März 1996. Auf weitere Reaktionen darf man gespannt sein; es ist freilich kaum eine Alternative zur *Verfassungsklage* in Sicht, die unmittelbar nach dem Potsdamer Entscheid von der CDU/CSU-Fraktion des Deutschen Bundestages beschlossen wurde. Die Kirchen werden sich dieser Klage wohl anschließen. Wie auch immer die Klage ausgeht, die Auswirkungen des Brandenburger Entscheids auf Restdeutschland werden erheblich sein.¹³

2 Staat - Werte - Kirche - Religion: unvereinbare Größen ?

Bischof Huber hat in seiner Stellungnahme¹⁴ sehr klar die Ebenen der Auseinandersetzung vorgegeben: Es gehe um vier Perspektiven, die verfassungsrechtliche, die konfessionsstatistische, die schulreformerische und die bildungstheoretische. Orientieren wir uns daran und versuchen, die verschiedenen Perspektiven zu erläutern:

(1)

Unsere **Verfassung** garantiert zunächst einmal Religionsunterricht als ordentliches schulisches Lehrfach. Mit Berufung auf *Art. 7, Abs. 3 GG* hat darum die Mehrheit der neuen Bundesländer RU an den Schulen eingeführt, zugleich mit Ethik als in der Regel gleichberechtigtem Alternativfach (für die überwiegende Mehrheit der Schüler). Brandenburg will aus dieser Vorgabe ausscheren, auch weil der Status vom 1.1.1949 nicht eindeutig geklärt ist; es könnte Brandenburg demnach unter die sog. *Bremer Klausel* fallen und wäre nicht zur Einrichtung eines ordentlichen RU

¹² Gemeint ist das Schuljahr 1996/97.

¹³ Vgl. die Hinweise oben Anm. 9 zum Stand Ende 2001.

¹⁴ S.o. Anm. 5.

verpflichtet. Dieser Verfassungsstreit entscheidet womöglich die ganze Diskussion, obgleich die Verfassung ja stets wieder nur ein Reflex auf die tatsächlichen Verhältnisse sein kann. Den möglicherweise sinnvollen *Ausweg*, einen staatlichen und damit für alle verpflichtenden RU einzurichten, gestattet das Grundgesetz nicht. Einerseits mit Grund, weil der Staat sich davor hüten will, normierend in Bildung einzugreifen; darum überträgt er das Recht auf religiöse Bildung zugleich den Religionsgemeinschaften. Probleme ergeben sich andererseits, wenn diese Religionsgemeinschaften wie im Osten nicht mehr als tragende gesellschaftliche Kräfte ausgemacht werden können. Die Diskussion wäre somit an eine sachliche Bildungsdiskussion weiterverwiesen. Da die aber, wie zu zeigen sein wird, aporetisch sich in Positionen verfängt, behilft man sich in Brandenburg mit dem Verfassungsstreit.

(2)

Ebenso ist **Statistik** für Diskussionen eine geeignete Basis, aber selbst kein Argument. Das übersehen vor allem die staatlichen Kreise, die angesichts areligiöser bzw. nicht-religiöser Verhältnisse *Religionsunterricht* für anachronistisch und obsolet halten. In der Tat haben nicht nur die Kirchen in Ostdeutschland weitgehend ihre Anhängerschaft verloren, auch der inzwischen angebotene Religionsunterricht findet nur marginale Anerkennung. 25% Beteiligung sind die absolute Spitzenleistung, erreicht in Thüringen allein aufgrund noch stark volksskirchlich geprägten Regionen; ansonsten schrumpft die Beteiligung auf 8% in Mecklenburg-Vorpommern oder gar 3% in Sachsen-Anhalt.¹⁵ Und wenn in Brandenburg in den letzten Jahren 7000 Schülerinnen und Schüler an 150 Schulen am gesondert eingerichteten RU teilgenommen haben, liegt die Beteiligung wohl ebenfalls ein ganzes Stück unter 10%.¹⁶ Das bedeutet: Wohl nicht einmal alle Getauften nehmen die Möglichkeit des schulischen RU in Anspruch. Die Zahlen sprechen mithin eindeutig gegen einen eigenständigen RU in Brandenburg. Andererseits votiert die wie auch immer areligiöse Mehrheit heftig für Werteerziehung und fundierte Lebensorientierung. Dass damit möglichst alle Jugendlichen angesprochen werden sollen, ist erklärtes Ziel. Wie dies geschehen soll, darüber gibt freilich Statistik keine Auskunft, man ist auf inhaltlich-konzeptionelle Überlegungen angewiesen:

¹⁵ Vgl. den Bericht von Bettina Röder „Null Komma zwei fünf Prozent“; in: *Publik-Forum* 3/96, S. 26f.

¹⁶ Nach mir vorliegenden Zahlen beläuft sich die Austrittsquote aus LER mit dem Grund, stattdessen den RU zu besuchen, in den Jahren nach Einführung des Fachs auf unter 2%!

(3)

Das Plädoyer für die Einführung von LER steht und fällt nach wie vor mit dem **schulreformerischen** Anliegen, die gefährliche Altlast schaler und zu Gleichgültigkeit führender Indoktrination zu überwinden und Wege zu aufgeklärter Mündigkeit zu gehen:

- Der neue Unterricht soll *integrative* Wirkung haben, und das heißt ohne konfessionelle Trennungen *alle* Schüler einbeziehen.
- Kennzeichen des Unterrichts soll sein *offenes* Profil sein, d.h. er wäre geprägt durch dialogisches, stark erfahrungsorientiertes, ganzheitliches Lernen. Bischof Huber erinnert in diesem Zusammenhang an den ursprünglichen Titel für LER, der lautete „Gemeinsam leben lernen“.¹⁷

Das Dilemma der *Offenheit* brachte schon früh Ulrike Brunotte in der „ZEIT“ auf den Punkt: Auf die Frage, worum es in diesem Fach gehe, antwortete sie mit Adorno lapidar „bloß um alles“, also um „die *Conditio humana* ‘als solche’“¹⁸ - deutlich, dass dieses Anliegen offenkundig zu hoch und allgemein und darum zu unverbindlich formuliert war.

Im Zusammenhang mit schulreformerischen Überlegungen ist das Bestreben nach Offenheit aber zunächst abhängig vom Ziel der *Integration*. Denn Offenheit, so das erste Argument, sei gewährleistet durch einen *alle* angehenden und beteiligenden Unterricht. Und die Brandenburgische Bildungsministerin Peter formuliert denn auch eindeutig, dass sie die „Einführung *mehrerer* Fächer im Rahmen einer Fächergruppe“ und die daraus folgende „Aufteilung der Jugendlichen“ „nicht für erstrebenswert und vertretbar“ hält¹⁹. Als Voraussetzung für ein alle integrierendes Fach fordert sie deshalb zweitens *Bekennnisneutralität*.

Beide Forderungen veranlassen zu Einwänden: Die Verpflichtung auf LER für *alle* Schüler bringt den Staat in Schwierigkeiten mit dem grundgesetzlichen Gebot der Religionsfreiheit. Wie der Staat, gerade aufgrund der dann notwendigen staatlichen Verantwortung für die inhaltliche Füllung des Fachs, dieses Problem lösen will, ist durch den Anspruch „einer anspruchsvollen Auseinandersetzung über demokratischere Bildungspolitik“²⁰ allein jedenfalls noch nicht gewährleistet. Und dass einerseits integriertes und andererseits in verschiedene Lerngruppen differenziertes Lernen

¹⁷ S.o. Anm. 5.

¹⁸ Ulrike Brunotte: Lebensgestaltung als Unterrichtsfach. In: *Die Zeit* v.26.6.92.

¹⁹ Angela Peter: Ist Brandenburg verpflichtet, Religion im Stundenplan zu verankern? In: *FR* 15.2.1996

²⁰ So A. Stopczyk für den Fachverband der LER-Unterrichtenden. In: *FR* 22.2.96

nicht unbedingt einen Gegensatz bilden müssen, sondern einander auch ergänzen, ja bedingen können, wenden nicht zu Unrecht die Religionspädagogen Nipkow und Simon ein.²¹ Nicht allein jedenfalls um den kirchlichen Verfassungsklagen vorzubeugen, sondern wohl auch aus Einsicht in inhaltliche Unausgereiftheiten hat sich Ministerin Peter entschlossen, Schülern, die am kirchlichen RU teilnehmen, den Austritt aus LER zu ermöglichen - ein m.E. fauler Kompromiss, da nichts anderes als eine Kapitulation der ursprünglichen Integrationsidee.²²

Die zweite Forderung nach *Bekennnisneutralität* ist für die Stellung von Religion problematischer. Ministerin Peter verfängt sich hier aber in einen fatalen, weil strukturellen und folgeträchtigen Widerspruch. Einerseits nämlich basiert ihre Argumentation auf dem klassischen Vorurteil gegen die angeblich tendenziösen Ziele des RU: „Was den Religionsunterricht also letztlich prägt, ein Erziehen und Unterrichten aus dem Glauben heraus, verbietet sich sowohl für den Ethikunterricht als auch für den LER-Unterricht in Brandenburg ... Die Zielsetzungen sind andere ... Es soll und darf in diesem Unterricht nicht darum gehen, daß der Staat, verkörpert durch die Lehrkräfte, verbindliche Wertungen über Religionen und Weltanschauungen vermittelt.“ Andererseits fordert sie sogar persönliche Einstellungen: „In einem solchen Unterricht können und sollen die Lehrkräfte ihre persönliche Position erkennbar machen.“²³ Zum Widerspruch wird diese Haltung, wenn sie dem RU eine Fähigkeit abspricht, die sie vom Ethiklehrer fordert.

Das Unangenehme an dieser Analyse ist freilich, dass kirchliche Positionen, und hier vor allem die evangelische, dieser Argumentation zuarbeiten, wenn etwa die Denkschrift der EKD²⁴ die Differenz zwischen Ethik und RU an der unterschiedlichen Bindung an die philosophische Vernunft bzw. an Glaubensüberlieferungen festmacht. Müssen aber Glaubensüberlieferungen, wollen sie nicht esoterisch verstanden werden, nicht stets im Lichte philosophischer Vernunft zum allgemeinen Verständnis gebracht werden?²⁵ Und muss nicht umgekehrt philosophische Vernunft, will sie nicht unverbindlich bleiben, in einer wie auch immer zu beschreibenden existenzerschließenden bzw. gläubigen Erfahrung verortet sein? Die Konstruktion

²¹ So W. Simon unter Zitierung von K.E. Nipkow in seinem Beitrag: Mit wem sollen die Schüler dann streiten? In: *Publik-Forum* 3.11.95.

²² Interessant ist in diesem Zusammenhang das klare Festhalten der SPD-Fraktion im Brandenburger Landtag an einem LER-Unterricht *ohne* Abmeldemöglichkeit noch am 20.2.96. In der Abstimmung Ende März hat sich dann offensichtlich der Fraktionsvorsitzende W. Birthler zusammen mit Ministerpräsident Stolpe durchgesetzt, „schweren Herzens“ (lt. Presse-Erklärung von Birthler) dem Kompromiss der Abmeldung zuzustimmen

²³ Beide Zitate aus Peters Aufsatz s.o. Anm. 19.

²⁴ Identität und Verständigung. Gütersloh 1994.

²⁵ Vgl. bereits die Polemik von Paulus in 1Kor 14, bes.13ff. - Vgl. dazu auch das Kapitel 2-1.

jedenfalls einer strukturellen „Asymmetrie“ nach dem Muster, im RU käme eben noch die Religion gleichsam als Deckel zur Ethik dazu²⁶, vermittelt ein m.E. falsches Bild vom RU einerseits wie aber auch vom Anliegen des LER-Unterrichts andererseits, geht es beiden doch um die Integration von grundlegender Lebensorientierung und ethischer Lebenshilfe.²⁷

Leider baut auf dieser Trennung zwischen Ethik und Religion auch das kirchliche Gegenmodell im Rahmen der LER-Idee auf: Es plädiert für einen „Wahlpflichtbereich Religion - Ethik, der mehrere gleichberechtigte Unterrichtsfächer umfasst, die auf Kooperation angelegt sind“ (Huber²⁸). *Wie* aber diese von vornherein asymmetrisch angelegte Kooperation auszusehen hat (zwischen evangelischem, katholischem, u.U. islamischem und „bloß“ lebensorientierenden Unterricht), dafür hat auch die Kirche kein überzeugendes Modell geboten, weder inhaltlich noch vor allem schulorganisatorisch.²⁹ Die Bildungsministerin klagt daher nicht zu Unrecht: „Die Kirchen fordern vom Staat etwas, was sie selbst untereinander noch nicht geleistet haben“.³⁰ Zudem kann man sich des Eindrucks nicht erwehren, dass die Kirchen unter Kooperation in erster Linie nicht Zusammenarbeit in einem Fächerkanon verstehen, sondern vor allem anderen das Recht auf feste Installation des angesichts fehlender Schüler u.U. sogar faktisch anachronistischen konfessionellen Unterrichts für die jeweiligen Schülerinnen und Schüler. Entsprechend verdunsten auch in der EKD-Denkschrift alle Vorschläge zur Kooperation zu bloßen Lippenbekenntnissen (s.u.). Die LER-Lehrer zumindest, und unter ihnen sind viele in der Oppositionsbewegung der Vorwendezeit der DDR engagierte Christen, fühlen sich von der Kirche „da oben“ in ihrem zukunftsweisenden Anliegen eines integrativen Schulfachs verschaukelt.³¹

²⁶ Von „Asymmetrie“ spricht wörtlich Bischof Huber (s.o. Anm. 6) und bezeichnet sie mit indirekter Berufung auf die Denkschrift der EKD (s. Anm. 24) so: „Im Rahmen des Religionsunterrichts kann Ethik *aus* Religion unterrichtet werden. Der Ethikunterricht dagegen lehrt Ethik *ohne* Religion.“ Ich halte das für eine politisch wie inhaltlich fatale Trennung, die auf einem m.E. außerordentlich problematischen und im übrigen religionsphilosophisch schwer haltbaren Begriff von Ethik beruht. – Vgl. dazu jetzt meine kritischen Ausführungen in Kap.1-3 dieser Arbeit.

²⁷ Die Reduktion auf bloße Wertevermittlung ist freilich ein strukturelles Problem für den in andere Bundesländern eingeführten *Ethik-Unterricht*. Dabei handelt es sich jedoch auch nicht um eine Asymmetrie zwischen den Ansprüchen von RU einerseits und Ethik andererseits, sondern schlicht um das Fehlen einer auch Wertevermittlung überhaupt sinnvollerweise ermöglichenden Grundlage.

²⁸ S.o. Anm. 5.

²⁹ Wie soll etwa sinnvoll Kooperation mit katholischem Unterricht möglich sein, der vielleicht nur 3 Schüler pro Jahrgangsstufe hat?

³⁰ S.o. Anm. 19.

³¹ Ganz entschieden in diese Richtung klagt A. Stopczyk für den Fachverband der LER-Unterrichtenden (s.o. Anm. 20).

(4)

Das stärkste Argument von kirchlicher Seite wurde freilich noch nicht genannt, es betrifft den **bildungstheoretischen** Anspruch des Schulfachs LER (bzw. weitergedacht auch von Ethik- wie von Religions-Unterricht). Und da sind sich zumindest alle Parteien einig, um welche Frage es geht: *Kann, soll oder darf ein demokratischer und pluralistisch geprägter Rechtsstaat heute einen Unterricht anbieten, der wesentlich auch religiöse Bildung beinhaltet?*; sowie umgekehrt: *Ist ein lebensorientierender Unterricht ohne Religionsunterricht sinnvoll?* - Die Antwort der evangelischen Kirche ist eindeutig: Bischof Huber reklamiert „Religion als einen eigenständigen Lebensbereich“, der nicht nur kulturell prägende, sondern auch zu Selbständigkeit und persönlicher Identität führende Bedeutung habe. Darum sehe unsere Verfassung auch nicht nur negative Religionsfreiheit vor, sondern ebenso die positive, „also die Möglichkeit, eine religiöse Identität auszubilden und sich zu einem Glauben zu bekennen“ (Huber³²). Schließt man sich dieser Argumentation an, und ich meine, (fast) alles spricht dafür, kann man sich der religiösen Akzentuierung eines lebensorientierenden Schulfachs nicht entziehen. Einem Ethikunterricht ohne religiöse Bildung fehlt demnach etwas Wesentliches.³³

Aber: Warum plädiert Huber dann gleichwohl für ein gleichberechtigtes *Nebeneinander* von RU und Ethik? Sein Verweis auf die pluralistische Gesellschaft ist schwach, wenngleich er immer häufiger Meinung wird.³⁴ Abgesehen davon, dass deskriptive Urteile nun einmal nicht unter der Hand zu normativen verwandelt werden sollten, hat das Argument den schalen Beigeschmack bloß vorgeschobener bzw. negativer Toleranz: Die Kehrseite des liberalen Angebots zur Kooperation, wie ihn Huber mit Verweis auf die Denkschrift der EKD formuliert, ist nämlich der verunklärende Anspruch, dass „der schulische Religionsunterricht grundsätzlich für alle an ihm ernsthaft interessierten Schülerinnen und Schüler offen“ sei. Über diese „Einladung“, die auch Karl-Ernst Nipkow kürzlich noch einmal nachdrücklich als pädagogisches Plus des kirchlichen Alternativmodells herausstellte³⁵, haben sich nicht nur katholische Kollegen geärgert, sondern vor allem die staatlichen LER-Lehrer, die in dem LER ergänzenden RU von oben gelenkte Konkurrenz sehen, da

³² S.o. Anm. 5.

³³ Vgl. dazu meine ausführlicheren Begründungen in Kap.1-3.

³⁴ So kommt auch A.Rüffer in ihrem Kommentar in Publik-Forum 7/96 recht lapidar und scheinbar tolerant-demokratisch, aber ohne Sachargument zu dem Urteil: „Der Trend der Zukunft dürfte in der Gleichrangigkeit von Ethik- und Religionsunterricht liegen.“ - M.E. ein Beispiel für eine unreflektierte Aufgabe begründeter Wahrheitsansprüche, die im Zugwind äußeren Legitimationsdrucks inhaltlich schlicht nicht mehr diskutiert werden.

³⁵ E.K.Nipkow, Eine aufgeklärte Staatsreligion ? In: FAZ, 24.2.96.

die Kirche „mit fast denselben Inhalten dafür wirbt, wie sie für den LER-Unterricht gelten“ (A.Stopczyk³⁶). Diese Haltung zeugt zwar von grober Unkenntnis gegenüber aktuellen religionspädagogischen Überlegungen³⁷, ist aber gleichwohl bedenkenswert, weil sie implizit den Anspruch erhebt, dass religiöse Bildung kompetent auch in den Händen staatlicher LER-Lehrkräfte liegen könne. Eben das aber streitet die kirchliche Seite vehement ab: Ihr Anspruch auf einen eigenständigen RU steht und fällt mit dem Anspruch auf seine kirchlich-konfessionelle Trägerschaft.

Warum dieses Junktim? Es handelt sich, wenn ich genau hinschaue, leider um nichts anderes als ein neues Beispiel für den Rückfall hinter die immer noch nicht begriffene Aufklärung: Negative und positive Toleranz gehen munter durcheinander. Selbst Nipkow reduziert den LER-Streit auf den Gegensatz einer laizistisch aufgeklärten Staatsreligion à la Rousseau versus „das geschichtlich denkende philosophische Modell“ gemeinsamer Kultur in verschiedenen Religionen.³⁸ - Das ist unredliche Polemik. Wenn wirklich eine Lösung angestrebt wird, muss offen und sachgemäß differenziert werden:

Zum einen: Gewiss ist es problematisch, dass zumindest formal der Staat auch die inhaltliche Verantwortung für das den LER-Unterricht trägt. Dem LER-Modell aber vorzuwerfen, hier werde Religion „zurechtgerückt“ auf das für den Staat Nützliche und Unanstößige (Nipkow), darf daraus nicht automatisch geschlossen werden, zumal angesichts der Unterrichtsmodelle wie auch der Praxis.³⁹ Umgekehrt ist es notwendig, daran zu erinnern, dass Religion eben „nicht in ihren moralischen Funktionen aufgeht“ (Nipkow mit Schleiermacher); dies ist in der Tat als Manko des gegenwärtigen LER-Modells einzuklagen: Lebensorientierung wird tragfähig eben nur, wenn sie auch zur Opposition in der Lage ist gegen gesellschaftlich oder staatlich passable Moral; denn Moralität ist Frucht, nicht aber Zentrum gelingender Existenz.⁴⁰ Aber: Das Ersatzfach zu Religion in den meisten Bundesländern heißt ja mit Grund auch nicht „Moral“, sondern „Ethik“, denn es geht auch hier ausdrücklich nicht um die Erziehung zu bestimmten Verhaltensweisen, sondern um die Reflexion auf verant-

³⁶ S.o. Anm. 20.

³⁷ Unkenntnis dokumentiert dieser Einwand, weil er fälschlich davon ausgeht, der RU heute sei faktisch, d.h. von den Bildungsplänen sowie seiner tatsächlichen Durchführung her ein kirchliches Rekrutierungsinstrument. Einige kirchliche Äußerungen veranlassen freilich zu diesem Vorurteil, ebenfalls in Missachtung gegenüber der diakonischen Verantwortung aller Religionspädagogik.

³⁸ E.K.Nipkow, Eine aufgeklärte Staatsreligion ? (s.o.Anm. 35).

³⁹ Man vergleiche diesbezüglich nur einmal die Bestimmung des Fachs Ethik in den Schulgesetzen der verschiedenen Länder. Die Formulierungen etwa im Baden-Württembergischen Schulgesetz (§100,2) scheinen mir da viel problematischer zu sein.

⁴⁰ Vgl. dazu die Ausführungen in Kapitel 4-4..

wortlichen Umgang mit Werten und Normen und eben auch auf deren (auch religiöse) Begründung.⁴¹

Auf der anderen Seite: Wer kommunikationsfähige Pluralität und religiös gebildeten Dialog fordert, wie es die Kirchen tun, muss auch den Mut haben, offen zur Priorität der Wahrheit vor der Schein-Freiheit bloßer Liberalität zu stehen, d.h. die je persönliche Beanspruchung durch ein solches Fach auch in ihren Folgen betonen gegen die (angesichts zunehmender Diversifikation tatsächlich drohende) Gefahr wohliger Indifferenz und gleichgültiger „Toleranz“ aller möglichen Anschauungen. Andererseits gehört dazu der Mut, sich der Offenheit des Dialogs wirklich auszusetzen, auch mit dem Risiko, dabei im spezifischen Anspruch nicht erkannt oder akzeptiert zu werden, aber auch und vor allem mit dem Vertrauen, dass sich die Wahrheit je persönlicher Freiheit und Verantwortung in Glaubenssachen⁴² durchsetzen wird, möglicherweise auch in Relativierung der eigenen Ansprüche.

Letzteres ist vor allem wichtig zu betonen hinsichtlich eines heute überhaupt nur sinnvollen Religionsunterrichts an staatlich organisierten allgemeinen Schulen, der eben nicht, auch nicht unter der Hand, zu verwechseln ist mit einer Einführung in kirchliches Leben, sondern als *schulischer* Unterricht sein Ziel in reflektierender (freilich auch Emotionen bedenkender und so freisetzender) Auseinandersetzung mit Dingen des Glaubens und der Religiosität sein muss.

Entscheidend scheint mir dabei eine profilierte Diskussion des *Konfessionalitätsbegriffs* zu sein. Konfessionalität ist als Chance und Basis zu mündigem Menschseins heute zu vermitteln. Erst wenn dies überzeugend gelingt, gewinnen konfessionell unterschiedlich geprägte Existenzentwürfe ein bereicherndes Profil. Eine schulorganisatorisch, pädagogisch oder auch theologisch einleuchtende Begründung für das Festhalten der konfessionellen Trennung mag uns darum heute zurecht nicht mehr einfallen.

Einseitig oder historisierend Ansprüche festzuhalten, ist aber gewiss nicht nur kein zukunftsorientierter Weg, sondern führt zudem ungewollt ins Ghetto, wo einen niemand mehr beachtet⁴³. Dem freien Spiel der Kräfte darf ein Prozess, der es mit

⁴¹ Vgl. dazu meine Erläuterungen oben Kap. 1-2.

⁴² Dies ist ganz im Sinne des ich denke urkatholischen Anspruchs Luthers zu verstehen: „Im Glauben frei, in der Liebe jedermann untertan“.

⁴³ Gewarnt sei darum vor allen Tendenzen, die einer Lage Vorschub leisten, in der es heißen könnte „Stell dir vor, da wird Religionsunterricht geboten, und keiner mehr geht hin.“ Auch wenn ich den ehemaligen Theologieprofessor J. Neumann eher für einen kirchengeschädigten Zyniker halte, ist seine Warnung bei der Anhörung zum LER-Modell bedenkenswert: Vielleicht werden die Kirchen in wenigen Jahren froh sein, dass es in Brandenburg die fakultative Regelung für den RU noch gesetzlich festgeschrieben gebe. (nach A. Stopczyk, s.o. Anm. 20).

Lebensgrundlegung und Verantwortung zu tun hat, andererseits nicht unterworfen sein. Welche Perspektiven also haben eine Chance?

3 Religion im Religionsunterricht ?

Die Fragen liegen auf dem Tisch, und die Übersicht über die Argumente legt zugleich eine Hierarchie entsprechender Lösungsstrategien nahe auf dem Weg zu einem überzeugenden Religionsunterricht der Zukunft:

- Zuvorderst geht es darum, *wie* die religiöse Begründung eines auf Lebensgestaltung, Wertorientierung und religiöse Sensibilisierung ausgerichteten Unterrichtsfachs zu verstehen ist.
- Sodann ist ein stimmiges Konzept vorzulegen, das das *offene*, d.h. zu Auseinandersetzung rufende und so zu je persönlicher Orientierung anregende, nicht aber sie vorgebende Profil dieses Fachs garantiert.
- Daraus ergibt sich drittens die Frage nach einem überzeugenden Modell für eine fruchtbare *Kooperation*, die wirklich auf *Integration* wie auch auf als Vielfalt verstandene *Differenzierung* angelegt ist.
- Schließlich muss ein solches Modell eine sinnvolle und insofern konforme Interpretation der *Verfassungsvorgabe* anbieten.

Dazu **13 Thesen**, schlicht als Diskussionsimpuls, aber im Bewusstsein, über bisherige allgemeinverbindliche Appelle zu konfessioneller Kooperation hinauszugehen⁴⁴:

I. Ziele heutigen Religionsunterrichts

1. Der vom GG garantierte Religionsunterricht basiert auf dem **volkskirchlichen Charakter** der christlichen Konfessionen. Der ist aber heute nur noch ein historisches Privileg und ist selbst in noch stark kirchlich geprägten Regionen nicht mehr gewährleistet. Längst anerkannt ist inzwischen auch für die Getauften die Ziffer 1:9

⁴⁴ Die nachfolgenden Thesen haben nicht nur im Religionslehrerverband der Erzdiözese Freiburg zu heftigen Auseinandersetzungen geführt. Sie dürfen für sich beanspruchen, in erheblichem Maße eine Grundlage für die gemeinsame Erklärung des AKs (Arbeitskreis der Evangelischen und Katholischen Religionslehrerverbände in Baden-Württemberg) von 1997 geliefert zu haben (in: Ehmman u.a. (1998), S.183ff). Die Diskussionen haben mich bewogen, die Formulierungen immer wieder kritisch zu überprüfen und hier und da zu verbessern. Zur Grundrichtung kann ich aber nach wie vor stehen, warum ich sie nachfolgend auch unverändert abdrucke, zumal sie den entscheidenden Impuls für die gesamte vorliegende Arbeit dokumentieren.

für das Verhältnis von kirchlich Gebundenen und Engagierten zu kirchlich eher indifferent Eingestellten.⁴⁵ Wenn den RU hierzulande⁴⁶ gleichwohl weit über 90% der getauften Schülerinnen und Schüler besuchen, hat das nicht mehr mit konfessioneller Bindung zu tun, sondern mit den konkreten Bildungsmöglichkeiten und Zielsetzungen des heutigen RU. Immerhin nehmen zunehmend auch nicht Getaufte, ja sich ausdrücklich als nicht gläubig bezeichnende Schüler aktiv teil am RU.

2. erinnert sei in diesem Kontext auch aus konzeptionellen Gründen vielmehr an die **Zielsetzung** des *Synodenbeschlusses* von 1975, der von Modellen und Angeboten als „Vorbereitung einer mündigen Glaubensentscheidung“ spricht, was neben den Glauben suchenden ausdrücklich auch sich als ungläubig betrachtende Schüler einbezieht, selbst wenn diesen der RU „nur“ Gelegenheit zur klareren Erkenntnis des eigenen Standorts bietet.⁴⁷ - Allein das darin angedeutete Konfessionalitätsverständnis kann Basis für künftige Konzeptionen des RU bieten.

3. Sich auf die **Verfassung** zu berufen, wenn es um die *pädagogische* Legitimation der RU geht, ist nicht mehr ausreichend. Das hat m.E. das Bundesverfassungsgericht selbst realisiert, das in seiner Entscheidung 1987 den Konfessionen als inhaltlichen Trägern des RU zwar die inhaltliche Weiterentwicklung angesichts sich verändernder Lebenswirklichkeit zubilligt⁴⁸, andererseits aber trotzdem auf den Entscheidung von 1974 zurückgreift, wonach der „Gegenstand“ des RU „der Bekenntnisinhalt, nämlich die Glaubenssätze der jeweiligen Religionsgemeinschaft“ sei und „seine Aufgabe“, „diese als bestehende Wahrheiten zu vermitteln“. Die eigentliche Legitimation für einen heute angemessenen RU ist somit (zu Recht) an die Religionspädagogik zurückverwiesen.

4. Das **Selbstverständnis** des RU⁴⁹ legt heute ausdrücklich Wert auf folgende, traditionell verstandene Konfessionalität sprengende Ziele:

⁴⁵ Vgl. bereits Norbert Scholl: RU 2000. Welche Zukunft hat der Religionsunterricht? Zürich: Benziger 1993.

⁴⁶ Gemeint ist in Baden-Württemberg. Die Zahlen sehen in anderen Bundesländern m.E. nur deswegen anders aus, weil es keine entsprechende Einrichtungen eines Alternativfachs zum RU gibt.

⁴⁷ Gemeinsame Synode (1976), S.139. Es ist nicht uninteressant, dass diese Passage des berühmten und vielzitierten Abschnitts 2.5.1 des Synodenbeschlusses in späteren Verlautbarungen oft schlicht nicht erwähnt wird, so etwa in den Lehrplänen für den katholischen Religionsunterricht in Baden-Württemberg von 1985.

⁴⁸ Vgl. dazu das Referat von H.Schmogro in: IRP-Mitteilungen 3/1987, S.3 .

⁴⁹ Diese verallgemeinernde Aussage mag ein wenig vereinfachend klingen, nährt sich aber nicht nur aus zentralen und gängigen wissenschaftlichen Werken zur Religionspädagogik, sondern auch aus Erfahrungen der täglichen religionsunterrichtlichen Praxis. Nicht zuletzt sehe ich in den folgenden drei Punkten auch die Summe des oben zitierten Synodenbeschlusses von 1976.

- religiöse Sensibilisierung
- lebensorientierte Diakonisierung
- Wissensvermittlung in Sachen der Religion:

(1) Die anerkannt wichtigste Aufgabe des RU heute ist es, für die Ebene des Religiösen als das jeden Menschen unbedingt Angehende, ihn als Mensch Ausmachende und ihn zum Menschsein Freisetzende zu *sensibilisieren*.⁵⁰

(2) Daraus ergibt sich zweitens der *diakonische* Charakter von RU: Orientierung zu bieten bei Fragen der Lebensbegründung und Hilfe zu leisten bei Problemen der Lebensbewältigung.

(3) Die dritte Ebene gründet sich auf die beiden ersten: *Religiöses Wissen* ist kein Arsenal von Kenntnissen, sondern ein Erfahrungsschatz der Tradition, der Modelle bieten kann zur kritischen Beurteilung sowie zur Beantwortung von Fragen, die sich aus der religiösen Fundierung von Menschsein und den Fragen nach Lebensorientierung ergeben.

II. Konfessionalität heute

5. Die konfessionelle Fassung des RU im Sinne der verbindlichen und ausschließlichen **Bindung an eine Konfession** hat heute seinen Sinn verloren, sowohl vom demographischen Hintergrund wie auch von der seiner inneren Zielsetzung her.⁵¹ - Zur Begründung:

(1) Im konkreten Alltag ist weder Schülern noch Eltern die konfessionelle Trennung im RU heute weiter plausibel zu machen.

(2) Den meisten ökumenisch gebildeten Religionslehrern wäre es von der Sache her wohl ohne Probleme möglich, bereits heute den Unterricht der jeweils anderen Konfession zu erteilen.

(3) Dahinter steht die kirchliche und theologische Diskussionslage: Theologische Kontroversen verlaufen vorrangig längst nicht mehr zwischen den Konfessionen, sondern zwischen konfessionsübergreifenden Schulen.

(4) Auf Vorgaben konfessionsspezifischer Sozialisation kann RU hierzulande heute nicht mehr aufbauen.

⁵⁰ Vgl. dazu auch die erst nach Erstellung dieses Beitrags veröffentlichten entsprechenden Abschnitte im Papier der Deutschen Bischöfe: Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Bonn 1996.

⁵¹ Leicht ersichtlich ist, dass diese These zu den heftigsten Reaktionen geführt hat. Ausdrücklich sei darum darauf verwiesen, dass hier eine Aufkündigung des konfessionellen im Sinne von kirchlich getragenen Religionsunterrichts nicht nur nicht gemeint ist, sondern auch vom Wortlaut und Zusammenhang (vgl. insbesondere die folgende These 8!) gar nicht gemeint sein kann. Zur genaueren Erläuterung des Konfessionalitätsprinzips verweise ich auf Kap.5-4.

6. Problematisch und gefährlich ist heute eher die Gefahr der Diversifikation wie daraus resultierend der Indifferenz angesichts zunehmender **konfessionalistischer Aufsplitterung des Fachs** in nicht nur evangelischen und katholischen RU sowie Ethik, sondern zusätzlich islamischen und hier und da jüdischen Religionsunterricht. Wer wird künftig weitere eigenständige konfessionelle Prägungen einklagen? Damit würde nicht nur der Sinn von *schulischer* religiöser Bildung verkehrt, sondern vor allem die Chance eines heute notwendigen interreligiösen Gesprächs vertan zugunsten der Gefahr eines Rückfalls in Glaubensrekrutierung.⁵²

7. Die Reduktion auf einen „**bekennnisneutralen**“ Lebensgestaltungsunterricht ist aber ebenso ein Irrweg. Wie auch immer dieses Fach benannt werden mag, ohne existentiell beanspruchendes Zursprachekommen von Haltungen und Sinnbegründungen verliert ein solcher Unterricht seine Berechtigung. Insofern ist auch ein Verständnis des RU als *Religionskunde* mangelhaft.⁵³

8. Seinen **konfessionellen Charakter** muss ein RU heute behalten, freilich in verändertem (bzw. einem ursprünglichem) Sinn (den ich dann als Anspruch zugleich an einen sinnvollen Ethikunterricht formulieren würde):

- Konfessionell muss dieser Unterricht sein aufgrund der konfessionellen Bindung des Lehrers, ohne die der Unterricht unverbindlich wird; insofern der Lehrer hier auch Zeugnis über eigene Erfahrungen abzulegen hat, hat er konfessorischen Charakter.
- Konfessionell muss er ebenso sein hinsichtlich der Ermutigung der Schüler zu einem eigenen Bekenntnis, nicht als Verpflichtung zu einer bestimmten Konfession, aber auch nicht nur als unverbindliches Angebot, sondern in dem Sinne, dass das hier zur Sprache Gebrachte konfessionablen Charakter hat, d.h. dass es in seinem „Lernziel“ irrelevant wird, wenn ich hier nicht (obgleich nicht überprüfbar) zu einer je eigenen Position beansprucht werde.

III. Wege zu einem konfessionsübergreifenden RU

9. Ein interkonfessioneller Unterricht ist angesichts konkreter Gegebenheiten nicht plötzlich einführbar. Realistisch kann ein solcher Religionsunterricht der Zukunft

⁵² Diese These bietet ein wichtiges Argument auch für mein unter Kap. 5-4 entwickeltes Organisationsmodell eines integrativen Unterrichts in Religion mit religionsphilosophischer Fundierung und konfessioneller Differenzierung.

⁵³ Dass ich diese Argumentation inhaltlich auch auf den Religions-Anteil des Faches Ethik übertrage, habe ich ebenfalls oben in Kap.1 ausführlicher begründet.

ausgehen nur von einem von den Konfessionen **gemeinsam verantworteten RU**.⁵⁴ Eine solche Gemeinsamkeit muss aber zugleich den Weg bereiten zur Überwindung des Verfassungshindernisses eines *alle* Schülerinnen und Schüler einbeziehenden Unterrichts: Nicht nur von seiner gesetzlichen Absicherung, sondern durch seine *praktische* und faktische Konzeption ist er so anzulegen, dass alle zumindest eingeladen sind, so dass die Ausnahme von der Teilnahme tatsächlich auf bloßen Ersatzcharakter reduziert wäre.⁵⁵

10. Entscheidend für die Durchsetzungsfähigkeit eines solchen Unterrichts ist es, dass er nicht nur ein Programm am grünen Tisch bleibt, sondern genährt durch vielfältige **Praxis vor Ort** zunehmend faktisch Realität wird.

11. Drei **Probleme** stellen sich der Verwirklichung eines solchen Modells entgegen:

1. eine Auslegung des GG, nach der die Abhaltung des RU den Religionsgemeinschaften konfessionell getrennt zu übertragen sei,
2. die Ansprüche der einzelnen Konfessionen, wer bei der Durchführung eines gemeinsamen Unterrichts federführend sein soll,
3. die Modalitäten der Ausbildung der Lehrer, um einen im beschriebenen Sinn zu leistenden Unterricht gewähren zu können.

12. Alle drei Probleme sind einzig über eine auf Gemeinsamkeit hin angelegte **Kooperation** der Religionen und Konfessionen zu lösen:

- Der Passus des GG „in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“ erfordert zwar (mit historischem und sachbezogenem Grund) die verantwortliche Einbeziehung der Kirchen in die Konzeption des RU, nicht aber die konfessionell getrennte Durchführung von RU; angesagt ist daher eine Interpretation, wonach die großen Religionsgemeinschaften in einem durch die ACK (Arbeits-

⁵⁴ Vgl. dazu die in letzter Zeit zahlreichen Voten in diese Richtung:

- a) das grundlegende Papier des DKV von 1992,
- b) das Papier des Initiativkreises der Religionspädagogen von 1994 (in den Mitteilungen des Verbandes Kath. RL der Erzdiözese Freiburg 1/95),
- c) die Erklärung des Rottenburger Religionslehrerverbandes v. Okt. 95.

[Dass es seit 1996 eine Vielzahl weiterer Voten für einen kooperativen RU gegeben hat, braucht hier kaum erwähnt werden. Vgl. auch dazu das folgende Kapitel 5-4.]

⁵⁵ Dieser Weg sollte nicht missverständlich als Ausboten des Ethik-Unterrichts verstanden werden. Möglicherweise ist für eine Übergangszeit auch ein Fächerkonsortium unter Einschluss von Ethik sinnvoll, zumal dieses Fach zwischenzeitlich mit viel Engagement etabliert wurde. Gleichwohl bleibt aus meiner Sicht (gerade auch als Philosoph!) die faktische Asymmetrie zum RU als erheblicher Mangel von Ethik bestehen, was sich auch in der bis dato ungenügenden Lehrerqualifikation niederschlägt. - Ergänzung 2001: Eben dieser auch heute noch bestehende faktische Miss-Stand ließ und lässt mich, wie in Kap.1 ausführlich erläutert, für einen die Religion nicht nur religionswissenschaftlich, sondern auch in ihrem Religions-Anspruch ernst nehmenden Ethik-Unterricht plädieren.

gemeinschaft Christlicher Kirchen) bereits gewährleisteten runden Tisch sich auf gemeinsame Konzepte verständigen können.

- Die Ausbildung der Lehrer muss kaum anders als bislang erfolgen, wo ohnehin etwa evangelische und katholische Theologie sich weniger unterscheiden als bestimmte Fraktionen innerhalb der einzelnen Konfessionen. Lehramtsprüfungen sind dann vor einem Gremium abzulegen, das das Vertrauen aller genießt.
- Die Federführung wäre schließlich einer Konzeption von Unterricht zu überlassen, die es allen ermöglicht, Eigenes zur Geltung zu bringen und zwar, wie vom pädagogischen wie katechetischen Verständnis des RU intendiert, als Angebot.⁵⁶

IV. Der Unterricht der Zukunft

13. Das Ergebnis wäre ein für alle Schülerinnen und Schüler offener Religionsunterricht⁵⁷, der, ein Modell von Gabriele Miller ausformulierend⁵⁸, auf **vier Ebenen** arbeitet:

1. Grundanliegen wäre die Vermittlung einer **Sensibilität** für das Religiöse; auf den *gemeinsamen* Charakter eines solchen Unterricht können sich alle beteiligten Kräfte verständigen, da er allein auf eine konfessionspezifisch noch offene religionsphilosophische Begründung des Religiösen im Menschen sich stützen müsste.
2. Ebenso sind im Sinne des darin bereits heute gleichorientierten Religions- wie Ethikunterrichts grundsätzliche Fragen der **Lebensorientierung** in einem für alle *gemeinsamen* Fach zu unterrichten, was aufgrund der außerschulischen Bezüge jedoch bereits *projektorientiert* angelegt sein sollte.
3. Ganz im Sinne eines *spezifizierenden Projektunterrichts* (wie ohnehin schon bei sog. "Fremdreligionen" der Fall) wäre die Bildung über **einzelne Religionen** und **Konfessionen** unter Einbeziehung von Fachleuten der einzelnen Konfessionen am sinnvollsten zu leisten.
4. Weitere notwendige **religionskundliche** Kenntnisse sind ohne Probleme auf diesem Hintergrund wieder *gemeinsam* in einer Klasse vermittelbar und auch diskutierbar.

⁵⁶ Darin kommen inhaltlich ja schon seit langem entsprechende offizielle kirchliche Dokumente überein, katholischerseits der darin nach wie vor unüberholte Synodenbeschluss, evangelischerseits zuletzt nochmals die Denkschrift von 1984.

⁵⁷ Ich würde inzwischen eher von einem für alle offenen Unterricht in Religion sprechen, der in seinen Differenzierungsphasen (Ebene 3) auch Religionsunterricht sein kann. - Vgl. dazu genauer meine Ausführungen im folgenden Kapitel 5-4 sowie die Grundlegungen in 1-4.

⁵⁸ Vgl. G.Miller, Vision eines dreistufigen Religionsunterrichts. In: *KatBl* 12/1993.

Kapitel 5-4

Unterricht in Religion für alle – ein Vorschlag ¹

Didaktische Überlegungen, wie ich sie in der vorliegenden Arbeit vorstelle, müssen sich messen lassen an konkreter Unterrichtspraxis. Darüber habe ich bereits Auskunft gegeben in den Unterrichtsmodellen im Teil IV, die allesamt in eigener unterrichtlicher Erfahrung erprobt sind. Meine Überlegungen gehen aber weiter. Auf der Grundlage der im Teil I erläuterten These von Religiosität als originärer Dimension menschlicher Wirklichkeit werbe ich für eine alle Schülerinnen und Schüler integrierende religiöse Bildung. Dieses Votum bricht sich auf den ersten Blick mit der schulischen Realität, wonach wir in Deutschland eine Trennung nicht nur in

¹ Das vorliegende Kapitel geht zurück auf langjährige Auseinandersetzungen zur Konzeption eines für die Zukunft tragfähigen Religionsunterrichts. Von Beginn meiner religionsunterrichtlichen Tätigkeit an interessierte und beschäftigte mich diese Frage (vgl. die Notizen im Vorwort) und führte zu immer wieder verbesserten Vorschlägen: Im Vorstand des Verbandes Katholischer Religionslehrer der Erzdiözese Freiburg war ich seit 1995 mit der Aufgabe betraut, die Diskussionen um die Konzeption des Religionsunterrichts zu koordinieren und voranzutreiben. In diesem Zusammenhang stellte ich unter dem Titel: „Religion im Religionsunterricht“ (Petermann 1996a) Thesen zu einem Religionsunterricht der Zukunft vor. (Die am Ende von Kapitel 5-3 vorgelegten Thesen unterscheiden sich davon nur unwesentlich.) Sie wurden in der Folge auf Verbandsebene und im Arbeitskreis der Evangelischen und Katholischen Religionslehrerverbände in Baden-Württemberg heftig diskutiert und konnten dann in wichtigen Teilen eingehen in die auf einer überregionalen Tagung im April 1997 in Bad Boll vorgetragenen: Thesen zu einem Religionsunterricht der Zukunft; in: Reinhard Ehmann et al. (Hg.): Religionsunterricht der Zukunft. Aspekte eines notwendigen Wandels. Freiburg: Herder 1998, S. 183ff. Eine weitere Fassung dieser Thesen findet sich im Teil IV meines gemeinsam mit Wolfgang A. Kasper verfassten Beitrags: Wie viel Religion braucht die Bildung? (demnächst in: Krappmann & Scheilke (Hg.): Religion als Bildungsgut. Sonderheft Neue Sammlung. Seelze 2002). Sie wurden für das vorliegende Kapitel nochmals revidiert und für den größeren hier zur Debatte stehenden Rahmen, nicht zuletzt im Hinblick auf die Kooperation zwischen Religions- und Ethikunterricht, konkretisiert.

Die beiden ersten Teile des Kapitels wurden völlig neu geschrieben, einerseits als argumentative Grundlegung meines im Teil 3 unterbreiteten Vorschlags, andererseits um auch so etwas wie eine Konsequenz aus den in den einzelnen Kapiteln zuvor angestellten Überlegungen vorzulegen.

Die Zielsetzung des Kapitels ist es, Impulse zu liefern für einen nicht nur sachlich konsistenten, sondern auch organisatorisch durchführbaren Unterricht in Religion. Dem ist der Stil der Ausführungen angepasst, die nur bedingt unter wissenschaftlichem Anspruch gelesen werden wollen (dazu müssten selbst noch im Teil 1 argumentative Differenzierungen und Vertiefungen sowie eine breitere Auseinandersetzung mit einschlägiger Literatur erfolgen), sondern vor allem als Diskussionsanstoß. Der wähnt sich gleichwohl gut begründet, durch hier implizit vorausgesetzte Kenntnis der wichtigen Positionen, aber auch durch viele in den vorangegangenen Kapiteln dokumentierten Erfahrungen und Auseinandersetzungen.

konfessionsverschiedenen Religionsunterricht, sondern vor allem zwischen einem Religion explizit thematisierenden Religionsunterricht auf der einen und einem Religion in der Regel bekenntnisneutral nur von außen betrachtenden, Religiosität häufig auch ganz ausklammernden Ethikunterricht auf der anderen Seite haben. Durch die an verschiedenen Orten geplante oder auch versuchsweise umgesetzte Einführung von Islamunterricht wird die Lage noch komplizierter.² Darum muss meine Forderung genauer erläutert werden. Vor allem sind die Ebenen zu klären, auf denen die von mir bewusst unterschiedlich benannten Dimensionen von Religiosität, Bekenntnis, Konfession, Religion in der Schule zur Sprache kommen und in Erfahrung gebracht werden können. In Aufnahme einiger verstreuter Hinweise in vorangegangenen Kapiteln³ stellt sich das vorliegende Kapitel dieser Aufgabe. Dazu ist in einem ersten Abschnitt (1) das Konfessionalitätsprinzip in seiner Relevanz für schulischen Unterricht in Religion zu klären. Ein zweiter Abschnitt wird verschiedene Modelle einer sog. Fächergruppe zur Sprache bringen und kurz diskutieren (2). In einem dritten Abschnitt (3) stelle ich dann mein eigenes Modell eines integrierten und differenzierenden Unterrichts in Religion vor.

² Darum, nicht aus ideologischen Gründen und weniger wegen der schwierigen Frage geeigneter Träger, stehe ich selbst der Einführung von islamischem Religionsunterricht kritisch gegenüber: Die Landschaft würde dadurch noch weiter diversifiziert, vor allem aber die schulische Organisation der verschiedenen Fächer würde sie vermutlich noch weiter ins Abseits drängen. Das versuche ich durch meinen Vorschlag (s.u. Teil 3) abzufangen.

³ Ich verweise dafür insbesondere auf den Abschnitt 1 des Kapitels 1-2 zur Rede von Religion als Kulturgut, auf die im Abschnitt 5 des Kapitels 1-3 vorgestellten Ebenen von Religiosität, auf die konzeptionellen Andeutungen zum Proprium des Religionsunterrichts im Schlussabschnitt des Kapitels 2-1, sowie auf die die jetzigen Einlassungen vorbereitenden Thesen zum Thema „Religion im Religionsunterricht“ am Ende des Kapitels 5-3.

1 Konfessionalität als Bedingung des schulischen Religionsunterrichts

Mein Vorschlag zu einem an alle Schülerinnen und Schüler adressierten Unterricht in Religion muss sich zunächst mit dem in Deutschland geltenden Konfessionalitätsprinzip auseinandersetzen, aufgrund dessen der schulische Religionsunterricht konfessionell getrennt durchgeführt und ein alternativer Ethikunterricht demgegenüber als Ersatz angesehen wird. Dazu versuche ich erstens (1.1) die verfassungsrechtlichen Möglichkeiten für ein alternatives Verständnis von Konfessionalität auszuloten. Entsprechend folgen einige dogmatisch-theologische Überlegungen zu einem weiter gefassten Konfessionalitätsbegriff (1.2). Drittens ist unter Rückgriff auf die religionsphilosophischen Überlegungen der Kapitel 1-3, 1-4 und 2-1 „Konfessionalität“ auch begrifflich abzugrenzen von anderen religiösen Vollzugsformen (1.3), woraus ich dann viertens die These ableiten werde für einen, wie ich es nennen möchte, „konfessionablen“ Unterricht in Religion, der, so meine weitere Behauptung, sowohl dem Konfessionalitätsanspruch Genüge tut wie auch der Zielsetzung einer alle Schüler und Schülerinnen integrierenden Auseinandersetzung mit Religion an öffentlichen Schulen (1.4).

1.1 Verfassungsrechtliche Überlegungen

"Der Religionsunterricht ist in den öffentlichen Schulen, mit Ausnahme der bekenntnisfreien Schulen, ordentliches Lehrfach. Unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechtes wird der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt." - Mit dieser Bestimmung des Art.7, (3) des Grundgesetzes erfährt der Religionsunterricht in Deutschland eine international und auch europäisch gesehen singuläre Legitimation.⁴ Hervorzuheben sind an dieser

⁴ Auf den internationalen Vergleich kann hier nicht genauer eingegangen werden. Es ist trotzdem wichtig festzuhalten, dass auch in gesellschaftlich vergleichbaren Ländern zum Teil erheblich divergierende Regelungen bestehen, wenn etwa Religionsunterricht in Norwegen aufgrund des Status der Evangelisch-Lutherischen Kirche als Staatskirche nicht als eine res mixta angesehen werden kann, Frankreich als extremes Gegenbeispiel infolge der radikalen Trennung von Staat und Kirche gar keinen Religionsunterricht an öffentlichen Schulen kennt, England seit 1988 eine wertneutrale und überkonfessionelle Religionskunde für alle Schülerinnen und Schüler eingerichtet hat und selbst traditionell katholische Länder wie Spanien und Italien Religionsunterricht nur als Wahlfach vorsehen (mit freilich hoher prozentualer Teilnahme). – Zu genaueren Auseinandersetzungen und Zahlen vgl. beispielsweise den Symposionsband „Religionsunterricht an den öffentlichen Schulen in Europa“ (1991), insbesondere den Artikel von Rainer Illgner, S.15-41.

Bestimmung zwei Merkmale, zum einen die Kennzeichnung von Religionsunterricht als „*ordentliches Lehrfach*“, zum andern die Bindung an die „*Grundsätze der Religionsgemeinschaften*“. Damit ist der Religionsunterricht in Deutschland eine sog. „*res mixta*“ zwischen Staat und Kirche.⁵ Das gilt es genauer zu erläutern.

Das erste Merkmal ist Grundlage des zweiten, und auch seine Deutung bietet eine wichtige Voraussetzung zum rechten Verständnis des zweiten. Mit der Etablierung von Religionsunterricht als *ordentliches Lehrfach* an öffentlichen Schulen gewinnt das im ursprünglichen Verständnis *negative* Recht der Religionsfreiheit, sprich die Gewährleistung freier Religionsausübung durch den Staat nach Art. 4, 1 und 2 GG⁶, eine auch *positive* Dimension, beinhaltend den Anspruch auf religiöse Bildung. Dieses Grundrecht ist aber nicht nur ein Anspruch, den der Einzelne gegenüber dem Staat hat und auch einklagen kann. Vielmehr bringt darin auch der Staat sein verfassungstheoretisches Selbstverständnis zum Ausdruck, wonach „der freiheitlich säkularisierte Staat von Voraussetzungen [lebt], die er selbst nicht garantieren kann“, so das vielzitierte Diktum des Verfassungsrechtlers Ernst-Wolfgang Böckenförde.⁷ Damit ist gemeint, dass der moderne Staat zwar nicht mehr religiös begründet wird noch begründet werden kann, so dass man zum Beispiel noch von einem christlichen Staat sprechen könnte, dass aber die Freiheit, die die Verfassung den Bürgern gewährt, nun nicht ihrerseits vom Staat definiert und den Bürgern vorgegeben wird, sondern sich gründen muss auf eine Art „einigendes Band, das dieser Freiheit vorausliegt“. ⁸ Ganz konkret findet das seinen Ausdruck in der Konstruktion des

⁵ Diese Bezeichnung des Religionsunterrichts als „*res mixta*“ findet sich in allen einschlägigen verfassungstheoretischen Auseinandersetzungen zum Religionsunterricht, vgl. etwa Biemer/Baldus (1995), Sp. 841, oder Hollerbach (1997), S. 133.

⁶ Ursprünglich negativ ist dieses Recht mit Blick auf die frühmodernen demokratischen Verfassungen in Amerika und Frankreich. Vgl. dazu meine Ausführungen im Kapitel 4-5.

⁷ Böckenförde 1967, S. 60.

⁸ Ebd., S. 59. Für Hegel, auf den sich auch Böckenförde in diesem Zusammenhang beruft, sind darum „die Sittlichkeit des Staates und die religiöse Geistigkeit des Staates ... die gegenseitigen festen Garantien“ (Hegel, Enzyklopädie 1830, § 522 Anm.). In vorausschauender Kritik an den in der Einleitung meiner Arbeit skizzierten Problemen unvollendeter Säkularisation meint Hegel, es sei „der ungeheure Irrtum unserer Zeiten gewesen, die Untrennbaren [sc. Staat und Religion] als voneinander trennbar, ja selbst als gleichgültig gegeneinander sehen zu wollen“, womit er keineswegs (dies gegen manche Hegel-Kritiker!) einem Rückfall in einen religiös aufgeladenen Staat das Wort redet. Vielmehr kann für ihn (ganz im Sinne des oben ausgeführten Gedankens) das „was als Recht und Gerechtigkeit, als Pflicht und Gesetz, d.i. als wahr in der Welt des freien Willens gelten soll, nur insofern gelten, als es Teil an jener [sc. der religiösen] Wahrheit hat. Eben darum und in diesem gründenden, nicht begründenden Sinne beruht für Hegel der moderne Staat „auf der sittlichen Gesinnung und diese auf der religiösen“, insofern nämlich „die Sittlichkeit der auf sein substantielles Interesse [d.i. jenes von Böckenförde beschriebene einigende Band] zurückgeführte Staat, die Substantialität aber der Sittlichkeit selbst und des Staates die Religion ist.“ - Für diesen Gedanken vgl. auch meine Ausführungen im ersten Teil der Einleitung zur Frage der Wiederkehr des Religiösen.

deutschen Grundgesetzes: „Die Würde des Menschen ist unantastbar“, heißt es im ersten Satz; und dieser Wert begründet alles Recht und alle Gesetzgebung. Doch eine Definition oder auch nur inhaltliche Erläuterung der Menschenwürde versagt sich der Staat. Die Auseinandersetzung mit dieser Grundlage will und darf er gleichwohl nicht der privaten Meinung des einzelnen überlassen, sondern muss sie zum Thema öffentlicher Bildung machen. Eben darin liegt die vorrangige Begründung des Religionsunterrichts als ordentlichem Schulfach.

Das wirft die weitere Frage auf, in welchem Sinne hier „Religion“ zu verstehen ist. Damit kommen wir zum zweiten Merkmal, der inhaltlichen Bindung des Religionsunterrichts an die „Grundsätze der Religionsgemeinschaften“. Mit Blick auf die einschlägige verfassungsrechtliche Literatur scheint die Lesart klar zu sein: „Nach der klassischen Formel von Gerhard Anschütz bedeutet dies in erster Linie, daß der Religionsunterricht *„in konfessioneller Positivität und Gebundenheit“* erteilt wird.“⁹ Auf dieser Grundlage umreißt 1987 das Bundesverfassungsgericht in seinem bekannten Beschluss den Gegenstand des Religionsunterrichts: „*Er ist keine überkonfessionelle vergleichende Betrachtung religiöser Lehren, nicht bloße Morallehre, Sittenunterricht, historisierende und relativierende Religionskunde, Religions- oder Bibelgeschichte. Sein Gegenstand ist vielmehr der Bekenntnisinhalt, nämlich die Glaubensgrundsätze der jeweiligen Religionsgemeinschaft. Diese als bestehende Wahrheiten zu vermitteln, ist seine Aufgabe. Dafür, wie dies zu geschehen hat, sind grundsätzlich die Vorstellungen der Kirchen über Inhalt und Ziel der Lehrveranstaltung maßgeblich.*“¹⁰

Diese Sätze stehen jedoch nicht für sich selbst, wie man vorderhand aufgrund ihres Status als höchstrichterliche Klärung unterstellen könnte, sondern sind ihrerseits interpretationsbedürftig. Warum?

- Problematisch sind zunächst die Worte „*Bekenntnisinhalt*“ und „*Glaubensgrundsätze*“. Will sich der Staat nicht in Widerspruch zu der eben skizzierten ideologischen Enthaltensamkeit bringen und auch mit dem Folgesatz, dass das Wie der Vermittlung Sache der Kirchen ist, kann es hier nicht um eine *inhaltliche* Festlegung des Religionsunterrichts gehen, sondern nur um die Beschreibung seines *thematischen* Horizonts. Was ist der Unterschied? Die thematische Festlegung auf Bekenntnis und Glaube meint „lediglich“, dass es an der Aufgabe des Religionsunterrichts vorbei ginge, würde er nicht auch das Zentrum und das innerste Anliegen von Religion zur Sprache und zur Auseinandersetzung bringen. Das ist keine Unterbestimmung.

⁹ Hollerbach (1997), S. 138 unter Bezug auf Gerhard Anschütz: Die Verfassung des Deutschen Reiches vom 11. August 1919. Neudruck Darmstadt 1960, S. 691.

¹⁰ Bundesverfassungsgericht (1997), S. 252. (Hervorhebungen H.B.P.).

Vielmehr wird der Religionsunterricht damit freigesetzt von jedem Versuch seiner Instrumentalisierung oder Funktionalisierung.

- Gleichwohl bleibt es problematisch, dass hier von Inhalten und Grundsätzen auch *bestimmter Religionsgemeinschaften* die Rede ist. Wie im Folgenden zu erläutern sein wird, können damit wiederum nicht historisch kontingente Gestaltungen und Formulierungen einzelner Konfessionen gemeint sein, sondern es sind *elementare* Glaubensgrundsätze, an denen alle Religionsgemeinschaften orientiert sind, und sei dies in unterschiedlicher Form. Es ist unglücklich, dass das Verfassungsgericht die Entscheidung darüber im Dunkeln lässt.
- Schließlich würde es einen Eingriff in die Autonomie der Kirchen bedeuten, wenn sie durch den Ausdruck „*als bestehende Wahrheiten*“ verpflichtet wären, die Schülerinnen und Schüler in ihre Bekenntnisinhalte einzubinden. Hier scheint das Wort „Wahrheit“ nun nicht die Vermittlungsform, sondern den Inhalt zu betreffen, dass also das Religiöse nicht als eine bloß mögliche Weltanschauung, sondern als eine uns angehende Wahrheit zur Sprache kommt, freilich in einer auf Auseinandersetzung und Reflexion angelegten und nicht indoktrinierenden Form. Auch hier spricht das Verfassungsgericht undeutlich.

Vielleicht lag es wegen dieser Unklarheiten nahe, aus diesem Beschluss nicht nur einen (wie auch immer zu verstehenden) konfessionellen Religionsunterricht, sondern auch den konfessionell *getrennten* Religionsunterricht abzuleiten. Diesen Schritt vollziehen die beiden großen Kirchen.¹¹ Diese Deutung wird aber auch von

¹¹ So meinen die deutschen Bischöfe (Bischöfe 1996, S.69), aus der eben beschriebenen Definition „ergibt sich, daß der Religionsunterricht als jeweils eigener, durch die Bekenntnisse bestimmter ‚Parallelunterricht‘ eingerichtet werden muß.“ – Aber auch die evangelische Kirche glaubt, das beschriebene Recht auf Religionsfreiheit „schließt für Eltern und Schüler das Recht ein, in einer bestimmten, geschichtlich gewordenen konfessionellen Gestalt des Christentums, die ihnen vertraut ist, allein durch Vertreter dieser Konfession unterrichtet zu werden ... Dies rechtfertigt die konfessionelle Trennung.“ (EKD 1994, S. 64)

Ich halte beide Konsequenzen für logische wie inhaltliche Fehlschlüsse. Das (wie unten auszuführen sein wird) unbestreitbare Recht, mit einer konkreten konfessionellen Gestalt des Christentums konfrontiert zu werden, schließt zunächst keineswegs ein, dass dies der *alleinigen* und damit hinreichende Inhalt des Religionsunterrichts ist; damit ist vielmehr eine notwendige Bedingung beschrieben, unter der Religion zum Thema werden kann. Die evangelische Stellungnahme verdreht hier zudem das unmittelbar zuvor erläuterte Verständnis von Konfessionalität und engt es ein auf eine bestimmte historische Gestalt (dazu weiter unten im Punkt 1.2).

Aus dem gleichen Grunde „*ergibt*“ sich der konfessionell getrennte Unterricht keineswegs, wie die katholischen Bischöfe glauben machen, aus der Vorgabe konfessioneller Positivität, er stellt lediglich *eine* mögliche Gestaltungsform dieses Anspruchs dar, was im übrigen die Bischöfe selbst avisieren, wenn sie zwei Sätze später davon reden, dass „der tragende Grund für den eigenen, durch die Bekenntnisse bestimmten Religionsunterricht“ entfielen, „wenn Lehren und Ordnungen der Kirchen keine kirchentrennende Unterschiede mehr aufweisen.“ – Als gänzlich falsch sehe ich darüber hinaus an, wenn die Orientierung an konfessioneller Positivität auch als „Funktion“ des Religionsunterrichts beschrieben wird. Damit begibt sich die Kirche aller Möglichkeit, diakonisch ihren Beitrag zur Erschließung der sittlichen Grundlagen von Staat und Gesellschaft zu leisten und

Ethiklehrern gezogen.¹² Ich behaupte, dass dieser Schluss nicht nur nicht zwingend ist (vgl. dazu meine Argumentation in Anm. 10), sondern sogar irrig. Für das kirchliche Selbstverständnis von Konfessionalität ist das im nächsten Punkt zu erläutern. Doch auch verfassungstheoretisch ist eine andere Deutung naheliegender und vor allem sinnvoller:

Notwendig ist dazu eine nochmalige Rückbesinnung auf die *Funktion* bzw. die Aufgabe des Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen. Der Religionsunterricht stellt zunächst *nicht* einen Raum dar, den der moderne Staat den Kirchen zur Entfaltung ihrer Religionstätigkeit gewährt (darum ist der Religionsunterricht keine gemeindliche Katechese im Rahmen der Schule), und er ist deshalb auch nicht ein Privileg des Staates gegenüber den großen Kirchen.¹³ Vielmehr bietet der Staat mit dem Religionsunterricht ein Forum, in dem eben jene von ihm selbst nicht mehr einzuholenden Grundlagen als Thema öffentlicher Bildung artikuliert und diskutiert werden können und sollen. In diesem Sinne ist der Religionsunterricht umgekehrt ein subsidiärer Dienst der Kirchen am Staat.¹⁴

Inhaltlich kann das exemplarisch erläutert werden an der Formel „*im Bewusstsein der Verantwortung vor Gott und den Menschen*“, mit denen das deutsche Grundgesetz wie auch diverse Landesverfassungen, so die von Baden-Württemberg, auf die ich mich nachfolgend konzentriere, ihre Präambeln beginnen. Diese Formel macht noch deutlicher als die oben erläuterte Bindung an die unveräußerliche menschliche Würde, dass die Sittlichkeit als das einigende Band gesellschaftlicher wie staatlicher Gemeinschaft nicht nur verantwortungsethisch, sondern auch religiös dimensioniert ist.¹⁵ Verfassungsinterpretatoren sind sich allerdings darüber einig, dass durch den Verweis auf „Gott“ „eine nähere inhaltliche Präzisierung nicht vorgenommen“ werde, sondern dass es lediglich um den expliziten Verweis darauf gehe, „daß Staat und Verfassung in Beziehung zu Voraussetzungen stehen, die jenseits ihrer juristischen Normativität liegen, und daß dazu insbesondere die Religion gehört.“

würde im Religionsunterricht tatsächlich nur noch ein Privileg des Staates gegenüber den Kirchen sehen. (Vgl. dagegen meine weitere Argumentation im Haupttext).

¹² Jedenfalls implizit vgl. Veraart (1998), S. 118, mit der Konsequenz einer in meinen Augen höchst problematischen Trennung zwischen der eher inhaltlichen Orientierung des Religionsunterrichts an der biblischen Offenbarung und der eher formalen Orientierung des Ethikunterrichts an der abendländischen Vernunft (S. 120, vgl. dazu meine Kritik in Kapitel 1-2).

¹³ Eine solche Konstruktion würde auch vom säkularen und modernen Selbstverständnis des Staates her keinen Sinn machen, weil er eben nicht eine laizistische Trennung von aller Religion vollzogen hat, so dass den Religionen nun quasi neutral und tolerant ein gewisses Feld zu ihrer Tätigkeit überlassen würde. Seine Trennung von Religion meint lediglich eine ganz bestimmte ideologische Bevormundung und nicht die Auseinandersetzung mit dem Religiösen überhaupt, sonst würde er den Sinn seines Rechts nicht in rechtstranszendenten Wertvorstellungen gründen.

¹⁴ Vgl. dazu u.a. die klare wie klärende Einlassung von Schavan (1997), insbes. S. 10.

¹⁵ Vgl. dazu und für die folgenden Ausführungen Feuchte (1987), S. 51f. sowie 61ff.

Wichtig scheint mir, dass „Religion“ dabei ausdrücklich nicht als eine positive Gestalt von Religion aufgefasst wird, vielmehr „allgemein verstanden im Sinne der Öffnung der Immanenz auf eine ihr vorausliegende und sie fundierende und bindende Wirklichkeit.“¹⁶

Auch der Ausdruck „*bindend*“ ist aufschlussreich, unterstellt er zwar für jene Wirklichkeit inhaltlich eine bindende Fundierung und Orientierung, aber legt diese Wirklichkeit gerade nicht bindend fest. Dieser Sinn gilt folgerichtig auch für den Hinweis auf das „*christliche Sittengesetz*“, das der Mensch nach Aussage der Baden-Württembergischen Landesverfassung von 1953 (Art.1) zu erfüllen habe. Die Freiheit, die das gesellschaftliche Leben und die Verfassung bieten, wird hier abgegrenzt von einem Verständnis von Freiheit als Willkür, so dass der Verweis auf das christliche Sittengesetz der Freiheit quasi korrelativ einen Raum bietet zu ihrer Entfaltung. Entsprechend ist die Erziehung der Jugend „im Geiste der christlichen Nächstenliebe“ (Art. 12) zu lesen. Dieser Anspruch gilt natürlich für alle Menschen, nicht nur für konfessionell gebundene. Und so meint auch die Festlegung der „öffentlichen Volksschulen (Grund- und Hauptschulen)“ auf „die Schulform der christlichen Gemeinschaftsschule“ (Art. 15) nicht die konfessionelle Bindung bzw. Verpflichtung dieser Schulen an eine bestimmte positive Gestalt christlichen Glaubens, sondern den Verweis auf jene Recht und Sittlichkeit begründende Wirklichkeit.¹⁷ Darum, aber nur darum ist den Religionsgemeinschaften die Aufgabe

¹⁶ Paul Feuchte führt dazu aus, dass historisch hier gewiss der Gott im biblischen Verständnis gemeint sei, „von der Funktion her gedacht aber auch andere monotheistische Gottesvorstellungen darunter zu subsumieren [sein], ja überhaupt jede religiöse Konzeption, in der es transzendenzbezogene Verantwortung gibt“ (!, ebd. S. 52). Das ist vielleicht religionsphilosophisch nicht ganz korrekt ausgedrückt, festzuhalten ist aber die Verweisstruktur des Religiösen, die Feuchte herstellt. Dass sie im biblischen Monotheismus besonders eindrücklich herausgearbeitet worden ist, dazu vgl. meine Hinweise in Kap. 2-2 zur religiösen Sprache (Vgl. auch Nordhofen 1999).

Von Interesse ist auch Feuchtes Verweis auf Überlegungen in der Schweiz: „Diese Art der Verfassungseinleitung dürfe *nicht* eine Verpflichtung auf eine bestimmte Weltanschauung mit sich bringen, sondern wolle lediglich eine *Grundhaltung* ausdrücken, daß sich Menschen und Staat nicht auf sich selbst gründen wollten ... Diese Anrufung soll *Wertvorstellungen* ausdrücken, deren Herkunft aus einem christlichen Verständnis von Staat und Gesellschaft erkennbar ist, die aber darüber hinaus heute als Gemeingut säkularisierter Humanität gelten könne.“ (Hervorhebung H.B.P.) – Diese Einlassung im Kontext meiner Erläuterungen zur Wiederkehr des Religiösen in der Einleitung zu lesen, dürfte aufschlussreich sein.

¹⁷ Darum konkretisiert auch der folgende Artikel 16 der baden-württembergischen Landesverfassung diese Bestimmung folgendermaßen: „In christlichen Gemeinschaftsschulen werden die Kinder auf der Grundlage christlicher und abendländischer Bildungs- und Kulturwerte erzogen“, woraus sich ausdrücklich keine Nachteile für bekenntnislose Menschen ergeben dürfen.

Eigentümlicherweise wird eine solche offene und im übrigen auch demografisch heute angemessene Lesart in entsprechenden Studienordnungen nicht realisiert, wenn an den Pädagogischen Hochschulen des Landes Baden-Württemberg die Studierenden als Grundlagenpflichtfach die Theologie belegen müssen. Konsequenter wäre es, dieses Grundlagenpflichtfach als ein jene sittlich-religiösen Grundlagen artikulierendes Fach für alle zu verstehen, das dann eher religions- und rechtsphilosophischen Charakter tragen müsste als theologischen.

übertragen, an der Erziehung als „verantwortliche Träger“ mitzuwirken (Art. 12) und insbesondere „die Bewahrung und Festigung der religiösen und sittlichen Grundlagen des menschlichen Lebens“ zu artikulieren (Art. 4).

Der Religionsunterricht an öffentlichen Schulen¹⁸ hat seine Begründung also im Rahmen dieses Erziehungsauftrags des modernen Staates, konkreter des schulischen *Bildungsauftrags* und darf nicht missdeutet werden als ein den Kirchen gar als Privileg zur Verbreitung ihrer Lehren zur Verfügung gestellter Raum. Auch aus Sicht der Kirchen ist der Religionsunterricht jedoch ernst zu nehmen als Unterrichtsfach an einer öffentlichen *Schule* und will nicht verwechselt werden mit gemeindlicher Katechese, welcher allein die Einbindung in kirchliches Leben vorbehalten bleibt, während im Religionsunterricht subsidiär bzw. diakonisch religiöse und moralische Grundlagen von Menschsein und gesellschaftlichem Handeln zur Sprache kommen sollen.¹⁹ Aus diesem Grunde richtet sich auch der traditionelle Religionsunterricht nach katholischem wie evangelischem Verständnis grundsätzlich auch an alle Schülerinnen und Schüler, nicht nur an Angehörige der eigenen Konfession.²⁰

Freilich lässt sich jene Recht und Sittlichkeit begründende Wirklichkeit nur über Gestalten positiver Religion artikulieren. Darum reden die Verfassungen und Verfassungsurteile von ihr auch in positiv fassbaren Worten, geht es doch um die Aufgabe realer und konkreter Orientierung, und darum übertragen sie die inhaltliche Prägung dieser Orientierung den konkreten Religionsgemeinschaften. Wenn die Verfassung sich also, wie erläutert, sogar in einen Widerspruch mit ihrem Anliegen brächte, würde sie die Religionsgemeinschaften auf eine vom Staat zu definierende Sinnsetzung von „Bekanntnisinhalten“ der Religionsgemeinschaften „als bestehende

¹⁸ Wenn der Art. 7 GG den Religionsunterricht an sog. „bekenntnisfreien Schulen“ nicht als ordentliches Fach vorsieht, so ist darauf zu verweisen, dass eine solche Schulform in Deutschland heute faktisch „keine nennenswerte Rolle“ spielt und zum Teil auch durch Landesverfassungen gar nicht zulässig wäre. Vgl. Hollerbach (1997), S. 136f.

¹⁹ Die Unterscheidung zwischen gemeindlicher Katechese und schulischem Religionsunterricht wird, in meiner Sicht mit guten Gründen, von der katholischen Kirche stärker hervorgehoben als von der evangelischen. Vgl. dazu grundlegend die Nr. 1.4 des sog. Synodenbeschlusses (Synode 1974) und die Thesen 10 und 12 des DKV-Beschlusses 1992. – Die Synode (1974) skizziert ganz in diesem diakonischen Horizont sogar explizit das „Interesse der Kirche am Religionsunterricht“ (Nr.2.6) als „uneigennützig[e] Dienst am einzelnen Menschen und an der Gesellschaft“, etwa um die „grundlegenden Fragen menschlichen Lebens zu bedenken“, oder auch „als mögliche Kraft für die Entfaltung seiner [sc. des Menschen] Persönlichkeit“ und als grundsätzliche Förderung autonomer und selbstverantworteter „Entscheidungsfähigkeit und Entscheidungswilligkeit“, damit die Schülerinnen und Schüler „imstande sind, ihre persönliche Glaubensentscheidung zu überprüfen, zu vertiefen oder zu revidieren und so eine gewissenhafte Glaubensentscheidung treffen“.

²⁰ Vgl. Synode (1974), Nr. 2.5.1, sowie EKD (1994), S.64f. – Katholischerseits wird dies durch das Bischofswort von 1997 freilich nicht unerheblich eingeschränkt durch die forcierte Behauptung der Konfessionalität der Schüler in Nr. 5.3.2 (Bischöfe 1997, S.51; vgl. dazu unten meine Kritik).

Wahrheiten²¹ festlegen, kann die Bestimmung der Inhalte nur Sache theologischer und philosophischer Überlegungen sein. Deshalb sind nachfolgend die theologischen Möglichkeiten eines Konfessionen nicht trennenden, sondern zusammenführenden Verständnisses von Konfessionalität zu erörtern, das zugleich auch konfessionell nicht gebundene und andersreligiöse Schülerinnen und Schüler anspricht.

Aufgrund dieser verfassungstheoretischen Überlegungen ist letztlich nicht der Meinung von Alexander Hollerbach Recht zu geben, dass der Religionsunterricht als bekenntnisgebundenes Lehrfach „nicht bi- oder multikonfessionell bzw. ökumenisch“ sein könne.²² Vielmehr ist die Ansicht von Bodo Pieroth zu favorisieren: "Dass die Verfassungsväter einen Religionsunterricht als Verkündigung von Glaubenswahrheiten wollten, kann das verfassungsrechtlich garantierte und in der Religionsfreiheit wurzelnde Bestimmungsrecht der Religionsgemeinschaften nicht auf Dauer fesseln. Diese können den Religionsunterricht für Konfessionslose und Konfessionsfremde öffnen, einen ökumenischen oder multikonfessionellen Religionsunterricht – bei Wahrung eines ordnungsgemäßen Schulbetriebs – einführen."²³ Damit scheint jedenfalls verfassungsrechtlich eine Form von Religionsunterricht abgedeckt, der zwar *nicht ohne*, sondern nur unter Einschluss konfessioneller Orientierung Sinn macht, keineswegs aber definitivisch allein *durch* die Religionsgemeinschaften getragen und verantwortet und allein auf ihre konfessionell unterschiedenen Lehren festgelegt ist, und der damit zugleich die Tür öffnet für einen allgemeinen, in seinen integrativen Phasen an alle Schülerinnen und Schüler, auch die konfessionslosen und andersgläubigen gerichteten Unterricht in Religion.

1.2 Dogmatisch-theologische Überlegungen

Die zweite systematische Vorüberlegung betrifft die seitens der Kirchen für die Beibehaltung des traditionellen konfessionellen Religionsunterrichts verwendete theologische Kategorie der Konfessionalität. Die einschlägigen Begründungen für die konfessionelle Trennung wurden bereits oben (siehe Anm. 10) ins Auge gefasst. In besonders zugespitzter Form hat sich dazu der ehemalige Referent für Religionspädagogik der Deutschen Bischofskonferenz, Hans-Willi Winden, geäußert, wenn er behauptet, der konfessionelle Religionsunterricht werde nicht nur dem Grundgesetz gerecht, sondern auch seinem Anspruch inhaltlich, in der personalen Anlage, seiner

²¹ Gemeint ist hier der oben zitierte Beschluss des Bundesverfassungsgerichts 1987.

²² Hollerbach (1997), S. 138.

²³ Pieroth (1993), S. 211. – Von kirchlicher Seite ist dieses Votum abgedeckt durch die Ausführungen der Synode (1974), Nr. 2.7.5 sowie der EKD-Schrift (1994), S. 65ff (konkreter dazu s.u.).

pädagogischen und sogar diakonischen Dimension „am ehesten“ gerecht.²⁴ Als Grundlage für diese Sicht legen sich die deutschen Bischöfe in ihrem Wort zum Religionsunterricht ausdrücklich fest auf die sog. Trias der Konfessionalität von Lehrern, Lehre (Lehrinhalten) und Schülern.²⁵ Doch die Argumente für ein konfessionell trennendes Verständnis von Konfessionalität sind löchrig:

- a) Wie oben (Anm. 10) erläutert, liegt ein *logisch-argumentativer* Fehlschluss vor, wenn aus der fraglos unterstützenswerten Orientierung zu Bekenntnisfähigkeit definitorisch die Bindung an ein bestimmtes Bekenntnis deduziert und festgelegt wird. Besonders ärgerlich ist dabei das Arbeiten mit sachlich richtigen theologischen Argumenten, die dann begrifflich unscharf benutzt werden. So ist die Behauptung „Gerade aufgrund seiner Bekenntnisgebundenheit ist der Religionsunterricht eine Herausforderung“²⁶ sachlich durchaus einleuchtend, verwendet aber mit „Gebundenheit“ zumindest fahrlässig einen doppeldeutigen Begriff: Die (richtige) Einbindung von Bekenntnisinhalten in den Religionsunterricht beinhaltet eben nicht notwendig seine ausschließlich konfessionelle Prägung und insofern „Bindung“ an eine ganz bestimmte Konfession.

Geradezu unlauter wird die definitive Festlegung auf die Trias, wenn im gleichen Zuge von „ökumenischem Geist“ die Rede ist²⁷: Bereits das Wort „Offenheit“ wäre für die nur ausnahmsweise oder gelegentlich zugelassene Kooperation²⁸ ein Euphemismus, bei der ausdrücklichen Absage an „eine gemeinsame Gestaltung und Verantwortung“²⁹ von ökumenischem „Geist“ zu reden, ist schlicht Unsinn. Ähnlich betreibt der Begriff „gesprächsfähige Identität“ Augenschwermerei, wenn als sein Gegenbild lediglich ein Zerrbild aufgebaut wird, nämlich „die Ausbildung einer kirchlichen Identität auf beiden Seiten rückgängig zu machen“. Das eine ist schon rein logisch nicht das Gegenteil des anderen.³⁰

²⁴ Winden (1992), S. 30f.

²⁵ Bischöfe (1997), S. 50ff.

²⁶ Ebd., S. 56.

²⁷ Ebd., S. 57.

²⁸ Ebd., S. 59 und 79.

²⁹ Ebd. S. 79f.

³⁰ Zur Kritik vgl. bereits meine Einlassung Petermann (1997a). Leider ist das gesamte Bischofspapier eine nicht nur unglückliche, sondern in meinen Augen auch in der hier vorgetragenen Schärfe abzulehnende Einlassung. Das kann an dieser Stelle nur mit wenigen Beispielen angedeutet werden. – Aus katholischer Sicht ist es zudem besonders traurig, wenn solche Abgrenzungen mit dem sog. Synodenbeschluss begründet werden (ebd. S. 50), der im Punkt 2.7 ein sehr viel differenzierteres und theologisch besser begründetes Votum für die Konfessionalität abgegeben hat und zudem die Verantwortlichen explizit auf eine Öffnung verpflichtet hat: „In der gegenwärtigen kirchlichen und bildungspolitischen Situation ist es weder angebracht noch möglich, starr und absolut am Konfessionalitätsprinzip festhalten zu wollen ... Bei der Suche nach Lösungen

Zumindest unklar ist aber auch die evangelische Stellungnahme, wenn einerseits die konfessionelle Trennung gerechtfertigt wird, im gleichen Zuge „jedoch auch Schüler anderer Konfessionen (und Konfessionslose)“ in den (konfessionell getrennten!) evangelischen Religionsunterricht eingeladen werden.³¹

- b) Der *soziologische* Blick auf Regelungen in vielen anderen, auch europäischen Ländern (s.o. Anm. 3) zeigt alternative Wege, die auch faktisch mit kirchlichen Auffassungen problemlos in Einklang gebracht werden. Zudem bleibt die demografisch veränderte Situation im Deutschland des 21. Jahrhunderts eine schlicht nicht zu leugnende Tatsache, ist vielmehr eine Herausforderung.³²
- c) Gegen das Festhalten an einem konfessionell trennenden Verständnis von Konfessionalität sprechen aber vor allem *dogmatische Gründen*. Sie sind, als Grundlage für weitere Argumente, nachfolgend ein wenig genauer zu skizzieren:

In knapper wie eindrucksvoller Weise verweist die *EKD*-Denkschrift auf einen Begriff von „Konfession als dankbare[r] Antwort des Menschen“.³³ Theologisch ausgewiesenen wird er durch den Bezug auf die reformatorische Sicht der „eine[n] Kirche Jesu Christi“, die es „als die eine, heilige, katholische (allumfassende), apostolische Kirche nicht als ein Erzeugnis von Menschenhand geben“ könne.³⁴ Es lohnt sich, den dabei als Referenztext angegebenen Artikel VII der „*Confessio Augustana*“ genauer zu betrachten:

„Es wird auch gelehret, daß alle Zeit müsse eine heilige christliche Kirche sein und bleiben, welche ist die Versammlung aller Glaubigen, bei welchen das Evangelium rein gepredigt und die heiligen Sakrament lauts des Evangelii gereicht werden. Dann dies ist gnug zu wahrer Einigkeit der christlichen Kirchen, daß da einträchtiglich nach reinem Verstand das Evangelium gepredigt und die

sollen die Verantwortlichen Wert darauf legen, mit anderen christlichen Kirchen und Gruppen so eng wie möglich zusammenzuarbeiten.“ (Synode 1974, Nr. 2.7.5).

³¹ EKD (1994), S. 64.

³² Auch das wird vom Bischofswort nahezu fahrlässig übergangen, wenn an den Realitäten vorbei an der Konfessionalität der Schülerinnen und Schüler festgehalten wird (Bischöfe 1997, S. 51). Die (richtig beschriebene) Verantwortung, „über ein vom Bekenntnis geprägtes Leben ins Gespräch zu kommen“ (ebd. S. 53) ist zwar ein Argument für die Konfessionalität der Lehrkräfte und zumindest die Konfessionabilität der Lehre, keineswegs aber für die Konfessionalität der Schülerinnen und Schüler. Um, wie richtig gefordert, „beim konkreten Leben“ anzusetzen, ist im Gegenteil gerade die Nichtkonfessionalität der Schülerinnen und Schüler vorauszusetzen. - In diesem Sinne verstehe ich auch das Votum von Joachim Maier für einen „für alle SchülerInnen, unabhängig von ihrer Konfession, Religion oder Weltanschauung“ offenen Religionsunterricht (Maier 1995, S. 597).

³³ EKD (1994), S. 63.

³⁴ Ebd. S. 61.

*Sakrament dem gottlichen Wort gemäß gereicht werden. Und ist nicht not zur wahren Einigkeit der christlichen Kirche, daß allenthalben gleichformige Ceremonien, von den Menschen eingesetzt, gehalten werden...*³⁵

Entscheidend an diesem Artikel ist in unserem Zusammenhang die auch in der EKD-Denkschrift hervorgehobene Unterscheidung zwischen der „einen christlichen Kirche“ als Gotteswerk einerseits und bestimmten Zeremonien als Menschenwerk andererseits.³⁶ Beide Größen sind jedoch nicht voneinander zu trennen, insofern menschlich eingesetzte Zeremonien sich stets auf die „wahre Einigkeit“ beziehen müssen, umgekehrt die „wahre Einigkeit“ nicht im luftleeren Raum stattfindet, sondern sich in konkreten kirchlichen Vollzügen auch zeigen muss.

Für den Religionsunterricht bedeutet das nach evangelischem Verständnis, dass ihr eigentlicher Bezugspunkt, an den der Unterricht *bekennnishaft* gebunden ist, die „Katholizität der Kirche als der einen wahren Kirche des Glaubens“ ist.³⁷ Explizit *dieser* Bezug wird als jener Grundsatz verstanden, an dessen Übereinstimmung das Grundgesetz den schulischen Religionsunterricht bindet. Die historisch kontingente Gestalt der evangelischen Konfession(en) hingegen bietet nur den dafür notwendigen Rahmen, in dem dieser Grundsatz zur Sprache gebracht werden kann.³⁸

Nicht in Bezug auf den Religionsunterricht, aber in theologischer Hinsicht noch klarer sind die einschlägigen *katholischen* Lehrdokumente. In der dogmatischen Konstitution „*Lumen Gentium*“ über die Kirche hat das II. Vaticanum³⁹ den Unterschied zwischen der (unsichtbaren) Kirche Jesu Christi und der (sichtbaren) Kirche als Versammlung der Gläubigen nicht nur noch präziser ausgelotet, sondern zudem christologisch im zentralen Bezugspunkt christlichen Glaubens fundiert. Die Argu-

³⁵ CA VII, S. 61. Literarkritische Probleme der Textüberlieferung können an dieser Stelle nicht berücksichtigt werden; ich beziehe mich daher auf den in der Literatur ausgewiesenen deutschen Haupttext.

³⁶ Die in der Folge in der CA polemisch herausgestellte Abgrenzung von der römischen Kirche durch die Trennung der elementaren Sakramente Predigt, Taufe und Abendmahl von anderen Zeremonien spielt in unserem Kontext keine Rolle.

³⁷ EKD (1994), S. 63.

³⁸ Diese Deutung spitzt den Text der Denkschrift zugegebenermaßen zu, ist aber m.E. gut begründet, wenn aus den hervorgehobenen Verweisen auf die CA, die Unterscheidung „zwischen Gottes Werk und Menschenwerk“, den Begriff von Konfession „als dankbarer Antwort des Menschen“ der von mir interpretierte Satz gefolgert wird: „Seinem innertheologischen Sinne nach ist folglich der evangelische Religionsunterricht auf die eine Kirche Jesu Christi, das heißt grundsätzlich ökumenisch auszurichten, und er kann nicht ökumenisch sein, wenn er nicht in dem genannten Verständnis evangelisch ist.“ (ebd.).

³⁹ Zweites Vat. Konzil: *Lumen Gentium* (1965), im Folgenden durch Angabe von Kapitel und (nummeriertem) Abschnitt zitiert, zuweilen wird bei längeren Abschnitten per Buchstabe auch der bestimmte Absatz angegeben.

mentation ist komplex und kann hier nur in den wesentlichen Zügen nachgezeichnet werden:

- Erster Bezugspunkt aller Äußerungen zu Kirche ist zunächst Christus, also der göttliche Sinngehalt der historischen Gestalt Jesus (I,1). Als „Licht der Völker“ ist er explizit auf *alle* Menschen gerichtet, nicht in traditionell missionarischem Verständnis, sondern als „innigste Vereinigung [aller Menschen] mit Gott wie für die Einheit der ganzen Menschheit“ (I,1). Werkzeug dafür ist die von *Christus* begründete *Kirche*, womit zunächst einmal jene auch in der CA benannte eine, heilige, katholische (allumfassende), apostolische gemeint ist, als nicht fassbarer Bezugspunkt allen menschlichen Handelns.
- Die Verbindung zweitens zu menschlicher Wirklichkeit wird hier nicht indefinit gelassen, sondern in dem Symbolon christlichen Glaubens schlechthin erläutert, im Geheimnis der *Person Jesu Christi* selbst (vgl. bes. I, 7.): In ihm als Mensch und Gott zugleich hat sich Gott als Bezugspunkt und Schöpfer aller Menschen mit den Menschen vereinigt, um sie „zur Teilhabe an dem göttlichen Leben zu erheben (I, 2.). Konkret im Leben Jesu wie vor allem in den Sakramenten der Taufe und der Eucharistie wird diese Erhebung des Menschen zu Gott symbolisch sichtbar (I.7b).⁴⁰
- Daraus wird die für unseren Zusammenhang entscheidende Passage in I.8.a abgeleitet: „*Die mit hierarchischen Organen ausgestattete Gesellschaft und der geheimnisvolle Leib Christi, die sichtbare Versammlung und die geistliche Gemeinschaft, die irdische Kirche und die mit himmlischen Gaben beschenkte Kirche sind nicht als zwei verschiedene Größen zu betrachten, sondern bilden eine einzige komplexe Wirklichkeit, die aus menschlichem und göttlichem Element zusammenwächst.*“ Der Sinn ist der gleiche, wie ich ihn aus CA VII herausgedeutet habe. Zugespitzt auf den uns interessierenden Bildungszusammenhang formuliert sich hier ein Menschenbild, wonach der Mensch über die verschiedenen Formen seiner Wirklichkeit und Vergesellschaftung hinaus seine wesentliche Orientierung erfährt im Bezug auf jene „*geistliche Gemeinschaft*“. Diese Orientierung zu vermitteln, ist Aufgabe aller Erziehung, an sie ist Erziehung inhaltlich gebunden. Das kann aber nur geschehen (und damit sind wir bei der Frage positiver konfessioneller Prägung) innerhalb eines auch *sichtbaren* organisatorischen Gefüges, das in seiner Ausrichtung auf jene geistliche Gemeinschaft den Rahmen bietet zur notwendigen Erfahrung und Auseinandersetzung.
- Die Einordnung der *römisch-katholischen Kirche* in diesen Zusammenhang ergibt sich ganz logisch: Die „*einzige Kirche Christi, die wir im Glaubensbekenntnis als die*

⁴⁰ Nicht zufällig findet sich hier eine dogmatisch klare Parallele zur evangelischen Position, wonach Taufe und Eucharistie ohne Zweifel die beiden elementaren Sakramente bilden.

eine, heilige, katholische und apostolische bekennen“, ist, insofern sie „in dieser Welt als Gesellschaft [societas] verfasst und geordnet“ ist, „verwirklicht [substitut] in der katholischen Kirche, die vom Nachfolger Petri und von den Bischöfen in Gemeinschaft mit ihm geleitet wird“ (I.8.b). Auch wenn es um den im Verb „substitut“ gemeinten Bezug der römisch-päpstlichen Kirche zur den Möglichkeiten der sichtbar verfassten Kirche Streit gegeben hat⁴¹, sind Diktion wie Wortlaut eindeutig: Erstens sieht sich dogmatisch die römisch-katholische Kirche zwar als *volle* Verwirklichung der möglichen sichtbaren Kirche, aber nicht (mehr) als alleinige Verwirklichungsmöglichkeit; vielmehr werden explizit kirchliche Elemente auch „außerhalb ihres Gefüges“ anerkannt. Zweitens folgt daraus, dass auch für die römisch-katholische Kirche das *Bekenntnis* gebunden ist allein an jene „einzige Kirche Christi“, welches zu vermitteln jedoch nur möglich ist durch eine konfessionell ausgestaltete kirchliche Gemeinschaft, wie sie in der römisch-katholischen Kirche jedenfalls vorliegt. An sie ist mithin das Bekenntnis nicht gebunden, sondern sie bietet den bzw. einen konfessionellen Rahmen zur Vermittlung dieses Bekenntnisses.⁴²

Für die kirchliche Auffassung von Religionsunterricht ist darüber hinaus von Interesse ein kurzer Blick in zwei andere Verlautbarungen des II.Vaticanum, die jenen Bezug auf Kirche noch erweitern zu einem Bezug auf *Religion*. In der Erklärung zur Religionsfreiheit⁴³ wird die eben erläuterte substitut-Formel aufgenommen, aber in einer kleinen, für unseren Zusammenhang sehr wichtigen Veränderung: Zunächst wird unter Bezug auf die menschliche Würde auch die Freiheit der Religionsausübung [religionis exercitium] betont und gefordert. Und für die notwendig folgende Frage, auf welchen Sinn von Religion sich das bezieht, ist von einer „*einig wahren Religion*“ die Rede. Sie ist wiederum „verwirklicht [substitut] in der katholischen, apostolischen Kirche“, also jenem eben erläuterten eigentümlichen

⁴¹ Der Kommentar von Aloys Grillmeier (in: LThK² Bd.12, S. 174f.) informiert knapp und klärend über die unterschiedlichen Voten zu diesem Bezug, bevor die Versammlung sich mit Mehrheit zu dem hier zitierten „substitut“ entschied. Die Auffassung von der römisch-katholischen Kirche als alleiniger möglicher Kirche ist seitdem dogmatisch definitiv verabschiedet.

⁴² Diese Deutung ist im übrigen ohnehin abgedeckt durch die verschiedenen Formulierungen der Symbola, der christlichen Glaubensbekenntnisse, wonach Gegenstand des Glaubens ja nicht eine evangelische Landeskirche oder die römisch-katholische Kirche oder auch eine andere Kirche ist, sondern jene zunächst unsichtbare Kirche, die durch die Prädikate der Einheit, Heiligkeit (insbesondere im Sinne der Verantwortung zum Heil), der Katholizität (als Allumfassendheit oder Allgemeinheit) und Apostolizität (als Herkünftigkeit bzw. Traditionszusammenhang wie auch Sendungsauftrag) qualifiziert (nicht quantifiziert) wird. Die Ausformulierung dieser Prädikate kann freilich nicht ohne konkret sichtbare Gestalten von Kirche geschehen. – Zudem „verpflichtet“ das Glaubensbekenntnis bekanntlich zwar zum Glauben „an“ Gott den Vater, den Sohn, den Heiligen Geist, nicht aber „an“ die Kirche, sondern zum Glauben *der* Kirche.

⁴³ Zweites Vat. Konzil: Dignitatis humanae personae. 1966, Nr.1.

Zusammenhang zwischen unsichtbarer Kirche und einer grundsätzlich auf Sichtbarkeit und Verfasstheit angelegten Kirche. Damit wird der Bezugspunkt, auf den alle Konfessionalität bezogen ist, noch weiter gefasst, nämlich als eine letzte wahre und alle Menschen einigende Religion.

Gestützt wird eine solchermaßen erweiterter Auffassung von Konfessionalität durch die Erklärung über das Verhältnis zu den nichtchristlichen Religionen.⁴⁴ Die römische Kirche lehnt in diesem Dokument nicht nur „nichts von alledem ab, was in diesen Religionen wahr und heilig ist“ (1.b). Sie geht damit auch implizit von einem umfassenden Religionsbegriff aus, auf den die anderen Religionen wie auch sie selbst bezogen sind: Fundiert wird diese umfassende Religion in der „einen einzigen Gemeinschaft“ (*una communitas*), in die ausdrücklich „alle Völker“, ja „das ganze Menschengeschlecht“ eingebunden sind. Sie alle haben, so heißt es ausdrücklich, „Gott als ein und dasselbe letzte Ziel“ (1.b). In Orientierung auf diesen Gott „erwarten die Menschen von den verschiedenen Religionen Antwort auf die ungelösten Rätsel des menschlichen Daseins“ (1.c). Mit dieser Orientierung an existentiellen Elementarfragen wird bewusst eine *grundlegende religiöse Dimension* von Menschsein umrissen.⁴⁵ Als grundlegende religiöse Akte werden sodann genannt eine erste „gewisse Wahrnehmung jener verborgenen Macht“, „die Anerkennung einer höchsten Gottheit“, die Durchtränkung des Lebens „mit einem tiefen religiösen Sinn“, die Suche nach „genaueren Begriffen und einer mehr durchgebildeten Sprache“ (2.a.), bevor im weiteren Text besondere Akte einzelner religiöser Traditionen gewürdigt werden. Auch auf diese grundlegenden religiösen Vollzüge ist Konfessionalität also ausgerichtet.

Als Ausrichtung auf einen solchen Begriff von „*Religion in weitem Sinn*“ beschreibt auch der sog. Synodenbeschluss die pädagogische Zielsetzung des Religionsunterrichts.⁴⁶ Die alle Menschen angehende „Frage nach dem Sinngrund oder Transzendenzbezug“ zum Thema zu machen, zur Sprache zu bringen und zu

⁴⁴ Zweites Vat. Konzil: *Nostra aetate*. 1966, nachfolgend zitiert nach Abschnittsnummer und Absatz.

⁴⁵ Zum Ausdruck „elementare Fragen“ vgl. meine Erläuterungen im Kapitel 3, insbes. Abschnitt 2. – Diese Elementarfragen werden auch im hier zitierten Dokument kurz benannt als diejenigen, „die die Menschen im tiefsten bewegen: Was ist der Mensch? Was ist Sinn und Ziel unseres Lebens? Was ist das Gute, was ist die Sünde? Woher kommt das Leid, und welchen Sinn hat es? Was ist der Weg zum wahren Glück? Was ist der Tod, das Gericht und die Vergeltung nach dem Tode? Und schließlich: Was ist jenes letzte und unsagbare Geheimnis unserer Existenz, aus dem wir kommen und wohin wir gehen?“ (1.c). In wenigen Worten wird hier nicht nur die Dimension des Religiösen kategorial differenziert, sondern auch die Frage nach einem möglichen religiösen Curriculum vorskizziert, für das eben jene Fragen das Grundraster bilden, nicht allein im christlich-theologischen Sinne, sondern gerade auch in allgemeiner religionsphilosophischem Verständnis. (Vgl. dazu die entsprechenden Skizzen im Kapitel 1-4).

⁴⁶ Synode (1994), Nr. 2.3. Der Text beschreibt diesen weiten Sinn von Religion nachfolgend als „Weltdeutung oder Sinngebung durch Transzendenzbezug“.

erörtern, wird als fundamentales Anliegen des Religionsunterrichts betrachtet, als Vertrautmachen „mit den geistigen Überlieferungen“, als Hilfe „zur Selbstwerdung“ und Lebenshilfe, um das „Leben zu bewältigen, die Veränderbarkeit vieler Mängel und Mißstände zu erkennen und das wirklich Unabänderliche anzunehmen“ sowie als Ausbildung zur Kritik und „Relativierung unberechtigter Absolutheitsansprüche“.

Weder evangelische noch katholische Kirche gehen also jedenfalls in ihren zentralen Dokumenten von einem Konfessionalitätsverständnis aus, das eine Bindung und Übereinstimmung mit den Glaubenslehren einer bestimmten historisch kontingenten Konfession vorsähe, sondern verstehen Konfessionalität als Bindung an jene Kirche Jesu Christi, auf die sie selbst als historische Größen nur relativ bezogen sind, ja letztlich als Bindung an jene „einzig wahre Religion“. Auch theologisch ist also die konfessionelle Trennung kein notwendiges Element, weder wenn es um die Vermittlung der grundlegenden Dimension von Religiosität noch die Vermittlung elementarer Glaubenssätze geht. Gleichwohl ist die konfessionelle Prägung eine notwendige Form, durch die allein Religiosität wie auch Glauben deutlich werden können. Bevor die Konsequenzen aus diesem komplexen Verhältnis gezogen werden können, sind jedoch in einem weiteren Schritt kurz die hier unterschiedlich verwendeten Begriffe noch genauer zu klären.

1.3 Philosophisch-begriffliche Überlegungen

Um meinen Vorschlag eines Unterrichts in Religion für alle konkreter formulieren zu können, muss die Frage nach der Konfessionalität des Religionsunterrichts erweitert werden zu der Frage, in welcher Weise Religion im Religionsunterricht Thema sein kann und sein sollte. Dafür sind Begriffe wie „Religion“ und „Konfession“ genauer zu klären. Unter dieser Zielsetzung greife ich auf das im Kapitel 1-3 vorgelegte, aber in seinem zweiten Teil dort nicht weiter erläuterte Schema zurück.

Unbestritten ist sicher, dass die hier gebotenen Unterscheidungen Sinn machen, um zu klären, was man meint. Die Bezeichnungen sind in dieser Form zumindest in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung auch anerkannt. Die Alltagssprache ist da nicht mehr so genau und wird nicht ohne weiteres etwa zwischen „Konfession“ und „Religion“ zu unterscheiden wissen. Doch auch in öffentlichen Verwaltungsakten ist nicht immer klar, von was eigentlich die Rede ist, wenn wir etwa nach der Religionszugehörigkeit (oder doch eher nach der Konfessionszugehörigkeit?) gefragt werden. Undeutlich bleibt ebenfalls, was und wer eigentlich gemeint ist, wenn das Grundgesetz im Art.7 von „Religionsgemeinschaften“ redet, das BVerfG in dem

zitierten Beschluss dagegen von „der jeweiligen Religionsgemeinschaft“ und nachfolgend, eine identische Bedeutung suggerierend, von den „Kirchen“. Nach der Logik meines Schemas wäre „Religionsgemeinschaft“ die einer bestimmten Religion zugeordnete Größe (3.2), „Kirche“ hingegen die damit keinesfalls identische Gemeinschaft aller einer bestimmten Konfession (2.2.2) Angehörigen.

Der Klarheit der Bezüge halber nummeriere ich die einzelnen religiösen Vollzugsformen im nachfolgenden Schema durch:

Religions-Vollzug	Vollzugsform	Sichtweise
(1) Religiosität		(1.1) grundsätzliche <i>Offenheit</i> menschlicher Existenz für Religion (1.2) <i>Erfahrung</i> von Religiosität
(2) Glaube	[als <i>praktisch</i> vollzogene Religion]	<i>persönliches</i> Festhalten und Vollzug zentraler religiöser Lebensdeutungen und Lebensanweisungen
	(2.1) fides qua creditur [Glaube, <i>mit dem</i> / <i>durch</i> den man glaubt]	je <i>subjektiver</i> , auf Deutung und Vollzug des Lebens bezogener <i>Akt</i> des Glaubens / Organ des Glaubens
	(2.2) Konfession	(2.2.1) ausdrückliches <i>Bekenntnis</i> zu bestimmten Glaubensaussagen (2.2.2) Bekenntnis der <i>Zugehörigkeit</i> zu einer bestimmten Glaubens-Richtung (2.2.3) <i>Vollzug</i> des Glaubens durch Festhalten, Bekenntnis, Lebensführung, Feier, Gemeinschaftsbezug
	(2.3) fides quae creditur [Glaube, <i>den</i> man glaubt]	System / <i>Summe</i> zentraler Glaubens-Aussagen, die zu glauben sind / geglaubt werden
(3) Religion		(3.1) <i>objektives</i> (historisch gewordenes) System von Glaubens-Vollzügen / -Äußerungen (3.2) Gemeinschaft aller einer Religion angehörigen Menschen

Zur konkreteren Klärung kann es helfen, die einzelnen Vollzüge nicht zu definieren, sondern als Probleme zu formulieren. Ich will das versuchen unter Zuspitzung auf die hier zur Debatte stehende Frage, von welcher Religion in einem schulischen Religionsunterricht die Rede sein sollte:⁴⁷

- Die Einrichtung von Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach an öffentlichen Schulen kann in einer säkularen und weltanschaulich pluralen Gesellschaft ihre Begründung wohl kaum darin haben, dass die Menschen als Bürger eines Staates alle einer bestimmten Religion (3.2) angehören. Vielmehr wird vorausgesetzt, dass menschliche Existenz grundsätzlich sowie ganz konkret in Formen ihrer rechtlichen, gesellschaftlichen und staatlichen Organisation, wie im Teil 1 des Kapitels erläutert, auf eine zunächst sehr allgemeine Form von *Religiosität* ausgerichtet ist, die diese Formen der Vergesellschaftung transzendiert, ihnen aber zugleich ihren letzten Sinn verleiht.
- *Religiosität* meint dabei grundsätzlich noch nicht mehr, aber auch nicht weniger als die Erfahrung des Über-Sich-Hinaus-Seins, das zum Gefühl und zur Gewissheit werden kann, im Selbstsein sich wesentlich getragen zu wissen, also jene im Schema unter (1) skizzierte grundsätzliche Offenheit menschlicher Existenz auf einen sie tragenden Grund.
- Damit ist noch nicht gesagt, dass alle Menschen auch faktisch religiös sind (1.2) in dem Sinne, dass sie auch eine *religiöse Erfahrung* gemacht hätten. Darum ist genauer zu prüfen, was gemeint ist mit der Behauptung, von Natur aus seien *alle Menschen religiös*, ob damit (nur) eine grundsätzliche anthropologische Ausrichtung gemeint ist (im Sinne von 1.1), und das wäre auch meine Ansicht, oder eine auch subjektiv zu verortende existentielle Erfahrung (im Sinne von 1.2), was wohl nicht für alle Menschen gilt. Ohnehin kann Religiosität einem Menschen als subjektive Erfahrung nicht andemonstriert werden. Gleichwohl kann und muss wohl behauptet werden, dass ausnahmslos jeder Mensch für solche Erfahrung offen ist, vielleicht auch, dass ihm ein wesentliches Stück Menschsein fehlt, wenn er sein Leben ohne sie zu verstehen sucht, dass sie ihm aber auf jeden Fall hilft, für die Fragen nach Sinn und Gestaltung des Lebens Orientierung zu finden. Auf eine bestimmte Weltanschauung oder Religion wird damit noch kein Mensch verpflichtet, ebenso wie niemand durch die Behauptung der Sozialnatur des Menschen dadurch bereits auf bestimmte politische Verhaltensweisen festgelegt wäre.
- Gegenüber solchem Zur-Erfahrung-Bringen von Religiosität sind *Religiosität* in einem engeren Sinne (im Schema oben 1.2) sowie *Glaube* (2.1) dann mögliche

⁴⁷ Vgl. dazu den abschließenden Punkt 5 des Kapitels 1-3, der hier aufgenommen und auf die hier interessierende Frage hin konkretisiert wird.

Antworten. Auch dies ist zu verstehen als eine für eine bestimmte Konfession oder Kirche zunächst noch offene Lebenshaltung. Darum machen Sätze wie „Ich habe Religion“ oder „Ich bin religiös“ oder auch „Religiosität ist wesentlicher Teil meines Lebens“ auch Sinn, wenn sie von konfessionell nicht gebundenen Menschen geäußert werden. Von Glaube (2.1) und auch Konfessionalität (2.2.1) kann daher auch in diesem weiten Sinne die Rede sein. Erst *Religionen* (im Sinne von 3.1) sind dann zu bestimmen als historisch und kulturell auch allgemein sichtbar gewordene Gestalten einer solchen zur Haltung gewordenen Erfahrung vieler. Und erst die Entscheidung, einer solchen Gestalt von Religion auch persönlich zuzugehören, ist *Konfession* (2.2.2).

- Was bedeutet das für den Religions- und Ethikunterricht? Die Aufgabe eines in einem modernen Staat fest eingerichteten Religionsunterrichts liegt dann in erster Linie darin, Kindern und Jugendlichen den Sinn grundlegender Religiosität (1.1) zu vermitteln, nicht aber sie auch zu Religiosität (1.2) hinzuführen oder gar ihnen Glauben (2) oder Religion (3) zu vermitteln. Dieser Anspruch gilt auch für einen alternativ zum Religionsunterricht eingeführten Ethikunterricht.
- Gleichwohl macht auf dieser Grundlage auch die Bestimmung von Religionsunterricht als Vermittlung von „*Glaubenssätzen*“ und „*Bekanntnisinhalten*“ einen Sinn. Wie Theologen, aber auch Religionswissenschaftler mit Recht ausführen, gibt es Religion nicht abstrakt als Konstruktion. Sie kann nur vermittelt werden über eine Religiosität, die auch konkret fassbar wird. Ihre Prägung als Konfession (2.2.2) bietet insofern den *Rahmen*, in dem Religion nicht nur Gegenstand des Unterrichts ist, sondern durch den allein sie auch zur Erfahrung für die Schülerinnen und Schüler werden kann. Eben dies gibt den Kirchen als den organisatorischen Größen des christlichen Glaubens (im Sinne von 2.3) das Recht, als Trägerinnen des Religionsunterrichts zu fungieren.
- Damit die Schülerinnen und Schüler Religion zudem als einen für sie auch möglichen Lebensweg einsehen können, hat der Religionsunterricht darüber hinaus eine grundsätzlich *orientierende* Aufgabe, also die Erhellung, dass und wie es Sinn macht, Religiosität, sowohl in grundsätzlicher (1.1) wie in subjektiv erfahrener Bedeutung (1.2) auch Gestalt werden zu lassen und ins Leben einzubinden. In diesem Sinne kann und soll er auch das ausdrückliche *Bekanntnis* (2.2.1), die Gründe für die *Zugehörigkeit* zu einer Konfession (2.2.2) und den Sinn konkreter *Glaubensvollzüge* (2.2.3) und auch Zeugnisse religiöser Erfahrung (1.2) zum Thema des Unterrichts machen, nicht zum Inhalt mit dem Ziel der Einbindung in eine bestimmte Konfession (2.2.2 und 2.2.3). Dass auch der Ethikunterricht diese Orientierungsaufgabe hat, ist strittig; ich meine, vieles spricht dafür.

- Die Kirchen verfehlen hingegen ihren Auftrag, würden sie den Religionsunterricht vor allem als Raum zur Verbreitung und *Vermittlung* ihrer konkreten *Lehrsätze* und Einübung in *religiöse Riten* (im Sinne von 2.2.3 und 2.3) ansehen oder gar instrumentalisieren. In gleicher Weise hat auch der alternative Ethikunterricht nicht die Aufgabe der Vermittlung konkreter moralischer Normen.⁴⁸
- Religiosität als religiöse *Erfahrung* (1.2) oder auch *Glaube* als subjektiver Vollzug, sowohl grundsätzlich als *fides qua* (2.1) wie auch als persönlich vollzogenes Bekenntnis (2.2.1) können nie direktes *Ziel* des Religionsunterrichts sein. Das muss der Entscheidung des einzelnen Menschen überlassen bleiben. Fallen diese Formen deswegen aus einem schulischen Religionsunterricht heraus? Ich denke nein, denn sie sind gleichwohl sein *Thema*, ja sein eigentliches Thema. Entscheidend dafür ist aber die Form ihrer Vermittlung: Nur in *Reflexion* auf den je persönlichen Glaubensakt kann auch wirklich zur *Erfahrung* gebracht, reflektiert und diskutiert werden, was grundsätzlich Religiosität (1.1) für den Menschen bedeutet. Diese *erfahrungsdimensionierte Reflexion* ist die eigentlich entscheidende Ebene, auf deren Basis ich als Grundthese meiner Arbeit und an manchen Stellen konkreter erläutert eine religiöse Bildung für alle fordere.
- In dieser Perspektive ist auch die *Erkundung* phänomenal sichtbarer Formeln, Texte, Riten der Religionen, also konkreter *Formen* von Konfessionalität (2.2.3), Glauben (2.3) oder der Religionssysteme (3.1) Thema im Religions- wie im Ethikunterricht. Wenn aber zu einer solchen Erkundung von Religion die Reflexion auf die Akte von Religiosität, also auf Erfahrungen von Religiosität (1.2), auf Konfession (2.2.1) oder auf sich äußernden Glauben (2.1) eine notwendige Voraussetzung ist, geraten ein rein religionswissenschaftlich sich verstehender Ethikunterricht wie auch ein Religionsunterricht, der diese Reflexion ausblendet, in Schwierigkeiten, sowohl verfassungsrechtlich wie auch von der Sache des Religiösen her.

1.4 Konsequenzen

(1) Bildung in Religiosität als Grundlage

Weder verfassungstheoretisch noch kirchlich-theologisch spricht etwas gegen ein Verständnis von Konfessionalität, das als ersten Bezugspunkt des Religionsunterrichts die Auseinandersetzung mit jener grundsätzlichen *Religiosität* (im Sinne von

⁴⁸ Zur Begründung verweise ich auf die Kapitel 1-2 sowie 4-4.

1.1) als Offenheit des Menschen für eine über die eigene Existenz und rechtliche, gesellschaftliche und staatliche Verhältnisse hinausweisende Dimension ansieht, freilich nicht bloß informierend, sondern auch orientierend, das heißt als etwas uns in Anspruch Nehmendes und zur je persönlichen Entscheidung Herausforderndes.

Auch von Seiten des Ethikunterrichts wird in letzter Zeit mit Recht darauf verwiesen, dass der Ethikunterrichts mehr zu bieten habe als bloße Religionskunde; auch im Ethikunterricht gehe es vielmehr um eine im übrigen den Religionen selbst eingeschriebenen Auseinandersetzung mit dem Phänomen des Religiösen.⁴⁹ Diese Einsicht ist von Gewinn für Überlegungen in Richtung einer gemeinsamen Basis beider Fächer, des Ethik- wie des (konfessionellen) Religionsunterrichts. Wenn freilich im gleichen Kontext Religion lediglich als eine Form der Selbstvergewisserung und Selbstverständigung angesehen wird⁵⁰, wird der Anspruch des spezifisch Religiösen wiederum verloren gegeben. *Religiosität* meint dabei, wie oben skizziert, grundsätzlich noch nicht mehr, aber auch nicht weniger als die Erfahrung des Über-Sich-Hinaus-Seins, das zum Gefühl und zur Gewissheit werden kann, im Selbstsein sich wesentlich getragen zu wissen. Eine solche Erfahrungsdimension aber geht über die Frage bloßer Selbstvergewisserung hinaus.

Was ist die Konsequenz solcher Überlegungen? Nachdrücklich ist bildungspolitisch zu behaupten: Religiöse Bildung an öffentlichen Schulen hat ihren Ort als Beanspruchung und Orientierung wesentlich *jenseits* bloß äußerlich bleibenden Religionskunde oder Informationsvermittlung oder auch reiner Reflexion, wie aber auch *diessseits* einer konfessionellen Entscheidung, will sie nicht mit religiöser Katechese verwechselt werden, die als Glaubensbildung von Religionsangehörigen Sache der jeweiligen Gemeinde ist. Darum haben heute zu Recht weder Talmudschulen noch Konfirmanden- oder Firmunterricht, noch Koranschulen einen Raum an öffentlichen Schulen.

(2) Konfessionalität als Differenzierung

Ist damit jede Form von *konfessionellem* Religionsunterricht vom Tisch? Der Verweis des Konfessionellen im engeren Sinne aus dem Raum der Schule darf nicht mit Bekenntnisneutralität oder Konfessionslosigkeit verwechselt werden. Konfession im engeren Sinne (als 2.2.1) kann von ihrem Begriff her, wie im Punkt 1.2 erläutert, ohnehin nur Antwort sein auf eine ihr vorausgehende Erfahrung und Haltung, - ein

⁴⁹ So etwa Brunotte (1999) sowie (1995). Heiner Hastedt meint sogar, ganz im Sinne auch meiner These, „ein Ethikunterricht ohne den Bezug zu Religion“ mache „keinen Sinn“; „eine bloß distanzierte Religionskunde“ verfehle daher „den Zweck dieses Unterrichts“ (Hastedt 1998b, S. 6).

⁵⁰ So Brunotte (1999).

unzweifelhafter Satz und insofern Richtschnur für *jeden* Religionsunterricht, auch den bislang konfessionell getragenen, will er wirklich die freie und mündige Entscheidung des Einzelnen. Schule als öffentlicher Ort kann daher niemals ein Institut für Glaubensbildung (im Sinne einer Einbindung in Glauben) sein. Das bedeutet aber nicht, dass sie nicht sehr wohl einen Raum bieten kann und auch sollte, in dem das Element des Konfessionellen als Herausforderung für jeden religiösen Menschen wie auch die grundlegende Form der Erfahrung des Religiösen *zur Sprache zu bringen* ist. Insofern kann schulische religiöse Bildung durchaus für Glauben und Glaubensbildung sensibel machen. Gegen eine in Religionssachen aus sachlogischen Gründen nicht mögliche und angemessene Neutralität wird sich ein solcher Unterricht dem Anspruch des Religiösen aussetzen. Als öffentlich verantwortete Einführung (und eben nicht Einübung) in Religiosität hätte er eine propädeutische, nicht eine glaubensvermittelnde Zielsetzung. Ein solcher Unterricht hätte dann quasi „*konfessionablen*“ Charakter, gemeint ist zu konfessioneller Entscheidung befähigend, zu je subjektiv zu verantwortender Konfessionalität herausfordernd, aber er hätte keinen „*konfessorischen*“ Anspruch im Sinne der Unterweisung der Glaubenstraditionen einer bestimmten Religion.

Verlieren aber mit dieser Konstruktion die *Kirchen* nicht ihre tragende Rolle für religiöse Bildung an öffentlichen Schulen, so mag nun ängstlich gefragt werden? Denn diese Konfessionabilität kann doch durchaus auch für den Ethikunterricht gelten. Das Gegenteil ist der Fall, auch wenn die Frage gewiss nicht kontextfrei und prinzipiell zu beantworten ist. Von ihrem theologischen Selbstverständnis her müssten die Kirchen sich aber durchaus als geeignete Trägerinnen für die geforderte grundlegende Sensibilisierung für das Religiöse verstehen können, ohne damit ihren jeweiligen martyriologischen Anspruch aufgeben zu müssen. Wie etwa die heutige Missionsarbeit der beiden großen Kirchen immer stärker auf Inkulturation setzt, also auf die Bestärkung je eigener kultureller Traditionen in ihrer Tiefendimension und nicht (mehr) auf Rekrutierung zum christlichen Glauben, so ist es nicht nur ein von der christlichen Botschaft her aufgetragener Dienst am jungen Menschen, ihm die grundlegende Dimension des Religiösen aufzuzeigen, um somit je eigene Wege religiöser Entscheidung zu ebnet, sondern eine Arbeit auch ganz im Sinne der Verpflichtung gegenüber den je eigenen Bekenntnismitgliedern zu einer mündigen, sich mit dem eigenen Glauben auseinandersetzenen Glaubensentscheidung. In diesem Sinne dürfte ein von ausschließlich konfessioneller Prägung befreiter, in seiner elementaren Zielsetzung zunächst offener, Religiosität grundsätzlich zur Sprache bringender Religionsunterricht ein auch für die jeweilige konfessionelle Entscheidung letztlich förderlicher Dienst sein.⁵¹ Dies würden im übrigen auch dem

⁵¹ Zu erinnern ist auch in diesem Zusammenhang an die wegweisenden Äußerungen der Synode (1974), Nr. 2.5.1: Dass der Religionsunterricht „zu persönlicher Entscheidung in Auseinander-

verfassungstheoretischen Anspruch auf eine Vermittlung von Religion als „bestehender Wahrheit“ Genüge tun.

Die verfassungsrechtliche Forderung nach „*konfessioneller Positivität und Gebundenheit*“ meint im Duktus meiner Überlegungen dann, dass der Religions- wie auch der Ethik-Unterricht, sofern sie Religion zur Erfahrung bringen, stets auch *Orientierung* leisten, das heißt Wege öffnen zu einer je persönlichen Entscheidung. Insofern sind, wie erwähnt, die Ebenen 1.2, 2.1 und 2.2.1, also die persönlichen Religions-Vollzüge zur Sprache zu bringen und zu reflektieren, meines Erachtens im Religions- wie auch im Ethikunterricht. Darüber hinaus aber haben die Schülerinnen und Schüler auch tatsächlich den Anspruch, ihre je persönliche religiöse oder auch nichtreligiös-weltanschauliche Haltung nicht nur zu leben, sondern in einem öffentlich eingerichteten Unterricht auch zu bilden. Dazu bedarf es *differenzierter* Unterrichtsphasen, die die genannten Ebenen auch aus der konfessionell gebundenen Sicht thematisieren.

Dazu halte ich es jedoch weder aus verfassungsrechtlichen noch aus theologischen Gründen für irgendwie problematisch, zumindest den traditionellen Religionsunterricht in der *gemeinsamen Verantwortung der Kirchen* zu veranstalten. Denn damit erhielte er keineswegs eine überkonfessionelle und insofern unverbindliche Ausrichtung, bliebe vielmehr bekenntnisgebunden (im Sinne der Bindung an grundlegende Glaubenssätze als sichtbarem Ausdruck der *fides quae* (2.3), durch die Religiosität (1.1) allein vermittelt werden kann), könnte jedoch konfessions-transzendierend (Konfession hier im Sinne von 2.2.3 und 2.2.1) arbeiten.⁵²

setzung mit Konfessionen und Religionen, mit Weltanschauungen und Ideologien“ befähige, diese Zielsetzung kann natürlich auch für den Ethikunterricht gelten. Wie sehr dies eine Orientierungsleistung beinhaltet, verdeutlicht die unmittelbar zuvor stehende Passage, die freilich in manchen späteren Bildungsplänen nur verkürzt wiedergegeben worden ist: „Dem gläubigen Schüler hilft der Religionsunterricht, sich bewußter für diesen Glauben zu entscheiden und damit der Gefahr religiöser Unreife oder Gleichgültigkeit zu entgehen. Dem suchenden oder im Glauben angefochtenen Schüler bietet er die Möglichkeit, die Antworten der Kirche auf seine Fragen kennenzulernen und sich mit ihnen auseinanderzusetzen. Er kann somit seine Bedenken und Schwierigkeiten in den Erkenntnisprozeß einbringen. Dem sich als ungläubig betrachtenden Schüler, der sich vom Religionsunterricht nicht abmeldet, ist im Religionsunterricht Gelegenheit gegeben, durch die Auseinandersetzung mit der Gegenposition den eigenen Standpunkt klarer zu erkennen oder auch zu revidieren.“

⁵² Mit dieser Formulierung greife ich das bereits 1993 von Richard Schlüter formulierte Votum auf für einen bekenntnisgebundenen, gleichwohl konfessionstranszendierenden und insofern ökumenisch perspektivierten Religionsunterricht (Schlüter (1993)).

(3) Zur Frage des Propriums von Religions- und Ethikunterricht

Die (aus politischen Gründen möglicherweise verständliche) Behauptung der Differenz, zumindest aber der unverwechselbaren *Eigenständigkeit* der Fächer Religion einerseits und Philosophie/Ethik andererseits⁵³ wie auch die umgekehrte undifferenzierte Forderung nach religiöser Bildung für alle in gleichem Maße⁵⁴ verdeckt, wie nun deutlich wird, die genauere Erläuterung der jeweils spezifischen Inhalte.

Als tragendes Argument in solchen Behauptungen liest und hört man immer wieder vom nicht überbrückbaren Gegensatz zwischen Glaubensvermittlung einerseits und säkularer Werteorientierung andererseits. Dabei wird vergessen, um was es wesentlich in einem grundlegend *orientierenden Unterricht* gehen muss. Natürlich wäre es wünschenswert, sich etwa der Forderung Hartmut von Hentigs nach einem Philosophieunterricht für alle anzuschließen.⁵⁵ Lust zu machen am Denken des Denkens als Voraussetzung für die kritische Urteilskraft gegenüber sich selbst, der Welt, in der wir leben, und den Horizonten, die Leben als sinnvoll erscheinen lassen, diese Tugenden zu fördern, daran muss jeder auf Mündigkeit ihrer Bürger angelegten Kultur gelegen sein. Wird aber als Begründung für solch ein Programm die heute fehlende religiöse Orientierung oder Bindung angeführt, so dass das Prüfen des Denkens lediglich als säkularer Ersatz für ehemals religiöse Orientierung herhält, wird die kritische Kraft eines solchen Bildungsziels schal, gehört doch (zumindest in der Nachmoderne) die Kritik auch gegenüber der Vernunft und die Erfahrung nicht mehr einzuholender Offenheit zu Bedingungen, unter denen allein Vernunft als kritisch veranschlagt werden kann.⁵⁶

Ein anderer Versuch eines alternativen Allgemeinheitsanspruch religiöser Bildung heute ist die vielzitierte *Werteorientierung*.⁵⁷ Doch schon die Tatsache, dass Werteorientierung, gar Wertevermittlung als Ersatz für eine (ehemals geltende) religiöse Orientierung zum Ziel erhoben wird, (häufiger als die Beanspruchung philosophischen Denkens), muss stutzig machen. Auch für den Ethikunterricht kann Wertevermittlung vernünftigerweise nicht das letzte Maß sein⁵⁸, will er nicht den Ausver-

⁵³ So auch die EKD-Denkschrift (1994), S. 78f.

⁵⁴ So schon früher der Mainzer Religionspädagoge Gerd Otto (1994) sowie in jüngerer Zeit Jürgen Lott (1998), insbes. S. 68ff.

⁵⁵ Vgl. v.Hentig (1998), insbes. S. 14 u. 134f.

⁵⁶ Vgl. dazu genauer meine Ausführungen im Kapitel 1-2.

⁵⁷ In besonderer Weise hat eine Debatte ausgelöst die Rede des vormaligen Bundespräsidenten Herzog zur Bildung; u.a. in: Die Zeit v. 7.11.1997.

⁵⁸ Vgl. dazu ausführlicher den Abschnitt 2 des Kapitels 1-2, insbesondere auch Franzen (1998) und Lohmann (1998).

kauf an kontingente gesellschaftliche oder kulturelle Normen in Kauf nehmen. Wenn vielmehr auch für einen werteorientierten (nicht wertevermittelnden!) Ethikunterricht die Reflexion und Urteilsbildung an erster Stelle steht, bildet die Orientierung an Werten und Normen lediglich den erfahrungsorientierten Ansatz. Angelpunkt einer Auseinandersetzung aber ist die Frage, woher und auch warum Werte nötig sind. Einem Ethikunterricht ohne die Frage nach unbedingt beanspruchender Letztorientierung fehlt das Maß. In der Theologie ist diese Diskussion bereits geführt worden angesichts problematischer Tendenzen der Ersetzung des Religiösen durch Moral.⁵⁹ Ist dies als latente Einschleifung des Menschen von einem über sich selbst hinausgreifenden zu einem bloß noch moralischen Wesen zu brandmarken, so verfällt ein auf bloße Wertevermittlung reduzierter Ethikunterricht dem Verdacht der positivistischen Preisgabe der Vernunft an die normative Kraft des kontingent Geltenden.

Zur Feststellung des Propriums wird umgekehrt im Hinblick auf den Religionsunterricht nicht selten die *Orientierung an der biblischen Offenbarung* als Ausgrenzungsargument benutzt, in dem Sinne, dass diese Orientierung doch heute wohl keine Allgemeingültigkeit mehr besäße. Unterschlagen wird dabei eine genauere Auseinandersetzung mit dem Sinn solcher Orientierung. Es ist ja keineswegs platte modische Anpassung an säkularen Zeitgeist, wenn heutige Religionspädagogik religiöse Bildung in Fragen der je subjektiven und konkreten Erfahrungswelt verortet.⁶⁰ Solcher Lebenswelt- oder Problemorientierung wird zuweilen Preisgabe, zuweilen Verschleierung des unverwechselbaren Glaubenselements im Religionsunterricht vorgeworfen, als ob Glaubensunterweisung durch die Hintertür wieder zum Ziel erhoben werden sollte. Was aber meint hier Glauben? Dass (zumindest das biblisch-christliche) Glaubensverständnis nie blinden Glauben an eine erfolgte Offenbarung verlangt, sondern (modern ausgedrückt) immer von der konkreten Subjektivität des einzelnen ausgeht, dies freilich in sie wesentlich beanspruchender Weise (aber eben nicht indoktrinierend), das ist eine entscheidende, in den Diskussionen oft vergessene Differenzierung.⁶¹

⁵⁹ Gemeint sind hier insbesondere gewisse vatikanische Tendenzen in der Römisch Katholischen Kirche, das proprium fidei zu ersetzen durch eine bestimmte christliche Moral. Vgl. dazu das Kapitel 4-4 und die diesbezüglichen Erläuterungen im Teil 3 der Einleitung.

⁶⁰ Als Beleg einer fundierten erfahrungsorientierten Pädagogik sei exemplarisch verwiesen auf Jürgen Werbick: *Glaubenlernen aus Erfahrung*. 1989. Vgl. auch meine Erläuterungen zur Erfahrungs-Kategorie im Teil (2) der Einleitung dieser Arbeit.

⁶¹ Mit Recht macht auf diesen Charakter der biblischen Glaubensüberlieferung wiederholt aufmerksam Eckhard Nordhofen, zuletzt etwa unter dem Titel „Bei uns bleibt ER tot“ (Die Zeit 53/1998, S. 53). – Wenn als amtliches Dokument auch der mehrfach zitierte Synodenbeschluss von dieser Kontextualität ausgeht (vgl. insbesondere die Nummern 2.4.2 und 3 zum Korrelationsprinzip, verdankt sich diese Sicht einem Verständnis von Glauben, das in dem Schlüsseldokument der Synode „Unsere Hoffnung“ Glauben ausdrücklich „inmitten unserer Lebenswelt“ verortet, ja „eingegraben in die Hoffnungs- und Leidensgeschichte der Menschheit“ (Synode 1975, Nr. I.1 und II.1). Vgl. auch die Skizzen zum abrahamitischen Glauben in Kap. 1-4 meiner Arbeit.

An dieser Stelle kommt der von philosophischer Seite geforderte Anspruch der *Vernunft* zur Geltung: Niemals ohne sie, nur vor ihr und mit ihr allein kann es gelingen, Religiosität als Herausforderung für jeden Menschen *zur Sprache zu bringen*. Und eben dies ist Aufgabe religiöser Bildung an öffentlichen Schulen. Diese Bindung an die Vernunft meint aber keineswegs einen Gegensatz zur Orientierung am Glauben, wie auch die EKD-Denkschrift zumindest missverständlich zu behaupten scheint.⁶² Wegweisend erscheint mir demgegenüber die Formulierung aus Mecklenburg-Vorpommern, die Artikulation religiöser Erfahrungen schließe „für den Religionsunterricht den rationalen Diskurs und für die Philosophie die Artikulation der Bedingungen und die Erfahrung der Grenzen dieser Rationalität *ein*“.⁶³ Die zuweilen behauptete Asymmetrie zwischen Religions- und Ethik-Unterricht⁶⁴ gründet sich mithin keineswegs auf einen Gegensatz zwischen Vernunft- und Glaubens-Orientierung. Wenn es hier überhaupt eine Asymmetrie gibt, dann nur hinsichtlich des im (konfessionellen) Religionsunterricht über das Zur-Sprache-Bringen von Glaubenserfahrungen *hinausgehende* Unterweisen oder Einbinden in spezifisch christliche Glaubensstraditionen, was seinen Ort aber, wie betont, eher in der kirchlichen Katechese hat, in der Schule aber höchstens in einer konfessionell differenzierenden Phase (s.u.) stärker Beachtung finden sollte.

(4) Zielsetzungen

Als allgemeine bildungstheoretische Zielsetzungen öffentlich verorteter religiöser Bildung heute ergeben sich daraus:

- Fähigkeit vermitteln zur *Erfahrung*, *Verständigung* und *Gestaltung* seiner selbst und seiner Welt, jedoch hinsichtlich der Tiefendimension solcher Fragen, also menschlicher Tiefen, Abgründe, Offenheiten, Grenzen;
- Sensibilität wecken für Fragen der *Letztorientierung* in der Erfahrung von Leben (religiöse Sensibilisierung);
- solche existentiellen Orientierungen umgekehrt mit der Erfahrung des *eigenen Lebens* in Verbindung setzen (religiös erfahrungsorientiert zu lernen);
- *Sinnkompetenz* erschließen, das heißt die Fähigkeit eines verstehenden und auf die eigene Einsicht beziehenden Lernens;

⁶² EKD (1994), S. 78f.

⁶³ Prinzipien der Organisation fächerübergreifenden Unterrichts - Fächergruppe „Evangelischer / Katholischer Religionsunterricht und Philosophieren mit Kindern“ in Mecklenburg-Vorpommern. In: Philosophie und Religion. Hg.v. H.Hastedt. Uni Rostock 1998, S.123ff.

⁶⁴ Vgl. auch Huber (1996).

- *Sensibilität* entwickeln für die verschiedenen *Ebenen*, auf denen sich *religiöse Erfahrungen* artikulieren können;
- *Sprachfähigkeit* aufbauen, existentielle und religiöse Fragen benennen und im Austausch differenzierter erfassen zu können;
- *reflexive* Erfahrungsmuster, Begriffe und *Kategorien* zur Entzifferung der vielfältigen Sinnangebote kennen und unterscheidend anwenden lernen;
- *dialogische* und *soziale* Kompetenz erarbeiten, sich über solche Fragen mit anderen austauschen zu können;
- *Entscheidungskompetenz* stärken, auch zur Beheimatung in tradierten religiösen Bindungen;
- *Handlungskompetenz* erwerben, religiöse Orientierungen in der Gestaltung des eigenen Lebens, des Zusammenlebens mit anderen und des Lebens im Raum unserer Welt fruchtbar werden zu lassen (als moralische, soziale, politische und ökologische Kompetenz).

Zu klären bleibt somit nur noch die Frage einer angemessenen und tragfähigen Organisation eines solchen Unterrichts.

2 Modelle eines integrativen Religionsunterrichts

2.1 Konfessionelle Kooperation

Die einfachste Möglichkeit eines Konfessionalität transzendierenden, gleichwohl konfessionalen, also für konfessionelle Entscheidungen orientierenden Unterrichts in Religion bietet die konfessionelle Kooperation zwischen den beiden großen Kirchen in Deutschland. Nicht nur auf dem Hintergrund gegenwärtiger Pluralisierungsprozesse scheinen konfessionelle Unterschiede ohnehin geringer zu werden.⁶⁵ Auch faktisch noch vorhandene Differenzen werden weniger denn je als wirklich trennend erlebt, Eigenheiten und Besonderheiten des Glaubenslebens finden sich eher quer zu den Konfessionen und sind immer weniger als „typisch“ katholisch, evangelisch, lutherisch oder reformiert auszumachen. Auch in den Theologien wird kaum noch konfessionell-kontroverstheologisch Position bezogen und diskutiert. Und für den Religionsunterricht leuchten vor allem den Eltern wie auch den Kindern und Jugendlichen selbst konfessionelle Unterschiede kaum noch ein. Wohl auch deswegen haben in den vergangenen Jahren konfessionsverbindende Projekte und Konzeptionen kontinuierlich zugenommen.

- So weisen die in der religionspädagogischen Literatur vorgestellten Projekte und Themen deutlich darauf hin, dass die sog. *Basis*, also die Religionslehrerinnen- und lehrer selbst längst den Blick über den eigenen - konfessionellen - Zaun erprobt und zu ihrer persönlichen Angelegenheit haben werden lassen.⁶⁶
- In der *Primarstufe* in Baden-Württemberg gibt es bereits seit mehr als zehn Jahren einen wissenschaftlich begleiteten konfessionell-kooperativen Anfangsunterricht in

⁶⁵ Vgl. dazu die religionssoziologische Skizze im Kapitel 1-1.

⁶⁶ Vgl. hierzu nur beispielsweise diverse Artikel in: entwurf 2/94 und 3/96, ferner den konfessionsverbindenden Sammelband von U.Heinemann u. J.Friedrichsdorf (Hg.): „Wege miteinander“. Konfessionelle Kooperation in der Schule – Modelle und Beispiele. München/Stuttgart 1999. – In meiner eigenen religionsunterrichtlichen Tätigkeit habe ich selbst dazu vielfältige Erfahrungen einer fruchtbaren Zusammenarbeit in verschiedenen Jahrgangsstufen machen können, angefangen von konfessionell-kooperativen Unterrichtsformen in Unter- und Mittelstufe (etwa zu Themen wie „Kirchengemeinden vor Ort“ in Klasse 6 oder zu „Liebe-Partnerschaft“ in Klasse 10), über Projekte in Kooperation mit anderen Fächern (z.B. „Jüdisches Leben vor Ort“ in Klasse 10) bis hin zu thematisch in Gruppen differenzierte Arbeitsphasen in der Oberstufe (zu gemeinsam unterrichteten Themen wie „Hermeneutik von Glauben und Wissen“ oder „Ansätze christlicher, jüdischer und atheistischer Christologien“). Dabei ging es nicht allein um ökumenische Kooperation, sondern auch um eine von der Sache her naheliegende Differenzierung in konfessionell gemischte Lerngruppen.

den Klassen 1 und 2.⁶⁷ Im Frühjahr 1993 vereinbarten die katholischen und evangelischen Schulreferenten in Baden und Württemberg eine intensivere Zusammenarbeit in den Schulen. Daraufhin wurde für Württemberg eine Reihe von Schulversuchen mit dem Ziel genehmigt, zu erproben, inwieweit die religiöse Identität - d.h. die eigenen konfessionelle „Beheimatung“ - und das ökumenische Verständnis der Schülerinnen und Schüler untereinander stärker gefördert werden könne.

- Was ohne größeren organisatorischen Aufwand geleistet werden könnte, wären gemeinsam abgestimmte *Lehrpläne* und Stoffverteilungspläne für den Evangelischen und Katholischen Religionsunterricht. Hierzu bedarf es im Grunde genommen nur einer zwischen den beteiligten Kirchenleitungen formulierten Absprache, die dann von den Religionspädagogischen Instituten und entsprechenden Lehrplankommissionen konkret ausgearbeitet werden könnte.⁶⁸
- Nahezu selbstverständlich ist das Fach Religion in konfessionell-kooperativer Form eingebunden in die in den Bildungsplänen verbindlich vorgeschriebene *fächerverbindende* Projektarbeit.⁶⁹
- In vielen Gebieten der *neuen Bundesländer* ist aufgrund der demografischen Situation ein konfessionell-kooperativer Unterricht ohnehin die Regel. Doch gilt hier, wie Joachim Maier hervorhebt, auch allgemein: „Wenn es dem RU also um die religiöse Dimension des Menschseins geht, ... dann kann er sich an alle Schülerinnen und Schüler richten und ist nicht für die jeweilige konfessionelle Minderheit in den neuen Bundesländern ... zu reservieren.“⁷⁰
- Auch offizielle Institutionen, wie insbesondere die unterschiedlichen Religionslehrer-*Verbände* plädieren seit langem für einen von den Kirchen gemeinsam verantworteten Religionsunterricht.⁷¹ Die ausdrückliche Gegnerschaft gegen diese

⁶⁷ Vgl. hierzu K. Dittert: 10 Jahre konfessionell-kooperativer RU in Kl. 1 und 2 Grundschule, in entwurf 2/94, sowie E. R. Frank: Gemeinsamer Anfangsunterricht in Klasse 1, in: ebd.

⁶⁸ Auch wenn die Praxis etwa in Lehrplankommissionen nach wie vor eher getrennt verläuft, gibt es immerhin auch Ansätze der Kooperation, etwa das seit längerem etablierte regelmäßige gemeinsame Zusammentreffen evangelischer und katholischer Fachberater.

⁶⁹ So weisen alle Bildungspläne in Baden-Württemberg für jede Jahrgangsstufe fächerverbindende Themen aus, an denen auffallend oft der Evangelische wie der Katholische Religionsunterricht thematisch zu beteiligen ist, ohne dass dabei eine konfessionelle Unterscheidung auszumachen wäre, weil es um die alle interessierende Dimension des Religiösen geht.

⁷⁰ Maier (1995), S. 593, mit Verweis auf die durchschnittlich bloß 0,7 katholische Schüler pro Schulklasse in den neuen Bundesländern.

⁷¹ Am deutlichsten hat dies der Deutsche Katecheten-Verein 1992 formuliert mit seiner achten These zum „Religionsunterricht in der Schule“ (DKV 1992, S. 9). Explizit aufgenommen wurde dieses Votum 1997 mit der These 9 des Arbeitskreises der Religionslehrerverbände in Baden-Württemberg (in: Ehmann 1997, S. 185), an dessen Erarbeitung ich selbst maßgeblich beteiligt war (vgl. Petermann 1996a).

Vorschläge seitens der katholischen Bischöfe⁷² ist weder angesichts der sozio-graphischen Situation, noch theologisch (s.o.), noch auch argumentativ zu halten, da dieses Votum keineswegs die Konfessionalität des Religionsunterricht überhaupt leugnet oder schlicht von einem überkonfessionellen Unterricht reden würde.⁷³ Die evangelische Kirche ist da weiter, wenn sie in ihrem offiziellen Dokument ebenfalls ausdrücklich fordert: „In der Spannung von Identität und Verständigung ist die angemessene Gestalt des konfessionellen Religionsunterrichts für die Zukunft die Form eines *konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts*“.⁷⁴

Eine konfessionelle „Entgrenzung“ bzw. Transzendierung des kirchlich getragenen Religionsunterrichts⁷⁵ führt vor allem nicht, das dokumentieren die praktischen Erfahrungen eindrücklich, zu einem Bedeutungsverlust der Kirchen. Vielmehr ist Joachim Maier Recht zu geben: „In der Mitwirkung an dieser Aufgabe [sc. der ökumenischen Offenheit] bewahrt und bewährt Kirche ihre Identität.“⁷⁶ Grund dafür ist der vielfach angesprochene diakonische Anspruch, der kirchlicherseits das Originäre des Religionsunterrichts ausmacht.⁷⁷

2.2 Modelle erweiterter Kooperation von Religions- und Ethikunterricht

Wer sich über die konfessionelle Ökumene hinaus auch für eine erweiterte Kooperation auch zwischen Religions-, Ethik- und Philosophieunterricht einsetzen will, wird zunächst einmal vorhandene Modelle der Zusammenarbeit auf ihre Tragfähigkeit zu überprüfen müssen. Das kann nachfolgend freilich nur in aller Kürze geschehen.

⁷² Bischöfe (1997), S. 79.

⁷³ Ausdrücklich heißt es vielmehr in der Folgethese 8 des DKV: „Wir plädieren für einen Religionsunterricht, der in den Kirchen beheimatet ist...“. Der kirchlichen Identität des schulischen Religionsunterrichts wird also durch einen von den Kirchen gemeinsam verantworteten RU weder theologisch Abbruch getan (siehe dazu oben den Teil (1.2) dieses Kapitels), noch organisatorisch: Vgl. dazu (nicht nur meinen) Vorschlag eines auch differenzierenden Unterrichts in Religion (s.u. im Teil 3).

⁷⁴ EKD (1994), S. 65. Mit gutem Grund nennt die Denkschrift einen solchen Unterricht „konfessionell“, denn „weder legt er einfach zusammen, was nicht identisch ist, noch läßt er auseinanderfallen, was sich aufeinander verwiesen sehen sollte.“ (ebd.). Zur theologischen Begründung eines solchen elaborierten Konfessionalitätsbegriffs s.o. die Erläuterungen im Teil 1.2.

⁷⁵ Vgl. Degen (1991) bzw. Schlüter (1993).

⁷⁶ Maier (1995), S. 598. Vgl. dazu auch meine Bemerkungen im zweiten Punkt der oben unter 1.4 skizzierten „Konsequenzen“.

⁷⁷ Vgl. dazu Fuchs (1989), Nastainczyk (1991) oder Synode (1974), Nr. 2.6.

- Nur kurz ist in diesem Zusammenhang nochmals der Vorschlag eines „**Allgemeinen Religionsunterrichts**“ für alle zu erwähnen.⁷⁸ Im Kapitel 1-2 habe ich bereits darauf verwiesen, dass dieser Vorschlag nicht nur mit einem undifferenzierten Religionsbegriff arbeitet, sondern den Anspruch von Religionsunterricht auch explizit auf rein informierende Religionskunde reduziert. Aus philosophischer Sicht ist in diesem Zusammenhang kritisch anzumerken, dass als Bezugsdisziplin neben und statt der Theologie vor allem die Religionswissenschaft angesehen wird.⁷⁹ Dass dieser Vorschlag den theologischen wie auch den verfassungsrechtlichen Vorgaben eines schulischen Religionsunterrichts widerspricht, liegt auf der Hand. Konsequenterweise plädiert Gert Otto für die Abschaffung des Art. 7, 3 GG. Mit einem von mir favorisierten integrierenden wie differenzierenden allgemeinen Unterricht in Religion hat dieser Vorschlag kaum etwas gemein.

- Auf das **LER** - Modell in Brandenburg lasse ich mich hier ebenfalls nicht weiter ein. Wie ausführlicher im Kapitel 5-3 erläutert, droht auch hier die Ebene des Religiösen auf eine bloß religionskundliche reduziert zu werden, abzulesen nicht zuletzt an der Wendung der Begrifflichkeit von „Religion“ über „Religionen“ zu „Religionskunde“. Auch verfassungsrechtlich bleibt trotz des jüngst avisierten Kompromissvorschlags die faktische Ausgliederung des Religionsunterrichts aus dem Kanon der ordentlichen Schulfächer bedenklich.⁸⁰ Damit geht der differenzierende Anspruch eines integrativen Fachs verloren. Von philosophischer Seite sind immer Einwände gegen das LER-Modell erhoben worden, die reflexive und diskursive Ebene würden zu wenig berücksichtigt gegenüber einem deutlichen Übergewicht des Elements „Lebensgestaltung“.⁸¹ Zum einem präziseren bildungstheoretischen Verständnis des Religiösen im LER-Konzept sind freilich auch Öffnungen zu registrieren, etwa bei Hans Julius Schneider.⁸²

⁷⁸ Gemeint ist der Vorschlag, den am profiliertesten Gert Otto vertreten hat: Vgl. Otto (1992) sowie bereits Baltz-Otto / Otto (1991). In ähnliche Richtung vgl. auch Lott (1991) sowie Stock (1991). Brechtken (1988) plädierte in paralleler Zielsetzung für den Auszug der Kirchen aus dem schulischen Religionsunterricht. Vgl. dazu meine Kurzkritik oben im Kapitel 1-2.

⁷⁹ Otto (1992), S. 370 u. 372f. – Zur Kritik dieses Bezuges vgl. meine wissenschaftstheoretischen Erläuterungen in Kapitel 1-3.

⁸⁰ Das Bundesverfassungsgericht hat den Verfahrensbeteiligten am 11. 12. 2001 einen Einigungsvorschlag unterbreitet, wonach das Fach LER allein ordentliches Unterrichtsfach bleibt, der Religionsunterricht aber aufgewertet wird, insofern er in der Hauptunterrichtszeit anzubieten und bei mindestens 12 Teilnehmern auch einzurichten ist. Aufgrund erleichterter Austrittsmöglichkeiten aus LER wird der Religionsunterricht dadurch faktisch einem Wahlpflichtfach angenähert. Die Umsetzung dieses Kompromissvorschlags schien zum 31.1.2002 wahrscheinlich, nachdem fast alle Verfahrensbeteiligten dem Vorschlag des BVerfG zugestimmt haben

⁸¹ So zuletzt implizit durch den sehr viel differenzierteren Anspruch sowie in der These 5 auch explizit die Expertise aus Sachsen-Anhalt (KuMi 2001, S. 42), siehe dazu ausführlicher unten.

⁸² Schneider (1998).

• Bereits 1991 hatte Folkert Doedens für einen integrativen wie differenzierten „Lernbereich Religion/Ethik/Philosophie“ plädiert, „der drei in ihrer didaktischen Intention unterschiedliche, jedoch aufeinander bezogene Lernangebote enthält“.⁸³ Mit der *EKD-Denkschrift* wurde dann seit 1994 der vor allem von Karl Ernst Nipkow inaugurierte Terminus „Fächergruppe“ der tragende Begriff für weitere Diskussionen.⁸⁴ Drei Ziele sind mit diesem Begriff verbunden. An ihnen sind zugleich die offenen Fragen zu artikulieren:

1) Zunächst gilt *bildungstheoretisch* der Titel der Schrift „Identität und Verständigung“ zugleich als „Leitmodell“ für die Fächergruppe: „Über die christliche ökumenische Lernaufgabe hinaus“ wird das „interreligiöse Lernen und die ethische Urteilsbildung in weltanschaulich pluralen Gesellschaften“ gefordert; die Schülerinnen und Schüler sollen dabei konfessionelle, religiöse und weltanschauliche Gemeinsamkeiten „im Spannungsfeld klar erkennbarer Unterschiede und Gegensätze kennenlernen“.⁸⁵ Nipkow spitzt diese Zielsetzung wie folgt zu: „Durch einen konfessionellen, interkonfessionell und interreligiös geöffneten Religionsunterricht lassen sich zwei Ziele gleichzeitig verfolgen: Vertrautheit mit der eignen Religion und Fähigkeit zur Verständigung mit anderen Religionen und Weltanschauungen.“⁸⁶

Offen bleibt in dieser Bestimmung freilich ein über die pädagogische Zielsetzung hinausgehendes sachliches Verständnis von Religion, Weltanschauung und Interreligiosität, wodurch diese Zielsetzung eigentlich erst ihr Profil gewönne. Anders: Pluralität selbst ist noch keine Herausforderung; die bildet sich erst in dem bestimmt auch artikulierten Interesse an Anderem wie Eigenem.

2) *Inhaltlich* behalten Religions- und Ethikunterricht in dieser Fächergruppe „jeweils ihr eigenes Profil. Die unverwechselbare Eigenständigkeit jedes Faches ist besonders angesichts der inhaltlichen Überschneidungen zu betonen.“⁸⁷ Die „produktive Differenz“ beider Fächer liege darin, dass „sich der Ethikunterricht an den Möglichkeiten und Grenzen der philosophischen *Vernunft* [orientiert], während der Religionsunterricht seine unveräußerlichen Grundlagen in den geschichtlichen Überlieferungen und gegenwärtigen Ausdrucksformen des christlichen *Glaubens* hat.“⁸⁸

⁸³ Vgl. Doedens (1991), S. 429, hier zit. nach Hahn (1994), S. 18.

⁸⁴ EKD (1994), S. 73ff, bes. S. 79.

⁸⁵ Ebd. S. 73.

⁸⁶ Karl Ernst Nipkow, in: Dt.Allg.So'blatt, Nr. 16, 16.04.1999, S. 24.

⁸⁷ Ebd. S. 78.

⁸⁸ Ebd. S. 79.

Zu der hier unterstellten Asymmetrie habe ich mich kritisch bereits in den Kapiteln 1-2, 1-3, 2-1 und 5-3 geäußert: Glaube und Vernunft halte ich nicht für die geeigneten Kriterien zur Unterscheidung der beiden Fächer, weil sie nicht vergleichbare Größen sind. Wie oben erläutert, geht es eher um eine je unterschiedliche positive Gestalt von Konfession, durch die hindurch das Element des Religiösen zur Erfahrung gebracht werden soll. Sie aber fehlt dem Ethikunterricht möglicherweise auch konzeptionell. Offen bleibt, ob ihm somit eine letztlich ganz andere Zielsetzung unterstellt werden müsste als dem Religionsunterricht. Dann aber brähe das Konzept einer auf gleichwertig nebeneinander gestellte Fächer ausgerichteten Kooperation auseinander.

- 3) Damit ist bereits das dritte Ziel angesprochen, die konkrete *Gestaltung* der Fächergruppe. Die EKD-Denkschrift scheint noch stärker von dem Modell eines Nebeneinander verschiedener Fächer auszugehen, die aufgrund der Einbindung in eine Fächergruppe allerdings „zu fachlicher Kooperation“ verpflichtet sind.⁸⁹

Das Manko ist klar: Wie damit ein *interreligiöses* Lernen erreicht werden kann, das nicht nur additiv, sondern vernetzt geschieht, indem etwa Probleme gemeinsam formuliert, differenziert verhandelt und integrierend ausgetauscht werden, das bleibt in diesem Modell noch zu sehr ungeklärt.⁹⁰

- In *Hamburg* gibt es seit einigen Jahren einen „interreligiösen Religionsunterricht“.⁹¹ Als Möglichkeit unter den spezifischen Bedingungen einer deutschen Großstadt wird hier pluralen Entwicklungsprozessen in Gesellschaft und Kirche bewusst Rechnung getragen. In seinen „Thesen zum interreligiösen Lernen“ grenzt sich Folkert Doedens daher auch vehement gegen den Vorwurf einer „neutralisieren-

⁸⁹ Ebd. S. 90.

⁹⁰ Zu einer weiteren Konkretisierung schweigt sich, soweit ich sehe, Nipkow auch in seinem groß angelegten Werk „Bildung in einer pluralen Welt“ (1998) aus. Ein weiterführendes Beispiel liefert er dagegen in der Expertise zum Ethik- und Religionsunterricht in Sachsen-Anhalt (KuMi S-A 2001, S. 44f.).

⁹¹ Vgl. hierzu Doedens/Weiße (Hg.): Religionsunterricht für alle. Hamburger Perspektiven zur Religionsdidaktik. Münster 1997, besonders der Aufsatz von Folkert Doedens: Interreligiöses Lernen im ‘Religionsunterricht für alle’, bes. S. 67f. und 72ff, sowie Doedens: Thesen zum interreligiösen Lernen, in: Feuervogel 1/96, S. 11. Beeindruckend knapp und differenziert formuliert ist auch der Aufruf von Horst Gloy: Religionsunterricht für alle! In: Dt.Allg. So’blatt v. 6.8.99, der das Votum des Landesschulbeirats von Hamburg zitiert, wonach auch „die Begleitung individueller Religiosität“ zu den zentralen Aufgaben eines RU für alle gehöre. - Vgl. ferner den Sammelband „Interreligiöses Lernen“ des Comenius Institutes von 1998. - Anzumerken ist, dass sich die Hamburger Vertreter eines „RU für alle“ zwar auf den früheren Vorschlag von G. Otto (1992) beziehen, diesen in seiner jedoch zu sehr bloß religionskulturell verstandenen Anlage ausdrücklich kritisieren. Welche Folgerungen für interreligiöse Begegnungen aus der sog. Pluralistischen Religionstheologie zu ziehen sind, ist freilich weiterhin Diskussionsthema; vgl. hierzu den Themenschwerpunkt in: rhs, 2/98.

den Religionskunde“ ab: „Interreligiöser Religionsunterricht für alle muss auch unter Beteiligung von allen mitgestaltet (mittelfristig) und mitverantwortet (langfristig) werden.“⁹² In Hamburg sieht das konkret so aus, dass neben evangelischen und katholischen Schülern auch konfessionell Nichtgebundene sowie muslimische Schüler diesen Religionsunterricht besuchen.

Das Problem dieses Modells scheint jedoch die noch nicht ausreichend verankerte Möglichkeit konfessioneller Differenzierung und eine entsprechend integrierende Reflexion auf den dahinter stehenden Religionsbegriff zu sein.

- Einen erheblichen Fortschritt in Richtung einer Fächergruppe stellen die unterschiedlichen Regelungen in den Neuen Bundesländern dar. Hier gelten, nicht zuletzt aufgrund einer ganz anderen demografischen Verteilung der Religionszugehörigkeit, der Ethik- bzw. Philosophieunterricht und der Religionsunterricht als gleichberechtigte Fächer.⁹³ In vorbildlicher Weise hat das Land **Mecklenburg-Vorpommern** diese Fächer daher zu einer „Fächergruppe Evangelischer/Katholischer Religionsunterricht und Philosophieren mit Kindern“ zusammengeschlossen und dies sogar im Schulgesetz verankert.⁹⁴ Auch dieses Modell lässt sich über drei Eigenarten charakterisieren, die Konzeption, das inhaltliche Profil und die organisatorische Umsetzung:

1) *Konzeptionell* bzw. bildungstheoretisch wird diese Fächergruppe gerechtfertigt durch die Bedeutung der beteiligten Fächer für die schulische Bildung.⁹⁵ Zwar gilt es als zentrale Aufgabe *aller* schulischen Bildung, „bei der Orientierung in der Welt, der Bewältigung der Handlungssituationen und der Zukunftsaufgaben und der Vergewisserung über die eigene Identität zu helfen“. Doch gewinnt dieses Ziel in den Fächern Religion und Philosophie eine spezifische Bedeutung: Hier werden „*Grundfragen* des Verständnisses und der Gestaltung des Lebens und der Welt *auf[genommen]*, *bewusst* [ge]macht und *erörter[t]*. Diese Grundfragen von Menschsein „betreffen alle Schüler der Schule gleichermaßen“, und ihre Erörterung rechtfertigt eigens dafür eingerichtete Fächer.

⁹² Ebd.

⁹³ So ausdrücklich etwa in der Information „Kirche und Bildung“ die Deutschen Bischöfe 1996 [www.dbk.de].

⁹⁴ SchG M-V §7: „Die Unterrichtsfächer evangelische Religion, katholische Religion und Philosophieren mit Kindern oder Philosophie können zeitweilig auch als Fächergruppe angeboten werden. Innerhalb dieser Fächergruppe sollen die einzelnen Fächer unter Wahrung ihrer Eigenständigkeit und ihrer Besonderheiten und der Rechte der Schüler und Erziehungsberechtigten in kooperativer Form unterrichtet werden.“ [in: KuMi M-V (1996)].

⁹⁵ Ich zitiere nachfolgend aus einer 4-seitigen Broschüre des Kultusministeriums zur Fächergruppe: KuMi M-V (1996).

- 2) Am interessantesten ist dann die *inhaltliche* Profilierung der *Eigenständigkeit* beider Fächer, die explizit gewahrt bleibt. Im Gegensatz zur EKD-Denkschrift werden fachliche Eigenheiten aber weniger als Unterschied, sondern als Bezug aufeinander herausgearbeitet. Es lohnt sich, die einschlägige Passage wörtlich zu zitieren: „*In Religionslehre geschieht Sinnentdeckung in der Auseinandersetzung und Begegnung mit der Glaubensoffenbarung und ihren Wirkungen. Das Fach Philosophieren mit Kindern richtet sich auf Sinnentdeckung in der Selbstvergewisserung durch Vernunft. Das schließt für den Religionsunterricht den rationalen Diskurs und für die Philosophie die Artikulation der Bedingungen und die Erfahrung der Grenzen dieser Rationalität ein. In diesen Fächern bedingen Öffnen für das Unbedingte und Vernunftorientierung einander.*“ Die Begriffe „Offenbarung“ und „Vernunft“ definieren hier nicht eine Bindung, sondern fungieren als jeweilige Bezugsgrößen. So meint „Begegnung mit Glaubensoffenbarung“ etwas anderes und mehr als dass der Religionsunterricht hier „seine Grundlagen“ habe. Und „Sinnentdeckung durch Vernunft“ hat einen grundsätzlich anderen Charakter als das schärfere „Orientierung an der Vernunft“. Aufgrund der öffnenden Beschreibung werden Vernunft und Glaube auch expliziter zueinander in Bezug gesetzt, weil sie sich sogar einander „bedingen“! Dahinter steht ein reflektiertes Verständnis von Glaube und Vernunft bzw. Religions- und Philosophie/(Ethik)-Unterricht, das Heiner Hastedt zu folgenden Thesen bringt: „Deshalb macht ein Ethikunterricht ohne den Bezug zu Religion und Philosophie keinen Sinn.“ Und: „Der Unterricht in Religion und Philosophie erfordert über bloße Wissensvermittlung und -aneignung hinaus Engagement und eine das Persönliche berührende Auseinandersetzung.“⁹⁶ Beide Fächer klammern daher die Wahrheitsfrage nicht aus, sondern artikulieren sie sogar bewusst. Aber sie wissen, dass „sie sich absoluten Antworten entzieht“ und darum „nicht statisch, sondern ... im Prozess“ zu erschließen ist. „Ihn charakterisiert der Diskurs, die dialogische Auseinandersetzung, die Gemeinsames ebenso erkennen lässt wie das je Eigenständige, das zur Unterscheidung auffordert und diese auch gewährt.“⁹⁷
- 3) Dass diese Vorgaben nicht bloß eine konzeptionelle Idee sind, dokumentieren die *organisatorischen* Bestimmungen. Den Fächern wird zwar ausdrücklich ihre Eigenständigkeit belassen, doch zur Konkretisierung der Kooperation werden ausführliche Vorgaben zumindest empfohlen: Es kann um einen Austausch der „verschiedenen Zugänge zu einem unterrichtlichen Thema“ gehen, aber auch um Bezüge „auf eine gemeinsame Fragestellung oder ein gemeinsames Thema“; von der Art der Themenstellung sollen die Formen der Kooperation bis hin zur

⁹⁶ Hastedt (1998b), S. 6.

⁹⁷ Schwerin (1996), S. 81.

Projektarbeit abhängig gemacht werden. Dafür sollen die Lehrerinnen und Lehrer nicht nur verbindlich in ihrem Studium ausgebildet werden, sondern auch im Referendariat und über Fortbildung sind gegenseitige Hospitationen, gemeinsame Unterrichtsplanung, team-teaching sowie Kooperation bei fächerübergreifenden Projekten vorgesehen.⁹⁸

Problempunkte sind gleichwohl auch bei diesem Modell auszumachen. Sie liegen bei der praktischen Umsetzung: So scheint mir die Zuordnung der Schülerinnen und Schüler zu den einzelnen Fächern nicht ganz geklärt.⁹⁹ Vor allem aber verbleiben die Kooperationsmöglichkeiten auf der Ebene von Empfehlungen und sind nicht fest institutionalisiert.¹⁰⁰ Und schließlich ließen sich auch für das organisatorische Raster der Kooperation Verbesserungen denken, was ein Vergleich mit den beiden folgenden Modellen deutlich zeigt.

- Derzeit am weitesten fortgeschritten scheint mir das in Deutschland bislang einzigartige *Wahlpflichtmodell* in **Sachsen-Anhalt**¹⁰¹, da auf allen Ebenen, der konzeptionellen, der inhaltlichen und der organisatorischen über die bislang vorgestellten hinaus gegangen wird:

- 1) *Bildungskonzeptionell* hebt das sachsen-anhaltinische Modell die Notwendigkeit einer ethisch-religiösen Allgemeinbildung hervor.¹⁰² Gefordert sind danach in moderner Kultur nicht nur Wissensvermittlung, sondern auch „Selbstbildung“, die vor allem auch reflexiv-dialogische und religiöse Kompetenzen einschließt, um „Schule als Lern, Erfahrungs- und Lebensraum“ gestalten zu können. Ja, Religion

⁹⁸ Hervorzuheben ist zudem, dass die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer auch inhaltlich auf hohem Niveau geschieht. Auskunft darüber geben z.B. die als „Anhang“ firmierenden „Prinzipien der Organisation fächerübergreifenden Unterrichts“ (in: Hastedt (1998b), S. 123-140. –

Auch die in Orientierung an die in Schleswig-Holstein formulierten Rahmenpläne für den Philosophieunterricht von 1997 dürfen für die bundesweiten z.Zt. elaboriertesten gelten, was an dieser Stelle nicht weiter erläutert werden kann.

⁹⁹ In Wahrung der grundgesetzlichen Vorgaben bleiben die einzelnen Fächer nicht nur eigenständig, sondern werden auch in unterschiedlicher Verantwortung getragen. Die Folgen für die Zuordnung der Schülerinnen und Schüler ist dabei nicht klar, wenn zwar (allein) der Religionsunterricht als „ordentliches Lehrfach“ ausgewiesen wird, die Teilnahme jedoch „freiwillig“ bleibt. [Anm. 2 der zit. Broschüre KuMi M-V 1996.]

¹⁰⁰ Als Hemmschuh einer Umsetzung der Fächergruppe hat sich in den ersten Jahren die Bindung von Philosophie- an Religionsunterricht erwiesen, da nur dort Philosophieunterricht eingerichtet werden kann und darf, wo es auch zu Religionsunterricht kommt. – Nach meinen Informationen stößt zudem trotz der inhaltlich guten Vorbereitung die Fächergruppe bei den Lehrerinnen und Lehrern nur eingeschränkt auf Akzeptanz.

¹⁰¹ KuMi S-A (2001). Ich zitierte nachfolgend per Seitenangabe aus der 45 Seiten umfassenden Expertise.

¹⁰² Ebd. S. 10ff.

und Ethik sollen mittels des Wahlpflichtbereichs schließlich „als Lerndimensionen aller Fächer in den Blick“ genommen werden.¹⁰³ Denn religiöses Wissen wie die Kenntnis philosophischer Grundprobleme gehören nicht nur zum unverzichtbaren kulturellen Erbe und bilden insofern auch einen Grundbestand öffentlicher Bildung. Durch sie wird auch ein neues Lernverständnis gefördert, das als „verstehendes, ... soziales, ... handlungsorientiertes, ... kreatives, ... selbstgesteuertes, ... reflektiertes bzw. reflektierendes“ Lernen erläutert wird.¹⁰⁴

- 2) *Inhaltlich* werden die Fächer Religion und Ethik hier vielleicht nicht so klar aufeinander bezogen wie im zuvor vorgestellten Entwurf aus Mecklenburg-Vorpommern. Vielmehr wird ausdrücklich „ihr je eigenes fachwissenschaftliches und fachdidaktisches Profil“ betont.¹⁰⁵ Obwohl die unterschiedliche Orientierung an der philosophischen Vernunft bzw. am Glauben bruchlos aus der EKD-Denkschrift übernommen wird, wird doch der Religionsunterricht seinerseits „auf philosophische Reflexion und kognitive Lernprozesse“ sowie die Thematisierung von Ethik auch anderer Weltanschauungen verwiesen wie umgekehrt der Ethikunterricht auf die „vernünftige Erörterung“ der Religionen „wie die Reflexion auf die Grenzen der Vernunft“.¹⁰⁶
- 3) Die besondere Pointe des Modells liegt zweifelsohne in seinem *organisatorischen* Anspruch. Die Fächergruppe bietet nicht allein die Möglichkeit zur Kooperation, sondern gibt der Kooperation eine differenzierte Gestalt:
 - Das Schulgesetz begreift die Fächer Ethik und Religion nicht nur als gleichberechtigte ordentliche Lehrfächer, sondern sieht für die Schülerinnen und Schüler verbindlich die freie Wahl eines der Fächer vor.¹⁰⁷ Damit gewinnt die Fächergruppe den Charakter eines *Wahlpflichtbereichs*.
 - Die konkrete Ausgestaltung der Fächergruppe ist zwar bislang nur eine Empfehlung der Arbeitsgruppe¹⁰⁸, darf für sich aber in Anspruch nehmen, eine wissenschaftlich ausgewiesene und erprobte wie auch sachlich unmittelbar einleuchtende Vorgehensweise vorzuschlagen: Die sog. „wahldifferenzierten Phasen“ sollen gestaltet werden durch einen didaktischen Dreischritt in 1) eine integrierte Phase gemeinsam für alle Schülerinnen und Schüler zur Themenvorstellung, 2) eine differenzierende Phase, in der die Lerngruppen auseinander

¹⁰³ Ebd. S. 37.

¹⁰⁴ Ebd. S. 15.

¹⁰⁵ Ebd. S. 14.

¹⁰⁶ Ebd.

¹⁰⁷ Ebd. S. 9 in Bezug auf das SchGes § 19.

¹⁰⁸ Ebd. S. 31ff.

treten und 3) eine „integrierenden“ Phase für den gegenseitigen Austausch der Ergebnisse.

➤ Für jedes neue Kursthema sollen die Schülerinnen und Schüler das von ihnen in der Differenzierungsphase zu besuchende Fach neu wählen können, um dadurch „Im Laufe eines Schuljahres wechselnde Schwerpunkte setzen“ zu können.¹⁰⁹

➤ Bei organisatorischen Schwierigkeiten werden Alternativen wie klassenübergreifende Arbeitsgemeinschaften und Projektunterricht angeboten.

➤ In der Ausbildung, Fort- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer sollen kooperative Unterrichtsformen verbindlich integriert sein.

- Ein innovatives Modell wird z.Zt. auch in **Berlin** angedacht: Beide großen Kirchen werben gemeinsam für einen RU „in einer Fächergruppe religiöser, philosophisch-ethischer und weltanschaulicher Bildung“.¹¹⁰ Die Idee der Fächergruppe wird hier inhaltlich wie auch organisatorisch differenziert auf drei Ebenen weiter gedacht:

➤ Unter dem Stichwort „*Verschiedenheit gestalten*“ haben die Schülerinnen und Schüler zunächst einmal die Möglichkeit, frei¹¹¹ zwischen verschiedenen „gleichberechtigten“ Angeboten zu wählen. Die „Architektur der Fächergruppe“ sieht dabei neben dem evangelischen und dem katholischen Religionsunterricht auch den jüdischen Religionsunterricht, den islamischen Religionsunterricht (soweit er staatlich genehmigt zustande kommt), das noch in der Versuchsphase befindliche Fach Ethik/Philosophie und den humanistischen Lebenskundeunterricht vor.

➤ *Inhaltliches* Profil gewinnt die Fächergruppe durch das Stichwort „Standpunkte erfahren“. In Verantwortung der verschiedenen Religions- oder Weltanschauungsgemeinschaften sollen die Schülerinnen und Schüler das Besondere dieser Grundsätze in Erfahrung bringen, „vor dem Hintergrund existentieller und ethischer Fragen“ diskutieren und so zur Begegnung und Auseinandersetzung mit Religion befähigt werden.

¹⁰⁹ Ebd. S. 33.

¹¹⁰ Zur Information über dieses Modell vgl. die Internet-Adressen „www.alles-wissen-wollen.de“, „www.ekibb.de“ und „www.kath.de“.

¹¹¹ Dafür muss man sich freilich die auch für Berlin geltende Bremer Klausel des Art. 141 GG vor Augen halten, die das Land Berlin nicht verpflichtet, Religion als ordentliches Lehrfach einzuführen. Darum ist bis dato und auch prospektiv hinsichtlich der Fächergruppe der Besuch des Religionsunterrichts in Berlin freiwillig.

- Die eigentliche Pointe dieses Modells liegt aber nicht in dem differenzierten Wahlbereich, sondern in der Verpflichtung zur *Kooperation* unter dem Stichwort „sondern auch integrative Arbeitsphasen sollen unter den Stichworten „Über Wahrheiten streiten“ und „Nach Verständigung fragen und Verständigung einüben“. Dieser Punkt ist in zweierlei Hinsicht bedeutsam: Zum einen stellt sich dieses Modell explizit der Aufgabe, die Wahrheitsfrage zu stellen und zu diskutieren und Verständigung insofern nicht oberflächlich, sondern profiliert als Auseinandersetzung anzustreben. Und zum andern sind dazu organisatorisch auch längere Phasen a) der Abstimmung von Fragestellungen, b) des Austauschs von Ergebnissen (incl. der Präsentation oder projektorientierter Arbeitsphasen) sowie c) der Diskussion verschiedener Ansichten zwischen den Lerngruppen verbindlich in die Organisation eingebaut.

In der inhaltlichen wie organisatorischen Ausgestaltung kommt dieses Modell neben dem sachsen-anhaltinischen meinem eigenen Vorschlag am nächsten. Als größten Vorteil sehe ich die jeweils im dritten Punkt skizzierte Phase der Kooperation. Ergänzt werden sollte jeweils eine in meinen Augen notwendige gemeinsame Phase zu einer religionsphilosophischen Grundlegung. Problematisch bleibt das Berliner Modell, weil es sich juristisch nicht ohne weiteres auf andere Bundesländer übertragen lässt; doch auch beim Wahlpflichtmodus in Sachsen-Anhalt müsste noch geklärt werden, wie weit damit tatsächlich der Anspruch auf positiv konfessionelle religiöse Bildung abgedeckt ist.

3 Unterricht in Religion für alle – ein Modell

Wenn ich nachfolgend einen eigenen Vorschlag für einen tragfähigen Unterricht in Religion der Zukunft für alle vorlege, gehe ich über die zuletzt skizzierten Modelle insofern hinaus, als ich nicht allein für eine mit integrativen wie differenzierten Unterrichtsphasen arbeitende Fächergruppe eintrete, sondern einerseits diese Phasen konkreter mit Inhalt fülle und andererseits organisatorisch noch stärker vor allem das integrative Element bedenke. In Anknüpfung an eine Vision von Gabriele Miller¹¹² sehe ich einen gemeinsamen Unterricht nicht nur in den integrativen Phasen eines gemeinsamen Projekts vor, sondern als eine fest durchlaufende Unterrichtsstunde; die Differenzierungsphasen sind hingegen an Projektarbeit gekoppelt. Für konkret realisierbar halte ich dieses Modell zunächst auf der Ebene religionsunterrichtlicher Zusammenarbeit, also als *konfessionell-kooperativen* Religionsunterricht. Das würde nicht nur keinerlei Schwierigkeiten mit dem seitens der Kirchen vorgetragenen Prinzip konfessioneller Prägung verursachen, sondern diese in den Differenzierungsphasen sogar konkret ermöglichen und fordern. Die Übertragung des Modells auf eine *Fächergruppe* „Religion - Philosophie - Ethik“ ist insofern schwieriger, weil dazu ein anders organisierter Stundenplan (nicht eine veränderte Stundentafel) Voraussetzung wäre. Auch deshalb unterscheide ich nachfolgend zwischen dem grundsätzlichen *inhaltlichen* Profil (I) und erst allmählich bzw. abhängig von konkreten Verhältnissen umzusetzenden *organisatorischen* Konkretionen (II) und *methodischen* Hinweisen (III).

¹¹² Gabriele Miller hat 1993 (Miller 1993) die Vision eines dreistündigen Religionsunterrichts skizziert. Inhalt der ersten Stunde wäre ein „Unterricht in Religions- und Lebensfragen“ als „Pflichtfach für alle“; die zweite Stunde wäre ein von beiden Kirchen gemeinsam verantworteter Unterricht zur Frage des entscheidend Christlichen; und eine dritte Stunde würde konfessions-spezifische Eigenheiten zur Sprache bringen, „als Nahtstelle zur Gemeindekatechese“, die in Form eines freiwilligen Zusatzangebots außerhalb der Schule ihre besondere Qualität gewinnen würde. Mein eigener Vorschlag konkretisiert und erweitert diese Vision vor allem im Hinblick auf eine Kooperation und Integration mit dem Ethikunterricht. Inhaltlich geht er zurück auf eine Reihe von Vorüberlegungen, (vgl. dazu die Hinweise oben in Anm. 1). Auch die 1991 von Matthias Hahn, Michael Linke und Harry Noormann veröffentlichte „Einladung zu einem Religionsunterricht für alle durch programmatische Offenheit“ (Hahn 1991, S. 19ff) ist in meine Überlegungen eingegangen.

(I) Inhaltliche Profilierung

Voraussetzung für einen tragfähigen und kooperationsfähigen Religionsunterricht der Zukunft ist zunächst seine **inhaltliche** Profilierung. Im Sinne der im Kapitel 1-4 systematisch skizzierten Elemente einer religiösen Bildung und unter Voraussetzung der oben im Teil 1 dieses Kapitels (bes. 1.3 und 1.4) erfolgten begrifflichen Klärung scheinen mir dafür drei Ebenen wesentlich zu sein:

1. Die Grundlage böte aus religionspädagogischer wie philosophiedidaktischer Sicht die Vermittlung einer *Sensibilität* für das Religiöse. Gemeint ist damit, das Religiöse als etwas zu thematisieren, das über bloße Kenntnisnahme hinaus tiefer in Anspruch nimmt, die menschliche Existenz in ihrer Grundlage wie auch in ihrer über sich selbst hinausweisenden Offenheit. Religions-Kunde findet auf dieser Ebene als existentiell beanspruchende *Erfahrungskunde* statt, ohne dass damit bereits konfessionsspezifische Gestalten des Religiösen differenziert würden, jedoch in konkreter durch Lebensbeispiele gesättigter Erschließung der Frage, was einen religiösen Menschen bzw. was einen Menschen als religiös auszeichnet.
2. Wenn tiefer greifende Religionskunde wesentlich Erfahrungskunde ist, muss dieser Ebene zweitens die Thematisierung *situativer Lebenserfahrungen* entsprechen, d.h. die Erschließung aktueller und alltäglicher Lebenswelt, freilich im Sinne einer Grundlagen, Tiefen, Abgründe, Grenzen, Offenheiten zur Sprache bringenden, nicht bloß Leben als Leben schlicht reproduzierenden, widerspiegelnden Weise; religiöse Bildung würde insofern *Lebensorientierung* und Hilfe zu konkreter *Lebensgestaltung* bieten. Philosophisch tradierte Denkformen und Kategorien können ebenso helfen, solche Erfahrungen zur Sprache zu bringen und zu verstehen, wie religiöse Erfahrungen; insofern ist diese Ebene notwendig eingebunden in die beiden anderen.
3. Auf einer dritten Ebene käme dann die Bildung *über einzelne Konfessionen* und die Bildung *zur* Entscheidung je eigener *Konfessionalität* zum Tragen. Sie findet wiederum statt in dreifacher Form:
 - a) als *religiöse Sprachkunde* im Sinne einer hermeneutischen Voraussetzung zum Verstehen religiöser Traditionen und Ausdrucksformen, der eigenen wie auch fremder,
 - b) als *Religionskunde* im engeren Sinne, d.h. *Kenntnisnahme* wichtiger Riten, religiöser Vollzüge, Traditionen, insbesondere Texte und Erfahrungsgeschichten, wie auch *Reflexion* und Auseinandersetzung mit diesen Traditionen,

c) über das Kundigmachen hinaus als *Orientierung*, um Wege zu öffnen zu je persönlich gelebtem Glauben und auch der Entscheidung zu nichtreligiösen oder areligiösen Lebensformen.

Die besondere konfessionelle *Glaubensvermittlung* als Eingliederung in den gemeindlichen Glaubensvollzug und Teilen des gemeinsamen Glaubens kann und sollte demgegenüber mit gutem Sinn den Glaubensgemeinschaften an ihrem jeweiligen Ort überlassen bleiben.

4. Die Bestimmung der Fächergruppe durch die Disziplinen *Philosophie, Religion, Ethik* hat ihren Sinn in eben dieser Reihenfolge. Die durch die Verfassung insinuierte Artikulierung, Bewusstmachung und Reflexion jener grundsätzlichen Offenheit menschlicher Existenz ist zunächst Aufgabe der Philosophie, auch in erfahrungsdimensionierter Hinsicht. Zu einer existentiellen Orientierung werden diese Fragen für den Menschen vor allem in ihrer religiöse Dimension. Die Ethik schließlich gründet sich auf philosophische und die religiöse Auseinandersetzungen und bezieht sie auf Fragen konkreter Lebensführung.

(II) Organisatorische Konkretionen

1. Ohne größere Probleme ist es vorstellbar, dass religionsphilosophische Fragestellungen der Ebene 1, lebensweltliche Themen der Ebene 2 wie auch weite Bereiche der Ebene 3a (Sprachkunde) in der *Klassengemeinschaft* ohne konfessionelle Differenzierung thematisiert werden.¹¹³
2. Für die Ebene 3 sind komplementäre *Differenzierungsphasen* angemessen. Sie sollten den Status eines *Wahlpflichtbereichs* haben, in denen die Schülerinnen und Schüler elementares Wissen über Religionen und ihre Traditionen, Erfahrungen über grundlegende Anschauungen der Religionen zu Menschenbild, Ethik und Hoffnungsbildern sowie Orientierungen zu konfessioneller Entscheidung erhalten.
3. Diese Differenzierungsphasen sollten verbindlich Platz bieten zur Auseinandersetzung mit Besonderheiten gelebten und gestaltgewordenen Glaubens auch der je *eigenen Konfession*. Auch hier geht es nicht um reine Kenntnisnahme, sondern um Erschließung, Reflexion und Diskussion, als Vertiefung je subjektiv zu gehender Religiosität und Konfessionalität.

¹¹³ Das gilt für alle im Teil IV der Arbeit vorgelegten Unterrichtsmodelle wie auch die Skizzen in den Anmerkungen im Kapitel 1-4. Exemplarisch an ihnen ist die Struktur eines solchen gemeinsamen Unterrichts abzulesen.

4. Die Auseinandersetzung mit *fremden Konfessionen und Religionen* kann durch zusätzliche freie Wahlangebote erfolgen. Diese Phasen sollten zum interkonfessionellen und interreligiösen *Dialog* befähigen.¹¹⁴
5. Für die Ebene 2 (Lebensorientierung) bietet sich die Arbeit in *Neigungsgruppen* ohne konfessionelle Differenzierung an, im Sinne der Vertiefung des allgemeinen schulischen Erziehungsauftrags zur Persönlichkeitsbildung. Entscheidend ist dabei, dass auch anthropologische Grundlagen zur Sprache gebracht werden.
6. Während die Ebene (1) als gemeinsamer *Pflichtbereich* zu kennzeichnen ist, für die auch eine feste Wochenstunde im Stundenplan vorzusehen ist, wäre für die Ebene (3) eher die Form der *Wahlpflicht* vorzusehen, die die Schülerinnen und Schüler fakultativ zu nutzen hätten, während für die Ebenen (2) an einen differenzierten *Wahlbereich* zu denken ist, der optional belegt werden könnte. Für die beiden Wahlbereiche ist die Arbeit in fest im Schuljahr verankerten *Projektblöcken* sinnvoller als die Einbindung in 45-Minuten-Stunden.¹¹⁵
7. Der *Projektunterricht* bietet am ehesten die Möglichkeit problemorientierten (und nicht einfach thematisierenden) Lernens, der den in den Differenzierungsphasen vorgesehenen Themen am ehesten angemessen ist. Dafür ist es sinnvoll, die Arbeit wiederum in drei Phasen zu unterteilen: In einer ersten integrativen Phase geht es um die gemeinsame Erarbeitung von Problemskizzen zu einem Thema (*Problemfindungsphase*); eine zweite längere Phase sollte das Thema dann unter den erarbeiteten Problemstellungen differenziert erkunden (*Differenzierungsphase*); und in einer dritten Phase sollten die Schülerinnen und Schüler zur Präsentation, zum Austausch und zur Diskussion der Ergebnisse wiederum in der Klassengemeinschaft zusammengeführt werden (*Integrationsphase*).¹¹⁶

¹¹⁴ Hier wäre zu überlegen, inwieweit eine zunehmende Flexibilität im Stundenplan nicht den Einsatz von eigens ausgebildeten "Projektlehrern" ermöglicht; diese könnten interreligiös relevante Themen ("Begegnung mit Fremdreigionen") regional begleiten und die Schulen vor Ort betreuen.

¹¹⁵ Wenn man pro Schuljahr für ein 2-stündiges Fach wie Religion und Ethik etwa 70 bis 76 Schulstunden veranschlagt, ist es leicht vorstellbar, 35 Stunden fest einmal pro Woche durchlaufen zu lassen, die anderen 35 Stunden jedoch auf 8 bis 12 Projektstage zu verteilen. Schulorganisatorisch ist das dann kein größeres Problem, wenn zum Beispiel für 2 Tage in der Woche der größere Teil des Schultages als Projekt definiert wäre, der abwechselnd von bestimmten dafür gut geeigneten Fächern gefüllt werden könnte. So bietet sich Projektunterricht sicher weniger in den Sprachen und der Mathematik an, umso eher aber im Literaturunterricht, in Geschichte, den naturwissenschaftlichen Fächern und natürlich auch in Religion/Ethik.

¹¹⁶ Ein solches Arbeiten geht methodisch zurück auf Erfahrungen mit interdisziplinären Lernformen, die nicht nur nach meiner Überzeugung in den Schulen der Zukunft zunehmend an Gewicht gewinnen werden. [Vgl. dazu grundlegend den Band Wellensiek / Petermann (2002): Interdisziplinäres Lehren und Lernen in der Lehrerbildung; in meinem eigenen Beitrag finden sich zur Organisation interdisziplinären Arbeitens konkretere Hinweise (ebd. insbes. S. 207ff)]. Auf dieser Ebene arbeiten auch die Fächergruppen-Modelle in Sachsen-Anhalt und Berlin (s.o.).

Entsprechende religionsunterrichtliche Erfahrungen mit Projektunterricht habe ich selbst mehrfach machen können. Vier Beispiele dafür seien kurz skizziert:

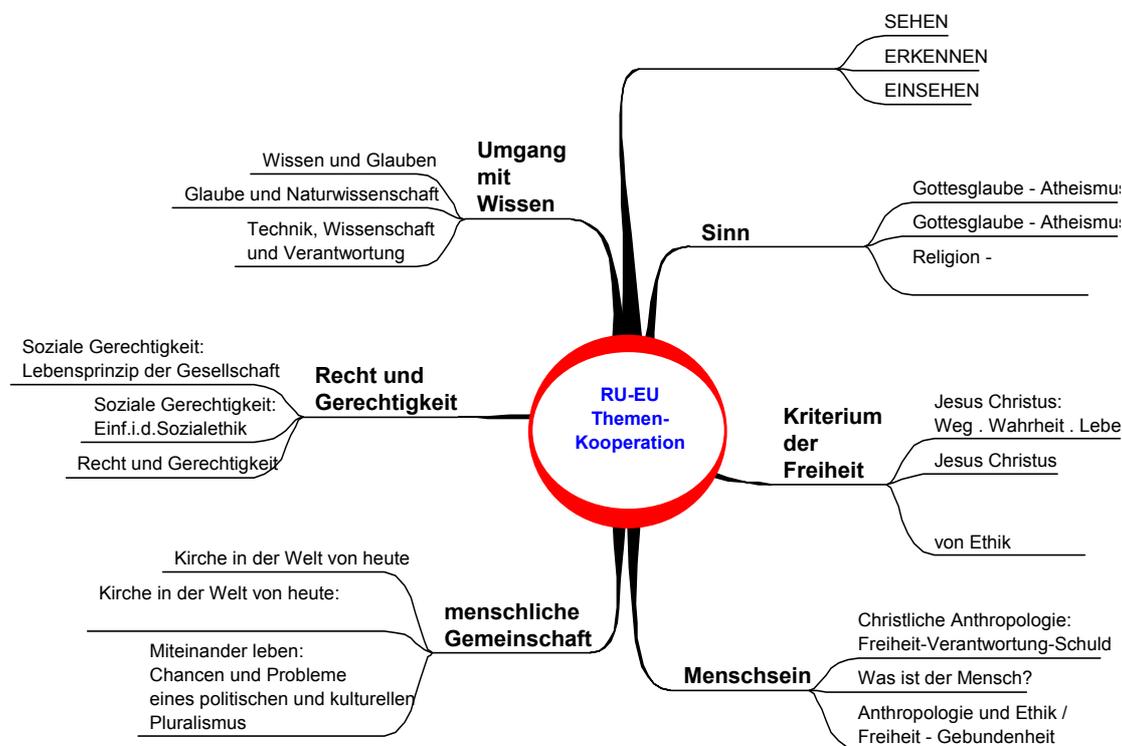
1) Für den Oberstufenkurs „*Jesus Christus*“ wurde der Unterricht zum Thema „Christustitel“ konfessionell-kooperativ gestaltet. Den Gruppen wurde zunächst gemeinsam das Thema vorgestellt, und die Schülerinnen und Schüler hatten anhand einiger kurzer Textauszüge Fragestellungen zu mehreren Arbeitsgruppen (dogmengeschichtliche Herkunft christlicher Glaubensbekenntnisse - alttestamentliche Vorlagen - Christus-Bezüge in Jesu Wirken - jüdische Jesusbilder - atheistische Jesusbilder - heutige Christustitel) zu erschließen. In einer zweiten Phase wurden die Themen dann differenziert erarbeitet, um schließlich in einer dritten gemeinsamen Phase (zugleich als Abiturvorbereitung) präsentiert zu werden.

2) Zum Thema „*Christen leben in Gemeinden*“ in der Klasse 6 wurden konfessionell-kooperativ zunächst gemeinsam die neutestamentlichen Vorbilder als Grundmuster erarbeitet. Daraus ergaben sich einige Fragen nach heutigem Gemeindeleben. Mit diesen Fragen hatten die Schülerinnen und Schüler in einer zweiten Phase in konfessionell gemischten Kleingruppen zu dritt die Aufgabe, jeweils eine Gemeinde oder auch kirchliche Institution vor Ort genauer zu erkunden. Die Ergebnisse wurden in einer dritten Phase vorgestellt, mit dem Ziel auch der Einsicht in konfessionelle Eigenheiten, der anderen wie auch der eigenen.

3) 1995 widmete sich eine Klasse 9 drei Tage dem gemeinsam von den Fächern Deutsch, Geschichte und Religion getragenen Projekt „Jüdisches Leben in Heidelberg“ [vgl. den Bericht Petermann 1996c]: Nach einer kurzen Einführungsphase zur Klärung der Fragestellungen wurden dann in 7 Gruppen religionskundliche, stadtgeschichtliche, literarische und sozialpolitische Fragen erarbeitet, deren Ergebnisse schließlich durch gemeinsame Exkursionen in die Heidelberger Altstadt, zu den beiden jüdischen Friedhöfen und zur neuen Heidelberger Synagoge präsentiert wurden.

4) Für einen *Oberstufenunterricht im Fächerverbund Religion / Ethik* habe ich ein integrativ-differenzierendes Modell entwickelt, dessen Einführungskurs unter dem Titel „Hermeneutisches Propädeutikum: sehen – erkennen – einsehen“ ich gemeinsam mit dem evangelischen Kollegen für die beiden Religionskurse auch bereits durchgeführt habe. Das einführende Propädeutikum stellt sich für alle Schülerinnen und Schüler gemeinsam den Fragen: „Was ist Wirklichkeit?“, „Wahrnehmungsschule“, „Philosophische Erkenntnistheorie“, „Sprachprobleme“, „sehen-einsehen“, „Hermeneutik“. [Bericht dazu in Vorbereitung für ZDPE 01/2003]. Natürlich sind auch hier Differenzierungen in Lerngruppen nicht ausgeschlossen; doch die wären dann sachlich begründet, nicht fach- oder gar konfessionsspezifisch. Zielsetzung dieses Kurses ist der Aufbau elementarer Problemhorizonte für die Oberstufenthemen der Fächergruppe Philosophie-Religion-Ethik. Sie sind am Ende der Einführung als Fragen festzuhalten, unter denen im weiteren Verlauf drei oder vier abgesprochene Themen in (konfessionell differenzierten) Lerngruppen zu verhandeln sind. Für die z.Zt. (2001) noch geltenden Bildungspläne in Baden-Württemberg ergibt sich hier eine bei genauem Hinsehen eindruckliche Parallelität der Fragestellungen, die ich durch das nachfolgende Schema verdeutliche: Die Hauptäste markieren die elementaren Fragestellungen, die für die beteiligten Fächer gemeinsam gelten, die Nebenäste verzeichnen dann die in den Plänen ausgegebenen Themen für den katholischen, den evangelischen Religionsunterricht und den Ethikunterricht. Mindestens nach Verhandlung jedes Themas (evtl zusätzlich als Zwischenergebnis) wären dann die jeweils gelernten Stoffe und

Ergebnisse in Integrationsphasen auszutauschen und auf die grundlegende Fragestellung hin zu überprüfen und zu diskutieren.



8. Integraler *Bestandteil* einer projektorientierten Arbeit müssten sein
 - (außerschulische) Kontakte/*Exkursionen* zu den Kirchengemeinden und Religionsgemeinschaften, Stätten religiöser Tradition (Kirchen / Museen), sowie zu Lebenshilfe-Einrichtungen (Diakonie, Caritas, Pro Familia usw.) vor Ort,
 - personalitätsbildende und handlungsorientierende Klassentreffen *außerhalb* der Schule (nach dem Modell der „Tage der Orientierung“).
9. Die integrativen Teile eines gemeinsamen evangelischen und katholischen *Religions-Lehrplans* könnten in der *Trägerschaft* der Kirchenleitungen von den betreffenden religionspädagogischen Instituten konzeptionell ausgearbeitet und fachlich begleitet werden.¹¹⁷ Erweiterte kooperative Kursangebote für einen Fächerverbund *Philosophie-Religion-Ethik* wären zu einem *Rahmenplan* zu

¹¹⁷ Bedenkt man einmal die bereits bestehende Parallelität der Themen für den evangelischen Religionsunterricht einerseits, den katholischen andererseits, ist jedenfalls aus inhaltlicher Sicht ein solcher gemeinsamer Bildungsplan für den Religionsunterricht keine große Schwierigkeit. Konfessionell differenzierende Phasen könnten ohne Probleme in diesen gemeinsamen Unterricht integriert werden.

gestalten durch Zusammenarbeit nach dem Vorbild des Runden Tisches¹¹⁸: Daran wären die beiden Kirchen als Trägerinnen des konfessionellen RU¹¹⁹, die jüdische Kultusgemeinde, Ansprechpartner von islamischer Seite und Vertreter des Ethikunterrichts zu beteiligen. Aus diesen Vorschlägen würde dann vor Ort in gemeinsamen Fachkonferenzen ein konkreter *Jahresplan* verabredet.

10. Notwendig gehören zu einem religiös orientierenden Unterrichten flankierende *Fortbildungsmaßnahmen* für die Lehrerinnen und Lehrer wie auch Supervisionsangebote zur Stärkung und Reflexion notwendiger Kompetenzen.
11. Diese Hinweise deuten bereits die Notwendigkeit einer *Flexibilisierung* der *Studentafel* an, so dass neben einem sich in reduzierter Form durchziehenden Kernunterricht (Ebene 1) feste Blöcke für gruppendifferenzierendes und projektorientiertes Arbeiten im Schuljahr reserviert sind.¹²⁰
12. Mit Blick auf die jeweilige *Schulform* sind weitere Differenzierungen hilfreich: Ein konfessionell getrennter Unterricht in der Primarstufe (Insbesondere in den Klassen 1 und 2) wird eher in Ausnahmefällen sinnvoll sein, die Thematisierung der Ebene (2) ist besonders wichtig in der sog. Mittelstufe, ein gemeinsamer und differenzierter die Ebene (1) reflexiv auslotender Unterricht insbesondere in der Sekundarstufe II angemessen.

¹¹⁸ Die Metapher vom Runden Tisch wurde bildungspolitisch aufgenommen in dem bemerkenswerten Heidelberger Memorandum „Runder Tisch Zukunftsfähige Bildung“ von 1999, in denen es den Autoren um eine grundlegende Neuorientierung in der Bildungspolitik geht [jetzt in: Rupp (2002b), S. 241ff]. - Die Beteiligten an einem solchen Runden Tisch wären ein lockerer kooperativer Verbund, der die Eigenständigkeit der einzelnen Fächer wahren, das eigene Profil artikulieren, in dialogischer Offenheit gemeinsame Anliegen eines Sinn- und Werteorientierten Fächerkanons austauschen würde und so zu Vorschlägen für gemeinsame Lernprojekte der Fächergruppe Philosophie-Religion-Ethik kommen würde.

¹¹⁹ Diese Formulierung schließt ein, zumindest für die Differenzierungsebene (3) an der Erteilung der kirchlichen Lehrerlaubnis für die Lehrkräfte festhalten. Gegen diverse anderslautende Vorschläge (etwa im „Hamburger Memorandum zum Religionsunterricht“ von 1992, in: Lott 1992, S.131ff) bietet die Einbindung der Religionslehrer in den Raum kirchlicher Glaubensüberlieferung eine wichtige Gewähr für Orientierung der über eine bloß subjektiv zu realisierende Religiosität hinausgehende Dimension sozialer und geschichtlicher Religiosität. Vgl. dazu die Ausführungen oben zum theologischen Sinn von Konfessionalität.

¹²⁰ Dieser Vorschlag mag am ehesten unreal erscheinen angesichts organisatorischer Schwierigkeiten bei Erstellung des Stundenpläne. Bedenkt man jedoch, dass der Unterricht der Zukunft, nicht nur in den Grundschulen, sondern in Form von Projekten, fächerübergreifenden Einheiten, Freiarbeit oder sog. Seminarfächern zunehmend auch in den weiterführenden Schulen sich vom strengen 45-Minuten-Takt weg zu zeitlich flexiblen Arbeitsphasen hin gestalten wird, ist dieser Vorschlag keinesfalls illusionär.

(III) Methodische Überlegungen

In der Religionspädagogik hat sich nach Phasen des problemorientierten und korrelativen Unterrichts in den letzten Jahren der Erfahrungsbezug als wesentlicher didaktischer Baustein herauskristallisiert.¹²¹ Die Didaktik für die Fächer Philosophie/Ethik befindet sich diesbezüglich eher noch in einer Suchbewegung. Deutlich scheint aber auch hier eine Mehrheit dafür zu votieren, zwar einerseits philosophisch-reflexive Elemente als zentrale Zielbestimmung herauszustellen¹²², andererseits ethisches Wissen jedoch als wesentlich erfahrungsgesättigt und handlungsbezogen zu thematisieren¹²³ wie auch die religiöse Frage keineswegs auf bloß religionskundliche Kenntnisvermittlung zu reduzieren.¹²⁴ Auch diesbezüglich darf man hinsichtlich einer Annäherung der Fächer Philosophie, Ethik, Religion zu einer Fächergruppe zuversichtlich sein. Wichtig scheint mir dabei eine auch die Jahrgangsstufen differenziert berücksichtigende **Methodik** zu sein:

1. In der *Primarstufe* sowie der *Unterstufe* weiterführender Schulen sollten grundlegende Erfahrungen auch im Sinne „religiöser Beheimatung“ im Mittelpunkt stehen, insbesondere durch elementare, Religiosität erfahrungsdimensioniert erschließende, präsentative und symboldidaktische Herangehensweisen.
2. In der *Mittelstufe* rücken verstärkt Aspekte der „Lebensorientierung“ ins Blickfeld, wobei das lebendige Unterrichtsgespräch mit der Kompetenz zu rechter Gesprächsführung (für die Lehrenden) und zu Dialogfähigkeit (für die Jugendlichen) als wichtigste Methoden zu nennen wäre. Dazu kämen Elemente sog. biografischen Lernens (über paradigmatische Vorbilder für Lebensgestaltung wie Herausarbeitung anthropologischer Grundelemente aus Schülerperspektive).¹²⁵
3. Wenn die *Oberstufe* eher philosophische Grundlegungen bieten soll, stehen damit nicht bloß kognitiv-reflexive Elemente im Mittelpunkt. Im Sinne der unterschiedlichen Ebenen der Kritik, der Kompetenz zu Meinungsbildung, zu dialogisch-differenzierendem Austausch von Standpunkten, zur Entscheidung und zur Fähigkeit, Entscheidungen je neu zu relativieren, kommt es ebenso sehr darauf an, Orientierung zu bieten für konkrete Lebens-Entscheidungen, also Räume zu schaffen für Auseinandersetzungen über die Phase der Schulbildung hinaus.

¹²¹ Vgl. dazu meine Hinweise im Teil 2 der Einleitung zu dieser Arbeit.

¹²² Vgl. dazu insbesondere das Votum von Veraart (1995) unter Berufung auf Höffe (1979).

¹²³ Vgl. etwa Breun (1997) und (1994) sowie die Ansätze zu präsentativem Philosophieren bei S.Nordhofen (1998), Petermann (1999), (2000a) und (2001) sowie demnächst Ch. Gefert. Zur grundsätzlicher Erläuterung vgl. meine Hinweise im Teil 2 der Einleitung dieser Arbeit.

¹²⁴ So Brunotte (1995) und (1999), Hastedt (1998b) und meine Thesen in den Kapiteln 1-2 und 1-3.

¹²⁵ Vgl. dazu beispielsweise Petermann (1999), (200a) und (2001) sowie die Kapitel 4-2 und 4-4.

