

Identität und Verständigung

Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität

Eine Denkschrift
der Evangelischen Kirche in Deutschland

Gütersloher Verlagshaus

ISBN 3-579-02361-6

© Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh 1994

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlagentwurf: Brigitte Willberg, Vockenhausen
Satz: Weserdruckerei Rolf Oesselmann GmbH, Stolzenau
Druck und Bindung: Clausen & Bosse, Leck
Printed in Germany

Inhalt

Vorwort	7
Einleitung	9
1. Herausforderungen und Umfeld des Religionsunterrichts	13
1.1 Zum Verhältnis der jungen Generation zu Kirche, Christentum, Religion und Religionsunterricht ..	13
1.2 Zum Umfeld Schule: Schulpädagogik, Schulentwicklung, Schulerneuerung	20
2. Sinn und Aufgaben des Religionsunterrichts	26
2.1 Sinn und Aufgaben des Religionsunterrichts für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene	26
2.2 Sinn und Aufgaben des Religionsunterrichts in einer sich verändernden Schule	31
3. Rahmen und Bezüge des Religionsunterrichts	37

3.1	Religionsunterricht und Staat	37
3.2	Religionsunterricht und Kirche	43
4.	Lehren und Lernen im Religionsunterricht ..	50
5.	Gestalt und Ort des Religionsunterrichts	59
5.1	Konfessionalität in evangelischer Sicht und das kulturelle Wechselverhältnis von Identität und Verständigung	61
5.2	Konfessionelle Kooperation in der Schule	65
5.3	Religionsunterricht und Ethikunterricht in einer eigenständigen Fächergruppe	73
	Zusammenfassung	82
	Mitglieder der Kammer der EKD für Bildung und Erziehung und der Arbeitsgruppe Religionsunterricht	92

Vorwort

Noch immer ist es vor allem die Schule, die jungen Menschen Chancen für ihr Leben und die spätere Berufsausübung vermittelt. Deswegen richten sich an sie Erwartungen, die auch durch wirtschaftliche Interessen und die Erfordernisse des Arbeitsmarktes begründet sind. Die Schule darf dabei aber nicht in ihren gesellschaftlichen Funktionen aufgehen. So schön es ist, etwas zu schaffen oder etwas geschafft zu haben – es gibt mehr als Leistung und Wettbewerb: innehalten – nachdenken – weiterfragen, lieben – lachen – weinen, streiten – versöhnen – hoffen. Schule dient ebenso der Entwicklung der Person, sie eröffnet einen Lebensraum.

Viele Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene finden sich in unserer pluralisierten Gesellschaft nur schwer zurecht. Dabei brauchen wir für die Bewältigung der anstehenden Aufgaben mehr denn je Menschen, die sowohl einen festen Stand, eine eigene Lebensüberzeugung haben als auch die Fähigkeit besitzen, sich für andere zu öffnen und sie verstehen zu lernen. Dann sind wir in der Lage, Verantwortung zu übernehmen – im ganz persönlichen Bereich genauso wie in den globalen Zusammenhängen – beim Einsatz für Frieden und Gerechtigkeit, beim Schutz der ›Einen Welt‹, bei der Bewahrung der Schöpfung.

Die genannten Aufgaben schließen ethische und religiöse Dimensionen ein. Darum darf der Religionsunterricht in der Schule nicht fehlen. In ihm werden die angesprochenen Bezüge und die Lebens- und Glaubensfragen der Heranwachsenden thematisiert. Er ist als ordentliches Lehrfach pädagogisch und theologisch begründet.

Die letzten Stellungnahmen und Entschlüsse der Evangelischen Kirche in Deutschland bzw. des Rates zum Religionsunterricht liegen rund zwanzig Jahre zurück. Die damaligen Voten haben Akzente gesetzt und einen entwicklungsfähigen Horizont aufgezeigt, der immer noch Gültigkeit besitzt. Heute sind es darüber hinaus erheblich veränderte Problemlagen und Kontexte, die eine erneute Standortbestimmung des Religionsunterrichts erforderlich machen. Zu den Brennpunkten, die gegenwärtig ausgiebig und kontrovers diskutiert werden, gehören insbesondere die Frage der Konfessionalität des Religionsunterrichts und das Verhältnis von Religionsunterricht und Ethikunterricht. Ein Wort der Evangelischen Kirche in Deutschland zum Religionsunterricht wird deswegen mit hohem Interesse erwartet.

Der Rat hat die von der Kammer der EKD für Bildung und Erziehung und einer von ihr eingesetzten Arbeitsgruppe in seinem Auftrag erarbeitete Stellungnahme dankbar und zustimmend entgegengenommen und ihre Veröffentlichung als Denkschrift beschlossen. Sie ist grundsätzlich angelegt und berücksichtigt regionale Gegebenheiten sowie die Hoheit von Landeskirchen und Bundesländern im Bildungsbereich. Der erzielte Konsens entwirft einen Rahmen, der auf dem Hintergrund der jeweiligen Voraussetzungen Raum für die künftige Ausgestaltung des Religionsunterrichts läßt. Dieser Rahmen und die zugrunde liegende pädagogische Analyse bieten zudem Perspektiven für den gesamten Bereich von Bildung und Erziehung.

Es ist darum ein besonderes Anliegen des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, daß diese Denkschrift bei den Verantwortlichen und allen Beteiligten in Staat und Kirche, Schule und Gemeinde Aufmerksamkeit und Verbreitung findet. Er dankt allen, die sich speziell für den Religionsunterricht, aber ebenso für die allgemeinen Bildungs- und Erziehungsziele einsetzen. Das gilt besonders für die Arbeit der Lehrerinnen und Lehrer.

Für uns Christen ist die Bibel das wichtigste Buch. Ein Vers darin heißt: Ich kann »mit meinem Gott über Mauern *springen*« (Psalm 18,30). Ein kühnes Wort! Ich wünsche mir, daß im Religionsunterricht viele Schülerinnen und Schüler die Kraft dieses Lebensstandpunktes erfahren.

Hannover, im Juli 1994

Landesbischof Dr. Klaus Engelhardt

Vorsitzender des Rates der
Evangelischen Kirche in Deutschland

Einleitung

Für eine Denkschrift zum Religionsunterricht zu diesem Zeitpunkt gibt es zum einen mit der staatlichen und kirchlichen Einigung einen bedeutenden historischen Anlaß. In den östlichen Bundesländern wird das gesamte Schulsystem neu ausgerichtet, wobei nach den Vorgaben des Grundgesetzes (Art. 7 GG) jetzt auch hier ein schulischer Religionsunterricht eingeführt ist. Für die Kirchen eröffnet sich ein bislang verschlossenes Feld öffentlicher pädagogischer Mitverantwortung. Die entstandene Lage veranlaßt die Landeskirchen in den neuen Bundesländern, das Verhältnis zwischen dem Religionsunterricht in der Schule und der pädagogischen Arbeit in den Gemeinden grundlegend zu bedenken. Mit dem staatlichen Schulsystem tritt außerdem die Gesamtheit der jungen Generation neu vor Augen. Im Blick auf sie werden die Auswirkungen einer 40jährigen offiziellen Bekämpfung und Einengung der christlichen Glaubenspraxis mit der Folge eines massiven *religiösen Traditionsabbruches* deutlich: »Ich kenne kein Gebet. Ich weiß nur, daß am Schluß ›Amen‹ gesagt wird«, so eine bezeichnende Äußerung eines Jugendlichen.

Parallel zu dieser Entwicklung sind zum anderen Fragen aufgebrochen und Probleme an die Oberfläche gedrungen, die den nur scheinbar konsolidierten westdeutschen Religionsunterricht betreffen, näher besehen jedoch übergreifender epochaler Natur sind. Ein Grundproblem liegt darin, daß sich die Kirchen seit der Aufklärung zwar in Theologie, Verkündigung und Bildung an die neuzeitlichen Bedingungen der Moderne angepaßt haben, die Moderne selbst gleichzeitig aber in eine *Grundlagenkrise* geraten ist. Institutionen haben insgesamt an prägender Kraft verloren, und das zu neuen Möglichkeiten freigesetzte Individuum ist zugleich auf sich selbst zurückgeworfen. Jeder soll in dieser Situation der Individualisierung den Sinn seines Lebens selbständig bestimmen. Zugleich stehen im weltanschaulich-religiösen Bereich verschiedene Angebote als Ausdruck der Pluralisierung nebeneinander. Dies erschwert es, sich zu orientieren. Die Entwicklung fordert alle Religionen heraus, besonders neben dem Christentum auch das Judentum und den Islam. Sie erzeugt weltweit zwei sich wechselseitig verstärkende Reaktionen: einerseits meist »fundamentalistisch« geprägten religiösen Widerstand gegen Pluralismus und Relativismus, andererseits weitere modernistische Anpassung von Religion an die Zeitumstände. Die Religionsgemeinschaften geraten zwischen beiden Seiten in Zerreißproben.

Die Kontroversen werden schließlich durch die wachsende *Sorge um die Zukunft* verschärft, die viele Felder betrifft: den Verlust des Arbeitsplatzes und damit die Aussicht auf ein Leben, dem ein

zentrales individuelles Bewährungs- und gesellschaftliches Verantwortungsfeld genommen ist; die sich zuspitzenden sozialen Gegensätze, die sich im sogenannten Nord-Süd-Gefälle global verdichten und die Frage der Lebensqualität in elementarer ökonomischer Perspektive für alle Menschen dieser Erde aufwerfen; schließlich, noch weiter gespannt, den beklemmenden Anblick der zum Teil bereits irreversiblen Zerstörungen unserer natürlichen Lebensgrundlagen – Überlebensprobleme in ökologischer Hinsicht.

Die genannten Problemhorizonte – der staatliche und kirchliche innerhalb der eigenen Gesellschaft, der allgemeinere der Moderne und der globale – beschreiben einen erheblich veränderten Kontext, verglichen mit dem der späten 60er und frühen 70er Jahre, als die Evangelische Kirche in Deutschland mehrfach zu Schule und Religionsunterricht Stellung genommen hat. Damals war die Kirche hinsichtlich des Religionsunterrichts zum einen durch die Institutionen- und Autoritätskritik herausgefordert, zum anderen durch Programme der Schulreform und Bildungsplanung. Heute geht es um die allgemeinere Krise der Lebensorientierung in einer pluralen, von Gegensätzen gezeichneten Welt, die gleichzeitig von übergreifenden Zukunftssorgen bedrängt ist und sich als die ›Eine Welt‹ erkennt.

Von den Entwicklungen sind Schule und Religionsunterricht mitbetroffen. Hinsichtlich der *Schule* werden seit Mitte der 70er Jahre verstärkt Wege der *ethischen Erziehung* gesucht und erprobt. Bald darauf setzte auch eine Diskussion über eine »neue allgemeine Bildung« ein. Sie betrifft zwei Seiten von Bildung:

Die gesellschaftsbezogene ›universale‹ Seite berührt das, was uns alle gemeinsam angeht. Über die fachwissenschaftlich strukturierte Wissensvermittlung hinaus muß sich die Schule bemühen, die junge Generation fächerübergreifend und problemorientiert schrittweise vor die Zukunftsaufgaben zu führen, die die Kinder und Jugendlichen als künftige Erwachsene in der Rolle verantwortlicher Bürger zu bewältigen haben. Hierfür ist der Horizont der sozialen Wahrnehmung und Verantwortung auszuweiten, sind Gemeinsinn und Verständigungsfähigkeit zu fördern. Es geht um Verständigung in sich ausdehnenden Kreisen, um zwischenmenschliche Bindungen, innerstaatliche Solidarität und um Toleranz und Versöhnung zwischen Nationen, Kulturen und Religionen.

Kinder und Jugendliche müssen heute mit vielen Schwierigkeiten und Problemen fertig werden. Sie sind sensibel und verletzlich. Das veranlaßt ferner, die Bildung der Person, die ›individuelle‹ Seite der Bildung, noch sorgfältiger zu beachten. Schulzeit ist Lebenszeit; darum werden Erziehung und Bildung immer mehr als Hilfe bei der Identitätsfindung verstanden. Ob diese Seite der Bildung gelingt, hängt von der pädagogischen Kultur der Schule als einer Stätte vertrauensvoller Beziehungen ab.

Der christliche *Religionsunterricht* ist auf beide Aufgabenperspektiven bezogen. Er handelt in einzigartiger Weise von der universalen Zuwendung Gottes zu allen seinen Geschöpfen. Das Doppelgebot der Liebe zu Gott und zu den Menschen und zugespitzt das Gebot der Feindesliebe prägen die christliche Ethik. Sie hat damit unabsehbare Konsequenzen für die Bereitschaft und Kraft zur Verständigung als Zentrum der universalen Seite menschlicher Bildung. Auch unter dem Gesichtspunkt der individuellen Seite der Bildung richten sich an den Religionsunterricht besondere Erwartungen. Schülerinnen und Schüler wünschen sich Religionslehrer und Religionslehrerinnen vor allem anderen als Menschen, zu denen man »mit persönlichen Problemen kommen kann«.

Die Evangelische Kirche in Deutschland hat schon 1971 unmißverständlich klargestellt, daß der in der Verfassung der Bundesrepublik vorgesehene konfessionelle Religionsunterricht im Lichte von Artikel 4 GG, des Rechts auf Religionsfreiheit auszulegen ist. Er hat der »Sicherung der Grundrechtsausübung durch den einzelnen« zu dienen, dem einzelnen Kind und Jugendlichen. Sie sollen sich frei und selbständig religiös orientieren können. Der Religionsunterricht ist kein Instrument kirchlicher Bestandssicherung. Er ist auch keine großzügige Geste des Staates, kein Entgegenkommen gegenüber den Kirchen wegen einer langen Tradition. Er ist juristisch grundrechtlich verankert und muß wie jedes Fach aus demselben Mittelpunkt begründet werden, der alle Unterrichtsfächer zusammenschließt, dem Bildungsauftrag der Schule. Dieser Auftrag ist vor allem in *pädagogischen* Kategorien zu entfalten.

Die Denkschrift beginnt darum mit pädagogisch herausfordernden Ausführungen zur Lage der jungen Generation und zur Schule. Sie schreibt so frühere Stellungnahmen der Evangelischen

Kirche in Deutschland nachdrücklich fort. Gleichzeitig verlangen die eingangs angeführten Sachverhalte eine neue *theologische* Ortsbestimmung. Die Frage, was ein Religionsunterricht als *evangelischer* Religionsunterricht beizutragen hat, ist letztlich theologisch zu beantworten.

1. Herausforderungen und Umfeld des Religionsunterrichts

1.1 Zum Verhältnis der jungen Generation zu Kirche, Christentum, Religion und Religionsunterricht

Mit Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen gelingt immer wieder Religionsunterricht – an ihnen erweist es sich, wenn er scheitert. In ihnen tritt uns die Brüchigkeit und Ambivalenz der Ideale unserer modernen Welt entgegen. Es ist darum sachgemäß, mit dem Blick auf die Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu beginnen.

1. Die umfassenden Modernisierungsprozesse der Gegenwart wirken sich bereits auf die *Kindheit* vielfältig und widersprüchlich aus. Der Anteil von Kindern an der Gesamtbevölkerung sinkt seit Jahrzehnten kontinuierlich. Gut die Hälfte der Familien hat ein Kind, ein weiteres Drittel hat zwei Kinder. Auch wenn die meisten Kinder mit ihren leiblichen Eltern und Geschwistern aufwachsen (ca. 87% in West- und 80% in Ostdeutschland), gehören für einen Teil der Kinder andere Lebensformen wie nichteheliche Gemeinschaften, Zweitfamilien, Wechsel von einer zu einer anderen Familienform zur Wirklichkeit. Viele traditionelle Einbindungen wie die Geschwistergruppe, die weitere Verwandtschaft, die Kinderclique der Nachbarschaft sind weithin verloren gegangen. Gemeinschaftsbezogenes Handeln wird nicht mehr selbstverständlich erlebt und erlernt. Andererseits wurden neue Möglichkeiten und Freiräume geschaffen wie zum Beispiel Kindergärten und Angebote der Kinderkultur.

Die weniger gewordenen Kinder nehmen in vielen Familien einen um so wichtigeren Platz ein; sie werden oft als Sinnstifter und Quelle von Glück empfunden. Darum wenden ihnen Erwachsene einerseits viel Aufmerksamkeit zu. Wenn sich hiermit jedoch übersteigerte Erwartungen und Anforderungen verbinden, ergeben sich negative Auswirkungen. So schwanken Eltern oft zwischen pädagogisierender Kontrolle und der Ängstlichkeit, nur nichts gegen das Selbstbestimmungsinteresse des Kindes durchzusetzen. Kinder werden verunsichert und überfordert. Andererseits lassen Beruf und Freizeitaktivitäten der Eltern das Zeitbudget in den Familien knapper werden. Kinder bleiben weitgehend sich selbst überlassen.

Wer sich für ein Leben mit Kindern entscheidet, hat im Vergleich zu kinderlosen Erwachsenen materielle Einbußen in Kauf zu nehmen. Auch wenn es den meisten Kindern in Deutschland in materieller Hinsicht nicht schlecht geht, geraten immer mehr Familien mit Kindern an die Armutsgrenze.

Kinder werden heute nicht zuletzt durch die Herrschaft einer Medien- und Konsumwelt geprägt. Was Kinder sich wünschen, folgt vorgezeichneten Mustern. Ihre Eigentätigkeit wird geschwächt, und ihre Wirklichkeitseindrücke werden besonders durch das Fernsehen zu Erfahrungen aus zweiter Hand.

In religiöser Hinsicht brechen Fragen und Zweifel immer früher auf. Schon Kinder im Grundschulalter und in der Orientierungsstufe vermuten, daß Gott vielleicht nur eine Sage ist, und sie sind irritiert, daß er einerseits Wunder tun kann, wie die Bibel überliefert, andererseits Jesus nicht vor dem Tod bewahrt hat. Die Eltern sind erst recht in diesem Bereich in aller Regel überfordert. Man überläßt alles dem Religionsunterricht.

2. Die *Jugendlichen* und *jungen Erwachsenen* sehen sich gerade in Fragen des Glaubens und der Religion häufig alleingelassen; sie vermissen Anleitung und Beratung auch seitens der Männer und Frauen, die für sie »Kirche« verkörpern, weil sie kirchliche Ämter ausüben. Insgesamt ist die Säkularisierung der Jugend in den *neuen Bundesländern* auf Grund des Einflusses des atheistisch geprägten DDR-Sozialismus am größten. 79 % der Jugendlichen

zwischen 15 und 24 Jahren, die 1991 in Ostdeutschland befragt worden sind, geben an, keiner Konfession oder Kirche anzugehören (gegenüber 10 % in Westdeutschland). Die Verweltlichung ist hierbei nicht nur eine Entkirchlichung im engeren Sinne, sondern reicht in den Bereich des Gefühls für Transzendenz überhaupt hinein. Der repräsentativ durchgeführte Vergleich zeigt, daß es kein Handlungs- und Orientierungsfeld gibt, in dem die Differenzen zwischen neuen und alten Bundesländern klarer zutage treten. In vielen anderen Hinsichten erweisen sich nämlich die beiden jugendlichen Vergleichsgruppen als überraschend ähnlich. Den meisten jungen Ostdeutschen fehlte eine Rückbindung an religiöse Diskurse oder kirchlich-religiöse Gruppen. Sie sind nicht in der Breite zur Beschäftigung und Auseinandersetzung mit Religion angeregt worden. Westdeutsche Untersuchungen belegen umgekehrt, wie wichtig allein schon hinsichtlich des bloßen Wissenserwerbs über Religion und Christentum Religions- und Konfirmandenunterricht sind, von der Chance, etwa auch im Berufsschulalter noch einen religiösen Diskurs führen zu können, ganz zu schweigen.

Die Schwierigkeiten bei der Einführung des Religionsunterrichts in den neuen Bundesländern sind wesentlich durch diese Situation der Säkularisierung bestimmt. Diejenigen Schülerinnen und Schüler aus einer Klasse, die zur Zeit am Religionsunterricht teilnehmen, stellen in der Regel eine Minderheit dar, auch wenn sich eine beachtliche Zahl Nichtgetaufter beteiligt. Unter denen, die jetzt Lehrerinnen und Lehrer sind, und unter denen, die gegenwärtig für diesen Beruf ausgebildet werden, sind nur relativ wenige willens und geeignet, Religionsunterricht zu erteilen. Von einer breiten Unterstützung des Faches kann nicht ausgegangen werden – weder auf seiten der Lehrenden noch auf seiten der Lernenden beziehungsweise der Eltern. Die Offenheit der jungen Generation für Alternativen und Orientierungen ist allerdings eine Chance, daß der Religionsunterricht für sie wichtig werden könnte.

Die Situation in den *alten Bundesländern* ist keine völlig andere. Zwar ist hier die formelle Kirchenzugehörigkeit noch hoch. Aber die Zahlen schwanken bereits erheblich je nach den Regionen. Ferner haben die Unterschiede bezüglich der Teilnahme am kirchlichen Leben zwischen städtischen und ländlichen Gemeinden an Gewicht verloren. Dementsprechend dürfen bei der Gestaltung des Religionsunterrichts die jeweils gegebenen Voraussetzungen nicht außer acht gelassen und die Realitäten nicht im Interesse einer vereinheitlichenden Sicht eingeebnet werden.

3. Verschiedene Untersuchungen haben in den alten Bundesländern unabhängig voneinander einen zweiseitigen Sachverhalt aufgedeckt: Einerseits konnte eine zunehmende *Distanz* zu einer kirchlichen Christlichkeit festgestellt werden. Andererseits ist gleichzeitig ein gewisses religiöses *Interesse* vorhanden, das aber von christlichen Vorstellungen und kirchlich-dogmatischen Traditionen abgekoppelt ist. Formeln wie die von einer »schwebenden Religiosität«, »unbestimmten Christlichkeit«, »Gott im Konjunktiv« als insgeheim ersehnte Möglichkeit deuten auf eine neue Lage hin. Während zwischen 1953/54 und 1991 bei der Befragung von westdeutschen Jugendlichen nach ihrem Gottesdienstbesuch die Zahlen stark zurückgegangen sind, sind im selben Zeitraum die Angaben hinsichtlich des Glaubens an ein Weiterleben nach dem Tod gestiegen, und die private Gebetspraxis ist in diesen Jahrzehnten ebenfalls bemerkenswert hoch geblieben. Für den Religionsunterricht hat sich damit seine innere Voraussetzungssituation gewandelt: Gewisse religiöse Bedürfnisse sind immer noch lebendig, aber ihre Erfüllung wird nicht mehr in der Kirche gesucht. Die jungen Menschen nehmen das *Recht auf persönliche Selbstbestimmung* in Anspruch. Damit macht sich das moderne Verständnis von *Freiheit als Wahlfreiheit* geltend. Wie schon Kinder können sich erst recht Jugendliche und junge Erwachsene in dieser Situation innerlich einsam fühlen.

So sagen sie mehrheitlich, daß jede und jeder den Sinn des Lebens für sich allein suchen müsse. Es wird ihnen kaum bewußt, daß dieser Weg sie überfordern kann. Denn die Freiheit des Wählens ist *ambivalent*. Der aus Traditionszusammenhängen entlassene einzelne wird *für neue Abhängigkeiten anfällig*, wie besonders die Befunde im Felde der sogenannten »neuen religiösen Bewegungen« zeigen. Formale Wahlfreiheit verschleiert die tatsächliche Herrschaft von Einflüssen, die in marktorientierten Gesellschaften das Verhalten prägen. In ein Denken in den Kategorien von Bedürfnis, Nachfrage und Angebot sind die Kirchen längst mit einbezogen – auch der Religionsunterricht.

4. Genau besehen, ist die erwünschte und wünschbare Selbstbestimmung sehr erschwert. Viele Jugendliche täuschen sich über ihre tatsächliche Selbständigkeit. Ihr Vermögen zu beurteilen, was ›gut‹ oder ›schlecht‹ ist, muß gestärkt werden, damit sie den vielen Einflüssen nicht hilflos gegenüberstehen. Im Blick auf die *ethischen Orientierungsschwierigkeiten* ist die ganze Schule angefragt, besonders aber sind es die Fächer, die unmittelbar die ethische Urteilsfähigkeit zum Thema haben (vgl. 5.3).

Tiefer noch als die Frage nach dem Handeln reicht die nach dem Sein: *Was ist und bedeutet der einzelne Mensch in unserer Gesellschaft wirklich?* Er wird einerseits hoch geschätzt, ist aber in den gesellschaftlichen Abläufen tatsächlich austauschbar. Der Gesamtprozeß geht ohne ihn vonstatten; das wirtschaftliche Rationalisierungskalkül nimmt im gegebenen Fall auf den einzelnen Menschen wenig Rücksicht. Die Jugendlichen und jungen Erwachsenen spüren dies. Auf welcher Seite stehen die Kirchen? Wo ist an dieser Stelle Gott im eigenen Leben? Existenzsicherheit und Sinnsuche hängen ineinander. Die Zweifel am eigenen Selbstwert nehmen zu und suchen möglicherweise in destruktivem Handeln eine traurige Selbstbestätigung; man fällt dann wenigstens negativ besonders auf.

5. In allen Bereichen ist sodann das Gefühl gewachsen, daß das, was ist, auch anders sein könnte. Was ist, erscheint zufällig, im Grunde beliebig. Auch hiervon ist die Religion längst mit betroffen. Die These Rousseaus, daß die Religionszugehörigkeit eine Sache der Geographie sei, ist für den modernen Zeitgenossen kein ungewöhnlicher oder gar erschreckender Gedanke. Besonders die jungen Leute empfinden im Gegenteil den weltanschaulichen Pluralismus als etwas Normales: *Die Unterschiede zwischen den Konfessionen und zwischen den Religionen werden relativiert.*

Der Hintergrund hierfür ist vor allem ein *funktionales* Denken, das auch sonst in unserer Gesellschaft herrscht, etwa wenn gefragt wird, ob etwas zur Problemlösung beiträgt oder nicht – den Religionen wird selbstverständlich zugestanden, daß sie Trost spenden und Halt geben sowie ethisch nützlich sind.

6. Letztlich messen die Jugendlichen und jungen Erwachsenen Kirchen, Konfessionen und Weltreligionen an der *Frage nach Gott* und an den Antworten, die auf diese Frage gegeben werden. Von der Gottesfrage kommen sie nicht so leicht los. Sie treibt noch insgeheim um und ist wichtiger als die Kirchenfrage. Die Kirche, so scheint es, wird danach beurteilt, ob sie, die ja offiziell für Gott eintreten will, tatsächlich Gott überzeugend nahebringt. Dieser Befund ist von großer Tragweite; denn die um Gott kreisenden *Erwartungen und Anfragen* führen sämtlich vor zentrale *Themen der Theologie*:

- Was ist das Geheimnis des Anfangs von allem Sein?
- Was kommt nach dem Ende: Gibt es ein Weiterleben nach dem Tode?
- Warum ist das Leben zwischen Anfang und Ende voller Leiden?
- Was bedeutet dabei der Glaube an Gott? Existiert Gott, oder ist er nur eine Fiktion?
- Wie hilft hier die Kirche, die sich mit ihrer Theologie als gott-kundig ausgibt?
- Wie steht es mit der Gerechtigkeit als ethischem Grundproblem?

Die genannten Fragen bilden ein bestimmtes Gefüge, das deutlich macht, was die religiöse Suche trotz aller Säkularisierung existentiell wachhält. Auch wenn die Jugendlichen und jungen Erwachsenen ungern offen darüber reden, machen ihnen die nicht aufzulösende Rätselhaftigkeit und Schwere des Lebens an seinen Grenzen und die Widersprüchlichkeiten des Alltags zu schaffen. Problemloses Desinteresse ist keineswegs überall verbreitet. Die ›Sache mit Gott‹ berührt eine untergründige Vermutung; denn es steht die Sinnhaftigkeit alles einzelnen wie des Ganzen auf dem Spiel. Für den Religionsunterricht geht es in den genannten Fragehorizonten darum, ob er im zentralen Bereich christlichen Glaubens sprachfähig ist:

- Die innere Logik der Frage nach dem Anfang zielt auf das Verhältnis von Chaos und Kosmos, Unordnung und Ordnung, Zufälligkeit und Planhaftigkeit des Weltablaufs. Theologisch gesehen, ist die Überzeugungskraft des *Schöpfungsglaubens* in Konkurrenz zu anderen Antworten als Thema des Religionsunterrichts angefragt.

- Der Glaube an ein Weiterleben nach dem Tode – die Frage nach dem Ende – unterliegt einer ähnlichen inneren Logik, weil es mit der Antwort nochmals um Sinn und Ziel des Lebens geht sowie in einer letzten Hinsicht die Machtfrage ansteht, die Macht über den Tod. Kann der Religionsunterricht den Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen glaubhaft machen, daß die Liebe Gottes mächtiger ist als der Tod und was in diesem Zusammenhang der *Glaube an die Auferstehung* bedeutet?
- In der nächsten Frage erreicht die Kontingenzproblematik ihre schmerzhafteste Zuspitzung: Warum läßt Gott das unbegreifliche Leiden zu? Im *Kreuzestod Jesu* hat sich nach christlichem Glauben Gott selbst in diese schwer ertragbare Paradoxie hineinbegeben – »Gott am Kreuz«, so schon Zehnjährige –, um als Mensch mit seinen Geschöpfen identisch und solidarisch zu werden, in einer Liebe, die größer ist als Leid und Tod.
- Wenn die Schwere des Problems Gott selbst erreicht und sich als Zweifel an seiner Existenz ausdrückt, kann die christliche Religionspädagogik nur mit den biblischen Geschichten von *Jesus von Nazareth* bezeugend antworten, denn er ist »das Gleichnis Gottes« (E. Jünger).
- Dies alles nun sind nicht abstrakte, sondern auf das Leben bezogene und aus ihm erwachsene Fragen. Darum muß auch das folgende Thema dieses Kerncurriculums, die *Kirche*, unter den beiden zusammenhängenden Fragen behandelt werden, woran Menschen glauben und wofür sie leben.
- Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene erwarten von den christlichen Kirchen möglichst konkrete Beiträge zur Bewahrung von Leben, zur Gerechtigkeit im Leben und zur Lebenserfüllung. Hier hat daher die *christliche Ethik* Rede und Antwort zu stehen.

Zusammengefaßt: Die Fragen der Heranwachsenden fordern den Religionsunterricht in einer großen Themenbreite heraus. Sie stellen sich ferner sämtlich nicht lebensabgehoben in einem religiösen Sonderbereich, sondern gesellschafts- und lebensbezogen. Darum ist nicht nur die Kirche gefragt, sondern auch die öffentliche Schule. Erkennt sie, daß sie der jungen Generation – und darin zugleich der Zukunft der Gesellschaft – eine allgemeine und individuelle Bildung schuldet, die nicht oberflächlich sein darf, sondern die genannten tiefreichenden Fragen einschließt? Der folgende kurze Blick auf die Schule als Umfeld des Religionsunterrichts und auf die jüngere schulpädagogische Diskussion zeigt, daß mehrere neue Erkenntnisse die zuletzt gestellte Frage aufnehmen.

1.2 Zum Umfeld Schule: Schulpädagogik, Schulentwicklung, Schulerneuerung

Angesichts der gesellschaftlichen Veränderungen, insbesondere auch angesichts der einschneidenden Veränderungen der Rahmenbedingungen des Aufwachsens ist die öffentliche Diskussion über die sich wandelnden Aufgaben der Schule in den letzten Jahren wieder deutlich intensiver und grundsätzlicher geworden. Auch die Notwendigkeit, in den neuen Bundesländern das Schulsystem insgesamt neu zu konzipieren, hätte diesen Fragen eigentlich eine zusätzliche öffentliche Resonanz verleihen müssen. Das ist unter den Zwängen, schnell zu praktikablen Lösungen zu kommen, allerdings leider nur ausnahmsweise der Fall gewesen.

Trotz aller Vielfalt – und oft Widersprüchlichkeit! – der in dieser Diskussion vorgetragenen Argumente läßt sich doch feststellen, daß im Unterschied zur Bildungsreform der 60er und 70er Jahre *neue Themen* wichtig geworden sind.

Bei den Modernisierungsbestrebungen der 60er und 70er Jahre drängten sich sehr rasch Vorschläge zur Änderung von Strukturen in den Vordergrund. Sie waren eine Antwort auf ungelöste sozioethische Probleme (»Chancengleichheit«) ebenso wie auf arbeitsmarktpolitische Zwänge (»Begabungsreserven«). Anders als in der Zeit der Reformpädagogik vor 1933 handelte es sich nicht um eine Reform, die aus vielen mehr oder weniger verwandten »Bewegungen« sozusagen *von unten* entstand. Statt dessen sollte sie im großen Stil als Innovation *von oben* unter wissenschaftlicher Planung und Kontrolle aller Einzelschritte durchgeführt werden. Die inhaltliche Seite der Reform blieb trotz aller Bemühungen um neue »Rahmenrichtlinien«, »curriculare Lehrpläne« usw. widersprüchlich: Einerseits sollten veränderte Inhalte dem Erkenntnisfortschritt einzelner Bezugswissenschaften, neuen Einsichten in gesellschaftliche

Zusammenhänge und auch einem gewandelten politischen Bewußtsein entsprechen. Andererseits gab es ein starkes Bedürfnis nach Modernisierung und Rationalisierung der Lehr- und Lernvorgänge, das sich oft mit der Vorstellung verband, man könne und müsse sie zentral bis in alle Einzelheiten planen. Die daraus entstandenen Vorgaben haben zwar oft den Umgang zwischen Lehrenden und Lernenden verschlechtert. Vielfach verschwanden aber auch wichtige Elemente des Schullebens; seine erzieherische Dimension reduzierte sich. Aus Systemzwängen oder Rationalisierungsbedürfnissen geborene Lösungen zum Beispiel bei der Unterrichtsorganisation führten vielfach dazu, daß beständige, belastbare menschliche Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden sich nur schwer oder gar nicht entwickeln konnten.

Heute müssen die Unterschiede zwischen den verschiedenen Schulstufen und Schularten einschließlich des berufsbildenden Schulwesens berücksichtigt werden. Außerdem gibt es Problemlagen, die regional sehr unterschiedlich sind: Großstädtische Ballungsgebiete sind mit ländlichen oder gar von Landflucht geprägten Regionen nur schwer zu vergleichen. Trotz dieser Unterschiede wird die Diskussion der letzten Jahre über die Aufgaben, Ziele, Möglichkeiten und angemessenen Verfahrensweisen der Schule zunehmend von folgenden Themen und Einsichten bestimmt:

1. Das Interesse hat sich von den nach wie vor unerledigten und gegenwärtig aufgrund tiefsitzender gesellschaftlicher Widersprüche auch nicht lösbaren Systemfragen auf die *innere* Verfaßtheit von Schulen verlagert. Es bündelt sich zum Beispiel in der Frage, was denn eine *gute Schule* sei und ob es unabhängig von der besonderen Schulart Gemeinsames gebe. Diese Entwicklung läßt sich nicht nur in Deutschland, sondern in vielen europäischen Ländern und in den Vereinigten Staaten beobachten. In fast allen alten Bundesländern entstanden in den letzten fünfzehn Jahren Eltern- und Lehrerinitiativen, die eine »humane« Schule forderten. Im Prozeß der Erneuerung der ostdeutschen Schulen wurde der Entwicklung des Schullebens besondere Aufmerksamkeit gewidmet, wie unterschiedlich die Realitäten auch tatsächlich sein mögen. Immer mehr Eltern und Jugendliche erwarten von der Schule mehr als nur »Stoff«-Vermittlung. Das Interesse an »alternativen« Schulen, nämlich Schulen, die »anders« sind als die eigene »Normal«schule, hat deutlich zugenommen. Als »anders« werden sie vor allem dann wahrgenommen, wenn sie entweder den Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen einen pädagogisch bedachten und verantworteten Lebensraum eröffnen wollen oder wenn sie die Inhalte schulischen Lernens daraufhin befragen, welche Weltsicht und welche Handlungsmaximen sie vermitteln wollen und welchen Beitrag sie zur Persönlichkeitsentwicklung leisten.

2. In diesem Zusammenhang ist die *Einzelsschule als handlungsfähige Einheit* entdeckt worden. Die Einsicht in die Vielfalt höchst unterschiedlicher Lebenslagen von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen und ein genaueres Verstehen der jeweiligen lokalen und regionalen Besonderheiten haben zu einer zunehmenden Skepsis gegenüber zentralen Lösungen geführt. Solche Lösungen sollen gleichermaßen gültig sein beispielsweise für eine Schule im ländlichen Bereich, für eine Schule in der Mittelstadt einer Region oder für eine Schule in einem der sozialen Brennpunkte einer Großstadt. Die Forderung nach »Schulvielfalt« oder nach »Autonomisierung« der Einzelsschule gehört ebenso in diesen Zusammenhang wie die zunehmende Wichtigkeit, die schul-interne Fortbildung gewonnen hat. Auch hier handelt es sich um Entwicklungen, die ihre Parallelen in verschiedenen europäischen Ländern und in den Vereinigten Staaten haben.

3. Die Schule wird vermehrt wieder in ihrer Doppelfunktion gesehen. Einerseits ist sie ein *Ort der Bildung*, an dem jungen Menschen, durchaus in der Tradition der Aufklärung, Hilfe beim Mündigwerden, beim »Ausgang aus der Unmündigkeit« gegeben werden soll und zugleich nützliche und notwendige Kenntnisse vermittelt werden sollen. Andererseits ist sie ein *Lebensraum*, ein Ort, an dem sich alle Heranwachsenden mindestens neun Jahre lang aufhalten müssen. Tatsächlich verbringen sie dort während ihrer Schuljahre auch mehr Zeit als an irgendeinem anderen Ort außer ihrem Elternhaus, ältere Schülerinnen und Schüler in der Regel sogar deutlich mehr Zeit als mit ihren Eltern. Außerdem hat sich die durchschnittliche Schulzeit in

den letzten zwanzig Jahren erheblich verlängert. Heute befinden sich kaum mehr als 20% der 18jährigen nicht in Schulen oder schulförmigen Ausbildungsinstitutionen. Damit bekommt das »Ethos« der jeweiligen Schule für die Bildung von Werthaltungen und Lebensperspektiven bei Schülerinnen und Schülern eine zunehmende Bedeutung. Es ist nicht nur der Unterricht, der die Schule prägt; bedeutsam sind auch die Organisationsstrukturen sowie die Umgangsformen und Beziehungen, die zwischen Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen und zwischen ihnen und den Lehrerinnen und Lehrern möglich sind. Auch das hat in nicht wenigen Schulen zu einer Wiederentdeckung der Wichtigkeit des Schullebens, von Ritualen, Festen, Feiern usw. geführt.

4. Was die ethnische Herkunft der Schüler und Schülerinnen sowie ihre kulturellen und religiösen Vorerfahrungen betrifft, ist die Schülerschaft heute unterschiedlicher zusammengesetzt als je zuvor. Immer mehr Schulen erkennen die daraus folgenden *Integrationsaufgaben*: »Das schwierigste Pensum unseres heutigen Lebens ist: mit Unterschieden, mit dem Pluralismus, mit dem raschen Wandel der Dinge zu leben. Die Schule muß ein Ort sein, an dem man lernen kann, Unterschiede und Wandel wahrzunehmen, zu bejahen, zu bewältigen: in ihnen seinen Stand zu fassen.« (Hartmut von Hentig)

Vor diesem Hintergrund ist die Frage nach der »neuen allgemeinen Bildung« (s. Einleitung), um die es in der sich verändernden Schule geht, noch einmal zu konkretisieren. Allgemeine Bildung hat die Aufgabe, Heranwachsenden bei der Orientierung in der Welt zu helfen. Soll dies zugleich im Geist der Achtung auch vor Andersdenkenden oder Andersgläubigen geschehen, dann muß es in der Schule herausfordernde Anlässe dafür geben, daß junge Menschen sich miteinander und mit Erwachsenen über Fragen der Werte und Lebensperspektiven und über Fragen nach religiöser Bindung ernsthaft auseinandersetzen können. Auf diese Fragen erhalten die einzelnen Schülerinnen und Schüler einer Klasse heute Antworten, die mit Recht und gutem Grund vielfältiger und unterschiedlicher sind als je zuvor. Die ernsthafte Auseinandersetzung muß das Ziel haben, die existentielle Bedeutung solcher Fragen erfahrbar zu machen, in den individuellen Antworten Gemeinsames zu entdecken und sie in ihrer Unterschiedlichkeit achten zu lernen. Außer herausfordernden Anlässen bedarf es für dieses Lernen und für das Gespräch miteinander vor allem ausreichender Zeit und der Förderung entsprechender Kommunikationsformen.

5. In dem Maße, in dem sich die Schule nicht nur als Unterrichtsanstalt versteht, werden die *Lehrerinnen und Lehrer als Personen* wichtig. Es ist zwar offensichtlich schwieriger geworden, in Lerngruppen ein Arbeitsklima herzustellen und aufrechtzuerhalten, das von Kooperation, Rücksichtnahme und gegenseitiger Toleranz geprägt ist. Aber es besteht die Möglichkeit, daß unter günstigen Voraussetzungen (Größe der Schule, Unterrichtsorganisation, Verzicht auf jeden vermeidbaren Wechsel der Lehrkräfte usw.) die Lehrerinnen und Lehrer zu »bedeutungsvollen Erwachsenen« werden. Mit ihnen können die Schülerinnen und Schüler die Auseinandersetzung suchen und von ihnen Orientierungshilfen auch in Bereichen erfahren, die weit über die unmittelbaren Inhalte des Fachunterrichts hinausgehen. Das macht es nötig zu klären, was im Blick auf das Berufsfeld »Schule« heute unter *Professionalität* zu verstehen ist. Viele Lehrerinnen und Lehrer fühlen sich durch diesen Aspekt ihrer Berufsrolle noch verunsichert und durch ihre Ausbildung auch schlecht darauf vorbereitet. In den ostdeutschen Schulen kommt hinzu, daß die Lehrerinnen und Lehrer noch vor der bislang kaum bewältigten Aufarbeitung der Vergangenheit stehen. Im Blick auf eine 40jährige Repressionsgeschichte der DDR-Volksbildung kann das Offenlegen von Irrtum und Schuld den Lehrerinnen und Lehrern eine Authentizität verleihen, die für den Erneuerungsprozeß der Schule bedeutungsvoll wäre.

6. Für eine Schule, die sich nicht »allein als Unterrichtsstätte, sondern als Lern-, Lebens- und Erfahrungsraum zugleich« (Grundschulrichtlinien NRW) versteht, sind auch die Aufgabe und der besondere *Beitrag des Religionsunterrichts* neu zu bedenken. Der Religionsunterricht ist nach seinem eigenen Verständnis mit seinem besonderen Bildungsauftrag in den Gesamtauftrag der Schule integriert. In der Schulpraxis wurde und wird ihm dagegen nicht selten eine Sonderrolle zugewiesen. Sie ist vermutlich auch einer der Gründe dafür, daß manche Kollegen und Kolleginnen gegenüber den Religionslehrerinnen und Religionslehrern eine weniger kooperationswillige Haltung einnehmen. In den Schulen der neuen Bundesländer müssen die

Religionslehrerinnen und Religionslehrer ihren Platz erst finden. Es liegt nahe, daß ihnen als von außen Kommenden, gleichsam Schulfremden, mit Vorbehalten und innerer Distanz begegnet wird.

Zusammengefaßt: Es wird zunehmend erkannt, daß sich die Aufgaben der Schule und der einzelnen Fächer nicht darin erschöpfen können, den Schülerinnen und Schülern möglichst viel »solide Kenntnisse« und abprüfbares Wissen zu vermitteln. Vielmehr muß der Beitrag eines jeden Schulfaches zu einer »neuen allgemeinen Bildung« immer auch Hilfe einschließen bei der Orientierung in der Welt, der Bewältigung der Zukunftsaufgaben und der Vergewisserung über die eigene Identität. Das bessere Verstehen dieser zentralen Aufgabe aller schulischen Bildungsprozesse könnte in den Schulen zugleich eine größere Offenheit gegenüber dem besonderen Bildungsauftrag des Religionsunterrichts befördern (vgl. 2.2).

2. Sinn und Aufgaben des Religionsunterrichts

2.1 Sinn und Aufgaben des Religionsunterrichts für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene

Nachdem aus dem Blickwinkel der jungen Generation und aus dem der Schule neue Herausforderungen des Religionsunterrichts sichtbar geworden sind, können begründet Folgerungen für seine Aufgaben gezogen werden, um so zugleich seinen Sinn zu verdeutlichen (2.1 und 2.2). Es ist nicht beabsichtigt, eine neue religionspädagogische Konzeption zu entwickeln, sondern nur einige wichtige Grundlinien und Grundsätze zu skizzieren.

1. Ein erster Grundsatz drückt sich bereits in der Reihenfolge der Anordnung der Aufgaben aus, wenn in diesem Abschnitt (2.1) analog zum vorangegangenen Teil (1.1) mit Überlegungen darüber begonnen wird, welche Bedeutung der Religionsunterricht für die Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen hat. Er sollte in Zukunft mehr noch als bisher ein *Beitrag zur persönlichen religiösen Orientierung und Bildung* sein. Im Zeichen einer solchen ausgesprochen pädagogischen Anwaltschaft werden sich die Unterrichtenden nicht davon beherrschen lassen dürfen, welche Probleme die Heranwachsenden einem machen, sondern davon ausgehen, welche Probleme sie haben (H. Nohl). Über diesem Grundsatz sei nicht vergessen, daß die Arbeit in den Schulen generell schwieriger geworden ist. Die faktischen Schwierigkeiten setzen jedoch die pädagogische Vernunft des genannten Grundsatzes nicht außer Kraft. Auch die Schüler und Schülerinnen selbst werden den Religionsunterricht letztlich nach seiner pädagogischen Qualität beurteilen. Sie aber beweist sich unter anderem darin, die Probleme des Aufwachsens heute sensibel wahrzunehmen und zu berücksichtigen.

2. Von der Religionslehrerschaft wird in der Gegenwart viel erwartet. Der Religionsunterricht soll das leisten, was Elternhäuser und Gemeinden weithin nicht schaffen. Der Staat betrachtet ihn als Mittel der Werterziehung. In der Kirche erhofft man sich zusätzlich, daß er Anstöße zum christlichen Glauben gebe. Beides kann gelingen; beides führt zugleich an Grenzen. Wertvorstellungen und mehr noch das entsprechende Verhalten werden weit mehr als durch ein Unterrichtsfach durch die Erziehungswirkungen der Schule im ganzen und besonders durch gesellschaftliche Einflüsse geprägt. Darum ist daran zu erinnern, was über die Schule als Lebensraum und ihr »Ethos« gesagt worden ist (vgl. 1.2). Erst recht kann über den Glauben nicht pädagogisch verfügt werden. Mit überzogenen Erwartungen wird daher ein Fach, das wie andere unter schulischen Bedingungen steht, überfordert.

Dennoch haben sich die Religionspädagoginnen und -pädagogen auf die angedeuteten Aufgaben eingelassen. Sie wollen in den Grenzen des Möglichen einen erfahrungsorientierten Religionsunterricht halten, in welchem die Zeugnisse der christlichen Glaubenserfahrung und die Erfahrungen der jungen Generation heute verbunden werden; denn Religion kann sich nie in

Wissen erschöpfen. In diesem Sinne gilt der Grundsatz, die *selbständige, erfahrungsbezogene Aneignung und Auseinandersetzung* zu fördern.

3. Zu keinem Zeitpunkt in der Geschichte hat der Religionsunterricht so unterschiedliche Voraussetzungen bei den Schülern und Schülerinnen vorgefunden wie heute. Wer den Klassenraum betritt, hat immer häufiger getaufte und ungetaufte Kinder vor sich, deutsche und ausländische, Kinder unterschiedlichster Familiensituationen und kultureller Herkunft; nur ganz wenige kommen aus kirchlich eng verbundenen Familien. Für immer mehr Kinder ist der Grundschulreligionsunterricht die erste Begegnung mit Christentum und Religion überhaupt. Der Religionsunterricht bleibt für die meisten die einzige längerdauernde Gelegenheit in ihrem Leben, um die christliche Glaubensüberlieferung kennenzulernen. Besonders zählen die kritischen Jahre der Adoleszenz jenseits der Konfirmation, die Jahre der »zweiten Geburt«. In dieser Zeit der Selbstfindung entscheidet sich vielfach, ob Gott aus dem Leben verabschiedet wird oder nicht. Für die Mehrheit der Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die sich im berufsbildenden Schulsystem befindet, ist der Religionsunterricht ein schwaches, aber darum um so unerlässlicheres Gegengewicht zu anderen Ausbildungsaufgaben: Es werden in ihm Fragen verhandelt, die sich nicht verrechnen lassen. In dieser Lebensphase kann daher der Religionsunterricht *Perspektiven der Lebenszuversicht und der Hoffnung* eröffnen. Das spüren auch jene Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die sich kaum beteiligen. Wer in einer von modernen Technologien geprägten Industriegesellschaft arbeitet, muß zudem um die Zusammenhänge des Lebens wissen und fähig sein, über die Ziele des Lebens Rechenschaft abzulegen.

4. Hinsichtlich der Ausgangslagen unterscheiden sich die Verhältnisse in West- und Ostdeutschland nicht so voneinander, daß die Aufgaben unterschiedlich bestimmt werden müßten. Auf dem Boden einer illusionslosen Akzeptanz der Situation gilt vielmehr der Grundsatz einfallsreicher *Elementarisierung*. Sie wehrt sich zunächst gegen Stofffülle und Pensendruck, um den Unterricht statt dessen auf elementare Inhalte und Strukturen zu konzentrieren. Sie befürwortet ferner die »Verlangsamung« (H. Rumpf) der Lehr-Lernprozesse, um geduldig und eindringlich bei dem verweilen zu können, was die Schüler und Schülerinnen angeht und ihre elementaren Erfahrungen ausmacht. Sie ringt gemeinsam mit ihnen um Maßstäbe für »gut« und »böse«, »wahr« und »unwahr«, das heißt, um elementare Wahrheiten.

In einem elementarisierenden Religionsunterricht sind Schülerinnen und Schüler nicht zuletzt als Heranwachsende anzusehen, die sich *entwickeln* und für die ihre Schulzeit ein wichtiger Abschnitt ihrer Lebenszeit ist. Sie darf rückblickend nicht als vergeudet erscheinen. In der Katechetik der ostdeutschen Landeskirchen ist in diesem Sinne der Begriff des »Geleits«, in der westdeutschen Religionspädagogik der Gedanke einer Bildungshilfe als »Lebensbegleitung« aufgekommen, in der Elementarisierungsdiskussion entsprechend der Gesichtspunkt einer entwicklungsgemäßen Elementarisierung. Sie setzt die Kompetenz voraus, Äußerungen von Schülerinnen und Schülern auf dem Hintergrund ihrer religiösen Entwicklung und lebensgeschichtlichen Bezüge genauso kundig lesen und interpretieren zu können wie theologische Texte. In der Praxis des Religionsunterrichts werden die für Kinder und Heranwachsende charakteristischen Verstehensweisen bislang erwiesenermaßen weder genügend erkannt noch werden die elementaren Zugänge ausreichend für den weiteren Unterrichtsablauf berücksichtigt.

5. Der Identitätshunger der Kinder und Jugendlichen trifft in unserer Zeit einerseits auf viele zweifelhafte »Leitbilder«, während andererseits besonders der evangelische Religionsunterricht die Kraft biographischer Repräsentanz des Christentums noch nicht genügend entdeckt hat. Weil die subjektive Glaubwürdigkeit immer mehr zählt (vgl. 1.2), müssen sich auch die Lehrenden ihrer Vorbildwirkung bewußt sein. Wenn die Plausibilität der Inhalte nicht mehr durch religiöse Sitte und Erfahrung außerhalb der Schule gestützt wird, werden die Personen, wird das gelebte christliche Vorbild besonders wichtig. Religionslehrerinnen und Religionslehrer müssen sich der Wirkung ihrer Person bewußt sein (vgl. ausführlich Kap. 4), ohne sich jedoch an dieser Stelle zu

überfordern. Daneben ist daran zu erinnern, daß die *Geschichte der Kirche bis zur Gegenwart* reich an *Gestalten des Glaubens* ist.

6. Ein Religionsunterricht, der sich nicht nur an Texten orientiert, sondern auch an den Gestalten und der Gestaltwerdung des Glaubens muß ferner zur christlichen *Gemeinde* und zum Alltag von *Christen in der Gesellschaft* hin möglichst durchlässig sein. Christen unterschiedlicher Art und Prägung sollten in den Religionsunterricht eingeladen werden, damit im Gespräch mit den Schülerinnen und Schülern die Bedeutung des Christseins für ihr Leben und ihren Alltag transparent wird (vgl. Kap. 4). Umgekehrt erleichtern im Zuge der gegenwärtigen Schul- und Unterrichtserneuerung die Öffnung zur Lebenswelt und fächerübergreifende Vorhaben, daß auch die Religionsunterrichtsgruppen aus dem Klassenraum hinausgehen und christliche Handlungsmotive konkret in einem *Projekt* erproben. Die zu erkundende Gestaltwerdung des Glaubens bezieht sich hierbei nicht nur auf Personen, sondern auch auf Institutionen und Strukturen (diakonische, missionarische, ökumenische, kommunitäre, sozialpolitische).

7. Der Religionsunterricht sollte allerdings um der Schüler und Schülerinnen und seiner Sache willen gerade an dieser Stelle *ehrlich* sein und sich vor überhöhten Ansprüchen und verklärenden Idealen hüten. Gestaltwerdung meint keineswegs Vollkommenheit; die Einheit des gelebten Lebens bleibt fragmentarisch und die erfüllte Freiheit eine zugesagte Freiheit, die sich keiner einfach nehmen kann. Die Kirchengeschichte ist wie die Menschheitsgeschichte in erschreckendem Ausmaß auch von Strukturen des Bösen gezeichnet. Die erwähnte Beziehung zu Gemeinden darf ebenfalls nicht idealisiert werden. Jugendliche und junge Erwachsene dürfen erwarten, unterrichtlich behandelt zu sehen, wie die Kirche, die von *Sünde und Schuld* der Menschen spricht, diese Erkenntnis zuerst auch auf sich selbst anwendet.

8. Es gibt nur wenige gesellschaftliche Institutionen, die selbstkritisch nach der Wahrheit fragen. Für das eingangs (vgl. 1.1) genannte funktionale Denken werden die ethischen Kategorien von Gut und Böse durch die größere oder geringere Funktionalität bzw. Effektivität ersetzt. Dies ist jedoch ethisch völlig unzulänglich. Demgegenüber hat der Religionsunterricht die Chance, am Beispiel christlicher Wahrheitserfahrung und -prüfung den *Ernst des Wahrheitsproblems* überhaupt vor Augen zu führen. Dabei darf allerdings die Kehrseite nicht verschwiegen werden: Wo Wahrheit für andere absolut gesetzt wird – die unbedingte Verbindlichkeit für die eigene Person ist davon nicht berührt –, breiten sich Streit und Bevormundung aus. Auch durch die Geschichte des Christentums zieht sich eine Spur von Intoleranz und Fanatismus.

Zusammengefaßt: Der Sinn des Religionsunterrichts für die Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen liegt bereits in seinem Begriff selbst begründet. Das Fach hat es mit *Religion* zu tun, mit Erfahrungen ganz eigener Art. Religion ist eine unverwechselbare Dimension des Lebens, die nicht mit Moral oder Philosophie gleichzusetzen ist. Religionsunterricht ist darum nicht dasselbe wie Ethik- oder Philosophieunterricht, obwohl er an den Gegenstandsbereichen dieser Fächer teilhat. Ohne Religionsunterricht würden viele Heranwachsende Religion nicht wirklich kennenlernen und in religiösen Dingen sprachlos bleiben.

Religion bewahrt und beantwortet die *Frage nach Gott*. Wie in keinem Fach sonst erhalten die Schüler und Schülerinnen im Religionsunterricht die Gelegenheit, über Gott nachzudenken und zu reden. Die angemessene Behandlung dieses einzigartigen ›Unterrichtsgegenstandes‹ ist für die Lernenden wie für die Lehrenden die verantwortungsvolle Mitte des Faches. Eine äußere Voraussetzung für die Beachtung dieser zentralen Thematik ist die Strukturierung der Lehrpläne des Religionsunterrichts um ein *Kerncurriculum* (vgl. 1.1), das der gerade genannten Konzentration gerecht wird.

2.2 Sinn und Aufgaben des Religionsunterrichts in einer sich verändernden Schule

So plausibel es sein mag, daß Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene ein Recht auf religiöse Orientierung haben, so wenig ist damit bereits hinreichend begründet, warum diese pädagogische Aufgabe auch im Raum der öffentlichen *staatlichen Schule* wahrgenommen werden soll. Wie andere Länder zeigen (z.B. Frankreich), kann sie auch ganz der religiösen Familienerziehung und dem pädagogischen Handeln der Religionsgemeinschaften in ihren eigenen Institutionen anvertraut werden. In der deutschen Schulgeschichte ist diese Trennung nur in der DDR erfolgt. Der heutige schulische Religionsunterricht geht auf eine systematische geschichtliche Entwicklung zurück, deren Anfänge bis in das Zeitalter der Reformation reichen. Auch die meisten anderen europäischen Länder haben einen Religionsunterricht als Pflichtfach, Wahlpflichtfach oder Wahlfach; sie messen damit der Religion in der Schulbildung ebenso einen eigenen Stellenwert bei.

1. In der gegenwärtigen Lage genügt es nicht, sich für das Existenzrecht des Faches nur auf die Verfassung zu berufen (vgl. 3.1). Man darf auch nicht vorschnell theologische Gesichtspunkte hervorheben (3.2). Zunächst sollte allen an der Schule Beteiligten und für sie Verantwortlichen *pädagogisch* einleuchten, warum die *ethisch-religiöse Dimension ein tragendes Element des Erziehungs- und Bildungsauftrags der Schule* ist. Leider ist dies nicht überall der Fall.

2. Entsprechende Konsequenzen müßten vorrangig in der gegenwärtigen Diskussion um eine zukunftsfähige »neue Allgemeinbildung« gezogen werden. Sie sollte sich als Kernbereich der sich verändernden Schule (vgl. Einleitung sowie 1.2) mit Recht auf »*epochaltypische Schlüsselprobleme*« (Wolfgang Klafki) konzentrieren. Folgende epochale Themen werden jedoch nicht entschieden genug oder gar nicht berücksichtigt:

– Erstens wird das Schwergewicht der *ethischen Grundlagenproblematik* nicht gewürdigt. Es reicht nicht, ethische Einzelprobleme zu behandeln wie die Umweltproblematik, das Problem von Krieg und Frieden, die Frage der sozialen Gerechtigkeit und die verantwortliche Gestaltung zwischenmenschlicher Beziehungen. Vielmehr müssen die Gründe dafür aufgespürt werden, warum generell das Nachdenken über moralische Fragen so rasant zunimmt und zugleich die Antworten immer schwerer fallen. Das Dilemma hat eine seiner Wurzeln darin, daß die westlichen Freiheitsrechte einerseits unveräußerlich sind, andererseits ruinöse Folgen haben können. Der Freiheit des Menschen bieten sich laufend neue Möglichkeiten, etwas herzustellen, anzuwenden und zu konsumieren. Mit dieser sich entgrenzenden Wahl- bzw. Dispositionsfreiheit wachsen die Fähigkeiten zur ethischen Beurteilung nicht im gleichen Maße mit. Die in den Grundrechten und -werten sich verkörpernde Ethik des Verfassungsstaates bildet für alle, auch für die Schule, nur einen verpflichtenden Rahmen, der viel Spielraum läßt, weil sich unser säkularer Staat »für die offene, pluralistische Freiheit und Gleichheit der Religionen und Religionsgemeinschaften« (Martin Heckel) mit der Freigabe individueller Lebensentwürfe entschieden hat.

– Wenn dies gilt, ist es zweitens bedenklich, daß im Nachdenken über Schule und eine neue allgemeine Bildung auch das *Pluralismusproblem* nicht ausdrücklich genug als epochales Thema begriffen wird. Das Problem erscheint zunächst in Gestalt eines eher diffusen *kulturellen Pluralismus* unterschiedlicher Lebensstile. Innerhalb der erkennbaren kulturellen Milieus übt in unserer »Erlebnisgesellschaft« »das ›Projekt des schönen Lebens‹« (Gerhard Schulze) eine besondere Anziehungskraft aus; es kreist um Werte der Selbstentfaltung und Selbstverwirklichung. Als Reaktion gegen fortschreitende Liberalisierungen erstarken auf dem anderen Flügel wertkonservative Einstellungen, wächst die Sehnsucht nach Eindeutigkeit und Geschlossenheit. Jugendstudien machen die Pluralität der Orientierungen gerade in der jungen Generation sichtbar.

Charakteristisch ist ferner der *weltanschauliche Pluralismus* im engeren Sinne konkurrierender Gesamtbilder des Selbst- und Weltverständnisses. Unter weltanschaulich-religiösen Gesichtspunkten ist ein durchdachter Atheismus selten anzutreffen, viel häufiger ein weltanschaulicher Indifferentismus.

Am deutlichsten tritt der *religiöse Pluralismus* hervor. Nicht nur stehen nichtreligiöse Begründungen für ethische Einstellungen neben religiösen; auch nichtchristliche Religionen sind in unserer Gesellschaft in Gestalt des Islam oder ostasiatischer Spiritualität neben dem

herkömmlichen Einfluß des Christentums präsent. Die Problematik reicht tief in den politischen Bereich hinein; politische und religiöse Handlungsmotive können sich positiv und negativ verquicken.

- Religion ist keine Privatsache; was sie gesellschaftlich bedeutet und bewirkt, ob sie Verständigung fördert oder nicht, geht das Gemeinwesen im ganzen an. Darum ist es drittens problematisch, daß auf dem Weg zu einer neuen Allgemeinbildung auch die *Religion als Schlüsselproblem* ausgeklammert wird.

Zum einen hat die Religion, für unseren europäischen Kulturraum besonders das Christentum, bis heute geschichtliche Auswirkungen: wertsetzend und wertkritisch, innovierend und retardierend, in Verflechtung mit anderen kulturellen Einflußfaktoren und in relativer Eigenständigkeit. In anthropologischer Hinsicht läßt sich der Begriff der »Menschenwürde« nicht ohne seine biblische Wurzel im Gedanken der Gottebenbildlichkeit des Menschen sachgemäß zurückverfolgen und angemessen behandeln, unbeschadet anderer philosophisch-anthropologischer Impulse. In geschichtlicher Perspektive ist das zukunftsorientierte Geschichtsverständnis westlicher Herkunft vom heilsgeschichtlich-eschatologischen Zug christlicher Geschichtsauffassung mit geprägt worden. Der biblische Schöpfungsglaube hat dazu beigetragen, das Weltbild zu entsakralisieren und die Weltgestaltung dem Menschen zu überantworten. In ethischer Hinsicht haben das Ethos des Alten und das des Neuen Testaments (die Zehn Gebote, die Sozialkritik der Propheten, das Doppelgebot der Liebe) das gesamte soziale Verantwortungsbewußtsein mitbestimmt. Das Gebot der Feindesliebe wehrt in besonderer Weise dem Haß und fördert Versöhnung.

Im einzelnen verliefen die Prozesse wechselvoll; manches mußte in innerkirchlichen Konflikten durch die einen Christen den anderen abgerungen oder von Menschen außerhalb der Kirchen diesen in Erinnerung gerufen werden. Auf jeden Fall aber gehört das Christentum zu unserer Kultur in Geschichte und Gegenwart. Dies zeigt sich in vielen Unterrichtsfächern. Ethische und religiöse Fragen sind mitberührt, wenn um Kriterien zur Beurteilung historischer Sachverhalte (Schuldfrage) im Geschichtsunterricht gerungen werden muß oder ethische Maßstäbe bei der Anwendung neuerer Technologien in naturwissenschaftlichen Fächern umstritten sind. Ebenso sind zahlreiche im Deutschunterricht behandelte literarische Texte ohne Kenntnisse des Christentums und seiner Inhalte nicht zu verstehen.

3. Die Schule darf als Bildungseinrichtung für alle an den genannten Problemfeldern und Aufgabenbereichen nicht vorbeisehen oder sie auch nur vernachlässigen bzw. marginalisieren, denn sie sind alle von *öffentlicher* Bedeutung. Die übliche Weise, die »Sinn- und Wertfragen« im Blick auf das Schulwesen zu behandeln, wird dieser Bedeutung noch nicht gerecht. Sie verbleibt oft auf der Ebene möglichst schnell erhoffter Antworten auf Einzelprobleme, wenn etwa pädagogische Maßnahmen gegen Gewalt auf dem Schulhof oder zur Drogenprävention gefordert werden. Tiefere Ursachen und Gesamtzusammenhänge werden meist nicht genügend berücksichtigt. Das Gesamtgewicht der Sachverhalte für das Schulcurriculum wird unterschätzt.

Wie erkennbar, spielen in *Ethik* und *Religion* auch erkenntnistheoretische, das heißt, *philosophische* Fragen eine Rolle, Fragen etwa der Begründung von Wahrheitsansprüchen, an denen bereits die Kinder und Jugendlichen interessiert sind. Das ist der Grund dafür, daß diese Denkschrift im weiteren Gedankengang nicht nur das Verhältnis der christlichen Religionsunterrichtsfächer Evangelische und Katholische Religionslehre zueinander (5.1 und 5.2) und auch nicht nur die Beziehung zwischen Religionsunterricht und Ethikunterricht eigens behandeln muß (5.3), sondern abschließend von einer eigenständigen *Fächergruppe* spricht und den bildungstheoretischen Rang dieser Fächergruppe als Pflichtbereich unterstreicht. Der Begriff der Fächergruppe bzw. eines Pflichtbereichs – mit Konsequenzen für abiturrelevante Anrechnungen – hält daran fest, daß es mehrere deutlich voneinander unterschiedene Fächer gibt (evangelischer, katholischer, orthodoxer Religionsunterricht; je nach Bezeichnung in den einzelnen Bundesländern Ethik- bzw. Philosophieunterricht; islamischer Religionsunterricht; jüdischer Religionsunterricht), die jeweils ihr eigenes Profil und ihre eigenen Inhalte haben, gleichzeitig jedoch in Zusammenhang stehen.

4. In den Ausführungen zur Schule als Kontext des Religionsunterrichts ist speziell das *Integrations- und Verständigungserfordernis pluraler Gesellschaften* hervorgehoben worden (2.2). Hieraus ergeben sich folgende *übergreifende Aufgaben* der Schule, an denen die Fächergruppe und in ihr insbesondere der Religionsunterricht wesentlich beteiligt ist:

- Die Schule hat zum einen mit prägenden Kräften und Traditionen der eigenen Kultur und Geschichte vertraut zu machen – eine Aufgabe, die in den Schulen der neuen Bundesländer besonders bedeutsam geworden ist (Vergangenheitsdimension der Bildung).
- Die Schule hat zum anderen das Zusammenleben von Menschen anderer Länder, Kulturen und Religionen zu fördern. Schon von der Grundschule an können erste Schritte getan werden, damit Kinder unterschiedlicher Herkunft einander in Offenheit und Aufgeschlossenheit begegnen und lernen, mit dem umzugehen, was in ihrer Lebenswelt fremd erscheint (Gegenwartsdimension der Bildung).
- Nicht zuletzt fordern die Gefährdungen einer »Risikogesellschaft« (Ulrich Beck) und die Mitverantwortung für die weltweite Bewahrung des Lebens in Frieden und Gerechtigkeit die Schule heraus. Die junge Generation ist zu befähigen, Sachverhalte realistisch zu analysieren, sie begründet ethisch zu beurteilen, zu vernünftiger Konsensbildung beizutragen sowie bereit zu sein, wo notwendig, Lebensgewohnheiten zu ändern (Zukunftsdimension der Bildung).

5. Die Ausführungen haben das Ganze des schulischen Erziehungs- und Bildungsauftrags vor Augen gehabt und dementsprechend den *Anteil des Religionsunterrichts an übergreifenden Aufgaben*. Nur so kann die notwendige Rolle dieses Fachs in der Schule begründet werden. Darüber darf aber abschließend nicht übersehen werden, daß die *spezifischen religiösen und ethischen Inhalte* des Religionsunterrichts, die in der christlichen Glaubenserfahrung wurzeln und in der Sendung und Person Jesu Christi ihren Ausgangspunkt haben, das Bildungsgefüge der Schule durch eine »überschießende« Dynamik *provozieren* können. Das Gemeinte ist bereits zu Beginn dieses Kapitels mit dem Hinweis auf die Gottesfrage und die christliche Ethik ausgeführt worden. Der christliche Glaube lebt aus einer umfassenden und radikalen Erfahrung, die den Gläubigen zugleich befreit und verpflichtet. Der Zusammenhang von »Zuspruch und Anspruch« unter dem einen Herrn Jesus Christus (Barmer Theologische Erklärung 1934) umgreift mehr als das, was die staatliche Schulpolitik als Beitrag des Religionsunterrichts zu Sinn- und Wertfragen normalerweise erwartet und auch erwarten darf. Für die säkulare Theorie der Schule ist das, was als eine in der Offenbarung begründete Glaubenserfahrung über die ethische und kulturelle Seite des Christentums hinausgeht, kein Aspekt, den sie aus sich heraus entwickeln kann; sie hat ihn jedoch zu respektieren, weil sie nicht auf der einen Seite die kulturelle Rolle des Christentums bildungstheoretisch bejahen und auf der anderen Seite die Substanz des christlichen Glaubens geringschätzen, instrumentalisieren oder gar unterdrücken darf.

Zusammengefaßt: Der Sinn des Religionsunterrichts ergibt sich aus zwei Perspektiven: aus der Sicht der Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen als Beitrag zu ihrer persönlichen religiösen Orientierung und individuellen menschlichen Bildung wie auch aus dem Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule insgesamt mit seinen übergreifenden gesellschaftsbezogenen Aufgaben. Diese zweipolige pädagogische Argumentation, die die einzelnen Schüler und Schülerinnen und das schulische Ganze berücksichtigt, muß jedoch auch bildungs- und gesellschaftspolitisch eingelöst werden. Staat und Religionsgemeinschaften sind daher zu fragen, ob sie eine solche Schule wollen, in der die genannten Herausforderungen durch entsprechende schulische Aufgaben ernstgenommen werden. Die Antworten gründen staatlicherseits im Verfassungsverständnis (3.1), kirchlicherseits im theologischen Begriff der öffentlichen Mitverantwortung der Kirchen (3.2).

3. Rahmen und Bezüge des Religionsunterrichts

3.1 Religionsunterricht und Staat

Das vorangegangene Kapitel hat Sinn und Aufgaben des Religionsunterrichts in der Schule aus pädagogischer Sicht entfaltet. Der Religionsunterricht in der öffentlichen Schule steht aber noch in anderen Bezügen. Die öffentliche Schule ist als Einrichtung des Staates nach *Artikel 7 des Grundgesetzes* unmittelbar mit dessen Grundlagen verknüpft. Dieser Artikel regelt auch die Erteilung des Religionsunterrichts an den öffentlichen Schulen als ordentliches Lehrfach gemäß den Grundsätzen der jeweiligen Religionsgemeinschaften. Er darf jedoch nicht lediglich formal und isoliert zur Begründung des Religionsunterrichts herangezogen werden. Vielmehr ist er eingebunden in eine Reihe von Artikeln, die erst im Zusammenhang ein bestimmtes Staatsverständnis und damit auch Sinn und Aufgaben des Religionsunterrichts aus staatlicher Sicht erschließen. Der verfassungsrechtlichen *Stellung und Bedeutung* des Artikels 7 GG (1.) entsprechen die normativen *Aussagen* dieses Artikels zum Religionsunterricht (2.), die allerdings Raum für eine unterschiedliche landes- und schulrechtliche *Ausgestaltung* (3.) und künftige *Anwendungen* (4.) lassen.

1. Der demokratische Verfassungsstaat (s. Denkschrift der EKD von 1985 »Der Staat des Grundgesetzes als Angebot und Aufgabe«) fördert unterschiedliche Lebensauffassungen, Überzeugungen und Lebensstile. *Toleranz* ist ein grundlegendes Strukturmerkmal der freiheitlichen Demokratie. Sie setzt allerdings die Respektierung der Form des politischen Gemeinwesens voraus, in der die Unterschiede toleriert, die Gegensätze ausgetragen und ein gemeinsamer politischer Wille gebildet werden kann. So ist der demokratische Staat offen für die Mitverantwortung von Christen und für den Beitrag der Kirche ebenso wie für die Beteiligung andersdenkender Bürger und Gruppen.

Das politische Gemeinwesen kann und soll der Entfaltung der Persönlichkeit Raum lassen und schaffen; es darf legitime Einzelinteressen nicht unterdrücken. Aber im Politischen steht die Gemeinschaftsbezogenheit der Menschen in Spannung zu konkurrierenden Einzelinteressen. Deswegen ist das Leben im Staat darauf angewiesen, daß Menschen auch von sich aus bereit sind, das Gemeinwohl als Grundlage des gemeinsamen Lebens zu bejahen und den *Ausgleich der Interessen und Wertvorstellungen* zu suchen.

Die Entwicklung der modernen demokratischen Verfassung ist eng mit der Ausbildung der *Menschenrechte* verknüpft. Die Menschenrechte sind als Grundrechte in unsere Verfassung, das Grundgesetz, eingegangen. Die Grundrechte sind das wichtigste und für den demokratischen Rechtsstaat spezifische Verfassungselement. Als Bestandteil der Verfassung binden Menschenrechte den Staat. Sie sind Richtschnur für die Gesetzgebung wie für die Rechtsanwendung. Sie begrenzen die Macht des Staates, der *keine letzte, absolute Autorität über den Menschen* hat und haben darf. Das bringt die Präambel des Grundgesetzes mit ihrer Formulierung vom Bewußtsein der »Verantwortung vor Gott und den Menschen« zum Ausdruck, ohne sich dabei auf eine bestimmte Religion festzulegen.

Deshalb ist nach Artikel 4 GG die *Religions- und Gewissensfreiheit* ein wesentliches Grundelement für den demokratischen Staat. Es verpflichtet ihn zu weltanschaulicher Neutralität. Es verpflichtet ihn aber auch dazu, das politische Gemeinwesen so zu gestalten, daß die Freiheit des Glaubens und des Gewissens zu ihrem Recht und zu ihrer Entfaltung kommen können. Die Gestaltung der Rechtsordnung muß die religiösen Rechte respektieren. Die Grundrechte definieren also ebenso einen Auftrag an den demokratischen Staat. Wie sie die Achtung von Grenzen verlangen, so fordern sie, daß der Staat der Verwirklichung der Grundrechte Raum gibt und Gestalt verleiht. Er hat dafür zu sorgen, daß die Bürger ihre Rechte auch wahrnehmen können.

Aus der Perspektive des Artikels 4 GG dient der *Religionsunterricht* nach Artikel 7.3 GG der schon in der Gesamteinleitung betonten *Sicherung der Grundrechtsausübung* durch den einzelnen. Die einzelnen Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen sollen sich frei und selbständig religiös orientieren können (vgl. bereits die Stellungnahme der EKD von 1971 »Zu verfassungsrechtlichen Fragen des Religionsunterrichts«). Dem Staat selber ist daran gelegen, daß die nachwachsende Generation sich mit den ihn tragenden Werten und ihrer kulturellen, weltanschaulichen und religiösen Herkunft auseinandersetzt, sie kritisch befragt und positiv füllt. Dabei kommt dem Religionsunterricht eine besondere Stellung und Aufgabe zu, für die allerdings

rechtliche Bestimmungen nicht genügen. Der Religionsunterricht braucht einen breiten öffentlichen Konsens. Es stellt sich die Frage, ob dieser im vereinigten Deutschland und in einer neuen gesellschaftlichen Situation noch gegeben ist, wenn im Durchschnitt nur noch 71% der Bevölkerung (83% in West- und 33% in Ostdeutschland) einer der beiden großen Kirchen als Mitglieder angehören.

Mit der Ausdehnung des Geltungsbereiches des Grundgesetzes auch auf die neuen Bundesländer wurde dort ebenfalls der Religionsunterricht eingeführt. Von Anfang an war jedoch umstritten, ob für die neuen Bundesländer der Artikel 7.3 oder der Artikel 141 des Grundgesetzes rechtsverbindlich ist. Nach letzterem gilt Artikel 7.3 GG nicht für diejenigen Bundesländer, in denen bei Inkrafttreten des Grundgesetzes im Jahr 1949 eine andere landesrechtliche Regelung bestanden hat. Danach könnte das jeweilige Bundesland über unterschiedliche Formen einer religiösen Unterweisung an den Schulen entscheiden bis hin zu der Möglichkeit, Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach vorzusehen. Eine Entscheidung darüber, welche der beiden *Regelungen des Grundgesetzes für die neuen Länder* greift, kann letztlich wohl nur durch ein Urteil des Bundesverfassungsgerichts geklärt werden. Gewichtige Plädoyers mit unterschiedlichen Interpretationen liegen bereits vor. Unabhängig davon sind bis auf Brandenburg alle neuen Bundesländer bei der Ausgestaltung ihrer Schulgesetze dem Artikel 7.3 GG gefolgt.

So ist in jüngster Zeit erneut die religiöse Erziehung als fester Bestandteil des Bildungs- und Erziehungsauftrags der öffentlichen Schule unterstrichen worden. Dies korrespondiert mit Ergebnissen von Umfragen zum und *Erfahrungen mit dem Religionsunterricht*. So waren im August 1992 bei einer Wickert-Umfrage in Sachsen-Anhalt ca. 60% der Wahlberechtigten für die Einführung des Religionsunterrichts. Erhebungen in Mecklenburg-Vorpommern ergaben, daß im Schuljahr 1992/93 an den Schulen, wo Religionsunterricht angeboten wurde, durchschnittlich knapp 50% der Schülerinnen und Schüler an ihm teilnahmen. Die neueste Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung der EKD belegt, daß ca. zwei Drittel ihrer Mitglieder und immerhin selbst ca. ein Drittel der Konfessionslosen ihre Erfahrungen mit dem Religionsunterricht und seine Bedeutung für ihr eigenes Leben grundsätzlich positiv bewerten.

2. Nach der Darstellung der verfassungsrechtlichen Stellung und Interpretation des Artikels 7 GG sind die *charakteristischen Elemente des Unterrichts* nach diesem Artikel zu betrachten. Der Religionsunterricht ist ordentliches Lehrfach und wird in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt (Art. 7.3 GG). Damit sind Ordnung und Durchführung des Religionsunterrichts *staatliche Aufgabe* und Angelegenheit. Er ist staatlichem Schulrecht und staatlicher Schulaufsicht unterworfen; seine Einrichtung als Pflichtfach ist für die Schulträger obligatorisch. Zugleich gehört der Religionsunterricht in den *Verantwortungsbereich der Kirchen bzw. Religionsgemeinschaften*. Sie entscheiden nach Maßgabe ihrer Grundsätze über die Ziele und Inhalte des Unterrichtsfaches Religion, sofern dabei die allgemeinen Erziehungsziele der staatlichen Schule gewahrt bleiben sowie Struktur und Organisation der jeweiligen Schulart beachtet werden.

Staatliche Zuständigkeiten und Mitverantwortung der Kirchen bzw. Religionsgemeinschaften sind im Religionsunterricht also miteinander verknüpft und dennoch klar voneinander geschieden. So wenig sich der Staat in den »Streit um die Wahrheit« der religiösen Bekenntnisse hineinziehen läßt, so sehr ist er darauf bedacht, daß dieser Streit in einer für das demokratische Gemeinwesen förderlichen Weise geführt wird.

Der Staat dokumentiert seine Verantwortung für den Religionsunterricht als Teil des Bildungsauftrages der Schule durch die Finanzierung dieses Unterrichts sowie der Aus- und Fortbildung der Religionslehrerinnen und Religionslehrer. Gleichzeitig räumt er den Religionsgemeinschaften ein Mitgestaltungsrecht ein bei der Aus- und Fortbildung von Religionslehrkräften und deren beruflicher Stellung sowie bei der Erarbeitung und Zulassung von Lehrplänen und unterrichtlichen Medien. Alle diese Regelungen wurden im Juli 1992 in den Berichten der Kultusministerkonferenz zur Situation des evangelischen und des katholischen Religionsunterrichts in den alten Bundesländern festgehalten und bestätigt.

Ein weiteres konstitutives Element des Artikels 7 GG ist, daß die Erziehungsberechtigten bzw. mit ihrer Religionsmündigkeit die Schülerinnen und Schüler selbst über eine *Teilnahme am Religionsunterricht* entscheiden können. Ferner dürfen Lehrerinnen und Lehrer nicht gegen ihren

Willen zur Erteilung von Religionsunterricht verpflichtet werden. In der grundrechtlich garantierten Glaubens- und Gewissensfreiheit finden die Pflichten im Blick auf den Religionsunterricht auf diese Weise ihre Grenze. Nochmals wird so der oben beschriebene Zusammenhang zwischen den Artikeln 4 und 7 GG deutlich. Wie kein anderes Fach ist der Religionsunterricht von einem eindeutigen Bezug zu einer Position bestimmt, die auch eine Stellungnahme der Lehrenden aus ihrem Glauben einschließt. Deshalb muß die Möglichkeit bestehen, sich vom Religionsunterricht befreien zu lassen. Er stellt keine Privilegierung der Kirchen dar.

Weil aber der Staat ein Interesse daran haben muß, daß sich die nachwachsende Generation mit den ihn tragenden Werten auseinandersetzt, dürfen mit der Nichtteilnahme am Religionsunterricht die von diesem angesprochenen allgemeinen Bildungs- und Erziehungsziele in der Schule nicht ausfallen. Unterschiedliche Lebensauffassungen, Überzeugungen und Lebensstile können im Rahmen einer toleranten, freiheitlichen Demokratie nur ausgeglichen werden, wenn eine aktive Beschäftigung mit den weltanschaulich-religiös-ethischen Orientierungen stattfindet, die das Leben des einzelnen prägen. Deswegen ist in den meisten Bundesländern für diejenigen Schülerinnen und Schüler, die am Unterricht ihrer Konfession nicht teilnehmen möchten beziehungsweise für die es keinen Unterricht ihrer Konfession oder Religionsgemeinschaft oder Position gibt, der *Besuch eines anderen Unterrichtsfaches* (meist unter der Fachbezeichnung »Ethik«) vorgeschrieben, das die angesprochene Zielrichtung verfolgt. Von daher bekommt die unten beschriebene Fächergruppe (s. 5.3) ihr unverzichtbares Gewicht. In keiner Schule darf die Auseinandersetzung mit den angesprochenen Fragestellungen in einem speziellen Fach unterbleiben (vgl. 2.2).

3. Die aufgezeigten Vorgaben des Grundgesetzes werden in den einzelnen Bundesländern recht unterschiedlich ausgestaltet. Im Blick auf die *Abgrenzung der Zuständigkeiten von Staat und Religionsgemeinschaften* stehen auf der einen Seite die Länder, in denen die Kompetenz des Staates der Verantwortlichkeit der Religionsgemeinschaft eindeutig übergeordnet ist. Andererseits gibt es Länder, in denen die Verantwortung der Religionsgemeinschaften für den Religionsunterricht weiter gefaßt ist. Ebenso weichen die Regelungen bei einer Nichtteilnahme am Religionsunterricht voneinander ab (vgl. 5.3).

Die Ausführungen zu den genannten Fragen und zur künftigen Gestaltung des Religionsunterrichts (s. Kap. 5) gehören verfassungsrechtlich in den Bereich, für den die Kirchen bzw. die Religionsgemeinschaften zuständig sind. Öffnungen des Religionsunterrichts im Blick auf die Teilnahme oder konfessionelle Kooperationen sind möglich, wenn die jeweiligen Kirchen oder Religionsgemeinschaften die Übereinstimmung mit ihren Grundsätzen erklären. Der Staat und die jeweils zuständige Schulaufsicht garantieren auch solche Gestaltungsformen des Religionsunterrichts, wenn bestimmte Voraussetzungen eingehalten werden (s. im einzelnen Kap. 5.2). Die staatliche Duldung der Öffnung des Religionsunterrichts einer Konfession stellt keinen Eingriff in die Rechtsposition der anderen Konfession oder Religionsgemeinschaft dar. Damit ist der Religionsunterricht keineswegs in das Belieben der Religionsgemeinschaften gestellt. Wie die Evangelische Kirche in Deutschland bereits 1971 (s.o.) festgehalten hat, geht es vielmehr um die *Aufgabe einer interpretativen Fortentwicklung der Verfassung*, die die rechtlichen Gedanken des Artikels 7.3 GG im Kern bestehen läßt, sie aber auf eine veränderte Situation anwendbar macht. Das ist gerade jetzt notwendig. Die Lage in bestimmten Schularten und Regionen (s. ebenfalls Kap. 5.2) macht es erforderlich, daß die Verantwortungsträger der Religionsgemeinschaften in den Ländern – das betrifft beim christlichen Religionsunterricht insbesondere die beiden großen Kirchen – durch klare Absprachen für die notwendige Rechtssicherheit sorgen.

4. Die Fragen der Ausgestaltung des Religionsunterrichts nach Artikel 7.3 GG beziehen sich mit dem dort verwendeten Begriff »Religionsgemeinschaften« nicht nur auf die evangelische und die katholische Kirche. Daneben gibt es orthodoxen und jüdischen Religionsunterricht sowie islamischen Religionsunterricht und u.U. Unterricht anderer Religions-, Bekenntnis- oder Weltanschauungsgemeinschaften. Diese grundsätzlich nicht zu hinterfragende Entwicklung stößt aber auch auf *Probleme*, die am Beispiel eines islamischen Religionsunterrichts deutlich werden und auf die der Rat der EKD schon 1983 in seiner Stellungnahme »Zur Erziehung und Bildung muslimischer Kinder und Jugendlicher« hingewiesen hat. So fehlt auf muslimischer Seite eine

repräsentative Vertretung, die bei der Einführung von Religionsunterricht nach Artikel 7.3 Rechtspartner des Staates sein könnte. Es muß Lehrpläne geben, die einerseits in Übereinstimmung mit dem Islam stehen und andererseits mit der Wertordnung des Grundgesetzes vereinbar sind. Die Lehrenden brauchen eine fachlich und pädagogisch qualifizierte Ausbildung. Die staatliche Schulaufsicht ist auch für den islamischen Religionsunterricht unabdingbar. Für die Beteiligung anderer Religionsgemeinschaften an der Einrichtung und Gestaltung des Religionsunterrichts nach Artikel 7.3 und für jedes Fach der religiös-ethischen Bildung muß deshalb gefordert werden:

Die bestehenden *Standards* und Regelungen zum Verhältnis von Staat und Religionsgemeinschaften, die hohen Anforderungen an die Kompetenz der Lehrenden und ihre pädagogisch und wissenschaftlich qualifizierte Aus- und Fortbildung, die Einbettung in den Fächerkanon der Schule und die unten beschriebene Fächergruppe (s. 5.3) sollten für jeden Religionsunterricht (und genauso für den Ethikunterricht) gelten.

Zusammengefaßt: Verständnis und Dialog sind für das Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher Religionszugehörigkeit in einer freiheitlichen Demokratie unerlässlich. Die entsprechenden Bestimmungen unseres Verfassungsrechts bieten hierfür eine bewährte und entwicklungsfähige Grundlage. Die Evangelische Kirche in Deutschland sieht in diesem Sinne auch das Staatskirchenrecht als konsequenten Ausdruck des freiheitlichen säkularen Staatsverständnisses an. Die Interpretation des Art. 7 GG aus der Perspektive von Art. 4 GG muß darum für den evangelischen Religionsunterricht weiterhin bestimmend bleiben.

3.2 Religionsunterricht und Kirche

Die verfassungsrechtlich gewährten Möglichkeiten entbinden die Kirche nicht davon, ihre Aufgabe im staatlichen Bildungssystem eigenständig zu bedenken und besonders nach der staatlichen und kirchlichen Einheit Deutschlands grundsätzlich zu begründen:

1. In Mitverantwortung für die Zukunft der jungen Generation beteiligt sich die Kirche an der Gestaltung von Schule und Bildung und damit an der gesellschaftlichen Erneuerung. Mit anderen Gruppen und Kräften in der Gesellschaft trägt sie Inhalte, Kriterien und Handlungsperspektiven bei und konkretisiert so ihre *öffentliche Bildungsmitverantwortung*.

Sowohl das Selbstverständnis der Kirche in der pluralistischen Gesellschaft, wie es sich in der Zeit der deutschen Teilung in den westdeutschen Kirchen entwickelt hat, als auch die gesellschaftsbezogenen Aufgabenbeschreibungen ostdeutscher Kirchen in den DDR-Jahrzehnten als »Zeugnis und Dienst« und »Kirche für andere« machen es möglich, den Religionsunterricht in der neuen spannungsvollen Einheit Deutschlands anzunehmen und mitzugestalten. Bereits 1958 haben die west- und ostdeutschen Kirchen in diesem Sinne sich zum »freien Dienst an einer freien Schule« (EKD-Synode Berlin-Weißensee) bekannt. Dennoch trifft ein so verstandener Religionsunterricht in Ostdeutschland, wo die gesellschaftlichen Voraussetzungen auch nach der Abschaffung des SED-Systems für Religionsunterricht unter kirchlicher Mitverantwortung problematisch sind, vielfach auf Mißverständnisse und Ablehnung. Auch in der westdeutschen Öffentlichkeit wird der Religionsunterricht von manchen als ungerechtfertigte Privilegierung der Kirchen empfunden. Solche Widerstände werden am ehesten überwunden, wenn die Dienstfunktion dieses kirchlich mitverantworteten Faches vom umfassenden Bildungsauftrag der Schule her begründet wird und die Erfahrungen mit diesem Unterricht seine Akzeptanz verbessern.

Die christlichen Gemeinden tragen für ihre eigenen Aufgabenfelder eine eigenständige Verantwortung und sind an schulischer Mitverantwortung nicht deshalb interessiert, weil sie ihre pädagogischen Aufgaben in die Schulen zu verlagern gedenken. Die Dienstfunktion einer »öffentlichen Kirche in einer pluralen Öffentlichkeit« (W. Huber) nötigt sie jedoch dazu, der jungen Generation auch in schulischen Zusammenhängen sinnvolle und verantwortbare Lebensperspektiven aufzuzeigen. Gerade in einer säkularen Gesellschaft – die in Ost- und Westdeutschland eine verschiedenartige Geschichte durchlaufen hat – kommt es darauf an, in

Auseinandersetzung mit unterschiedlichen religiösen, christlichen und nichtkonfessionellen Traditionen durch Inhalte der biblisch-christlichen Überlieferung elementare Einsichten, Kriterien und Erfahrungen zu gewinnen. Auch wo schulische Angebote dieser Art nicht, noch nicht oder nicht mehr flächendeckend zustande kommen, sollte es Schülerinnen und Schülern ermöglicht werden, die in der christlichen Überlieferung enthaltenen Orientierungsangebote kennenzulernen und Inhalte zu erschließen, die für die Schlüsselthemen ihres gegenwärtigen und zukünftigen Lebens Bedeutung besitzen.

Der Religionsunterricht ist mißverstanden und überfordert, wenn er sein Ziel in Tauf- und Abendmahlsunterweisung, in gottesdienstlicher und gemeindlicher Sozialisation und Mitgestaltung sieht. Dennoch ist er eine Chance für die Kirche. Der Religionsunterricht erprobt unter den unterrichtlichen Voraussetzungen der Schule als ein Angebot an alle die Sprach-, Toleranz- und Dialogfähigkeit christlichen Glaubens in der Gesellschaft. Die Kirche wird ihre Verantwortung hierbei nicht als Okkupation von Schule und öffentlicher Bildung mißverstehen; sie darf ihre Verantwortung für den Lernort Gemeinde nicht an die Schule delegieren und sich davon möglicherweise zu befreien suchen. Die »mit anderen gesellschaftlichen Verantwortungsträgern geteilte pädagogische Verantwortung für die menschliche Qualität von Erziehung und Bildung im öffentlichen Bildungssystem« ist von der »ungeteilte(n) Verantwortung für die Erschließung und Weitergabe der christlichen Glaubensüberlieferung im Generationenzusammenhang« (EKD-Synode Lübeck-Travemünde 1990) am Lernort Gemeinde zu unterscheiden.

2. Im Sinne dieser zweiseitigen Verantwortung ist in Unterscheidung und Zuordnung das *Verhältnis des Religionsunterrichts zur gemeindepädagogischen Eigenverantwortung der Kirche* zu bestimmen:

Eine Kirche, die sich zur Bildungsmitverantwortung in der Gesellschaft bekennt und deshalb schulischen Religionsunterricht bejaht, wird nur dann glaubwürdig sein, wenn sie ihre eigenen Handlungsfelder pädagogisch reflektiert, den Lernort Gemeinde eigenverantwortlich profiliert und dementsprechend personell und finanziell ausstattet. Bei kirchlichen Umstrukturierungen und Veränderungen in den Stellenplänen ist dies zu berücksichtigen. Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene brauchen die christliche Gemeinde als Lern- und Erprobungsraum. Sie wollen Kirche mitgestalten und Verantwortung übernehmen. Wird ihnen das verwehrt, beschädigt sich die Kirche selbst. Sie gerät in die Gefahr, sich zur generationenreduzierten Erwachsenen- und Verwaltungskirche zu verengen und damit ihrem Auftrag und der nachwachsenden Generation nicht gerecht zu werden.

In den ostdeutschen Gemeinden haben sich in den DDR-Jahrzehnten Ansätze für ein Verständnis von »Kirche als Lerngemeinschaft« (Synode des DDR-Kirchenbundes Potsdam 1974) entwickelt, in das kirchliche Arbeit mit Kindern und Jugendlichen (»Konfirmierendes Handeln der Kirche«, »Christenlehre«) eingebunden war. Angesichts einer marxistisch-leninistisch geprägten Schule erwies sich das kirchliche Angebot nicht nur als schulergänzende Bereicherung, sondern als faktische Kritik eines die religiös-christlichen Sinnperspektiven ausgrenzenden Bildungssystems. Dennoch hat dieser Aufgabenbereich seine Legitimation nicht vom Gegensatz zur ideologieverhafteten Weltanschauungsschule abgeleitet, sondern von der grundsätzlich geltenden Bereitschaft zur Begleitung durch die christliche Gemeinde. Deshalb wird diese gemeindepädagogische Verantwortung in einer neuen gesellschaftlichen Situation im vereinten Deutschland nicht hinfällig, sondern unter veränderten Bedingungen mit auch in Ostdeutschland vielerorts entstehendem Religionsunterricht weiterzuführen und neu zu bestimmen sein.

Wie sich in Ostdeutschland zeigt, wird kirchliche Jugendarbeit und Arbeit mit Kindern als Christenlehre die Aufgaben schulischen Religionsunterrichts nicht ersetzen können. Umgekehrt zeigt sich in den Schulentwicklungen Ost- und Westdeutschlands, daß der Religionsunterricht die intergenerationelle Erschließung der Glaubensüberlieferung am Lernort Gemeinde und die hier gegebenen Erprobungs- und Gestaltungsmöglichkeiten nicht mit übernehmen kann. Da die religiöse Erziehung in den Familien West- und Ostdeutschlands zurückgegangen ist, sind die gemeindepädagogischen Handlungsfelder von den Kirchen hier wie dort bewußter thematisiert und gestaltet worden; sie sind weiterzuentwickeln. Soll es allerdings bei entsprechenden schulischen und kirchlichen Angeboten nicht zu Doppelungen und Konkurrenz kommen, ist das

wechselseitige Verhältnis von gemeindebezogener (Gemeindepädagogik) und schulischer Religionspädagogik näher zu bestimmen:

Zunächst ist Mißverständnissen entgegenzutreten. Es ist nicht so, daß

- dem Religionsunterricht eine (angeblich neutrale) Informations- und Kenntnismittelung und den Kirchengemeinden die konfessionsbestimmte Glaubensvermittlung aufgetragen wird;
- der Religionsunterricht zum Ort missionarischer Sendung von Kirche in der säkularen Schule und – davon abgehoben – die Kirche zur Nische lediglich für Sammlung und Geborgenheit erklärt wird;
- der Religionsunterricht sich ausschließlich auf denk-orientierte Unterrichtsverfahren zu beschränken hat und – wiederum davon unterschieden – kirchliche Angebote ausschließlich durch nichtunterrichtliche Handlungs- und Erlebnisorientierungen bestimmt sein sollen.

Vielmehr erhalten schulische und kirchliche Bildungsarbeit aufgrund ihrer je eigenständigen Begründung ihr Gestaltungsprofil durch die jeweils verschiedenen Chancen und Grenzen ihrer Lernorte. Dazu gehört

- daß der Religionsunterricht – auch wenn er sich als Teil von fächerübergreifender Schulerneuerung und Schulkultur begreift – sich vorrangig unterrichtlich verstehen muß und in die Strukturgegebenheiten von Leistungsschule eingebunden ist. Dagegen besitzen die Kirchen mit ihren räumlichen und zeitlichen Variationsangeboten meist größere gestalterische Freiräume, die es ihnen ermöglichen (sollten), stärker als die Schulen ihre Vorhaben situationsspezifisch zu modifizieren. Projekte und Langzeitblöcke in unterschiedlicher, auch überparochialer Form wären zu entwickeln, Argumentatives und Meditatives zu verbinden und Gestaltung und Begegnung mit der Glaubens- und Kirchentradition dort zu ermöglichen, wo diese Überlieferungen leben. Die Erfahrungen mit gemeindlicher Kindergartenarbeit, Kindergottesdienst, Christenlehre, Kurrende, Kinderbibelwochen, Freizeiten, Arbeit mit Jugendlichen, Eltern, Familien usw. ermutigen hierbei zu situationsspezifischer Fortschreibung.
- daß im Religionsunterricht eine erwachsene Lehrperson mit einer weitgehend altershomogenen Kinder- oder Jugendgruppe als Schulklasse zusammenwirkt, wobei der Schulabschluß diesen Prozeß beendet. Die Kirchen stellen dagegen in intergenerationelle und zeitlich unbegrenzte Zusammenhänge. Ihre pädagogischen Angebote zeigen eine eigene soziale und gestalterische Vielfalt mit besonderen Chancen, um unterschiedliche Erfahrungen, Einsichten und Fragen für Leben und Glauben zwischen den Generationen zu ermöglichen.

3. Daß der Religionsunterricht sich schulisch begreift und dabei keine kirchliche Sozialisation leisten kann, wird sich besonders dort als eine Begrenzung erweisen, wo die Kirche auf eigenständige kontinuierliche Angebote für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene verzichtet. Darum ist der Kirche daran gelegen, daß in der Schule über konfessionskirchliche Trennungen und gesellschaftliche Differenzierungen hinweg der Religionsunterricht Schülerinnen und Schüler befähigt, sich für die Hoffnungsperspektiven und Einsichten christlichen Glaubens zu öffnen. Dabei werden sich Menschen unterschiedlicher religiöser und atheistischer Prägungen begegnen. Sie können sich wechselseitig befragen und unterschiedliche Positionen einnehmen, die Spannungen bringen, aber auch Identifizierungsprozesse auslösen. Trotz aller Unterschiede sind die *Lernorte Schule und Kirche wechselseitig aufeinander bezogen*.

Zusammengefaßt: Der Religionsunterricht ist angewiesen auf Orte gelebter Religion, praktizierten Glaubens und sichtbar gewordener christlicher Überlieferung. Die Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen in den Kirchengemeinden braucht ihrerseits Beziehungen zum Lernort Schule, denn dort verbringen die jungen Menschen den größten Teil ihres Alltags; dort setzen sie sich mit zentralen Fragen des individuellen und des gesellschaftlichen Lebens einschließlich religiöser Inhalte auseinander. Wo Ganztagschulen bestehen, sind mit anderen freien Trägern auch die kirchlichen Gemeinden und die kirchlichen Jugendverbände auf ihre Angebote für die Schule angesprochen.

Wie es für die Schule menschlich und pädagogisch wichtig ist, wenn sich Lehrkräfte als Christen und Christinnen um die öffentlichen Bildungsprozesse kümmern und auf ihre Weise dazu beitragen, den Unterricht zu erneuern und zu vertiefen, sollten Kirchengemeinden die pädagogischen und kommunikativen Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern entdecken, um

verfestigte gemeindliche Arbeitsformen zu bewegen. Die sich im Schulalltag ergebenden Belastungen bei der Erneuerung von Bildung aus christlicher Verantwortung machen es zudem nötig, daß im Schuldienst Tätige in den Gemeinden für ihre Arbeit ermutigt werden.

So verstandener schulischer Religionsunterricht und gemeindepädagogische Verantwortung für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene beziehen sich in ihrer Unterschiedenheit und Eigenprägung im Sinne offener Nachbarschaftsbeziehungen aufeinander und brauchen sich wechselseitig – im Interesse der Lebensperspektiven einer nachwachsenden Generation.

4. Lehren und Lernen im Religionsunterricht

Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf die vorangegangenen Situationsbeschreibungen und Aufgabenbestimmungen. Was der Religionsunterricht für die Schülerinnen und Schüler bedeutet, entscheidet sich in der Praxis. Sie läßt sich theoretisch nicht vorwegnehmen. Den Lehrenden kann und darf ihre persönliche Verantwortung nicht abgenommen werden. Angebracht und notwendig ist es jedoch, sich über Grundsätze des Lehrens und Lernens zu verständigen. Die folgenden Grundsätze gelten sinngemäß auch für die innergemeindlichen pädagogischen Aufgaben. Der Religionsunterricht teilt manche Lehr- und Lernformen mit anderen Unterrichtsfächern. In einigen ist er ein Vorreiter; seine Unterrichtsinhalte und -ziele drängen ihn zu neuen Wegen.

1. Schule und Unterricht sollten generell darauf angelegt sein, daß die Schüler und Schülerinnen Subjekte des Lernprozesses bleiben. Mit diesem Prinzip *schülerorientierten Lehrens* ist nicht gemeint, daß auf die Lernenden lediglich instrumentell Rücksicht genommen wird, um etwa die Unterrichtsinhalte effektiver vermitteln zu können. Vielmehr müssen die Schülerinnen und Schüler mit ihren Erfahrungen und Denkansätzen, ihrem Fühlen und Wollen, ihren Wünschen und Zweifeln in den Blick und zu Wort kommen.

Der Religionsunterricht hat es wie kaum ein anderes Fach mit Sachverhalten zu tun, die die ganze Person angehen. Darum heißt für ihn Schülerorientierung mehr als nur die Berücksichtigung der Heranwachsenden in ihrer Rolle als Schüler und Schülerinnen. Seit einigen Jahren wird durch die Religionspädagogik in die Schule die Dimension der *Lebensgeschichte* bzw. *Biographie* eingetragen. Texte und andere Dokumente von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen aus bestimmten Lebensphasen und -situationen, in denen sich ihr Ringen um Gott und Glaube, die Kirche und andere Religionen spiegelt, werden dem Unterricht mit zugrundegelegt. In den religiös relevanten Lebenszeugnissen anderer erkennt man sich selbst wieder. In der Achtsamkeit auf die verborgene religiöse Lebenslinie jedes einzelnen Kindes, Jugendlichen und jungen Erwachsenen – auch hinsichtlich der Gründe, warum sie versandet – hat der Religionsunterricht sein eigenes Motiv, anderen Fächern in einem lebensgeschichtlich sensiblen Lehren und Lernen voranzugehen.

2. Die Erschließung des religiösen Erbes ist dialogisch-prozeßhaft auf die Selbsterschließung der Schüler und Schülerinnen zu beziehen und geschieht nicht um ihrer selbst willen, will doch die Überlieferung aus der Vergangenheit den Menschen in der Gegenwart erreichen. Ebenso wenig aber ist der Prozeß der Selbstfindung und Selbstvergewisserung allein durch die erfahrene Wirklichkeit bestimmt. Jede Existenz vollzieht sich in einem Netzwerk geschichtlich gewachsener Bedingungen. Hieraus folgt das bleibende Recht *traditionsbezogenen Lernens*. Eine geordnete Auseinandersetzung in der Schule trägt dazu bei, Traditionen zu entdecken, bewußtzumachen und für heute gestaltend weiterzuentwickeln.

Gegenwärtige Erfahrungen, Traditionen und Zukunftsaufgaben werden in der Schule und im Religionsunterricht aufeinander bezogen, damit Schülerinnen und Schüler Perspektiven für ein eigenständiges und begründetes Wahrnehmen, Urteilen und Handeln entwickeln. Dadurch wird zum einen die Selbstfindung gestärkt, zum anderen wird ein Verstehen von Wirklichkeit angebahnt, wie es in anderen Menschen und in Strukturen unserer Welt begegnet.

Persönlich bildendes Lernen wird besonders gefördert, wenn der Beschäftigung mit der christlichen Überlieferung hinreichend Zeit zugemessen wird. Es gilt, in die biblischen Geschichten, Bilder und Vorstellungsgehalte geduldig und ohne Hast einzuführen. Dabei ist nach neuen Lernwegen zu suchen, die die äußere Aufmerksamkeit und innere Sammlung, die Fähigkeit zu intensiver und genauer Betrachtung und die Sensibilität für die religiöse Sprach- und Symbolwelt fördern. Erst beim Aufspüren der Bedeutungsgehalte kann Sinnerfahrung wachsen, kann der Lerninhalt die Person erreichen und verändern. Nicht wenige Lehrende leiten darum besonders in der Grundschule zu Stilleübungen und zu Meditation in kindgemäßer Form, zu eigenen Schreibübungen der Kinder und zur künstlerischen Ausdrucksgestaltung an.

3. Erfahrungsarmut, Mediatisierung des Erfahrungszugangs und die Segmentierung von Lebenswelten haben im pädagogischen Raum zur *Forderung nach fächerübergreifendem Lernen* geführt. In einzelnen Bundesländern wie z. B. in der jüngsten Lehrplanreform in Baden-Württemberg sind für fast alle Unterrichtsfächer regelmäßig fächerübergreifende Unterrichtseinheiten vorgesehen; bei manchen ist der Religionsunterricht beteiligt, bei einigen ist er federführend. Für den Religionsunterricht ist diese Entwicklung willkommen, denn wegen der Verschränkung von Religion und Leben, Glaube und Alltag, Kirche und Gesellschaft überschneiden sich seine eigenen Unterrichtsgegenstände längst bereits mit denen anderer Fächer. Wenn man es ernst meint, muß man den neuen wie alten Aufgaben jedoch noch besser gewachsen sein.

Eine fächerübergreifende Organisation von Unterricht macht eine curriculare Abstimmung der zu behandelnden Stoffgebiete und Vorgehensweisen erforderlich. Hierbei kann es zu einer Auflösung von starr fixierten Lerngruppen kommen. Dabei erhebt sich bei der Heterogenität von Schulklassen gerade für die im Religionsunterricht vermittelte Symbolsprache die Frage nach ihrer allgemeinen Kommunizierbarkeit. Nimmt sich der Religionsunterricht aus dieser Umstrukturierung von schulischem Lernen heraus, besteht die Gefahr, daß er in eine Nische gerät und sein Sonderrollencharakter verstärkt wird. Beteiligt er sich daran, muß der Religionsunterricht bereits bei der Gestaltung seiner spezifischen Fachinhalte darauf Rücksicht nehmen, daß Schülerinnen und Schüler mit ihnen in Berührung kommen, die den Religionsunterricht sonst nicht besuchen.

4. Die Notwendigkeit, sich der konkret vorfindlichen Heterogenität der Gesamtschülerschaft zu öffnen, wird für den Religionsunterricht durch eine neue, gesellschaftspolitisch immer wichtigere Aufgabe verstärkt: Schule wird zum Ort *interkulturellen Lernens*. Sie ist als Lern- und Lebensort herausgefordert und darf Integrationsprozesse nicht nur thematisieren und gleichsam kognitiv abhandeln, sondern muß sie, wo immer möglich, im Rahmen der schulischen Lebensvollzüge praktizieren. Der Religionsunterricht kann sich von seiner theologisch-anthropologischen Grundlage diesen Aufgaben nicht verschließen. Er ist nachdrücklich gefragt, zu Toleranz, Verständigung und friedlichem Umgang im Klassenraum sowie in- und außerhalb der Schule beizutragen.

5. Das Aufwachsen von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen vollzieht sich heute im Nebeneinander von verschiedenartigen, teilweise kontroversen Überzeugungen, Weltanschauungen, Religionen und politischen Positionen. Durch die Allpräsenz der Medien wird diese Gegebenheit von frühester Kindheit an selbst im engsten Familienkreis ganz selbstverständlich aufgenommen, aber dort meist nur unzureichend bearbeitet.

Die öffentliche Schule für alle ist eine Pflichtveranstaltung des Staates für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene der verschiedensten sozialen, kulturellen, weltanschaulichen und religiösen Herkunft. Das bedeutet aber nicht, daß sie sich indifferent aus unserer geistigen Situation heraushalten kann. Als Grundsatz gilt vielmehr, die plurale Wirklichkeit anzuerkennen und die Schüler und Schülerinnen mit ihr in pädagogisch besonnener Weise vertraut zu machen. Mehr noch: In einer demokratischen Gesellschaft nimmt die Schule ihren Auftrag nur wahr, wenn sie die nachwachsende Generation befähigt, Positionen einzunehmen und im Meinungsstreit auszutragen. Gerade mit dieser Zielgebung wird die Schule ihrem Auftrag nach *kompensatorischem Lernen* gerecht, indem sie das zum Lerninhalt macht, was nicht mehr selbstverständlich gelernt

wird, aber für das Leben in Gemeinschaft notwendig ist. Allerdings würde die Schule die Pluralität in der Gesellschaft und das Recht der Eltern auf Erziehung mißachten, wenn die Befähigung zu Standpunkthaftigkeit indoktrinierend geschähe.

Der Religionsunterricht hat die gemeinte allgemeine schulische Aufgabe bereits in sich selbst zu erfüllen, weil seine Gegenstände in besonderer Weise persönlich angehen und zu Zweifel und Widerspruch, Vergleich und Beurteilung herausfordern. Entsprechend hat er besonders sorgfältig auf die Offenheit der Lernprozesse zu achten. Wichtigstes Mittel ist dabei die Schaffung einer unterrichtlichen *Gesprächskultur*, in der unterschiedliche Positionen wahrgenommen, reflektiert und respektiert werden. Andererseits hat die Schule im ganzen und der Religionsunterricht im besonderen die Aufgabe, Schülerinnen und Schüler zur verbindlichen Übernahme von Sinnrichtungen für das eigene Leben zu ermutigen und damit auch zu religiöser und konfessorischer Kompetenz zu befähigen. Dem Religionsunterricht fällt an dieser Stelle eine *exemplarische* Aufgabe zu.

6. Die vorstehenden Ausführungen verweisen auf ein weiteres Lernprinzip im Religionsunterricht. Religiöse Sozialisation und konfessionelle Prägungen werden in der Familie immer weniger erlebt. Besonders jüngeren Kindern ist teilweise ihre eigene Konfessionszugehörigkeit nicht mehr bekannt. Weil eine dichte christliche Erziehung oder auch nur eine allgemeinere religiöse Sozialisation in vielen Familien nicht mehr stattfindet, führt der Religionsunterricht der öffentlichen Schule immer öfter zu einer Erstbegegnung mit Glaube, Religion und christlicher Überlieferung. Hierdurch wird der Religionsunterricht vielfach zu einem Alphabetisierungsprozeß. Man kann von einem neuen Prinzip *alphabetisierenden Lernens* sprechen, das auf die *Grundelemente des Christentums* bezogen ist.

Der Religionsunterricht hat sich um ein elementares Verstehen dessen zu bemühen, was Menschen glauben und wofür sie einstehen (zur Aufgabe der Elementarisierung s. bereits 2.1). Sofern es um christliche Unterrichtsinhalte geht, können sich von der Basis allgemeiner Grundaussagen je nach der konkreten Lage spezifische konfessionelle Differenzierungen in der Behandlung der Unterrichtsthemen ergeben. Wann immer jedoch verschiedene Glaubenshaltungen neben- oder gegeneinanderstehen, ist der Respekt vor fremden Überzeugungen zu wecken, um zugleich zu eigenem religiösen Bekennen zu ermutigen. Wo Grundsituationen und Grundfragen menschlicher Existenz authentisch behandelt werden, sind stets auch persönliche Bekenntnisse und konfessionelle Färbungen im Gespräch. Sie zeigen die Vielfalt christlichen Glaubens und Denkens. Eine Meinungsvielfalt innerhalb der Konfessionen und über die Konfessionsgrenzen hinweg hat es schon immer gegeben. Sie muß mit zunehmendem Alter der Schüler und Schülerinnen gezielt thematisiert, nach Hintergründen befragt und sachgerecht zugeordnet werden. Auf diese Weise verschränken sich im Religionsunterricht *konfessionsbezogenes* und *ökumenisches Lernen*.

7. Schon immer wurden im Religionsunterricht fremde Religionen thematisiert; heute geschieht es unter sich wandelnden didaktischen Zielsetzungen. Die fremden Religionen sind in der Gegenwart nicht mehr nur die Religionen fremder Völker, über die man sich relativ distanziert Wissen anzueignen pflegte, um am Fremden um so klarer die Vorstellungen der eigenen Tradition wahrzunehmen. Auf Grund des Traditionsabbruches und der Säkularisierungsprozesse bei uns, des Zuzugs von Menschen anderer christlicher Prägungen (z.B. Rußlanddeutsche), des Zustroms vieler Menschen fremder religiöser Herkunft (Islam, Buddhismus, Hinduismus), im letzten auf Grund der Entwicklung zu einer pluralen Gesellschaft verlaufen die Grenzen im Alltag wesentlich unschärfer. Dabei scheint es nicht das Hauptproblem zu sein, daß verschiedene religiöse Überzeugungen nebeneinander existieren, sondern daß die Konfrontation mit anderen Religionen in Deutschland mit einer verbreiteten Standpunktlosigkeit, vagabundierenden Religiosität und synkretistischen Mischformen einhergeht. Unwissenheit, Indifferenz und beliebige Austauschbarkeit erschweren einen echten Dialog. In dieser Situation kann vom Religionsunterricht kein anspruchsvoller existentieller Glaubensdialog wie zwischen Erwachsenen erwartet werden, die in ihrem Glauben verwurzelt sind. Vielmehr steht eine einfacher zu fassende elementare Aufgabe an, ein *interreligiöses Lernen*, das schrittweise schon in der Grundschule zu beginnen hat.

Heute nehmen vielfach Kinder nichtchristlicher Religionen am evangelischen Religionsunterricht teil. Mitschülerinnen und -schüler dieser Religionen sollten darum mit ihren religiösen Erfahrungen und Einstellungen zu Wort kommen. Respekt vor dem Andersartigen ist im Gespräch einzuüben, Gemeinsames und Unterscheidendes zu verdeutlichen. Unsere gesellschaftliche Zukunft liegt im Miteinander. Zugleich ist es unverzichtbar, die in unserem Kulturkreis wirksame biblisch-christliche Tradition, die mit der geschichtlichen Existenz in Deutschland verwoben ist, schwerpunktmäßig zu thematisieren. Ein solches Wissen ist auch für Menschen anderer Herkunft, die in Deutschland für die Zukunft Heimat finden wollen, unerlässlich.

8. Unsere Lebenswirklichkeit wird durch den herrschenden Pluralismus bestimmt. Auf der einen Seite ist es nicht mehr möglich, zu einer relativ geschlossenen Gesellschaft mit ihrer ausrichtenden und vergewissernden Wirkung zurückzukehren. Auf der anderen Seite kann die Konfrontation mit anderen Überzeugungen dazu führen, daß die eigene Auffassung konturlos wird. In dieser Situation muß bereits die Schule Fähigkeiten und Verhaltensweisen entwickeln, komplexe Strukturen und pluralistische Heterogenität zu bewältigen.

In dem Spannungsgefüge, *fremde Überzeugungen* zu verstehen und zugleich eine *eigene Auffassung* zu entwickeln, soll jeder seine Identität finden, die ihn in die Lage versetzt, begründet zu urteilen und Verantwortung zu übernehmen. Um dies zu erreichen, wird weithin argumentiert, ein heranwachsender Mensch müsse erst einmal in einer religiösen Tradition beheimatet und durch sie geprägt sein, um eigene Haltungen aufbauen zu können. Darin liegt ohne Frage etwas Wesentliches, denn der Aufbau von Überzeugungen ist ein langwieriger Prozeß, der zudem starker Impulse bedarf. Deswegen geht es nicht nur um die Dauer dieses Prozesses. Ebenso spielen existentielle Schlüssel-situationen eine große Rolle; die allerdings sind von der Schule kaum planbar.

Im Zuge einer Verwissenschaftlichung und Objektivierung von Lernprozessen ist außerdem in den vergangenen zwei bis drei Jahrzehnten Lernen als Bildungsprozeß, der stets auch die Gesamtpersönlichkeit im Blick hat, vernachlässigt worden. Es wird immer schwieriger, die eben beschriebene spannungsvolle Aufgabe zu erfüllen. Darum ist als nächstes wichtiges Lernprinzip an die Rolle *identifikatorischen Lernens* zu erinnern. Dieses Lernen wird durch die Glaubwürdigkeit eindrucksvoller Vorbilder ausgelöst. Offene Lernprozesse lassen identifikatorische Angebote zu, sofern den Heranwachsenden der Spielraum bleibt, ihren individuellen Lernweg mitzugestalten.

Daraus folgt für die Lernformen, daß der Unterricht auch unter dem Gesichtspunkt der Begegnung gestaltet werden muß (Einladungen an Menschen aus dem Umfeld der Schule in den Unterricht, Forumsveranstaltungen mit Elternbeteiligung etc.). Auf diese Weise können Überzeugungen transparent werden, und indem Menschen für diese Überzeugungen einstehen, können sie anderen helfen, sich selbst ein eigenes Urteil zu bilden. Alles Lernen in schulischen Lernzusammenhängen ist jedoch in der Wirkung in Frage gestellt, wenn die Erfahrungen in der Alltagswelt dem schulischen Lernen widersprechen. Im Blick auf das identifikatorische Lernen steht der Religionsunterricht im besonderen in Wechselbeziehung zu einer lebendigen Gemeinde vor Ort.

9. Der Grundsatz *alters- und entwicklungsgemäßen Lernens* ist schon bei der Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen in Lehrplänen, Lehrbüchern und Unterrichtsmaterialien zu berücksichtigen, ferner kontinuierlich im Unterricht selbst. Zwar ist dieses Lernprinzip bereits bei der Behandlung der Aufgaben (2.1) gestreift worden, es sei aber noch einmal eigens genannt; denn bis jetzt sind neuere Forschungsergebnisse zur religiösen Entwicklung in den Lehrplänen kaum berücksichtigt. Es fällt den Lehrenden schwer, die Äußerungen und Einstellungen ihrer Schüler und Schülerinnen entwicklungsgerecht zu deuten.

Seit einigen Jahren nimmt zwar die Religionsdidaktik in der Aufnahme entwicklungspsychologischer Erkenntnisse im Vergleich zu anderen Fachdidaktiken eine Pionierfunktion wahr. Dennoch ist manches noch wenig aufgeklärt. Hierzu gehören auch die Bedingungen für ökumenisches, interkulturelles und interreligiöses Lernen (s.o.). Für die Grundschule ist bei der Auswahl der Lerninhalte für einen im Geist der Ökumene zu verantwortenden konfessionellen oder konfessionell-kooperativen Religionsunterricht zu überprüfen, von welchen Sitten und Gebräu-

chen, kirchlichen Einrichtungen oder Festen in der Region alle Kinder Kenntnisse erhalten sollten.

Das Verhältnis zwischen dem Gemeinsamen und dem Unterschiedlichen ist behutsam zu bestimmen, zunächst unter Anleitung durch die jeweiligen Religionslehrerinnen und -lehrer. Mit zunehmendem Alter ist zu berücksichtigen, durch welche Arbeits- und Kooperationsformen (z.B. Expertenbefragung, Realbegegnung, Selbstdarstellungen durch Medien) die Schüler unmittelbar mit der Vielfalt der Überzeugungen konfrontiert werden sollen.

10. Die Ansprüche an die Religionslehrer und Religionslehrerinnen im Blick auf ihre *fachlichen Kompetenzen* und ihre *Gesprächsfähigkeit* – einschließlich der pädagogisch angemessenen persönlichen religiösen Stellungnahme – haben sich in unserer pluralen Situation erhöht. Es geht zum einen um erweiterte Kenntnisse über die christlichen Konfessionen und nichtchristlichen Religionen. Ferner sind neue Kooperationsformen zu entwickeln und einzuüben. Darüber hinaus ist der Religionslehrer oder die Religionslehrerin in der heutigen Situation oft die erste greifbare Person, mit der Schülerinnen und Schüler in der Erwartung zusammentreffen, sie repräsentierten Christsein. Ob die Lehrenden es wollen oder nicht, für die von ihnen und mit ihnen Lernenden sind sie Vertreterinnen und Vertreter des christlichen Glaubens und der christlichen Kirche. Dazu gehört, daß sie in besonderen Unterrichtssituationen mit Recht nach ihrem eigenen Glauben und Standpunkt befragt werden. Entziehen sie sich, wird ihnen dies sehr schnell als Überzeugungsschwäche ausgelegt. Nennen sie ihren Standpunkt, sind sie nicht selten Kritik ausgesetzt. Heranwachsende reiben sich an einer durchgehaltenen Standpunkthaftigkeit. Aber genau diesen Prozeß der Auseinandersetzung brauchen sie, um im Wechsel von Ja und Nein herauszufinden, was schließlich ihre eigene Überzeugung sein kann. Überzeugungen bilden sich nicht im Niemandsland der Gleich-Gültigkeit, sondern in der Begegnung und im Gespräch mit bestimmten Glaubensüberzeugungen und -vorstellungen.

In diesem Phänomen steckt einerseits eine Entlastung der Lehrenden. Sie müssen ihre Überzeugungen nicht verstecken, ihre persönliche Färbung ist geradezu gefragt. Sie müssen es aber auch aushalten können, daß Teile ihrer Biographie zum Thema eines Unterrichts mit offenem Ausgang werden, damit die anvertrauten Heranwachsenden nicht ihren Weg übernehmen, sondern einen eigenen Weg finden. Das setzt voraus, daß die Lehrenden mit ihrer eigenen religiösen Herkunft umzugehen lernen und ihr Glaubensverständnis in einer Weise zu erkennen geben, die die Schüler und Schülerinnen nicht einengt, sondern ermutigt, selbständig nach dem Glauben zu suchen. Damit werden an die Religionslehrerinnen und -lehrer nicht nur sehr hohe fachliche und didaktische, sondern ebenso erhebliche persönliche Anforderungen gestellt. Auf diese Seite ihrer Rolle müssen sie in Aus- und Fortbildungsveranstaltungen verstärkt aufmerksam gemacht werden. Nicht zuletzt brauchen sie hierfür die Vergewisserung, Ermutigung und Begleitung in den eigenen Bezugsgruppen und auch durch die Kirche (vgl. 3.2).

5. Gestalt und Ort des Religionsunterrichts

Alle Argumente, die von seiten der Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen sowie der Schule und des Staates für einen Religionsunterricht sprechen, begründen nicht ohne weiteres zugleich ein Fach, das in seiner *Gestalt* an den christlichen Konfessionen ausgerichtet ist. Das allgemeine Plädoyer für Religion an der Schule könnte bereits in einem entsprechend »allgemeinen Religionsunterricht« über die Weltreligionen als Religionskunde Gestalt annehmen, das speziellere Interesse am Christentum in einem konfessionsübergreifenden christlichen Religionsunterricht. In der Vergangenheit ist in den Stellungnahmen der evangelischen Kirche und selbst in der religionspädagogischen Fachdiskussion versäumt worden, den besonderen Sinn eines konfessionell getrennten Religionsunterrichts ausreichend herauszuarbeiten und hierbei das evangelische Verständnis von Konfession (Bekenntnis) und Konfessionalität *theologisch* zu klären. Wie sich damit zeigt, ist auch die Frage der Gestalt des Religionsunterrichts nur zusammen mit inhaltlichen Gesichtspunkten zu beantworten. Eine formale Berufung auf das

Grundgesetz reicht nicht aus. Als ein Unterricht an öffentlichen staatlichen Schulen braucht der Religionsunterricht einen breiten öffentlichen Konsens (vgl. 3.1). Daher muß ein konfessionell getrennter Religionsunterricht nicht nur theologisch, sondern auch *pädagogisch* einleuchten.

Der schon zu Anfang genannte konstitutive Kontext des Religionsunterrichts ist sein *Ort* in der Schule im Rahmen der gegenwärtigen zeitgeschichtlichen Herausforderungen (s. Kap. 1). Das bedeutet, auch seine Gestalt, seine konstitutionelle Verfaßtheit, vom Bildungsauftrag der Schule her verständlich zu machen. Eine neue Allgemeinbildung hat im Bereich der Sinn- und Wertfragen zwei Zielen zu dienen, der geschichtsbewußten Vertiefung in die weltanschaulich-religiösen und ethischen Fragen gemäß den geschichtlich gewordenen Traditionen (*Prinzip konfessioneller Bestimmtheit*) und der allseitigen Verständigung (*Prinzip dialogischer Kooperation*). Nur dadurch, daß diese beiden Prinzipien ihr je eigenes Gewicht haben und zugleich in Komplementarität zusammengehören, leuchtet der konfessionell getrennte Religionsunterricht bildungstheoretisch und damit pädagogisch ein. Der bildungstheoretische Leitgedanke der folgenden Ausführungen will dieser *zweiseitigen Bildungsaufgabe* dienen. Erst wenn beide Seiten berücksichtigt werden, wird man zum einen der geschichtlichen Wirklichkeit gerecht. Es existiert keine einheitliche religiöse Welt; es gibt auch kein vereinheitlichtes Christentum; die Einheit der Kirche ist nach wie vor eine schwierige Zukunftsaufgabe. Gleichzeitig bedrängen uns zum anderen die Probleme der Verständigung.

Am Schluß des vorangegangenen Kapitels sind hieraus bereits die Folgerungen für das Lehren und Lernen gezogen worden. Einerseits ermöglicht der Religionsunterricht identifikatorisches Lernen und hilft so zur Identitätsbildung; ein konfessionell orientierter Religionsunterricht erlaubt Identifikation. Andererseits fördert die gleichzeitige Öffnung des Religionsunterrichts das Verstehen anderer Auffassungen und die Verständigung mit anderen Menschen. An den Schulen werden die Fächer Evangelische und Katholische Religionslehre sowie Ethik- bzw. Philosophieunterricht erteilt, weniger häufig, grundsätzlich unter gleichen rechtlichen Vorgaben, jüdischer und islamischer Religionsunterricht oder der einer anderen Religions-, Bekenntnis- oder Weltanschauungsgemeinschaft. Im Sinne des schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrages sollte es kein unverbundenes Nebeneinander dieser Fächer geben, denn ihnen allen ist die Aufgabe gemeinsam, die Verständigungsbereitschaft und -fähigkeit der jungen Generation in besonderer Weise zu fördern.

In diesem Sinne werden drei Schritte notwendig. Zunächst ist das evangelische Verständnis von Konfessionalität zu bestimmen, unter dem Interesse, ob dem bildungstheoretischen Leitgedanken theologische Grundsätze korrespondieren (5.1). An sie knüpfen Empfehlungen zur konfessionellen Kooperation an (5.2). Über den hiermit eröffneten Horizont ökumenischen Lernens zwischen den christlichen Konfessionen hinaus sind schließlich die Bildungsaufgaben im Verhältnis des Christentums zu säkularen ethischen Standorten (Ethikunterricht/Philosophieunterricht) und anderen Religionen (interreligiöses Lernen) angemessen zu berücksichtigen (5.3).

5.1 Konfessionalität in evangelischer Sicht und das kulturelle Wechselverhältnis von Identität und Verständigung

Mit den Begriffen der Ökumene und des ökumenischen Lernens kommen zunächst die Verständigungsaufgaben zwischen den christlichen Kirchen in den Blick, hierzulande besonders die zwischen der evangelischen und der katholischen Kirche (vgl. EKD-Arbeitshilfe von 1985 »Ökumenisches Lernen«). An deutschen Schulen befinden sich ferner Kinder aus Freikirchen und orthodoxen christlichen Elternhäusern. Hinzu kommt, daß auch innerhalb der Konfessionen spannungsreiche Gegensätze existieren. Zum Teil verlaufen heute die Trennungslinien quer zu den Konfessionen, und sie sind manchmal erheblich schärfer. Verständigung als Bildungsaufgabe beginnt im Umkreis dieser innerchristlichen und innerkirchlichen Pluralität. Welche Voraussetzungen bringt hierfür der evangelische Religionsunterricht mit? Seine theologische Identität und seine ökumenische Offenheit haben ein und dieselbe Wurzel. Dies wird deutlich, wenn man auf die Grundanschauungen der Reformation zurückgeht. Nur im Lichte grundsätzlicher Klärungen lassen sich auch die neuen Trennungslinien und Verbindungen begreifen, die durch die Konfessionen hindurchgehen.

Der Rückgang auf die Reformation zeigt nun, daß die Rede von Bekenntnis oder Konfession keinen Konfessionalismus meinen darf; sie ist allerdings ebenso unvereinbar mit konfessioneller Gleichgültigkeit. Die lutherischen Bekenntnisschriften wollten ursprünglich nicht Lehrgrundlagen von Partikularkirchen sein; durch sie sollte die universale christliche Wahrheit zur Geltung kommen. Hierbei sind bis heute im einzelnen die folgenden theologischen Momente zu beachten:

1. Nach reformatorischer Sicht kann es die *eine Kirche Jesu Christi* als die eine, heilige, katholische (allumfassende), apostolische Kirche nicht als ein Erzeugnis aus Menschenhand geben; sie ist ein Gegenstand des Glaubens und von Menschen als geschichtliche Erscheinung nicht organisierbar. Was die Kirche auf Erden als Versammlung der Gläubigen zur Kirche macht, ist in evangelischer Sicht die rechte Verkündigung des Wortes Gottes, des Evangeliums, und die Darreichung der Sakramente gemäß dem Evangelium (CA VII). Die darüber hinausgehenden Fragen der Kirchenorganisation sind von sekundärem Belang. Die gemeinte Unterscheidung beruht auf der maßgeblichen reformatorischen Grundlehre, der Rechtfertigungslehre, nach der in jeder Hinsicht der Unterschied zwischen Gottes Werk und Menschenwerk gewahrt werden muß, auch hinsichtlich der Kirche selbst.

2. Die Rechtfertigungslehre verbietet als unmittelbare Folge auch einen Konfessionalismus als Überbewertung der Glaubenstradition einer christlichen Teilkirche. *Bekenntnisschriften* dürfen nicht absolut gesetzt werden; in ihnen ist zwischen der Lehrgestalt und der Lehrintention zu unterscheiden. Somit ist die sichtbare Kirche nicht nur hinsichtlich ihrer Kirchenorganisation, sondern auch ihrer kirchlichen Lehre und Konsensbildung ein prinzipiell fehlbares geschichtliches Werk des Menschen. Zwar kann keine Kirche, auch nicht die evangelische, ohne eine gemeinsame Glaubenslehre auskommen. Die wahre Kirche verkörpert sich jedoch nicht aufgrund eines Lehrkonsenses, sondern ereignet sich auf Grund der Selbsterschließung Gottes durch seinen Geist, »wo und wann er will« (CA V).

3. Somit gibt sich die evangelische Kirche einerseits zwar durch ein gemeinschaftlich geteiltes Bekenntnis allgemein zu erkennen, andererseits darf dies Bekenntnis die individuelle Freiheit des einzelnen in seinem Glauben vor Gott nicht zwanghaft beeinträchtigen. Der *Glaube* ist ebenfalls Gottes Werk, nicht Menschenwerk. Das reformatorische Verständnis der Freiheit *im* Glauben ist in der neueren Geschichte des Protestantismus auch nach außen gewendet worden, so daß die evangelische Kirche heute genauso die Freiheit *des* Glaubens bejaht, den modernen Gedanken der Glaubens- und Religionsfreiheit.

4. Der Glaube kommt aus dem Hören des *Evangeliums*, wie es in der Schrift bezeugt und stets neu mündlich verkündet werden muß. Wegen dieses Evangeliums ist die Heilige Schrift die einzige Richtschnur, nicht allerdings im Sinne eines neuen Dogmas, aus dem Bekenntnisse der Kirche einfach abgeleitet werden. Ausschlaggebend ist als weiteres Moment die durch die Schrift wirksam werdende schöpferische Autorität des *Wortes Gottes*, die in Jesus Christus gründet, aber damit die Auslegung der Bibel nicht aus-, sondern gerade einschließt. Was »Christum treibet« (M. Luther), ist immer wieder durch Interpretation so freizulegen, wie es theologisch menschenmöglich ist, um das Evangelium für jede Gegenwart verständlich zu machen.

5. Da zwischen Gott und Mensch unterschieden werden muß und es Gott ist, der den Menschen beschenkt, sind »Bekenntnis« und »Konfession« als dankbare *Antwort des Menschen* zu verstehen. Sie wird als Lob und Dank laut im Gottesdienst am Sonntag. Sie bezeugt die empfangene Liebe Gottes in der Liebe, die im Gottesdienst des Alltags weitergegeben wird. In beiden, miteinander zusammenhängenden Formen hat das Konfessorische nichts mit Macht zu tun.

6. Dies gilt rechtverstanden auch für die Situationen, in denen um den Glauben *Streit* entsteht. Das Bekennen drückt dann aus, daß die eigene Glaubenserfahrung persönlich und gemeinschaftlich gültig ist.

Übertragen auf den *Religionsunterricht* ist damit der evangelische Charakter dieses Faches dann gewahrt – nur dann wird er »in Übereinstimmung mit den Grundsätzen« der evangelischen Kirche gehalten (Art. 7.3 GG) –, wenn sich die Kirche unter Gott beugt und ihm allein in Jesus Christus die Ehre gibt. Sofern die evangelische Kirche sich so versteht – ihr Selbstmißverständnis bleibt ihre sie ständig begleitende Versuchung –, dient sie im Vollzug ihrer Evangelizität der Katholizität der Kirche als der einen wahren Kirche des Glaubens. Seinem inneren theologischen 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.

Was heißt das für die konkrete *Gestalt* des Religionsunterrichts? Die Schülerinnen und Schüler erhalten im Religionsunterricht, wie ihn unser Grundgesetz vorsieht, eine freie Gelegenheit, sich zu orientieren. Sie haben ein Recht, daß die Orientierungshilfen für sie Transparenz darüber herstellen, was im Religionsunterricht als kirchliche Lehre gilt und im Bezug zu kirchlicher Praxis steht. Dies schließt ein, daß in aller Klarheit sowohl die klassischen, noch heute bestehenden konfessionellen Unterschiede dargestellt werden als auch die neuen Annäherungen und Gegensätze, die quer durch die christlichen Konfessionen hindurchgehen. Hierbei muß in einfacher Form für die Schüler sichtbar werden, was eine zwischenkirchliche ökumenische Verständigung erreicht hat und was noch trennt und etwa in konfessionsverschiedenen Ehen oder hinsichtlich des Abendmahlsbesuchs belastet. Zu den Fortschritten in Richtung auf Kirchengemeinschaft gehört im Verhältnis zur römisch-katholischen Kirche die neue gemeinsame Betonung der zentralen Stellung der Botschaft von der Rechtfertigung. Neben dieser Annäherung in der Lehre zählt die in der kirchlichen und gesellschaftlichen Praxis. »Es wächst das Bewußtsein, daß die christlichen Kirchen ihre Aufgaben am Ende des 20. Jahrhunderts nur gemeinsam lösen können« (s. Beschluß der Leuenberger Kirchengemeinschaft von 1994 »Die Kirche Jesu Christi. Der reformatorische Beitrag zum ökumenischen Dialog über die kirchliche Einheit«).

Die jeweilige Sicht einer bestimmten christlichen Kirche könnte grundsätzlich auch in einem überkonfessionellen Religionsunterricht mit konfessionell vergleichenden Perspektiven dargestellt werden. Bei dieser Gestalt des Religionsunterrichts wäre es gleichgültig, wer ihn hält. Ein solcher Weg wirft jedoch Probleme auf, von der realistisch einzuschätzenden Frage seiner Durchsetzung ganz abgesehen. Das verfassungsmäßig verbürgte 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. Sodann ist das konfessionelle Vorverständnis hermeneutisch zu bedenken; es setzt dem Verständnis anderer Konfessionen und Religionen Grenzen. Darum ist es pädagogisch begründet, an der überkommenen Gestalt des Religionsunterrichts festzuhalten, sie aber nachdrücklich zu modifizieren.

Bei dieser veränderten Gestalt des Religionsunterrichts können einerseits die Sachverhalte den jungen Menschen von kompetenten Vertretern der betreffenden Konfession sachlich angemessen und persönlich authentisch vermittelt werden. Dies rechtfertigt die konfessionelle Trennung. In den evangelischen Religionsunterricht sind andererseits jedoch auch Schüler anderer Konfessionen (und Konfessionslose) einzuladen, wie umgekehrt evangelischen Schülern aus dem gleichen Grund der größtmöglichen Transparenz und Kompetenz eine pädagogische Begegnung mit anderen Positionen offenstehen sollte. Dies begründet die ökumenische Öffnung durch Kooperation (s. 5.2).

Zusammengefaßt: Die wechselseitige Angewiesenheit von konfessioneller Identität und ökumenischer Verständigung verdeutlicht, was angesichts des weltanschaulich-religiösen Pluralismus unserer Situation als *kulturelle Verständigungs- und pädagogische Bildungsaufgabe in Schule und Gesellschaft überhaupt* vor uns liegt: *das Gemeinsame inmitten des Differenten zu stärken*, in einer Bewegung durch die Differenzen hindurch, nicht oberhalb von ihnen.

Weltweit wachsen gegenwärtig die nationalen, ethnischen, kulturellen und religiösen Identitätsängste. Sie werden sich steigern, wenn die vorhandene Pluralität einer schematisierenden Vereinheitlichung unterworfen werden soll: durch übernationale politische Gebilde, die das relative Recht nationaler Eigenständigkeit nicht beachten, durch zivilisatorische Homogenisierungen, die die individuellen kulturellen Traditionen und Lebensformen absterben

lassen und durch einen Vereinheitlichungsdruck im Namen eines einheitlichen Christentums oder einer universalen Religion und Ethik. Gleichzeitig ist es auf allen genannten Ebenen notwendig, einer selbstgenügsamen Abschließung nachdrücklich zu wehren und überall zu größerer Gemeinsamkeit zu gelangen. Die Menschen in unserer enger werdenden ›Einen Welt‹ brauchen das fruchtbare Wechselspiel von gewachsener Identität und anzustrebender Verständigungsfähigkeit.

5.2 Konfessionelle Kooperation in der Schule

In der Spannung von Identität und Verständigung ist die angemessene Gestalt des konfessionellen Religionsunterrichts für die Zukunft die Form eines »*konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts*«. Weder legt er einfach zusammen, was nicht identisch ist, noch lässt er auseinanderfallen, was sich aufeinander verwiesen sehen sollte. Die evangelische Kirche bejaht die bereits praktizierte evangelisch-katholische Zusammenarbeit, hält es aber für dringend erforderlich, sie inhaltlich und institutionell auszubauen.

Begriffe wie »Zusammenarbeit« bzw. »Kooperation«, »fächerverbindendes« und »fächerübergreifendes« Unterrichten, Unterricht in »Korrespondenzbereichen« und in fachlicher »Abstimmung« werden in der gegenwärtigen Diskussion zur Gestaltung der Schule mit Recht immer mehr gebraucht. Der Bereich des religiösen Lernens kann hiervon nicht ausgenommen sein. Theologisch gesehen, steht mit der konfessionellen Kooperation die Ökumenefähigkeit der Kirche auf der Tagesordnung; pädagogisch-bildungstheoretisch betrachtet, exemplifiziert sich am Religionsunterricht ein Teilaspekt der von der Schule als ganzer zu fordernden geistigen Integrationsleistung.

Wie die Konfessionalität des Religionsunterrichts herkömmlich durch drei Momente bestimmt wird, durch die Trias der Konfessionszugehörigkeit der Lehrenden, die konfessionell geprägten Lehrpläne mit ihren Unterrichtsinhalten und die Konfessionalität der Lernenden, berührt auch das Modell einer konfessionellen Kooperation alle drei Faktoren.

1. Die kooperative Ausgestaltung sollte nach evangelischer Auffassung erstens im Blick auf die *Schülerinnen und Schüler* beginnen. Wie bereits in der Entschließung des Rates der EKD zum Religionsunterricht in der Sekundarstufe II von 1974 ausführlich begründet worden ist, müssen die Schüler und Schülerinnen im evangelischen Religionsunterricht nicht der evangelischen Religion angehören. Es werden alle aufgenommen, deren Eltern es wünschen oder die sich nach erreichter Religionsmündigkeit selbst so entscheiden. Sie können aus anderen christlichen Konfessionen kommen oder auch konfessionslos sein; es kann sich um junge Angehörige nichtchristlicher Religionen handeln oder um von Hause aus überhaupt nicht religiös erzogene Schüler und Schülerinnen. Gemäß einem Urteil des Bundesverfassungsgerichts aus dem Jahr 1987 steht es allein den Kirchen zu, darüber zu entscheiden, ob und in welchem Umfang bekenntnisfremden Schülerinnen und Schülern die Teilnahme am Religionsunterricht gestattet wird. Auch ein Religionsunterricht, der sich für Schülerinnen und Schüler eines anderen Bekenntnisses öffnet, bleibt im Sinne des Grundgesetzes konfessionell gebunden.

Mit einer *Durchlässigkeit* auf dieser Ebene ist jedoch noch nicht der volle Tatbestand konfessioneller Kooperation gegeben (auch noch nicht eine interreligiöse Zusammenarbeit), aber eine wichtige Voraussetzung angebahnt. Je unterschiedlicher nämlich die Lerngruppe zusammengesetzt ist, um so gewissenhafter haben die Lehrenden bereits innerhalb des nach wie vor gegebenen konfessionell orientierten Religionsunterrichts zum toleranten Umgang untereinander anzuleiten. In einer solchen Lernsituation verbietet sich eine christliche Erziehung in Form einer weltanschaulich-religiös geschlossenen christlichen ›Prägung‹, die alle Schülerinnen und Schüler gleichmäßig erfassen will. Ein solches Erziehungsverständnis wäre aus evangelischer religionspädagogischer Sicht grundsätzlich theologisch und pädagogisch bedenklich. Es widerspräche den Wegen zu mündigem Glauben wie dem Sinn kritischer Bildung. Die beschriebene Öffnungsmöglichkeit darf im übrigen nicht administrativ mißbraucht werden. Schulleitungen dürfen nicht angesichts bestimmter konfessioneller und religiöser Mehrheits- und Minderheitsverhältnisse an ihrer Schule die Zusammensetzung hinsichtlich der Teilnahme am

Religionsunterricht um unterrichtsorganisatorisch günstigerer Zahlenverhältnisse willen so beeinflussen, daß Schülerinnen und Schüler einfach zugeordnet werden oder ihnen ohne Beratung und Erörterung ein Wechsel zwischen den Konfessionen empfohlen wird.

Ein nächster, noch die einzelnen Schüler und Schülerinnen betreffender Schritt erstreckt sich auf die Zusammenstellung von Religionskursen in der gymnasialen Oberstufe. Bereits vor mehr als zwei Jahrzehnten sind zwischenkirchliche Regelungen und entsprechende Vereinbarungen mit staatlichen Stellen über den *Besuch von Kursen der je anderen Konfession* möglich gewesen, in der weiteren Praxis allerdings mit unterschiedlicher Auswirkung. Die Regelungen entsprachen dem Geist ökumenischen Lernens, ohne daß dadurch der konfessionelle Charakter des Religionsunterrichts grundsätzlich aufgehoben wurde. Im Gegenteil wird er gerade vorauszusetzen sein, wenn der Besuch des Religionsunterrichts einer anderen Konfession intellektuell und existentiell anziehend sein soll.

Gegenwärtig sehen die Bestimmungen der Ständigen Konferenz der Kultusminister auf der Grundlage von Halbjahreskursen Kursbelegungen vor, die wenig Spielraum lassen. Die einzelnen Kultusverwaltungen der Länder haben jedoch das Recht zu Modifikationen. Hierbei müssen sie die Interessen aller Unterrichtsfächer an angemessener Repräsentanz untereinander ausgleichen. Das Angebot von Religionsunterricht soll nicht auf Kosten anderer Fächer ungebührlich ausgeweitet werden. Grundsätzlich ist es jedoch pädagogisch zu begrüßen, wenn Schülerinnen und Schüler aus den höheren Klassen entsprechend dem freien wissenschaftlichen Geist, der die Arbeit in der gymnasialen Oberstufe bestimmen sollte, Gelegenheit erhalten, in geregelter Form zusätzlich zu den Religionsunterrichtsgrundkursen (oder den -leistungskursen) in der eigenen Konfession während eines Schuljahrs einen Kurs oder mehr in der anderen Konfession zu besuchen. Eine Aufgliederung nach Vierteljahreskursen würde hierbei die Spielräume und Wahlmöglichkeiten vergrößern. Dazu ist jedoch eine klare Abstimmung der Lehrpläne erforderlich, damit die Kontinuität im Fach trotz des Wechsels erhalten bleibt und keine zusätzliche Belegung erfolgen muß.

Was rechtfertigt es pädagogisch, daß besonders ältere Schülerinnen und Schüler konfessionelle und religiöse *Alternativen* kennenlernen und sich mit ihnen auseinandersetzen, wobei neben dem Religionsunterricht einer anderen christlichen Konfession ggf. auch Unterricht nach den Grundsätzen einer anderen »Religionsgemeinschaft« (Art. 7.3 GG) einzubeziehen ist? Generell dient jeder Religionsunterricht im Sinne des Grundgesetzes der individuellen religiösen Orientierung und Bildung (s. 2.1). In der Adoleszenz, also etwa in der Sekundarstufe II, sind Jugendliche nicht nur der größeren Pluralität von Auffassungen besser gewachsen, sondern auch an ihr interessiert, sofern sie zu begründeter Urteilsbildung als Moment ihrer Identitätsfindung kommen wollen. Hierfür brauchen sie Vergleichsmöglichkeiten. Es wird als Schwäche ausgelegt, wenn diese nicht eingeräumt werden. Natürlich sollen Darstellung, Interpretation, Vergleich und Auseinandersetzung im Blick auf andere konfessionelle und religiöse Positionen ihren gebührenden Ort auch bereits innerhalb des evangelischen Religionsunterrichts erhalten. Die Fähigkeiten der religiösen Rechenschaftsabgabe und religiösen Gesprächskompetenz werden jedoch noch besser gefördert, wenn das Wechselverhältnis von Differentem und Gemeinsamem an Ort und Stelle des jeweils konfessionell gebundenen Religionsunterrichts studiert werden kann. Auf der Grundlage des Unterrichts der einen Konfession lernt man zeitweilig auch die andere anhand der konfessionell getönten Inhalte und im Spiegel der Person der Lehrenden kennen, die ihren besonderen konfessionellen Standort um der Transparenz der Sache und der dadurch möglichen Klarheit der Auseinandersetzung willen nicht leugnen sollten.

2. Als noch deutlichere Schritte zur Kooperation sind zweitens solche anzusehen, die auch die *Unterrichtsinhalte* und die *Lehrenden* betreffen, wobei bei den folgenden Vorschlägen an alle Schulstufen und -arten zu denken ist. Es macht einen Unterschied, ob lediglich *einzelnen* Schülern und Schülerinnen erlaubt ist, andere Inhalte und Personen kennenzulernen, oder ob offiziell für *alle* Schülerinnen und Schüler des Klassenverbandes neben konfessionell-differenziertem auch kooperativ-gemeinsamer Unterricht stattfindet.

Möglichkeiten zu konfessioneller Kooperation ergeben sich zunächst im *Vorfeld* des Unterrichts oder in seinem *Umfeld*. Die Zusammenarbeit kann sich in der Bildung einer gemeinsamen Fachkonferenz aller Religionslehrer und -lehrerinnen an der Schule ausdrücken, in der

gemeinsamen Bemühung um Elternarbeit und in der gemeinsamen Vorbereitung und Gestaltung von ökumenischen Schulgottesdiensten oder Andachten.

Konfessionelle Zusammenarbeit im *Unterricht* selbst bietet sich erstens bei fächerübergreifenden Unterrichtseinheiten an, zu deren Bearbeitung neben anderen Unterrichtsfächern auch der evangelische und der katholische Religionsunterricht beitragen sollen. Zweitens legen es zwischenkirchlich umstrittene Themen nahe, gemeinsame Unterrichtsphasen vorzusehen. Solche Themen können die Beurteilung der Reformation, das Verständnis von Kirche und kirchlichem Amt (Papsttum), das Verständnis von Gottesdienst und Formen geistlichen Lebens (Mönchtum) oder ethische Konfliktfelder betreffen. Drittens wäre es für das ökumenische Lernen ein besonderer Gewinn, wenn zentrale Lehren, die früher die markantesten Abgrenzungen provozierten, im Lichte der inzwischen erreichten theologischen Verständigung behandelt werden würden (z.B. die Rechtfertigungslehre). In allen diesen Fällen ist der Sachverstand der jeweils anderen Seite für die Unterrichtenden selbst wie für die Schülerinnen und Schüler beider Konfessionen eine verständnisfördernde Hilfe (zu Konsequenzen für die Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte s. Kap. 4).

Von den modernen Unterrichtsmethoden lädt besonders die *Projektmethode* zur Zusammenarbeit ein. Sie soll nach ihrem klassischen Sinn die Schule mit der umgebenden Lebenswelt zusammenführen. Je stärker sich eine Schule insgesamt für den Gedanken des Lernens an Projekten öffnet und Projekttage oder Projektwochen einrichtet, um so natürlicher ergeben sich auch Formen ökumenischen, interkulturellen und interreligiösen Lernens. Diese Aufzählung soll andeuten, daß die anstehende Grundaufgabe nicht auf die evangelisch-katholische Zusammenarbeit eingeengt bleiben darf. Beispiele für hierüber hinausgehende Projekte sind in den Berichten zum »Praktischen Lernen« an Schulen der Bundesrepublik in den letzten Jahren anzutreffen, wenn Schüler und Schülerinnen einen jüdischen Friedhof wieder herrichten oder eine »Türkische Woche« gestalten als Gelegenheiten, um Judentum und Islam kennenzulernen. Zur Ebene der Unterrichtsinhalte gehört der Hinweis, daß bereits seit Jahren auch Unterrichtsmaterialien der katholischen und evangelischen Religionsdidaktik wechselseitig genutzt werden, wie denn überhaupt die Zusammenarbeit der evangelischen und katholischen Religionspädagogik insgesamt weit gediehen ist.

3. Wenn auf eine Zusammenarbeit zugegangen wird, die einerseits »differenzierende« Phasen, andererseits »gemeinsame« Phasen im Klassenverband vorsieht, sind von der die Konfessionalität definierenden Trias von Lehrenden, Inhalten und Lernenden auch die *Lehrer und Lehrerinnen* berührt. Entweder halten zu der im Stundenplan angesetzten Zeit, in der sich sonst die Gruppen zu trennen pflegten, jetzt beide Lehrkräfte gemeinsam den Unterricht im Klassenverband. Oder es unterrichtet nur jeweils einer beziehungsweise eine von beiden, sei es allein oder in Anwesenheit des beziehungsweise der anderen. Letzteres ist vorzuziehen, weil es die Möglichkeit zur wechselseitigen Antwort und auch Korrektur eröffnet: Das ökumenische Lernen beginnt bei den Lehrenden. Bei einem Versuch konfessioneller Kooperation in den 70er Jahren in einer Grundschule, der von den Kirchen beider Seiten genehmigt worden war, hat es sich außerdem als sehr günstig ausgewirkt, daß regelmäßig die *Eltern* über den Unterricht vorinformiert wurden; sie wußten dann, welche Eindrücke und Fragen ihre Kinder vermutlich nach Hause mitbringen würden.

4. Zu einer differenzierten Ausgestaltung des hier entwickelten Modells gehört schließlich die Berücksichtigung der unterschiedlichen Schulstufen, Schularten sowie regionalen und lokalen Voraussetzungen. Hinsichtlich der *Schulstufen* gilt als Prinzip: Für die jüngeren Kinder (etwa in den ersten beiden Grundschuljahren) sind konfessionelle Unterschiede *noch nicht* oder nur eingeschränkt verständlich, obwohl sie erlebt werden. Für die älteren Jugendlichen sollten sie *nicht mehr* der einzig dominierende Horizont der Orientierung sein. In der Grundschule ist den Kindern daran gelegen, daß sie mit den anderen im Klassenverband zusammen sind und zusammenwachsen, was nicht ausschließt, daß konfessionelle Besonderheiten schrittweise bewußt werden. In der Sekundarstufe I, der Zeit zwischen Grundschule und Sekundarstufe II, ist beides sinnvoll: die deutliche konfessionelle Profilierung mit gleichzeitiger ökumenischer Öffnung. Keinesfalls sollten schematische Regelungen getroffen werden, denn es sind viele Faktoren zu

beachten. Ein gemeinsamer Unterricht kann sich zum Beispiel auch nahelegen, weil in einer Klasse das soziale Lernen zeitweilig Priorität hat oder weil das Gesprächsklima zwischen den evangelischen und katholischen Religionslehrkräften zur Kooperation besonders ermutigt oder weil jeweils nur sehr wenige Schülerinnen und Schüler am Religionsunterricht teilnehmen. Wo es zu gemeinsamem Unterricht kommt, sollte innerhalb der Schule ein entsprechender Lehr-/Stoffplan erarbeitet werden.

Im Blick auf die *Schularten* ist festzustellen, daß in bestimmten Bereichen wie an berufsbildenden Schulen, besonders im Teilzeitsektor, und an Sonderschulen vielfach kein getrennter Religionsunterricht mehr erteilt wird. Ähnliche Verhältnisse gibt es auch in anderen Schularten. Um der Rechtsklarheit willen bedarf es daher zwischen den Kirchen untereinander und zwischen den Kirchen und dem Staat zu vereinbarenden Regelungen, die notwendige Spielräume freigeben. Rechtliche Grundlagen sowie schulorganisatorische, personelle und finanzielle Faktoren müssen mit den pädagogischen und theologischen Erfordernissen in Einklang stehen. Eine »gute Schule« zeichnet sich dadurch aus, daß unter dem Primat schulpädagogischer und bildungstheoretischer Gesichtspunkte entschieden wird.

Regionale und *lokale Gegebenheiten* haben nach wie vor ein großes Gewicht. Das Verhältnis von konfessionellem Bewußtsein und ökumenischer Offenheit ist regional unterschiedlich ausgebildet. Wer hiervon absieht, kann sich in ein abstraktes Reformdenken verlieren. Außerdem spielt das Verhältnis von Mehrheit und Minderheit eine Rolle. In Diasporasituationen dürfen Minderheiten nicht in Bedrängnis geraten, weder die Eltern noch die Kinder. Kooperation kann bei ungleichen Verhältnissen eine fragwürdigere Gestalt annehmen als bei gleichen. Gerade hinsichtlich konfessioneller wie überhaupt religiöser Minderheiten spitzt sich die vielberufene Aufgabe der Erziehung zu Toleranz und Respekt im Umgang miteinander besonders zu. Hier steht die Dialogfähigkeit der Kirchen und der Schule konkret auf dem Spiel.

Das geäußerte religionspädagogische Interesse an der Berücksichtigung der besonderen Voraussetzungen der *individuellen Schule* wird durch die schulpädagogische Forderung nach einer relativen »Autonomie« der Einzelschule gestützt (s. 1.2). Skepsis gegenüber zentralen Lösungen ist auch im religionspädagogischen Aufgabenbereich angebracht.

Zusammengefaßt: Es wäre problematisch, wenn der Religionsunterricht der beiden Konfessionen hinter dem Stand der theologischen wissenschaftlichen Diskussion zurückbleiben würde; das interkonfessionelle Gespräch hat viele frühere »Verwerfungen« aus dem Reformationszeitalter aufklären und trennende Barrieren abbauen können. Der Religionsunterricht verfehlt aber auch die Wirklichkeit, wenn er eine Gemeinsamkeit voraussetzt, die es noch nicht gibt. Das zweiseitige Problem ist im Laufe der Schulzeit konstruktiv in eine *pädagogische* Aufgabe zu überführen: das Trennende und das Gemeinsame in Rede und Gegenrede, durch differenzierenden und kooperierenden Unterricht, in getrennten Lehrgängen und durch gemeinsame Lehrformen (in der Sekundarstufe II bieten sich auch Forumsveranstaltungen an) so ökumenisch-interdisziplinär anzugehen, wie es längst bereits in den Theologien der beiden Kirchen angegangen wird. Dies jedenfalls ist die Richtung, die die evangelische Kirche ausdrücklich stärken möchte.

Auf diesem Weg hilft allerdings weder eine hermeneutisch illusionäre Konsenstheorie weiter noch die Forderung, sich um jeden Preis verständigen zu müssen. Ein solches Leitmodell ist in subtiler Weise autoritär, weil es meist den schwächeren Teil zu ungunsten Anpassungen zwingt. Der Ernst der Aufgabe ökumenischer Verständigung beginnt jenseits der leicht herstellbaren Übereinkünfte. Zu der hierfür zu entwickelnden neuen ökumenischen Hermeneutik kann auch der Religionsunterricht erprobend einen Beitrag leisten, weil er seinerseits dieser Hermeneutik dringend bedarf.

5.3 Religionsunterricht und Ethikunterricht in einer eigenständigen Fächergruppe

Das Leitmodell dieser Denkschrift verfolgt eine doppelte Bildungsaufgabe: Die Schülerinnen und Schüler sollen in der Schule die möglichen *Gemeinsamkeiten* zwischen Konfessionen, Religionen und Weltanschauungen im Spannungsfeld klar erkennbarer *Unterschiede* und Gegensätze

kennenlernen. Die unterrichtlichen Aufgaben bewegen sich zwischen Identität und Verständigung. Was dies meint, ist bisher hinsichtlich der Beziehungen zwischen dem evangelischen und katholischen Religionsunterricht theologisch wie pädagogisch entfaltet worden, gilt aber über die christliche ökumenische Lernaufgabe hinaus abgewandelt auch für das sogenannte interreligiöse Lernen und die ethische Urteilsbildung in weltanschaulich pluralen Gesellschaften.

Die Gestalt des Religionsunterrichts ist im Schulsystem der Bundesrepublik in besonderer Weise davon berührt, daß inzwischen in den meisten Bundesländern neben den Fächern der evangelischen, katholischen und anderer Religionslehre ein weiterer Unterricht eingerichtet worden ist. Damit hat der Gesetzgeber unter anderem auf das oben beschriebene Verhältnis der jungen Generation zu Kirche, Christentum und Religion reagiert. Insbesondere in den neuen Bundesländern gehören viele der Schülerinnen und Schüler keiner Konfession oder Kirche an und sind auch nicht gewillt, an einem Religionsunterricht teilzunehmen. Angesichts der ethischen Herausforderungen muß jedoch gewährleistet sein, daß junge Menschen ethische Kriterien für individuelles und gesellschaftliches Handeln und das Phänomen des Religiösen auch dann verstehen, beurteilen und begründen lernen, wenn sie nicht am Religionsunterricht teilnehmen.

Die *Bezeichnungen* des Unterrichtsfaches schwanken. Am häufigsten wird in den Schulgesetzen der Begriff »*Ethikunterricht*« gebraucht. Auf ein beabsichtigtes ethisches Lernen verweist auch die singuläre niedersächsische Benennung des Fachs mit der Formel »Werte und Normen«. Daneben wird der Begriff »*Philosophie*« verwendet (Hamburg, Kl. 11-13; in Schleswig-Holstein unter der Bezeichnung »*Philosophische Propädeutik*« ab Kl. 5; in Mecklenburg-Vorpommern und Nordrhein-Westfalen zur Zeit in Vorbereitung mit ähnlicher Bezeichnung).

In mehreren Bundesländern soll das gemeinte Fach auch Elemente der *Religionskunde* enthalten. Im Zuge der jüngst erfolgten Novellierung des niedersächsischen Schulgesetzes ist das frühere Fach »*Religionskunde*« aufgehoben und in das Fach »Werte und Normen« integriert worden, dessen Aufgabenspektrum jetzt mit folgenden Worten umschrieben wird: »Im Fach Werte und Normen sind religionskundliche Kenntnisse, das Verständnis für die in der Gesellschaft wirksamen Wertvorstellungen und Normen und der Zugang zu philosophischen, weltanschaulichen und religiösen Fragen zu vermitteln« (§ 128, 2 NSchG). Ähnlich betonen Baden-Württemberg, Hessen und Sachsen den »Zugang zu philosophischen und religionskundlichen« Fragestellungen (BW, He) bzw. »religionskundliches Wissen« (Sa); oder es ist neben den ethischen und philosophischen Seiten vom Zugang zu »religiösen« Fragen die Rede (Sachsen, Sachsen-Anhalt). In Bayern und Thüringen wird gleichlautend festgesetzt, daß der Ethikunterricht neben der »Erziehung« zu »werteinsichtigem Urteilen und Handeln... die Pluralität der Bekenntnisse und Weltanschauungen« zu berücksichtigen habe. Zusammenfassend ist erstens festzustellen, daß überall der Gesetzgeber ein *komplexes Interesse* verfolgt, das nicht nur ethische Aufgaben umschließt, sondern auch Lernaufgaben hinsichtlich Religion, Weltanschauungen und Philosophie. Im Bundesland Brandenburg drückt die Bezeichnung für den an einigen Schulen in der Erprobung befindlichen Modellversuch »Lernbereich Lebensgestaltung-Ethik-Religion« eine ähnliche Komplexität aus. Der Begriff des Lernbereichs meint ein für alle obligatorisches Schulfach. Die in der Mehrzahl konfessionslosen Schülerinnen und Schüler sollen sich gemeinsam mit den christlich und anders weltanschaulich geprägten Schülern und Schülerinnen den genannten, miteinander zusammenhängenden Aufgaben stellen.

Hinsichtlich des *Status* eines die ethischen und religiösen Fragen in allgemeiner Weise behandelnden Unterrichts ist die Lage unterschiedlich gesetzlich geregelt. Das Bundesland Brandenburg geht insofern am weitesten, als mit dem genannten, für alle Schüler und Schülerinnen obligatorischen Modellversuch »Lernbereich Lebensgestaltung-Ethik-Religion« ein bestimmtes landespolitisches Interesse vorrangig verfolgt wird. Dies gilt auch, nachdem es inzwischen möglich ist, daß, wer dies wünscht, gesondert evangelischen Religionsunterricht erhält, und zwar zum einen in einer Differenzierungsphase durch kirchliche Lehrkräfte innerhalb des Modellversuchs und zum anderen in Verantwortung der Kirche in Schulen außerhalb des Modellversuchs. Demgegenüber sind jene Länderbestimmungen zu verorten, die den Status des Unterrichts nur von seiner Ersatzfunktion her bestimmen und festlegen, daß das Fach für jene Schülerinnen und Schüler verpflichtend ist, die sich von einem eingerichteten Religionsunterricht abgemeldet haben oder für die es in ihrer Konfession/Religion bzw. konfessionellen/religiösen Einstellung keinen Religionsunterricht gibt (z.B. Hessen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz,

Saarland). Inzwischen hat die Zahl der Bundesländer zugenommen, die den Ethikunterricht zum »*ordentlichen Lehrfach*« erhoben haben (Baden-Württemberg, Niedersachsen, Sachsen-Anhalt); Bayern und Thüringen bezeichnen den Ethikunterricht als »*Pflichtfach*«. Die Entwicklung zeigt die gewachsene Bedeutung der ethischen Fragen im Rahmen des Bildungsauftrags der Schule, die auch außerhalb der religiösen Bildung ihren verpflichtenden Charakter haben.

In der Mehrheit der Bundesländer wird das *Verhältnis von Religionsunterricht und Ethikunterricht* so festgelegt, daß jene Schüler und Schülerinnen den Ethikunterricht besuchen müssen, die sich vom Religionsunterricht abgemeldet haben. Teilnahmepflicht besteht außerdem für diejenigen, die von Hause aus keiner Religionsgemeinschaft angehören, und für jene, für deren Religionsgemeinschaft kein Religionsunterricht eingerichtet ist (so in Baden-Württemberg § 100 a Abs. 1 SchulG). In Niedersachsen hebt eine ›Schutzklausel‹ die Teilnahmeverpflichtung für diejenigen Schüler und Schülerinnen auf, »für die Religionsunterricht ihrer Religionsgemeinschaft nicht eingerichtet werden kann« (§ 128, 1 NSchG). Für die vom Religionsunterricht Abgemeldeten – das Gros im Ethikunterricht – ist der Eintritt in den Ethikunterricht ein zweiter, nachfolgender Schritt. In Hamburg ist demgegenüber »Philosophie« ab Kl. 11 eine nebengeordnete Alternative zur Wahl. Ein solches Modell bringt auch das Schulreformgesetz von Sachsen-Anhalt in den Ausführungen von § 19, 1 und 2 zum Ausdruck: »(1) Der Religionsunterricht und der Ethikunterricht sind an den öffentlichen Schulen ordentliche Lehrfächer. (2) Die Schüler nehmen entweder am Religionsunterricht oder am Ethikunterricht teil«. Von einer vorhergehenden Abmeldung ist bewußt nicht die Rede. Das Schulgesetz des Freistaates Sachsen hat bei der folgenden Formulierung dasselbe Modell vor Augen: »Die Erziehungsberechtigten bestimmen, ob ihre Kinder am Religionsunterricht oder an Ethik teilnehmen. Nach Vollendung des 14. Lebensjahres steht dieses Recht dem Schüler zu« (§ 20). Es wird nicht ausdrücklich gesagt, daß sie sich zuvor im Religionsunterricht ihrer Konfession haben einfinden und dann abgemeldet haben müssen.

Es ist nicht zufällig, daß offensichtlich besonders die neuen Bundesländer das Verhältnis von Religionsunterricht und Ethikunterricht von vornherein offener im Sinne von gleichberechtigten, zur Wahl stehenden Pflichtfächern gestaltet haben. Dies wird von evangelischen Religionspädagogen und -pädagoginnen unterschiedlich aufgenommen. Die einen heißen die Entwicklung gut, die anderen sehen keinen Anlaß, die Verhältnisbestimmung zu ändern, wonach der Ethikunterricht nur im Falle der Abmeldung zuständig ist. In dieser umstrittenen Frage sind folgende Gesichtspunkte zur Beurteilung zu beachten.

1. Vom Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule her gesehen ist es in unserer Zeit aus *bildungstheoretischen Gründen* wie auch aus der Sicht kirchlicher pädagogischer Mitverantwortung unerlässlich, daß im Blick auf die unsichere ethische Urteilsbildung in der Gesellschaft bei gleichzeitig gewachsenen Herausforderungen alle Schülerinnen und Schüler in ethische Fragen eingeführt werden. Ihr Bedeutungszuwachs zeigte sich schon in den 70er Jahren in der Grundwertediskussion. Seit derselben Zeit sind die »neuen sozialen Bewegungen« der Ausdruck verschiedener Sorgen um die Bewahrung und humane Entfaltung des Lebens in Frieden und Gerechtigkeit, Freiheit und neuer Gemeinschaft. In den Kirchen verdichtet sich das gleiche Engagement im »konziliaren Prozeß«. In der Philosophischen Ethik verweisen die Begriffe der Verantwortungs-, Wirkungs- und Überlebensethik darauf, daß sich keiner lediglich gesinnungsethisch bei seinen guten Absichten einrichten darf, sondern mit Vernunft und Voraussicht die Handlungsfolgen und noch die Folgen von Folgen in stellvertretender Verantwortung für die zukünftigen Generationen mitbedenken muß. So könnte eine neue Maxime sein, keine Schäden zu verursachen, die die Lebensgrundlagen kommender Generationen gefährden. Die pädagogischen Konsequenzen sollten in einer ethischen Sensibilisierung der Schüler und Schülerinnen in möglichst vielen Fächern je nach der behandelten Thematik bestehen. Die deutsche Schulgeschichte zeigt allerdings, daß pädagogische Aufgaben, die der Schule nur als »Unterrichtsprinzip« aufgetragen werden, keine konzentrierte pädagogische Kraft und Wirkung entwickeln. Daher ist ein eigenständiger Ethikunterricht in Form eines ordentlichen Lehrfachs, das seinen positiven Sinn in sich hat, bildungstheoretisch gerechtfertigt und notwendig.

2. Die gesetzlichen Bestimmungen zum Ethikunterricht werfen jedoch *verfassungs- und bildungspolitische Fragen* auf. Einerseits soll das Fach »weltanschaulich-neutral« sein (so ausdrücklich in der Regelschulordnung Thüringen § 64; das Prinzip muß aber für alle Bundesländer gelten); andererseits signalisieren die staatlichen Aufgabenbeschreibungen, daß der Unterricht in Ethik tief in den Bereich philosophischer, weltanschaulicher und religiöser Fragen hineinreicht. Während die Behandlung von Wert- und Normfragen in den Grundrechten des Grundgesetzes sowie in den Grundwerten, die sie verkörpern, – allerdings sehr allgemeine – Maßstäbe findet, ist unklar, von wo aus bei weltanschaulich-religiösen Unterrichtsinhalten interpretiert und geurteilt werden soll. Wenn weltanschaulich-religiöse Neutralität tatsächlich gewährleistet wäre, bedürfte es staatlicherseits auch keiner ›Schutzklausel‹ im Blick auf diejenigen Schülerinnen und Schüler, für die kein Religionsunterricht ihrer Religionsgemeinschaft eingerichtet werden kann (abgesehen von der Funktion eines solchen Vorbehalts gegenüber dem Mißstand, daß Religionsunterricht aus vorgeschobenen schulorganisatorischen Gründen nicht eingeführt wird, vgl. unten 5.). Auf verfassungsrechtlicher Ebene sollte der Ethikunterricht Mißverständnisse zu vermeiden suchen.

3. Ähnliche Unklarheiten zeigen sich hinsichtlich der zuständigen *Bezugswissenschaften* in *wissenschaftstheoretischer und didaktischer Hinsicht*. Hier stehen sich zum Teil entgegengesetzte Positionen gegenüber, je nachdem, ob vorwiegend vom Standpunkt der Philosophie unter besonderer Berücksichtigung der Philosophischen Ethik oder dem der Religionswissenschaft geurteilt wird. Im einen Falle soll der »Wahrheitsanspruch für die Praxis« (E. Martens), mithin die Wahrheitsfrage, eine wichtige pädagogische Rolle spielen. Im anderen Falle soll zum »unvermeidbaren Normhintergrund« eine »größtmögliche Distanz« gehalten werden (S. Körber).

Die offene, un abgeschlossene Situation des Ethikunterrichts hat viele Gründe. Eine Hypothek ist die fehlende bildungstheoretische Klärung bei seiner Einführung. Unter bildungstheoretischer Perspektive ist um der Unterrichtsinhalte und der jungen Generation willen zu wünschen, daß eine hermeneutisch-didaktische Linie entwickelt wird, die zwischen der Scylla der subtilen Ideologisierung und der Charybdis eines bildungsschwachen, wertneutralen Positivismus hindurchführt. Ferner sollte ein ordentliches Lehrfach auch hinsichtlich der Ausbildungsbedingungen der Lehrkräfte auf Voraussetzungen ruhen, die denen des Religionsunterrichts und anderer Unterrichtsfächer entsprechen. Wenn der Ethikunterricht durch den Gesetzgeber mit dem Religionsunterricht in ein Verhältnis gebracht worden ist, schadet ein schlecht ausgestatteter Ethikunterricht dem Ansehen des Religionsunterrichts. Ebenso wenig kann es der Kirche recht sein, wenn Schülerinnen und Schüler bei Unterrichtskursen in Ethik, die sie im Falle der Abmeldung wählen müssen, schlechter gestellt sind als bei Religionskursen. Wenn dagegen die genannten Fragen geklärt sind, die die verfassungspolitische Ebene, die bezugswissenschaftliche Fundierung, die pädagogische Bedeutung und die hermeneutisch-didaktische Ausrichtung einschließlich der Ausbildungsvoraussetzungen betreffen, können und sollten sich Religionsunterricht und Ethikunterricht als *Dialogpartner* verstehen.

4. Religionsunterricht und Ethikunterricht haben jeweils ihr eigenes Profil. Die *unverwechselbare Eigenständigkeit jedes Faches* ist besonders angesichts der inhaltlichen Überschneidungen zu betonen. Der Religionsunterricht hat es im Rahmen des Christentums ebenso mit Ethik zu tun, wie es der Ethikunterricht im Rahmen der ethischen Thematik mit der christlichen Religion zu tun hat. Längst werden im Religionsunterricht außerdem auch andere Weltreligionen und Weltanschauungen mitbehandelt. Ebenso sollen religionskundliche Fragestellungen, die sich damit definitionsgemäß auf verschiedene Religionen beziehen, zum Aufgabenspektrum des Ethikunterrichts gehören.

In dieser Lage miteinander verschränkter Gegenstandsbereiche sind allerdings die maßgeblichen letzten Auslegungshorizonte der oft ähnlichen Gegenstände jeweils anders, zum Teil völlig anders. Unbeschadet der Bedeutung der Grundrechte und Grundwerte der Verfassung, hier wie dort, orientiert sich der Ethikunterricht an den Möglichkeiten und Grenzen der philosophischen *Vernunft*, während der Religionsunterricht seine unveräußerlichen Grundlagen in den geschichtlichen Überlieferungen und gegenwärtigen Ausdrucksformen des christlichen *Glaubens*

hat. Obwohl auch Philosophen vom »philosophischen Glauben« sprechen (K. Jaspers) und der christliche Glaube »denkender Glaube« sein will und muß (C.H. Ratschow), liegt hier die bleibende produktive Differenz des Religionsunterrichts zu den Fächern Ethik und Philosophie. In anderen Worten ist diese Differenz mit der Gotteserfahrung gegeben, nicht schon mit der Frage nach Gott, die auch Philosophen stellen. Die Schüler und Schülerinnen sehen dies ähnlich. Sie wollen wissen, was in der sie bedrängenden Gottesfrage (s. 1.1) gilt, und erwarten, daß Religionslehrer und -lehrerinnen, wie es ihre Berufsbezeichnung besagt, hinsichtlich *religiöser* Wahrheitsansprüche Rede und Antwort stehen.

5. In der Zusammenschau aller Gesichtspunkte können aus der Sicht der evangelischen Kirche zwei mögliche Tendenzen *komplementärer Diskriminierung* nicht gutgeheißen werden: entweder eine prinzipielle schul- und bildungstheoretische Herabsetzung des Ethikunterrichts zugunsten des Religionsunterrichts oder umgekehrt eine grundsätzliche wissenschaftliche Abwertung des Religionsunterrichts zugunsten des Ethikunterrichts. Beides tritt nicht zuletzt auf der Ebene der einzelnen Schule bei der Organisation der Stundenpläne auf, je nach den wechselnden Einstellungen von Schulleitung und Kollegien und im Blick auf die jeweils verfügbaren Lehrkräfte. Gegenüber diesen Mißständen ist der Staat verpflichtet, angesichts ordentlicher Lehrfächer auf beiden Seiten für eine angemessene Unterrichtserteilung zu sorgen.

6. Die Fächer, um die es geht, sind nämlich für die allgemeine wie die individuelle Bildung (s.o. Einleitung) so wichtig, daß es gerechtfertigt ist, sie als eigenständige *Fächergruppe* anzusehen, für die der Staat Verantwortung trägt, im Falle des Religionsunterrichts laut Grundgesetz unter Mitwirkung der Religionsgemeinschaften, im Falle des Ethikunterrichts (bzw. je nach Bezeichnung »Werte und Normen«, »Philosophie«) gemäß den jeweils erlassenen Schulgesetzen. Da nicht nur der Religionsunterricht nach Artikel 7 GG ein Institut darstellt, das anzubieten jede Schule verpflichtet ist (für die evangelischen und katholischen Schüler und Schülerinnen außerdem Pflichtfach, sofern sie sich nicht ordnungsgemäß abgemeldet haben), sondern auch der Ethikunterricht in den gesetzlichen Bestimmungen als ordentliches Lehrfach bzw. Pflichtfach bezeichnet wird mit pflichtmäßigem Besuch unter den genannten Bedingungen, kann man auch von einem eigenständigen *Pflichtbereich* sprechen.

Die gewählten Bezeichnungen »Fächergruppe« und »Pflichtbereich« *dürfen nicht mißverstanden werden*. Im Gegensatz zum Brandenburger Modellversuch »Lernbereich Lebensgestaltung-Ethik-Religion«, bei dem die mit diesen Begriffen gemeinten Sachverhalte trotz der vorgesehenen differenzierenden Unterrichtsphasen ineinander übergehen und ein obligatorisches Fach bilden, meint eine »Fächergruppe« voneinander unterschiedene Fächer: »Evangelische Religionslehre«, »Katholische Religionslehre«, »Ethikunterricht« (oder unter anderen Bezeichnungen, s.o.), orthodoxer, jüdischer und islamischer Religionsunterricht. Mit dem Wort »Pflichtbereich« sind gültige Kursregelungen in der gymnasialen Oberstufe und Zuordnungen des Religionsunterrichts zum Aufgabenfeld B (Geschichte-Politik-Gesellschaftswissenschaften) in einigen Bundesländern nicht berührt. Herausgestellt werden soll für alle Schulstufen die Unverzichtbarkeit bestimmter Elemente jeder allgemeinen und individuellen Bildung. Für die genannten Bezeichnungen sprechen folgende Gründe:

Erstens steht allen, die an der Schule beteiligt sind, von den Eltern und den Schülerinnen und Schülern über die Schulkollegien bis zur Schulverwaltung und gesellschaftlichen Öffentlichkeit, das Gewicht der angesprochenen Unterrichtsfächer deutlicher vor Augen. Die pädagogische und gesellschaftliche Bedeutung der hier zusammengeschlossenen Bildungsaufgaben wird unmißverständlich klar. Zweitens verpflichtet ein von der Schule verbindlich anzubietender Bereich die beteiligten Unterrichtsfächer stärker zu fachlicher Kooperation. Drittens wird eine bessere institutionelle Voraussetzung für die in Zukunft noch zunehmende Aufgabe interreligiösen Lernens geschaffen. Dies gilt besonders hinsichtlich eines bereits eingerichteten oder noch einzurichtenden Unterrichts für muslimische Schülerinnen und Schüler, für den allerdings noch einige Voraussetzungen zu klären sind (vgl. 3.1). Nicht zuletzt geht es viertens quer zu diesen interkonfessionellen und interreligiösen Linien um einen Dialog, der auch die atheistischen Einstellungen ernst nimmt.

An dieser Stelle ist abschließend zu bemerken, daß folgenreiche Ausklammerungen die hier berührten besonderen schulischen Aufgaben erschweren. In der wissenschaftlichen Pädagogik der Bundesrepublik wird zum einen generell die Religion beim Nachdenken über Schule fast ganz ausgeblendet (vgl. 2.2). Wo von »interkulturellem« Lernen die Rede ist, wird zum anderen ein Kulturbegriff verwendet, bei dem Religion nicht vorkommt.

Zusammengefaßt: Die in diesem Kapitel behandelten Fragen der institutionellen Gestaltung und Ortsbestimmung sind wie schon die Ausführungen über Sinn und Aufgaben des Religionsunterrichts (s. Kap. 2) bewußt grundsätzlich ausgerichtet. Dem Wesen von Grundsätzen entspricht es, daß sie Spielräume für unterschiedlich akzentuierte Konkretisierungen lassen. Die Evangelische Kirche in Deutschland unterstreicht dies angesichts der Tatsache verschiedener Landeskirchen und Bundesländer sowie unterschiedlich gewachsener Traditionen und Voraussetzungslagen. Gleichzeitig ist zur hier behandelten institutionellen Problemseite hin festzustellen, daß am Ende dieses Jahrhunderts in unserem Gemeinwesen einschließlich der Kirchen der Wunsch größer wird, unfruchtbare Spannungen und Gegensätze zu überwinden. Die Gestaltgebung des Religionsunterrichts ist an dieser Nahtstelle ein wichtiger Prüfstein.

Den in unserer Verfassung vorgesehenen Religionsunterricht geringzuschätzen oder gar völlig durch ein Fach Lebenskunde/Ethik zu ersetzen, wie gelegentlich gefordert wird, würde eine unverantwortliche Reduktion der Bildungsaufgabe der Schule darstellen. Sie beraubt die Heranwachsenden der Möglichkeit, kraft des Grundrechts auf Religionsfreiheit den christlichen Glauben in seiner möglichen Bedeutung für ihr eigenes Leben im Spiegel der geschichtlich gewordenen Formen des Christentums intensiv kennenzulernen. Der Religionsunterricht ist ein einzigartiges Angebot für Schüler und Schülerinnen, eine Chance für die Schule und eine besondere Herausforderung für die Kirche.

Zusammenfassung

Identität und Verständigung

Die Menschen in unserer enger werdenden ›Einen Welt‹ brauchen das fruchtbare Wechselspiel von gewachsener Identität und anzustrebender Verständigungsfähigkeit. Wir leben in einer pluralen, von Gegensätzen gezeichneten Welt. Dabei nehmen gegenwärtig weltweit die nationalen, ethnischen, kulturellen und religiösen Identitätsängste zu, die kollektiven wie die individuellen. Sie werden sich steigern, wenn die vorhandene Pluralität einer schematisierenden Vereinheitlichung unterworfen werden soll, die die individuellen nationalen und kulturellen Traditionen und Lebensformen absterben läßt. Gleichzeitig ist es notwendig, einer selbstgenügsamen Abschließung auf den genannten Ebenen nachdrücklich zu wehren und überall zu größerer Gemeinsamkeit zu gelangen. Deshalb sind Fähigkeiten und Verhaltensweisen zu entwickeln, um komplexe Strukturen und pluralistische Heterogenität zu bewältigen. Wer nicht um seine Identität zu fürchten braucht, kann sich für andere öffnen und Verantwortung übernehmen. Sie betrifft die eigene, unmittelbare Lebenswelt und letztlich die globalen Zusammenhänge, den Schutz der ›Einen Welt‹, die Bewahrung der Schöpfung.

Besonders die westeuropäischen Länder stehen in der Gefahr zu verdrängen, welche Rolle die Religion, im europäischen Kulturraum besonders das Christentum, gespielt hat und trotz der Säkularisierungsprozesse weiter spielt. *Es ist unverzichtbar, die in unserem Kulturkreis wirksame biblisch-christliche Tradition, die auch mit der geschichtlichen Existenz in Deutschland verwoben ist, schwerpunktmäßig zu thematisieren.* Unwissenheit und Indifferenz erschweren einen echten Dialog in einer zunehmend multikulturell und multi-religiös bestimmten Gesellschaft.

Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene

Das Aufwachsen von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen vollzieht sich heute im Nebeneinander von verschiedenartigen, teilweise kontroversen Überzeugungen, Weltanschauungen, Religionen und politischen Positionen. Durch die Allpräsenz der Medien wird diese Gegebenheit von frühester Kindheit an selbst im engsten Familienkreis ganz selbstverständlich aufgenommen. In dieser Situation sagen junge

Menschen mehrheitlich, daß jede und jeder den Sinn des Lebens für sich allein suchen müsse. Es wird ihnen kaum bewußt, daß dieser Weg sie überfordern kann. Denn *die Freiheit des Wählens ist ambivalent*. Der aus Traditionszusammenhängen entlassene einzelne wird für neue Abhängigkeiten anfällig. Formale Wahlfreiheit verschleiert die tatsächliche Herrschaft von Einflüssen, die in marktorientierten Gesellschaften das Verhalten prägen. *Viele Jugendliche täuschen sich über ihre tatsächliche Selbstständigkeit. Ihr Vermögen zu beurteilen, was ›gut‹ oder ›schlecht‹ ist, muß gestärkt werden*. Sonst nehmen die Zweifel am eigenen Selbstwert zu und suchen möglicherweise in destruktivem Handeln eine traurige Selbstbestätigung.

Schule

Über die fachwissenschaftlich strukturierte Wissensvermittlung hinaus ist *Schule ein Ort der individuellen Bildung und Erziehung*. Sie dient der Entwicklung der Person. Diese Aufgabe setzt eine pädagogische Kultur der einzelnen Schule als einer Stätte vertrauensvoller Beziehungen voraus, *Schule als Lebensraum*. Neben den individuellen nimmt die Schule *wichtige gesellschaftliche Bildungsaufgaben* wahr. Sie hat zum einen mit prägenden Kräften und Traditionen der eigenen Kultur und Geschichte vertraut zu machen – eine Aufgabe, die in den Schulen der neuen Bundesländer besonders bedeutsam geworden ist. Sie hat zum anderen das Zusammenleben von Menschen anderer Länder, Kulturen und Religionen zu fördern. *Schon von der Grundschule an können erste Schritte getan werden, damit Kinder unterschiedlicher Herkunft einander in Offenheit und Aufgeschlossenheit begegnen und lernen, mit dem umzugehen, was in ihrer Lebenswelt fremd erscheint*. Nicht zuletzt fordern die Gefährdungen einer Risikogesellschaft und die Mitverantwortung für die weltweite Bewahrung des Lebens in Frieden und Gerechtigkeit die Schule heraus. Die junge Generation ist zu befähigen, Sachverhalte realistisch zu analysieren, sie begründet ethisch zu beurteilen, zu vernünftiger Konsensbildung beizutragen sowie bereit zu sein, wo notwendig, Lebensgewohnheiten zu ändern.

Religionsunterricht

In der wissenschaftlichen Pädagogik der Bundesrepublik wird die Religion beim Nachdenken über Schule fast ganz ausgeblendet. Wo von interkulturellem Lernen die Rede ist, wird ein Kulturbegriff verwendet, bei dem Religion nicht vorkommt. Dies ist problematisch, da die genannten Erziehungs- und Bildungsaufgaben ethische und religiöse Dimensionen in sich schließen. Deswegen ist Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach unverzichtbar. *Er ist pädagogisch begründet, denn Religion gehört unter individuellen wie kulturellen Gesichtspunkten zu den Fragen des Lebens. In besonderer Weise kann gerade der christliche Religionsunterricht zur Verständigung beitragen*, denn der christliche Glaube bezeugt die universale Zuwendung Gottes zu allen seinen Geschöpfen. Das Doppelgebot der Liebe zu Gott und zu den Menschen und zugespitzt das Gebot der Feindesliebe prägen die christliche Ethik. Ohne Religionsunterricht würden viele Heranwachsende Religion nicht wirklich kennenlernen und in religiösen Dingen sprachlos bleiben. *Religion bewahrt und beantwortet die Frage nach Gott und die sie umgebenden Lebensfragen: Was ist das Geheimnis des Anfangs von allem Sein? Was kommt nach dem Ende, dem Tod? Warum ist das Leben zwischen Anfang und Ende voller Leiden? Was bedeutet dabei der Glaube an Gott? Existiert Gott, oder ist er nur eine Fiktion? Wie hilft hier die Kirche, die sich mit ihrer Theologie als gott-kundig ausgibt?*

Schülerinnen und Schüler

Wie Untersuchungen zeigen, werden trotz aller Säkularisierung und auch Distanz zu kirchlicher Christlichkeit nach wie vor viele Jugendliche und junge Erwachsene in West- und Ostdeutschland von den genannten Fragen bewegt. Sie entwickeln hierbei von der Kindheit an ihre eigenen, oft eigenwilligen Gefühle, Gedanken und Bilder von Gott. Diese sind ernst- und im Religionsunterricht aufzunehmen. *Wenn Schülerinnen und Schüler mit ihren Erfahrungen und Denkansätzen, ihrem Fühlen und Wollen, ihren Wünschen und Zweifeln im Blick sind und zu Wort kommen, spüren sie, daß der Religionsunterricht ihnen helfen will. Der Religionsunterricht hat es wie kaum ein anderes Fach mit Sachverhalten zu tun, die die ganze Person angehen*. In den religiös relevanten Lebenszeugnissen anderer erkennt man sich selbst wieder. In der Achtsamkeit auf die verborgene religiöse Lebenslinie jedes einzelnen Kindes, Jugendlichen und jungen Erwachsenen – auch hinsichtlich der Gründe, warum sie versandet – hat der Religionsunterricht sein eigenes Motiv, anderen Fächern in einem lebensgeschichtlich sensiblen Lehren und Lernen voranzugehen.

Religionslehrer und Religionslehrerinnen

Lehrerinnen und Lehrer können für die Schülerinnen und Schüler zu bedeutungsvollen Erwachsenen werden. Mit ihnen können sie die Auseinandersetzung suchen und von ihnen Orientierungshilfen auch in Bereichen erfahren, die weit über die unmittelbaren Inhalte des Fachunterrichts hinausgehen. *Das heißt für Religionslehrer und -lehrerinnen, daß sie in besonderen Unterrichtssituationen mit Recht nach ihrem eigenen Glauben und Standpunkt befragt werden.* Sie sind oft die ersten Personen, mit denen Schülerinnen und Schüler in der Erwartung zusammentreffen, sie repräsentierten Christsein. Entziehen sie sich, wird ihnen dies sehr schnell als Überzeugungsschwäche ausgelegt. Nennen sie ihren Standpunkt, sind sie nicht selten Kritik ausgesetzt. Heranwachsende reiben sich an einer durchgehaltenen Standpunkthaftigkeit. *Eigene Überzeugungen bilden sich nicht im Niemandsland der Gleichgültigkeit, sondern dadurch, daß junge Menschen bestimmten Glaubensüberzeugungen und -vorstellungen anderer begegnen.* Das setzt voraus, daß die Lehrenden mit ihrer eigenen religiösen Herkunft umzugehen lernen und ihr Glaubensverständnis in einer Weise zu erkennen geben, die die Schüler und Schülerinnen nicht einengt, sondern ermutigt, selbständig nach dem Glauben zu suchen. Damit werden an die Religionslehrerinnen und -lehrer nicht nur sehr hohe fachliche und didaktische, sondern ebenso erhebliche persönliche Anforderungen gestellt. Auf diese Seite ihrer Rolle müssen sie in Aus- und Fortbildungsveranstaltungen verstärkt aufmerksam gemacht werden. Nicht zuletzt brauchen sie hierfür die Vergewisserung und Begleitung in den eigenen Bezugsgruppen und auch durch die Kirche.

Kirche

Die Kirche ist für die Zukunft der jungen Generation mitverantwortlich. *Sie beteiligt sich in der Gesellschaft an der Gestaltung von Schule und Bildung, bringt Inhalte, Kriterien und Handlungsperspektiven ein und konkretisiert so ihre öffentliche Bildungsmitverantwortung.* Sie wird aber nur dann glaubwürdig sein, wenn sie gleichzeitig ihre eigenen Handlungsfelder pädagogisch bedenkt, den Lernort Gemeinde eigenverantwortlich profiliert und entsprechend personell und finanziell ausstattet. Der Religionsunterricht ist mißverstanden und überfordert, wenn man sein Ziel in Tauf- und Abendmahlsunterweisung, in gottesdienstlicher und gemeindlicher Sozialisation und Mitgestaltung sieht. Dennoch ist er eine Chance für die Kirche. Er erprobt unter den unterrichtlichen Voraussetzungen der Schule als ein Angebot an alle die Sprach-, Toleranz- und Dialogfähigkeit christlichen Glaubens in der Gesellschaft.

Trotz aller Unterschiede sind die Lernorte Schule und Kirche wechselseitig aufeinander bezogen. Eine komplementäre Verhältnisbestimmung von Religionsunterricht und Christenlehre ist besonders für die neuen Bundesländer wichtig. Der Religionsunterricht ist angewiesen auf Orte gelebter Religion, praktizierten Glaubens und sichtbar gewordener christlicher Überlieferung. Die Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen in den Kirchengemeinden braucht ihrerseits Beziehungen zum Lernort Schule, denn dort verbringen die jungen Menschen den größten Teil ihres Alltags; dort setzen sie sich mit zentralen Fragen des individuellen und gesellschaftlichen Lebens einschließlich religiöser Inhalte auseinander. Wo Ganztagschulen bestehen, sind mit anderen freien Trägern auch die kirchlichen Gemeinden und die kirchlichen Jugendverbände auf ihre Angebote für die Schule angesprochen.

Wie es für die Schule menschlich und pädagogisch wichtig ist, wenn sich Lehrkräfte als Christen und Christinnen um die öffentlichen Bildungsprozesse kümmern und auf ihre Weise dazu beitragen, den Unterricht zu erneuern und zu vertiefen, sollten Kirchengemeinden die pädagogischen und kommunikativen Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern entdecken, um verfestigte gemeindliche Arbeitsformen zu bewegen.

Staat

Nach Artikel 4 des Grundgesetzes ist die Religions- und Gewissensfreiheit ein wesentliches Grundelement für den demokratischen Staat. Es verpflichtet ihn zu weltanschaulicher Neutralität. Es verpflichtet ihn aber auch dazu, das politische Gemeinwesen so zu gestalten, daß die Freiheit des Glaubens und des Gewissens zu ihrem Recht und zu ihrer Entfaltung kommen können.

Aus der Perspektive des Art. 4 GG dient der Religionsunterricht nach Art. 7.3 GG der Sicherung der Grundrechtsausübung durch den einzelnen. Die einzelnen Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen sollen sich frei und selbständig religiös orientieren können (EKD 1971). Der Religionsunterricht ist weder ein Instrument kirchlicher Bestandssicherung noch eine großzügige Geste des Staates. Dem Staat selber ist daran gelegen, daß die nachwachsende Generation sich mit den ihn tragenden Werten und ihrer kulturellen, weltanschaulichen und religiösen Herkunft auseinandersetzt, sie kritisch befragt und positiv füllt.

Dabei kommt dem Religionsunterricht eine besondere Stellung und Aufgabe zu, für die allerdings rechtliche Bestimmungen nicht genügen. Der Religionsunterricht braucht einen breiten öffentlichen Konsens. Wie Untersuchungen und Umfragen zeigen, ist er vorhanden. So waren im August 1992 bei einer Wickert-Umfrage in Sachsen-Anhalt ca. 60% der Wahlberechtigten für die Einführung des Religionsunterrichts. Die neueste Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung der EKD belegt, daß ca. zwei Drittel ihrer Mitglieder und immerhin selbst ca. ein Drittel der Konfessionslosen ihre Erfahrungen mit dem Religionsunterricht und seine Bedeutung für ihr eigenes Leben grundsätzlich positiv bewerten.

Nach Art. 7.3 GG ist der Religionsunterricht ordentliches Lehrfach und wird in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt. Damit sind Ordnung und Durchführung des Religionsunterrichts staatliche Aufgabe und Angelegenheit. Er ist staatlichem Schulrecht und staatlicher Schulaufsicht unterworfen; seine Einrichtung als Pflichtfach ist für die Schulträger obligatorisch. Zugleich gehört der Religionsunterricht in den Verantwortungsbereich der Kirchen bzw. Religionsgemeinschaften. Sie entscheiden nach Maßgabe ihrer Grundsätze über die Ziele und Inhalte des Unterrichtsfaches Religion, sofern dabei die allgemeinen Erziehungsziele der staatlichen Schule gewahrt bleiben sowie Struktur und Organisation der jeweiligen Schulart beachtet werden. *Die Regelungen des Art. 7 GG haben sich bewährt.*

Öffnungen des Religionsunterrichts im Blick auf die Teilnahme oder konfessionelle Kooperationen sind möglich, wenn die jeweiligen Kirchen oder Religionsgemeinschaften die Übereinstimmung mit ihren Grundsätzen erklären. Damit ist der Religionsunterricht keineswegs in das Belieben der Religionsgemeinschaften gestellt. Vielmehr geht es um die *Aufgabe einer interpretativen Fortentwicklung der Verfassung*, die die rechtlichen Gedanken des Artikels 7.3 GG im Kern bestehen läßt, sie aber auf eine veränderte Situation anwendbar macht. Das ist gerade jetzt notwendig.

Konfessionalität

Wo Grundsituationen und Grundfragen menschlicher Existenz authentisch behandelt werden, sind stets auch persönliche Bekenntnisse und konfessionelle Färbungen im Gespräch. Sie zeigen die Vielfalt christlichen Glaubens und Denkens. Wann immer jedoch verschiedene Glaubenshaltungen neben- oder gegeneinanderstehen, ist der Respekt vor fremden Überzeugungen zu wecken, um zugleich zu eigenem religiösen Bekenntnis zu ermutigen.

In dieser Spannung von Identität und Verständigung ist die angemessene Gestalt des konfessionellen Religionsunterrichts für die Zukunft die Form eines »konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts«. Weder legt er einfach zusammen, was nicht identisch ist, noch läßt er auseinanderfallen, was sich aufeinander verwiesen sehen sollte. *Die evangelische Kirche bejaht die bereits praktizierte evangelisch-katholische Zusammenarbeit, hält es aber für dringend erforderlich, sie inhaltlich und institutionell auszubauen.* Dieser Weg ist im evangelischen Verständnis von Bekenntnis und Konfessionalität *theologisch begründet.*

Zur kooperativen Ausgestaltung des Religionsunterrichts gehört die Durchlässigkeit auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler. Es werden alle aufgenommen, deren Eltern es wünschen oder die sich nach erreichter Religionsmündigkeit selbst so entscheiden. Sie müssen nicht der evangelischen Konfession angehören. Diese Öffnungsmöglichkeit darf jedoch nicht administrativ mißbraucht werden.

Noch deutlichere Schritte zur Kooperation betreffen auch die Unterrichtsinhalte und die Lehrenden. Es ist eine wichtige pädagogische Aufgabe, im Laufe der Schulzeit das Trennende und das Gemeinsame in Rede und Gegenrede, durch differenzierenden und kooperierenden Unterricht, in getrennten Lehrgängen und durch gemeinsame Lehrformen ökumenisch-interdisziplinär anzugehen.

Im Blick auf die Schularten ist festzustellen, daß in bestimmten Bereichen wie an berufsbildenden Schulen, besonders im Teilzeitsektor, und an Sonderschulen vielfach kein getrennter Religionsunterricht mehr erteilt wird. Ähnliche Verhältnisse gibt es auch in anderen Schularten. Um der Rechtsklarheit willen bedarf es daher zwischen den Kirchen untereinander und zwischen den Kirchen und dem Staat zu vereinbarenden Regelungen, die notwendige Spielräume freigeben. Rechtliche Grundlagen sowie schulorganisatorische, personelle und finanzielle Faktoren müssen mit den pädagogischen und theologischen Erfordernissen in Einklang stehen.

Regionale und lokale Gegebenheiten haben nach wie vor ein großes Gewicht. *Das Verhältnis von konfessionellem Bewußtsein und ökumenischer Offenheit ist regional unterschiedlich ausgebildet.* Wer hiervon absieht, kann sich in ein abstraktes Reformdenken verlieren. Außerdem spielt das Verhältnis von Mehrheit und Minderheit eine Rolle. In Diasporasituationen dürfen Minderheiten nicht in Bedrängnis geraten, weder die Eltern noch die Kinder. Kooperation kann bei ungleichen Verhältnissen eine fragwürdigere Gestalt annehmen als bei gleichen. Gerade hinsichtlich konfessioneller wie überhaupt religiöser Minderheiten spitzt sich die vielberufene Aufgabe der Erziehung zu Toleranz und Respekt im Umgang miteinander besonders zu. Hier steht die Dialogfähigkeit der Kirchen und der Schule konkret auf dem Spiel.

Ethikunterricht

Vom Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule her gesehen ist es in unserer Zeit aus bildungstheoretischen Gründen unerlässlich, daß im Blick auf die unsichere ethische Urteilsbildung in der Gesellschaft bei gleichzeitig gewachsenen Herausforderungen alle Schülerinnen und Schüler in ethische Fragen eingeführt werden. Deswegen dürfen mit der Nichtteilnahme am Religionsunterricht die von diesem angesprochenen allgemeinen Bildungs- und Erziehungsziele in der Schule nicht ausfallen. Das liegt auch im Interesse des Staates, der die Möglichkeit der Nichtteilnahme grundgesetzlich garantiert. Unterschiedliche Lebensauffassungen, Überzeugungen und Lebensstile können im Rahmen einer freiheitlichen Demokratie nur ausgeglichen werden, wenn sich die nachwachsende Generation aktiv mit ihnen beschäftigt. Daher ist in den meisten Bundesländern für diejenigen Schülerinnen und Schüler, die konfessionslos sind oder die am Unterricht ihrer Konfession nicht teilnehmen möchten beziehungsweise für die es keinen Unterricht ihrer Konfession oder Religionsgemeinschaft oder Position gibt, der Besuch eines anderen Unterrichtsfaches (meist unter der Fachbezeichnung »Ethik«) vorgeschrieben, das die angesprochene Zielrichtung verfolgt. *Ein eigenständiger Ethikunterricht in Form eines ordentlichen Lehrfaches ist bildungstheoretisch gerechtfertigt, wirft aber Probleme auf, die zu klären sind, um nicht die zukünftige Entwicklung zu belasten.*

Da der Ethikunterricht durch den Gesetzgeber mit dem Religionsunterricht in ein Verhältnis gebracht worden ist, schadet ein schlecht ausgestatteter Ethikunterricht dem Ansehen des Religionsunterrichts. Hinsichtlich seiner bezugswissenschaftlichen Fundierung sollte für normative Klarheit gesorgt werden, besonders sofern er weltanschaulich-religiöse Sachverhalte berührt. Im Blick auf die Ausbildungsbedingungen der Lehrkräfte muß er auf Voraussetzungen ruhen, die denen des Religionsunterrichts und anderer Unterrichtsfächer entsprechen. Wenn dies gesichert ist, können und sollten sich Religionsunterricht und Ethikunterricht als Dialogpartner verstehen. *Weder darf der Ethikunterricht zugunsten des Religionsunterrichts schul- und bildungstheoretisch herabgesetzt werden, noch darf eine wissenschaftliche und institutionelle Abwertung des Religionsunterrichts zugunsten des Ethikunterrichts stattfinden.* Gegenüber möglichen Mißständen ist der Staat verpflichtet, über die Schulverwaltungen und -leitungen angesichts ordentlicher Lehrfächer auf beiden Seiten für eine angemessene Unterrichtserteilung zu sorgen.

Religionsunterricht und Ethikunterricht haben jeweils ihr eigenes Profil. Die unverwechselbare Eigenständigkeit jedes Faches ist besonders im Blick auf die inhaltlichen Überschneidungen zu betonen. Der Ethikunterricht orientiert sich an den Möglichkeiten und Grenzen der philosophischen Vernunft, während der Religionsunterricht seine unveräußerlichen Grundlagen in den geschichtlichen Überlieferungen und gegenwärtigen Ausdrucksformen des christlichen Glaubens hat. Hierin liegt eine bleibende produktive Differenz.

Fächergruppe

An den Schulen der Bundesrepublik werden die Fächer Evangelische und Katholische Religionslehre sowie Ethik- bzw. Philosophieunterricht erteilt, weniger häufig, grundsätzlich unter gleichen rechtlichen Vorgaben, orthodoxer, jüdischer und islamischer Religionsunterricht. Im Sinne des schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrages sollte es *kein unverbundenes Nebeneinander* dieser Fächer geben, denn ihnen allen ist die Aufgabe gemeinsam, die Verständigungsbereitschaft und -fähigkeit der jungen Generation in besonderer Weise zu fördern. Es wäre gerechtfertigt, sie als *eigenständige Fächergruppe* anzusehen, für die der Staat Verantwortung trägt, im Falle des Religionsunterrichts laut Grundgesetz unter Mitwirkung der Religionsgemeinschaften, im Falle des Ethik- bzw. Philosophieunterrichts gemäß den jeweils erlassenen Schulgesetzen. Da der Besuch dieser Fächer vom Gesetzgeber bis auf wenige Ausnahmen gleichsam in einen verpflichtenden »Entweder-Oder-Zusammenhang« gebracht wird, kann man auch von einem *eigenständigen Pflichtbereich* sprechen. Für die Bezeichnungen »Fächergruppe« und »Pflichtbereich« sprechen folgende Gründe:

Allen, die an der Schule beteiligt sind, von den Eltern und den Schülerinnen und Schülern über die Schulkollegien bis zur Schulverwaltung und gesellschaftlichen Öffentlichkeit, steht mit einer eigenen Fächergruppe das Gewicht der angesprochenen Unterrichtsfächer deutlicher vor Augen. Die pädagogische und gesellschaftliche Bedeutung der hier zusammengeschlossenen Bildungsaufgaben wird unmißverständlich klar. Zudem verpflichtet ein von der Schule verbindlich anzubietender Bereich die beteiligten Unterrichtsfächer stärker zu fachlicher Kooperation. Weiterhin wird eine bessere institutionelle Voraussetzung für die in Zukunft noch zunehmende Aufgabe interreligiösen Lernens geschaffen. Dies gilt besonders hinsichtlich eines bereits eingerichteten oder noch einzurichtenden Unterrichts für muslimische Schülerinnen und Schüler, für den allerdings noch einige Voraussetzungen zu klären sind. Nicht zuletzt geht es quer zu diesen interkonfessionellen und interreligiösen Linien um einen Dialog, der auch die atheistischen Einstellungen ernst nimmt.

Die gewählten Bezeichnungen dürfen nicht mißverstanden werden. *Der Begriff der Fächergruppe bzw. eines Pflichtbereichs hält daran fest, daß es mehrere deutlich voneinander unterschiedene Fächer gibt. Herausgestellt werden soll für alle Schulstufen die Unverzichtbarkeit bestimmter Elemente jeder allgemeinen und individuellen Bildung.* Die einzelnen Fächer dieser Gruppe dürfen jedoch nicht einfach integriert oder gegeneinander ausgespielt werden. Den in unserer Verfassung vorgesehenen Religionsunterricht geringzuschätzen oder gar völlig durch ein Fach Lebenskunde/Ethik zu ersetzen, wie gelegentlich gefordert wird, würde eine unverantwortliche Reduktion der Bildungsaufgabe der Schule darstellen. Sie beraubt die Heranwachsenden der Möglichkeit, kraft des Grundrechts auf Religionsfreiheit den christlichen Glauben in seiner möglichen Bedeutung für ihr eigenes Leben im Spiegel der geschichtlich gewordenen Formen des Christentums intensiv kennenzulernen. *Der Religionsunterricht ist ein einzigartiges Angebot für Schüler und Schülerinnen, eine Chance für die Schule und eine besondere Herausforderung für die Kirche.*

Mitglieder der Kammer der EKD für Bildung und Erziehung

Gerold *Becker*, Berlin
Prof. Dr. Ulrich *Becker*, Hannover
Ltd. Ministerialrätin Dr. Ingeborg *Berggreen*, München
Ministerialdirigent Dr. Ernst August *Blanke*, Bonn
Prof. Dr. Karl Heinz A. *Geißler*, München
Direktor Pastor Klaus *Goßmann*, Münster/W.
Dr. Gesine *Hefft*, Berlin
Prof. Dr. Jürgen *Henkys*, Berlin
Prof. Dr. Juliane *Jacobi*, Bielefeld
Prof. Dr. Erika *Kimmich*, Stuttgart
Prof. Dr. Dr. Klaus *Kürzdörfer*, Kiel
Ltd. Regierungsschuldirektor Jörgen *Nieland*, Mettmann
(*Stellv. Vorsitzender*)
Prof. Dr. Dr. h. c. Karl Ernst *Nipkow*, Tübingen (*Vorsitzender*)
Ilse-Maria *Oppermann*, Hamburg
Prof. Dr. Wolfgang *Ratzmann*, Leipzig
Direktor Pfarrer Dr. Dieter *Reiher*, Brandenburg
Direktor Pastor Hans Joachim *Schliep*, Hannover
Peter *Vogel*, Dresden
Prof. Dr. Klaus *Winkler*, Hannover
Oberkirchenrat Dr. Christfried *Röger*, Bonn (*ständiger Gast*)
Oberkirchenrätin Annegrethe *Stoltenberg*, Hannover
(*Geschäftsführerin*)
Matthias *Otte*, Hannover (*Sekretär*)

Mitglieder der Arbeitsgruppe Religionsunterricht

Gerold *Becker*, Berlin
Pfarrer Roland *Degen*, Berlin
Rektorin Helga *Frieber*, Hamburg
Direktor Pastor Klaus *Goßmann*, Münster/W.
Ltd. Regierungsschuldirektor Jörgen *Nieland*, Mettmann
Prof. Dr. Dr. h. c. Karl Ernst *Nipkow*, Tübingen
Ilse-Maria *Oppermann*, Hamburg
Direktor Pfarrer Dr. Dieter *Reiher*, Brandenburg
Landeskatechet Ludwig *Ruscher*, Dresden

Direktor Manfred *Sorg*, Villigst
Oberkirchenrat Gerd *Wiesner*, Darmstadt
Oberkirchenrätin Annegrethe *Stoltenberg*, Hannover (*Vorsitzende*)
Matthias *Otte*, Hannover (*Geschäftsführer*)