

„Transkonfessionalität“ und „Offene Konfessionalität“ als neue Leitvorstellungen des Religionsunterrichts

Michael Meyer-Blanck

PTI Bonn, 3.12.2019

Die „Konfessionalität“ des RU ist eine religionsverfassungsrechtliche und viel weniger eine didaktische Kategorie. Beschrieben wird damit ein rahmendes Interpretament des RU vonseiten der Verantwortlichen und weniger eine unterrichtliche Gegebenheit, die an Zielen, Inhalten und Methoden ablesbar wäre. Didaktisch könnte man dagegen formulieren: Die Konfessionalität ist nicht als soziokulturelle *Bedingung* des Unterrichts anzusehen, sondern als Zielvorstellung. Wie bei Mündigkeit, Selbstverantwortung, Spiritualität und Moralität denkt die Pädagogik an etwas sich Bildendes, weniger an etwas Vorhandenes.

Dies bringe ich mit zwei Begriffen auf den Punkt: Die Didaktik des RU sollte „transkonfessionell“ sein und seine Organisationsform von einer „offenen Konfessionalität“ geprägt sein.

1. Transkonfessionelle Didaktik

Das pädagogische Paradox lautet bekanntlich so, dass man die educandi als das nimmt, was sie noch nicht sind: als selbstverantwortliche Individuen in der Schule oder als eigenverantwortliche Wissenschaftler*innen in der Universität. Sie werden zu dem, was sie noch nicht sein können durch die im Bildungsprozess vorausgesetzte Leitvorstellung. Schüler*innen sind noch nicht konfessionell orientierungs- und argumentationsfähig, aber sie sind auf dem Wege, sich die Dimension der Konfession eigenständig und produktiv zu erschließen und damit umzugehen. Dies hatte ich vor fünf Jahren mit der didaktischen Kategorie der „Transkonfessionalität“ zum Ausdruck zu bringen versucht.

Bei der „Transkonfessionalität“ hatte ich seinerzeit den von dem Philosophen Wolfgang Iser geprägten Begriff der „transversalen Vernunft“ im Hintergrund, der dafür plädiert, verschiedene Formen von Vernunft zu benutzen und kontrolliert zwischen verschiedenen Argumentationsweisen wechseln zu können. Gemeint ist damit nicht der Konfessionswechsel, sondern der Perspektivwechsel. Man muss die Katholiken und die Konfessionslosen aus tiefem Interesse wertschätzen, gedanklich zu ihnen „übergehen“ können, um es zu lernen, sich von ihnen zu unterscheiden.

Außerdem spielt der Begriff der „Transkonfessionalität“ mit der Tatsache, dass die Übergänge fließend sind. Jedem von uns ist die Tatsache vertraut, dass man sich mit manchen Katholiken derselben theologischen oder kulturellen Richtung besser verstehen kann als mit so manchen Mitprotestanten mit entgegengesetzter Einstellung. Es gibt unzählige Spielarten des Evangelischen und des Katholischen.

Die didaktische Leitvorstellung ist nicht die festgelegte Konfessionalität, ebenso wenig aber die programmatische Überkonfessionalität; die „transkonfessionelle“ didaktische Leitvorstellung meint vielmehr die gedankliche und kommunikative Beweglichkeit in Sachen Konfession. Jugendliche sollen nicht festgelegt werden, sondern zur Beweglichkeit und zur Beobachtung, nicht zuletzt zur Selbstbeobachtung im Modus der Bewegung, befähigt werden.

Der Begriff der „Konfessionslosigkeit“ ist in diesem Zusammenhang nicht unproblematisch. Anders als die Kategorie der evangelischen oder katholischen Konfession referiert das Prädikat „konfessionslos“ nicht auf eine Äußerlichkeit, sondern auf ein Personenmerkmal, von dem man sich schwierig distanzieren kann. Man kann gut sagen, man sei Atheist, aber katholisch oder man sei evangelisch aber Agnostiker, aber schlecht man sei konfessionslos, aber dabei noch etwas anderes – die negativform („-los“) drängt sich semantisch in den Vordergrund. Diese Festlegung aber ist unangemessen. Konfessionslosigkeit ist eben keine Konfession in dem Sinne, dass man sich von ihr durch die eigene Absetzung, wie sie für das Jugendalter typisch ist, produktiv verhalten könnte. Darüber hinaus ist die Kategorie der „Konfessionslosigkeit“ auch undifferenziert. In Zeiten gesellschaftlicher Pluralisierung umfasst sie immer mehr Menschengruppen,

„Konfessionslose“ können ihrem eigenen Verständnis nach sowohl 1. Atheisten oder 2. Agnostiker sein als auch 3. von einem individuellen religiösen Glauben abseits einer Religionsgemeinschaft geprägt sein (Jugendliche nennen sich dann selbst gern „nicht religiös, aber sehr wohl spirituell“); „Konfessionslose“ können schließlich 4. einer nur noch negativ zu beschreibenden „religiösen Indifferenz“ zugeordnet werden. Nur dies zuletzt Genannten sind frei von jeglichem religiösem Interesse, ohne Gegnerschaft und Ambivalenz gegenüber den Aussagen von religiösen Menschen und Gemeinschaften. Auch allen diesen Gruppen muss man eine „transkonfessionelle Kompetenz“ zutrauen und didaktisch zumuten.

Konfessionslosigkeit *und* Konfessionalität sind damit didaktisch als in Bewegung befindliche und in Bewegung zu überführende Kategorien aufzufassen. Wollte man die Konfessionalität didaktisch als bereits vorhanden voraussetzen, würde man an der Unterrichtsrealität vorbeigehen; würde man diese Leitvorstellung ignorieren und seinerseits für didaktisch irrelevant erklären, würde man an der gesellschaftlichen Realität vorbeigehen. In der realen Kultur und Gesellschaft gibt es das Christentum nicht in überkonfessioneller Gestalt, sondern nur in seiner orthodoxen, katholischen und evangelischen Form. Das christliche Esperanto hat seine institutionellen Grenzen. Schon der Begriff „Konfession“ ist typisch protestantisch. Katholiken haben keine Konfession, sondern sie gehören zur Kirche. Mit der Kategorie der „Konfession“ ist im 19. Jahrhundert eine zutiefst protestantische Beschreibung – wenigstens begrifflich – in das Staatskirchenrecht eingewandert.

Zwar sind die wesentlichen Bekenntnisaussagen identisch, wie sie vor allem in der Trinitätslehre ihren Ausdruck gefunden haben und wie sie in der einen Taufe, im Kirchenjahr und in der Liturgie bis heute greifbar sind – aber Eucharistie und Amt markieren schon deutlich die Grenzen; nicht zuletzt im Hinblick auf den Schulgottesdienst ist das deutlich zu spüren.

Didaktisch gilt es, diese Situation nicht verständlich, so doch verstehbar zu machen. Die Trennung der Christenheit hat gute Gründe – aber sie bleibt ein Skandal (vgl. 1 Kor 1,13: „Wie? Ist denn Christus zerteilt?“) Das transkonfessionelle didaktische Prinzip ist nicht zuletzt im konfessionell-kooperativen Unterricht zugrunde zu legen.

2 Offene Konfessionalität

Organisatorisch verwende ich programmatisch die Leitkategorie der „Offenen Konfessionalität“, um der bewährten Tradition des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts in Deutschland einerseits und den demographisch bedingten massiven Veränderungen andererseits zu entsprechen. Die Formulierung der religionsverfassungsrechtlichen Bestimmungen des Grundgesetzes setzte noch eine christliche, bikonfessionelle evangelisch-katholische Gesellschaft voraus. Ein größerer Anteil von Konfessionslosen bzw. von Angehörigen anderer Religionen (von Muslimen) war 1949 noch nicht im Blick.

2.1 (Konfessionalität) – Man wird feststellen können, dass sich das bundesrepublikanische Konzept des RU in „Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“ (Grundgesetz [GG] Art. 7,3) auch aus didaktischen und allgemeinpädagogischen Gründen in den letzten sieben Jahrzehnten bewährt hat. Die wichtigsten Aspekte seien dazu noch einmal in Gedächtnis gerufen.

Der konfessionelle RU ist *erstens* für alle Beteiligten berechenbar. Schüler*innen, Eltern und Lehrerkollegien wissen, womit sie es zu tun haben. Die Kirchen sind gesellschaftlich präsente Institutionen, die sich der Sach- und Personenkritik stellen müssen. *Zweitens* sind die Lernenden (bzw. die Eltern) durch den konfessionellen RU bei Sinn- und Moralfragen nicht ausschließlich auf die staatliche Sichtweise angewiesen. Man muss sein Christsein, seine Wertbindungen und seine familiären und persönlichen Orientierungen nicht an der Klassentür abgeben. Schüler*innen sind nicht nur educandi, sondern auch werdende, sich bildende Christenmenschen (bzw. religiöse Persönlichkeiten). Der Zugriff der staatlichen (Zwangs-)Schule auf das Personenzentrum des Menschen hat seine Grenzen.

Damit steht die Konfessionalität des RU zugleich für das Unverfügbare allen pädagogischen Handelns. Er nützt damit auch den nicht Glaubenden. Der RU ist eine Art von Grenzmarker gegenüber pädagogischen Selbstüberschätzungen – ähnlich wie der Gottesbezug in der Verfassung auch denjenigen dient, die selbst nicht an Gott glauben. Auch sie werden dadurch vor der staatlichen Zwangsbeglückung geschützt.

Drittens – und das ist das Wichtigste – macht der konfessionelle RU die Religion der kritischen Bearbeitung zugänglich. Der Unterricht wird „in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt“; das geschieht jedoch „unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechts“ (Grundgesetz Art. 7,3). Religiösen Orientierungen, welche der Menschenwürde (Art 1,1 GG) oder der freien Entfaltung der Persönlichkeit (Art. 2 GG) widersprechen, wird in der Schule niemand ausgesetzt werden. Die Selbstkritik der Religionen und des Religiösen

überhaupt bildet vielmehr einen essentiellen Bestandteil konfessioneller Religionsdidaktik – man denke nur an die Kritik am untergründig wirksamen Antijudaismus oder an die Beschäftigung mit dem kirchlichen Anteil an kolonialistischer Unterdrückung. Religiöse Bildung unter dem Vorzeichen der Konfessionalität erfolgt zu einem großen Teil im Modus der Religionskritik. Das bewahrt vor den Prinzipien der bloßen Affirmation und des reinen Subjektivismus. Nicht alles, wobei sich ein Subjekt wohlfühlt, ist auch in letzter Konsequenz menschenfreundlich. Darum aber geht es dem konfessionellen RU: Um einen Beitrag zur Bildung nach den „Maßen des Menschlichen“ (EKD 2003).

Gerade die Orientierung an den „Grundsätzen“ der religiösen Institution schafft die Basis einer sachbezogenen Kritik und wehrt einer lediglich emotional begründeten Zustimmung oder Ablehnung. Das ist besonders im Hinblick auf die spätere berufliche Realität wichtig, weil Berufstätige den größten Teil der Woche nicht im schulischen Schutzraum verbringen, sondern im unübersichtlichen Pluralismus. Wer sich ein eigenes Urteil bilden muss, ist auf Informationen und Argumente angewiesen, um nicht bloßen Stimmungen zu unterliegen.

Die damit wiederholten Argumente für einen RU in konfessioneller Positionalität (vgl. dazu EKD 1994 und EKD 2014) sind also primär religionsdidaktischer Natur und hängen nicht von demographischen Rahmenbedingungen ab: Wer bei einer Lehrerin transkonfessionelle Kompetenz, aber auch die dazu erforderliche eigene Position zu erkennen vermag, sodass die Lehrkraft zugleich bestimmt, verständlich und kritikfähig ist, der hat eine Anschauung davon, wie sich auch die eigene religiöse Position bilden kann. In dieser Ausstrahlung ist die didaktische Kraft des konfessionellen Prinzips begründet. Lehrer*innen im RU sind keine bloßen Informanten oder Moderatoren. Sie sind vielmehr Gesprächspartner, die Unverständnis und Widerspruch riskieren.

2.2 (Offene Konfessionalität) – Wie nun können diese bewährten Prinzipien angesichts von stark veränderten Klassenzusammensetzungen modifiziert, aber in ihrem didaktischen Gehalt beibehalten werden? Meine schon didaktisch explizierte These lautet: An der Konfessionalität als didaktischem Prinzip sollte festgehalten; dieses muss allerdings durch Öffnungen profiliert werden, um gegenwärtig und zukünftig tragfähig zu bleiben. Wir sollten dazu künftig organisatorisch von der „offenen Konfessionalität“ sprechen, weil sich diese komplementär zum transkonfessionellen didaktischen Ansatz verstehen lässt.

So jedenfalls lautet das Ergebnis eines gemeinsamen Forschungsprojektes des Tübinger EIBOR und des Bonner bibor zur Konfessionalität des BRU in den Jahren 2017 und 2018 unter dem schönen Namen „Delphi“. Bei „Delphi“ greift man auf die Expertise von Menschen zurück, die sich besonders mit dem Thema beschäftigen – man befragt sozusagen das weise Orakel (der Name stammt aus der Marktforschung und wurde dort bewusst mit dem Namen „Delphi“ versehen; die Expertise bei uns stammte von Unterrichtenden, Lehramtsausbildern sowie Funktionsträgern aus Schulverwaltung und Kirchenämtern. Es handelte sich um zwei vorbereitete Treffen mit dem gruppenweisen Verfassen von Thesen und dazwischen liegenden Zusammenfassungen durch die Veranstalter (der Band erscheint 2020).

Der Gedanke der „offenen“ Konfessionalität ist nicht neu, wird aber zunehmend wichtiger. Schon die EKD-Denkschrift „Identität und Verständigung“ von 1994 hatte Wert auf die Feststellung gelegt, dass die Konfessionalität des RU zugleich die Einladung zur Teilnahme an diejenigen enthält, die selbst nicht der evangelischen Kirche angehören, aber an den Inhalten des evangelischen RU Interesse zeigen. Treffend war damals über den RU formuliert worden: „Seine theologische Identität und seine ökumenische Offenheit haben ein und dieselbe Wurzel.“ (EKD 1994, 61). Diese eine Wurzel ist das Evangelium selbst, das sich nicht an eine bestimmte Personengruppe (an die Kirchenmitglieder) richtet, sondern an „alle Welt“, an den bewohnten Erdkreis, an die „Ökumene“. Die Kirchenmitglieder verbreiten das Evangelium, sie sind aber selbst nicht die einzigen Adressaten. Sie bleiben nicht unter sich. Sie öffnen ihre Erzähl-, Argumentations- und Fei ergemeinschaft für andere – ob diese nun Zuschauer oder Skeptiker bleiben oder ein näheres persönliches Interesse entwickeln wollen.

Ein *erstes* Merkmal „offener Konfessionalität“: Der RU ist offen für alle Schüler*innen, aber gleichzeitig erkennbar und transparent durch die Ausrichtung der Lehrkraft. Die Professionalität der Lehrkraft besteht auch darin, das sozial Vermittelte der christlichen Religion (die kirchliche Konfession) zu repräsentieren, persönlich zu vertreten und diese zugleich („transkonfessionell“) der Distanzierungsmöglichkeit auszusetzen.

Es ist also noch nicht professionell, wenn die Lehrkraft nur für sich persönlich „authentisch“ auftritt nach dem Muster: „So bin ich eben und jeder andere soll selbst auch individuell glaubwürdig sein.“ Das ist viel, aber noch nicht alles. Die Lehrkraft ist auch ein Handlungsmodell für den persönlichen Umgang mit der Sozialität und Institutionalität des Religiösen. Denn niemand entwickelt seine religiöse Anschauung unabhängig von Konventionen, Traditionen, Gruppen und geistigen Strömungen. Das zu meinen wäre naiv. Gerade die Berufung auf das Individuelle ist ein typisches Merkmal spätmoderner Konventionalität. Wer Religion unterrichtet, muss das Spannungsfeld zwischen religiöser Individualität und Beheimatung durchschaubar und an der eigenen Auseinandersetzung mit Traditionen und gesellschaftlichen Trends verständlich machen. So werden Lehrer*innen zum Lernanlass, die auf ihre eigene Person verweisen, um aber gerade davon unabhängig zu machen. Die konfessionelle Lehrkraft ist kein zu imitierendes Vorbild, sondern bietet den Anlass, den eigenen Prägungen und Neigungen, dem Individuellen und dem sozial Vermittelten näher nachzugehen. Gerade der bewusste Umgang mit den Grenzen eigener Spielräume (Simojoki et al. 2016, 146) kann dabei zur Lerngelegenheit werden.

Der konfessionell offene RU bewährt sich darum besonders im Umgang mit der Konfessionslosigkeit von Schüler*innen. Als *zweites* Merkmal „offener Konfessionalität“ ist festzuhalten: Der RU ist offen für die Interessen von Konfessionslosen und bei der didaktischen Ausgestaltung sensibel für deren – durchaus verschiedene – Perspektiven.

Das bedeutet vor allem, die Konfessionslosigkeit nicht nur als geduldete Ausnahme anzusehen, sondern als eine Dimension, die der Glaube immer hat. Jede Form von Religion erfolgt zwar in der Anlehnung an tradierte Muster (s.o.), aber auch in der Form von deren Ablehnung oder im grundlegenden Nichtverstehen. Darunter kann auch die völlige Fremdheit gegenüber

bestimmten elementaren Fragestellungen – wie z.B. der Gottesfrage, der Frage nach dem religiösen Gefühl oder der individuellen Eschatologie – verstanden werden.

Der *offen konfessionelle* RU versteckt nicht die christlichen Aussagen, rechnet aber damit, dass man nicht nur die Antworten, sondern schon die Fragen nicht begreifen kann. Der konfessionell offene BRU wird das aber nicht als Störung empfinden und nicht davon ausgehen, dass alle Menschen dennoch irgendwie religiös sind, ohne dass sie das selbst wissen oder verstehen. Er wird vielmehr die Radikalität der eigenen Infragestellung – einschließlich der Sinnhaftigkeit der Fragen selbst – begrüßen und als theologisch legitim würdigen (Meyer-Blanck 2014). „Bin ich nur ein Gott, der nahe ist, spricht der HERR, und nicht auch ein Gott, der ferneist?“ – so Jer 23,23

Gerade der Glaube als Glaube, der unverfügbar bleibt, kann sich nicht auf feststehende Wahrheiten berufen und verlassen. Glauben heißt, immer wieder mit dem Anfang anfangen und rechnen mit dem Nichtverstehen des Wortes Gottes und der daraus entstehenden Fragen. Der dem Göttlichen begegnende Mose (Ex 3,1–14), der nichts vermögende Jeremia (Jer 1,6) und der sich noch weit vor dem Ziel befindende Paulus (Phil 3,12) sind biblische Illustrationen dieses nie hinter dem Menschen liegenden Anfangs. Der christliche Glaube wird niemals zu einer gesicherten Position, sondern ist immer die Begegnung mit dem eigenen Unglauben (Mk 9,24). Konfessionslosigkeit, Atheismus und religiöses Desinteresse sind darum keine Ausnahme, sondern der Ernstfall des Glaubens. Darum sind Konfessionslose im RU nicht nur aus pädagogischen, sondern auch aus didaktischen und biblischen Gründen nicht etwa geduldet, sondern hochwillkommen. Sie warnen vor den schlimmsten Häresien: vor der leblosen Langeweile und der mühelosen Moral.

Das gilt ebenso für die Gemeindepädagogik und den Gottesdienst. Liturgie ist immer wieder neu die Erfahrung des Nichtwissens, des Unsicherseins, des Zweifelns an dem eigenen Gefundensein. Beter sind nicht die religiös Sicheren, sondern die, die wissen, dass sie in jedem Moment mit der eigenen Gotteserfahrung neu anfangen. Beten heißt nicht wiederholen, sondern den Moment des Suchens wieder holen in der erneuten Situation des Nichtwissens. Die expliziten Agnostiker in unseren Orten, Gemeinden und hoffentlich auch in unseren Gottesdiensten sind also nicht defizitär, sondern sie sind Gebetshelfer. Sie erinnern und ermahnen uns, den Habitus der Unsicherheit, der allein der vor Gott angemessene ist, ernst zu nehmen und den Weg vom unsicheren Suchen zum Gefundenwerden jeweils neu zu gehen. Das agnostische Moment bewahrt uns vor dem Wiederholen zugunsten des wieder Holens. Agnostizismus ist also für unsere Gottesdienste keine Störung, sondern eine Bereicherung oder gar Voraussetzung.

Der konfessionell offene RU wird schließlich offen sein für andere Weisen des konfessionellen RU, insbesondere für den Islamischen RU. Als *drittes Merkmal* lässt sich damit festhalten: Der BRU der Zukunft ist offen für Kooperationen mit möglichen Partnern innerhalb des Christentums und über das Christentum hinaus; dasselbe gilt darüber hinaus für den Ethikunterricht. Das alte Modell der „Fächergruppe“ von evangelischem und katholischem RU sowie Ethikun-

terricht (EKD 1994, 73–81) ist in diesem Zusammenhang weiter aktuell. Dabei ist daran zu erinnern, dass das Modell der „Fächergruppe“ von 1994 keine primär organisatorische Stoßrichtung hat. Es zielt vielmehr didaktisch auf Kooperation, Perspektivenwechsel und „Transkonfessionalität“.

Auch der Ausbau des Islamischen RU ist darum nicht nur ein Erfordernis für die religiöse Selbstbestimmung der Muslime. Erst die Existenz des Islamischen RU bietet auch die Möglichkeiten erweiterter Kooperation im Rahmen des schon 1994 beschriebenen Fächergruppenmodells.

Je mehr der konfessionelle RU die gesellschaftlichen Realitäten widerspiegelt, desto eher ist er dazu in der Lage, die Schüler*innen bei ihrem Leben in der Berufswirklichkeit zu begleiten. Gegeneinander abgeschlossene religiöse Welten entsprechen nicht dem Zusammenleben in der Pluralität.

Dasselbe ablehnende Urteil trifft aber auch ein rein individuelles Religionsverständnis, bei dem der RU in informierender, neutraler Weise im Klassenverband zu erteilen und alles andere dem individuellen Gutdünken anheimzustellen wäre. Religionen sind weitaus komplexer, als es das konsumorientierte „Patchwork“-Modell glauben machen möchte. Religionen sind soziale Realitäten, die die Individuen einbeziehen, aber ihnen auch weit voraus liegen. Dieser Zusammenhang muss erschlossen werden. Die religiöse Pluralität ist dabei keine Gefährdung, sondern eine Lernchance – wenn auch eine erhebliche organisatorische und bildungspolitische Herausforderung.

Der konfessionell offene BRU trauert den Zeiten konfessioneller Einheit nicht nach, redet aber auch nicht einem bloßen religiösen Individualismus das Wort. Mit beidem würde der RU an der aktuellen Pluralität vorbeigehen (EKD 2014) und damit würde er letztlich die Schüler*innen falsch informieren. Der konfessionell offene RU in der hier skizzierten Weise ist noch kaum erreicht; aber er bedeutet eine sinnvolle Zukunftsvision dessen, was möglich und nötig ist.

Literatur

EKD (1994), *Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

EKD (2003), *Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

EKD (2014), *Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Meyer-Blanck, M. (1996), Praktische Theologie und Postmoderne. Ein Dialog mit Wolfgang Welsch, in: *Pastoraltheologie* 85, 225-238.

Meyer-Blanck, M. (2014), Konfessionslosigkeit und die konfessorische Dimension des Religionsunterrichts. Systematische Perspektiven. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 66, 215-223.

Simojoki, H., Schweitzer, F., Parker, S.G. & Freathy, R. (2016), Die Professionalisierung des Religionslehrerberufs als Aufgabe und Gegenstand religionspädagogischer Forschung. Historische und systematische Perspektiven. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 68, 135–152.