

Religionsunterricht zwischen schulischem Bildungsauftrag, fremdelnder Zielgruppe und kirchlicher Bindung

Ein Kommentar aus katholisch-theologischer Perspektive

Ursula Schumacher

1. Religionsunterricht im Wandel: Zur Brisanz und Relevanz des Themas

Bei der Tätigkeit an einem Katholisch-Theologischen Institut, dessen zentrale Aufgabe in der Ausbildung von Religionslehrer*innen liegt, ist naturgemäß die Frage nach der gegenwärtigen Situation und der zukünftigen Entwicklung des Religionsunterrichts unmittelbar und ständig präsent. Und im Kontext der Praktikumsbegleitung Studierender mehrten sich inzwischen Begebenheiten wie ein Unterrichtsausfall infolge der Tatsache, dass im ganzen Jahrgang nur noch ein einziges Kind katholisch getauft ist, oder die Erfahrung mit einer Lerngruppe, in der zum Entsetzen der unterrichtenden Studentin keinem einzigen Kind mehr der Name »Jesus Christus« geläufig war – und dies wohl gemerkt an Schulen im Raum Karlsruhe und damit in einem Kontext, der an sich deutlich *nicht* einer der in der Literatur bereits notorischen Diasporasituierungen des katholischen Religionsunterrichts zuzuordnen ist. Beobachtungen wie diese geben Anlass zu Sorge und zur kritischen Frage, ob überkommene Modelle, Konzepte und Methoden des Religionsunterrichts den gegenwärtigen gesellschaftlichen Realitäten auch nur ansatzweise noch entsprechen bzw. wie lange sie überhaupt noch weiterhin realisierbar sein werden, welche Durchführungsansätze sich als adäquater und zukunftssträchtiger erweisen könnten und auf welche Weise den gesellschaftlichen Veränderungen in der Ausbildung von Religionslehrer*innen Rechnung zu tragen ist – und führen so mitten hinein in eine in der Religionspädagogik intensiv geführte Debatte.

Gewiss: Die meisten im Kontext dieser Debatte vorgebrachten Beobachtungen, Reflexionen, Argumente und Postulate sind im Grunde bereits seit Jahrzehnten auf dem Tisch – dies gilt für die Diskussion um die Bildungsziele des Religionsunterrichts und seine Abgrenzung zur Katechese ebenso wie für die Frage, welche Konsequenzen zunehmende Individualisierung und Pluralisierung, schwindende religiöse Bindung und Sozialisation sowie die daraus resultierenden praktisch-organisatorischen Probleme

für Selbstverständnis und Konzeption des Religionsunterrichts haben. Neueste religionssoziologische Erhebungen dokumentieren also weniger eigentlich neue Entwicklungen als vielmehr die Verschärfung eines bereits seit Längerem erkennbaren Trends – und doch: Auch eine Intensivierung bereits bekannter Prozesse kann vor völlig neue Herausforderungen stellen, wenn und indem sie kritische Massen tangiert. Das ist aber zunehmend der Fall, wie die diesem Band vorangestellte Synopse deutlich dokumentiert. Fraglich ist nicht mehr nur, ob aus ein, zwei oder allen Klassen eines Jahrgangs die konfessionellen Lerngruppen gebildet werden, sondern immer häufiger, ob Religionsunterricht in der konfessionellen Form überhaupt noch durchgeführt werden kann; fraglich ist auch nicht mehr nur, ob einzelne Eltern für ihr Kind, sei es getauft oder nicht, eine Abmeldung vom Religionsunterricht wünschen, sondern ob gesamtgesellschaftlich die Erhaltung des konfessionellen Religionsunterrichts als Unterrichtsfach noch mehrheitsfähig ist bzw. wann die den Religionsunterricht fundierende Klausel in Art. 7 Abs. 3 GG soweit an gesellschaftlicher Plausibilität verloren hat, dass sie wirksam infrage gestellt wird – kurz: die bereits seit längerem zu beobachtenden »Grauzonen« (Feifel 1996: 109) in der Durchführung des konfessionellen Religionsunterrichts sind inzwischen ganz offensichtlich keine Grauzonen mehr, sondern immer deutlicher zutage tretende Manifestationen der Fragilität eines von Deetablierung bedrohten unterrichtlichen Modells, und sie generieren für den Religionsunterricht dementsprechend einen wachsenden und sich absehbar noch weiter verschärfenden Entwicklungs- und Legitimationsdruck.

Dieser Problematik widmet die katholische Religionspädagogik seit geraumer Zeit ein nicht geringes Maß an Aufmerksamkeit und Ressourcen. Der diachrone Blick kann konstatieren, dass seit der Phase starker gesellschaftlicher Infragestellung des Religionsunterrichts Ende der 1960er Jahre und der daraus resultierenden, um das Anliegen von Korrelation und Lebensweltbezug zentrierten und 1974 durch die Würzburger Synode bestätigten Neuausrichtung keine so intensive Debatte um den Religionsunterricht mehr stattgefunden hat wie neuerdings (vgl. Schambeck 2019: 320). Freilich scheint die Diskussion um die Zukunft des Religionsunterrichts im evangelischen Kontext fast noch intensiver geführt zu werden als in der katholischen Religionspädagogik; dies betrifft auch die Diskussion um den Bildungsbegriff.¹ – Letzterer ist inzwischen aber auch im katholischen Diskurs in seiner religionspädagogischen Relevanz klar anerkannt und scheint intensiver in den Fokus zu rücken, wie neuere einschlägige Publikationen belegen (vgl. exemplarisch Kropač 2019; Platzbecker 2013). Dies ist deswegen von kaum zu überschätzender Bedeutung, weil eine Befassung mit den Bildungszielen des Religionsunterrichts als Achsenfrage für die beiden derzeit wohl brennendsten Aspekte einer Auseinandersetzung mit der Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts gelten kann: für den immer dringlicheren Legitimationsdiskurs ebenso wie auch für die Frage nach der Bewertung verschiedener Modelle des Religionsunterrichts, die ebenfalls einen Reflexionsschwerpunkt im Bereich der neueren religionspädagogischen Arbeit darstellt. Wenn es im Folgenden daher gilt, die Einschätzung der aktuellen Situation des Religionsunterrichts in der katholischen Theologie zu umreißen, so dürften gerade diese Themenaspekte von aussagekräftiger Bedeutung sein: Wie werden neue Modelle

1 Dies konstatieren etwa Kөнemann (2011: 117) und Kropač (2019: 238).

des Religionsunterrichts diskutiert (2.1)? Wie werden die Bildungsziele des Religionsunterrichts konzipiert (2.2)? Und wie wird die Positionalität des Religionsunterrichts bewertet (2.3)?

2. Auseinandersetzung mit unterrichtlichen Entwicklungen in der katholischen Religionspädagogik

2.1 Neue Modelle des Religionsunterrichts in der Diskussion²

Es trifft fraglos zu, dass pauschal betrachtet eine Verteidigung des Prinzips konfessioneller Einheit von Lehre, Lehrenden und (wenigstens im Regelfall) auch Lernenden für den katholischen Blick auf den Religionsunterricht länger kennzeichnend war als für den evangelischen. Auch im katholischen Diskurs gibt es aber schon seit einiger Zeit Stimmen, die das Konfessionalitätsprinzip als veraltet bewerten (vgl. z.B. Mette 2007) und argumentativ auf die ohnehin weitgehend fehlende konfessionelle Verortung der Schüler*innen verweisen (vgl. Mette 2002: 99; Kropač 2013: 84). Und auch von bischöflicher Seite wurde inzwischen – gewiss nicht zuletzt pragmatischen Zwängen folgend, aber mit argumentativ bejahender Fundierung – eine klare Anerkennung konfessionell-kooperativer Unterrichtsmodelle formuliert (Die Deutschen Bischöfe 2016) und damit das Konfessionalitätsprinzip in seiner praktischen Geltung zum Mindesten deutlich eingeschränkt. Auch aus katholischer Sicht weist also der »konfessionell-kooperative Religionsunterricht ... den Weg in eine fällig gewordene Richtung« (Mette 2011: 58) – wenngleich durchaus praktische wie auch didaktische Fragen offen bleiben, die etwa Durchführungsstandards ebenso betreffen wie die Beobachtung, dass die konfessionelle Kooperation eine zu Lasten des Lebensweltbezugs gehende Neigung zur Profilierung kontroverstheologischer Differenzen erzeugt (dazu Sajak 2019: 511–514). Doch der katholische ist dem evangelischen Diskurs nicht nur in der (wenigstens gegebenheitsbezogenen) Zustimmung zu einem konfessionell-kooperativen Modell des Religionsunterrichts gefolgt: Auch Voten zugunsten von Formen eines positionellen, religionspluralen Lernens im Klassenverband liegen inzwischen vor.³

Diese mit wachsender Intensität geführte Diskussion um neue Modelle des Religionsunterrichts ist wichtig, zeugt sie doch von einem Bewusstsein für die Notwendigkeit einer Adaptation des Religionsunterrichts an sich verändernde gesellschaftliche Gegebenheiten. Zugleich ist sie schmerzhaft, denn sie impliziert die schwierige Entscheidung, ob zur Wahrung bestehender Einfluss- und Wirkspielräume möglichst lange an den etablierten Formen des Religionsunterrichts festgehalten werden soll – oder ob nicht – selbst um den Preis einer (partiellen) Aufgabe bestehender Privilegien – eher ein Voranschreiten auf der Suche nach neuen Modellen geboten ist, um Ge-

2 Ein aktueller, literaturgestützter Gesamtüberblick bei Riegel (2018: 91–134).

3 Hier ist neben dem Interreligiösen Begegnungslernen von Katja Boehme (2014), das phasenweise gemeinsamen Projektunterricht vorsieht, vor allem an die noch weitergehenden Konzeptionen eines positionell-religionspluralen Unterrichts von Mirjam Schambeck (2019) und Ulrich Riegel (2018: 135–198) zu denken.

stellungsspielräume zu nutzen und aus einem rein reaktiven in ein proaktives Verhalten hineinzufinden. Für beide Wege gibt es gute Argumente, eine vorausseilende Selbstmarginalisierung lässt sich mit ebenso stichhaltigen Gründen problematisieren wie ein unbewegliches Beharren auf dem Althergebrachten. Es wird eine bedeutende Herausforderung für zukünftige Positionierungen zum Religionsunterricht darstellen, nicht in eines der beiden Extreme zu verfallen, sondern durch die Arbeit an neuen Modellen und die Bereitschaft zur Orientierung an der zunehmend religionspluralen gesellschaftlichen Realität unter Beweis zu stellen, dass der Religionsunterricht wirklich im Dienst der Menschen stehen soll. Eine an regionalen Gegebenheiten orientierte Öffnung für gestufte Formen der Kooperation wird diesen Weg kennzeichnen. Und die kooperative Ausgestaltung der Positionalitätsgarantie gemäß Art. 7 Abs. 3 GG wird dem Anliegen eines bekenntnisorientierten Religionsunterrichts vermutlich besser dienen als ein stures Beharren auf Maximalforderungen bis zu dem Moment, an dem das Grundgesetz einer Mehrheit der Entscheidungsträger*innen in diesem Punkt revisionsbedürftig erscheint.

2.2 Die Bildungsziele des Religionsunterrichts: Schlaglicht auf einen ungeklärten Aspekt seines Selbstverständnisses

Die zunehmend in den Fokus religionspädagogischer Aufmerksamkeit rückende Debatte um die Bildungsziele des Religionsunterrichts ist, wie bereits angedeutet, insofern als ein Teilaspekt der Reaktion auf die gewandelten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen zu betrachten, als damit sowohl Legitimierungsfragen berührt sind als auch der sich verändernden Zielgruppe des Religionsunterrichts Rechnung getragen wird. Das Konfessionalitätsprinzip erfährt inzwischen nämlich auch dahingehend eine Aufweichung, dass die Öffnung des katholischen Religionsunterrichts für konfessionslose Schüler*innen im religionspädagogischen Diskurs als ein Schritt gedeutet werden kann, dessen Unterlassung sich im Geist des Synodenbeschlusses schon dann verbietet, »wenn nicht einer wachsenden Gruppe von Lernenden die Teilnahme an religiösen Bildungsprozessen in der Schule verwehrt werden soll« (König 2014: 67). Damit ist aber in zunehmender Dringlichkeit die Frage nach Art und Relevanz von religionsbezogenen Bildungszielen für die formal keiner Religion zugehörigen oder faktisch nichtgläubigen Schüler*innen aufgeworfen, und diese Frage muss bisher – auch über das Fach des konfessionellen Religionsunterrichts hinaus – als »[n]icht befriedigend geklärt« (Pemsel-Maier 2019: 238) gelten.

Ein sehr weitreichender Konsens herrscht im religionspädagogischen Diskurs zwar darüber, dass die von der Würzburger Synode nachhaltig und mit großer Einigkeit (vgl. Feifel 1996: 101) affirmierte und – wenigstens im Sinne einer Ermöglichung – auch kirchenrechtlich fundierte (vgl. Rees 2016: 84) Profildifferenzierung und Aufgabentrennung zwischen Religionsunterricht und Katechese beizubehalten bzw. angesichts der neueren gesellschaftlichen Entwicklungen sogar noch fortzuschreiben ist. Faktisch wurde der Religionsunterricht durch den Synodenbeschluss damit von der Erwartung, einen Beitrag zur Glaubensweitergabe zu leisten, wenigstens partiell entlastet; vor diesem Hintergrund betrachtet der religionspädagogische Diskurs mehrheitlich auch die Tatsache, dass von kirchlicher Seite aus angesichts des gesellschaftlichen Schwindens

kirchlicher Bindung und folglich auch des Einflussbereichs katechetischer Angebote zunehmend die missionarische Relevanz des Religionsunterrichts als letzter in die Breite der Bevölkerung ausstrahlender Form der Begegnung mit dem Christentum gesehen und betont wird: Erwartungen, der Religionsunterricht könne in einer zunehmend säkularisierten Gesellschaft signifikant zur Glaubensweitergabe beitragen, werden mehr oder weniger entschieden zurückgewiesen (vgl. z.B. Mendl 2013; Gärtner 2016).

Weniger denn als missional versteht sich der konfessionelle Religionsunterricht stattdessen als diakonal, sieht sich also in einem Dienst an den Schüler*innen⁴ und ordnet sich dabei in den schulischen Bildungsauftrag ein. In diesem Kontext hat der bildungstheoretische Ansatz Jürgen Baumerts eine intensive Rezeption erfahren, der unter vier verschiedenen bildungsrelevanten Welterschließungsmodi des Menschen auch den religiösen ausmacht und eine Befassung damit folglich als Teilaspekt des schulischen Bildungsauftrags qualifiziert (vgl. Baumert 2002: 113; für weitere pädagogische Begründungsansätze s. Riegel 2018: 67-69). Dass eine solche Einschätzung von höchster Relevanz für eine Legitimation des Religionsunterrichts als ordentliches Unterrichtsfach ist, bedarf kaum der Erwähnung. Sie impliziert im Blick auf eine weitere Konkretisierung der Bildungsziele des Religionsunterrichts aber ein hohes Maß an Klärungsbedarf, der auch noch nicht als konsensuell erledigt angesehen werden kann. Festhalten lässt sich aber, dass im religionspädagogischen Diskurs das Ungenügen von Aspekten wie einer – allzu leicht kognitivistisch verengten – kulturhermeneutischen Zielsetzung oder der Zieldimension einer Wertbildung vertreten wird, welch Letztere im Religionsunterricht zwar keinesfalls fehlt, wohl aber dahingehend zu konkretisieren ist, dass sie spezifisch als »Folge und Ergebnis der christlichen Weltdeutung« (Pemsel-Maier 2019: 230) in den Blick kommt (vgl. Riegel 2018: 65; Schambeck 2013: 62).

Eher sucht man den Beitrag des Religionsunterrichts zum schulischen Bildungsauftrag in der Vermittlung von Kompetenzen zu lokalisieren, die im Zusammenhang mit einer genuin religiösen Weltdeutung stehen. Exemplarisch sei hier ein Vorschlag von Mirjam Schambeck zur Zielformulierung der Bildungsaufgaben des Religionsunterrichts angeführt, der drei Stufen benennt: (1) die Wahrnehmung religiöser Welterschließung (»ästhetische Kompetenz«), (2) eine Befähigung zum Verständnis und zur angemessenen Artikulation religiöser Welterschließung (»hermeneutisch-reflexive und hermeneutisch-kommunikative Kompetenz«) und (3) die eigene religiöse Welterschließungskompetenz – dies als Voraussetzung einer begründeten Stellungnahme zu Religiosität (»sich zu Religion verhalten«) (Schambeck 2013: 60). Noch weiter gehen Bildungszielreflexionen, denen zufolge der Religionsunterricht letztlich auch dazu beitragen kann, einen christlichen Weltzugang »als sinnvolle und existentiell tragfähige Option« (Pemsel-Maier 2019: 232) begreifbar zu machen, ja, das »Leben facettenreicher zu verstehen und die Frage nach dem, was im Leben wirklich wichtig ist, tiefer und begründeter zu beantworten« (Englert 2013: 24) – also nicht nur Religiosität als gesamtgesellschaftliches Phänomen nachzuvollziehen, sondern auch für die eigene Lebens- und Weltdeutung aus der Begegnung mit Religion Gewinn zu schöpfen.

4 Für diese Betrachtungsweise vgl. bereits Die deutschen Bischöfe (1996: 18.26.51.86).

2.3 Bleibende Grundbestimmungen des Religionsunterrichts: Korrelativität und Positionalität

Diese Zielsetzungen konvergieren nun aber mit zwei Grundbestimmungen, die im katholischen religionspädagogischen Diskurs auch für einen zukünftigen Religionsunterricht immer wieder postuliert werden. Exemplarisch verdeutlichen lässt sich dies anhand der Feststellung Schambecks, dass die Erreichung der vorher skizzierten Bildungsziele eine Form des Unterrichts erfordert, welche »die Frage der Bedeutsamkeit« (Schambeck 2013: 61) nicht einfach ausblendet – und als deren Voraussetzung daher bei den Unterrichtenden »eine lebenssattende Theologie« zu postulieren ist, »die sich nicht darin ergeht, alte theologische Formeln zu wiederholen, sondern fähig ist, Theologie lebensrelevant auszusagen.« (Ebd.) In diesem m.E. sehr berechtigten Postulat sind gleich beide Grundbestimmungen des Religionsunterrichts berührt, die es hier noch kurz in den Blick zu nehmen gilt: das Prinzip der Korrelativität und das Prinzip der Positionalität.

Das Korrelationsprinzip prägt nun seit etwa fünfzig Jahren das Selbstverständnis des katholischen Religionsunterrichts und zählt somit keinesfalls in den Bereich religionspädagogischer Neuerrungenschaften. Dennoch wird es – sämtlichen entgegenlaufenden Anfragen oder sogar Abgesängen (vgl. bes. Englert 1993) zum Trotz – weiterhin als »unentbehrlich für die Religionsdidaktik« (Kropač 2012: 5) betrachtet und angesichts der fraglos wachsenden Schwierigkeiten bei seiner Umsetzung daher eher modifiziert⁵ als preisgegeben. Wenn dem Korrelationsprinzip von einer Seite her Gefahr droht, dann freilich ohnehin nicht von einer Modifikation der religionspädagogischen Konzeption des Religionsunterrichts, sondern vom Befund faktischer Nichteinlösbarkeit her: Rudolf Englert hat unter Heranziehung von empirischem Material eingehend darauf verwiesen, welche Lücke hier zwischen der religionspädagogischen Theorie und der unterrichtlichen Realität klafft, die – im Gefolge sinkender Akzeptanz des Religionsunterrichts, schwindenden Interesses am Christentum und einer Tendenz zur Zurücknahme der Lehrperson auf die Rolle einer Lernmoderation – nur zu oft von einer faktischen »Versachkundlichung« (Englert et al. 2014: 111; Englert 2019: 90 u. ö.) geprägt ist. In dieser Theorie-Praxis-Diskrepanz hinsichtlich des Korrelationsprinzips liegt eine der größten Herausforderungen für die zukünftige Gestaltung des Religionsunterrichts.

Nahezu konsensuell wird im katholischen religionspädagogischen Diskurs zweitens auch an der Bedeutung der Positionalität des Religionsunterrichts und mithin am Postulat einer religiösen Binnenperspektive der Lehrenden als dem unhintergehbaren Identitätsmerkmal des konfessionellen Religionsunterrichts festgehalten. Klar ist jedoch auch, dass der bloße Rekurs auf Art. 7 Abs. 3 GG für die argumentative Fundierung dieses Postulats nicht mehr ausreicht. Die wohl stärkste Argumentationsstrategie recurriert daher darauf, die Relevanz des Gegebenseins einer Binnenperspektive

5 Beispielsweise im Modell abduktiver Korrelation, das darauf abzielt, subkutan christlich geprägte Aspekte in einem abendländisch kontextualisierten Selbst- und Weltverständnis offenzulegen, um auf diese Weise bestehende Korrelationen bewusstmachen statt einen Lebensweltbezug erst künstlich herstellen zu müssen (vgl. etwa Ziebertz et al. 2003).

zu betonen, um religiöse Positionierungen erschließen und damit dem vorher formulierten Bildungsziel des Religionsunterrichts im Anschluss an Jürgen Baumerts Konzeption des schulischen Bildungsauftrags gerecht werden zu können (vgl. etwa Englert 2013: 24; König 2014: 73; Schambeck 2013: 59). Fundierend wird dafür die Feststellung angeführt, dass Religion stets »sowohl Diskurssystem als auch Lebensüberzeugung« (Schambeck 2019: 325) ist und folglich neben einer von außen zugänglichen »informativischen« stets auch eine der Binnenperspektive vorbehaltene »konfessorische« (Kropač 2013: 83) Dimension hat, einem Bildungsprozess also nur aus dieser Binnenperspektive heraus auch voll erschlossen werden kann.

Insbesondere in außerakademischen Legitimierungsdiskursen dürfte aber eine vielleicht noch größere argumentative Bedeutung darin liegen, die epistemisch und wissenschaftshermeneutisch zwar längst als Illusion enttarnte, aber gesellschaftlich dennoch weiterhin stark verbreitete Auffassung zu dekonstruieren, es gebe eine streng objektive, von jeglicher Standortnahme bzw. »Positionalität« befreite Perspektive auf Religion, die von einem religionskundlichen Ansatz vertreten würde. Dass eine standortlose Befassung mit Weltanschauungen epistemisch unmöglich, ein religionskundlicher Ansatz folglich wenigstens potenziell von einer Kryptopositionalität geprägt und die Transparenz bezüglich des eigenen Standortes gerade ein Vorzug des konfessionellen Religionsunterrichts ist – und dass außerdem Positionalität nicht mit Indoktrination oder Manipulation verwechselt werden darf, sondern vielmehr auch eine entwicklungspsychologisch bedeutsame Reibungs- und Abgrenzungsfläche sein kann und in der gegenwärtigen Konzeption des Religionsunterrichts auch ist – erscheint in der gesellschaftlichen Bewertung nur zu oft verunklart.

3. Religionsunterricht von morgen: Herausforderungen und Fragestellungen

Einige der Herausforderungen, mit denen sich der Religionsunterricht in Zukunft konfrontiert sehen wird, sind in der Zeit pandemiebedingter Unterrichtsbeschränkungen gewissermaßen wie unter dem Brennglas zutage getreten (dazu ausführlicher Schumacher 2020): So hat die reflexhafte Beschränkung auf Hauptfächer ein Bildungsverständnis offengelegt, dem mit guten Gründen karrierepropädeutische Verengung und die Vernachlässigung von nicht unmittelbar arbeitsmarktrelevanten Kompetenzen vorgeworfen werden kann. Hier wären aus der Sicht einer christlichen Anthropologie verschiedene Parameter zurechtzurücken – eine akute, sehr grundlegende und höchst bedeutsame Aufgabe im gesellschaftlichen Diskurs über Menschenbild und Bildungsverständnis. Der Religionsunterricht kann jedenfalls als einer der Verlierer der Pandemiezeit bewertet werden – die Diskrepanz zwischen juristischen Vorgaben und kirchenpolitischen Unterstützungsbekundungen einerseits und der schulischen Praxis andererseits dürfte selten so groß gewesen sein wie in der Zeit seit dem Frühjahr 2020. Und es wäre illusorisch, die Macht des Faktischen zu unterschätzen und davon auszugehen, dass Wochen und Monate des breitflächigen Ausfalls von Religionsunterricht keine Spuren in dessen gesellschaftlicher Wahrnehmung und Bewertung hinterlassen. Dies mag durchaus zu einem weiteren Treiber der Entwicklung werden, die den be-

reits jetzt auf dem Religionsunterricht lastenden Legitimationsdruck in absehbarer Zeit noch deutlich verschärfen wird, und die bereits angeklungene Frage, wie der Religionsunterricht sich als Angebot auch für konfessionslose Schüler*innen ernsthaft begründen und vertreten lässt, stellt daher gewiss »die größte Herausforderung für den Religionsunterricht der Zukunft dar« (Pemsel-Maier 2019: 239).

Kaum im religionspädagogischen Blick ist bisher übrigens eine andere Begleiterscheinung der religionssoziologischen Veränderungen in der Gesellschaft: Eine christliche Selbstverortung von Schüler*innen wird in Zukunft – wo sie überhaupt noch gegeben sein wird – deutlich intensiver und identitätsprägender ausfallen, als dies bislang der Fall war. Indem die religionssoziologische Gruppierung derjenigen, die in allenfalls kasualienbezogener und lose sympathisierender Affinität zum Christentum stehen, immer mehr diffundiert, gewinnen in der kleiner werdenden Gruppe der Getauften die bewusst und fest in einer christlichen Gemeinschaft Verorteten an Gewicht – mit allen daraus resultierenden didaktischen Konsequenzen für den Religionsunterricht.

Je tiefgreifender eine Umbruchssituation ist, desto größer ist zudem auch die Herausforderung, das recht träge System der Ausbildung von Lehrer*innen und der Erarbeitung von Lehr- und Lernmaterialien den geänderten Bedürfnissen anzupassen. Die schulische Situation mit ihrem sich wandelnden Anforderungsprofil findet wohl prinzipiell erst sehr zeitverzögert in der Gestaltung der theologischen Ausbildung Berücksichtigung – und hier liegen in Zukunft besondere Herausforderungen: Wie kann am besten auf konfessionell-kooperative Unterrichtssettings vorbereitet werden? Wie auf Legitimationsdiskurse im Kollegium und mit der Schulleitung? Wie auf den Umgang mit einer wachsenden Spanne verschiedener intensiver Glaubens- und Bekenntnishaltungen im Schüler*innenkreis? Und der wohl schwierigste Punkt: Wenn Religionslehrkräfte »kaum noch zu Positionalität – traditionell gesprochen: Zeugenschaft – in der Lage sind« (Sajak 2019: 511), wenn gerade angesichts der gesellschaftlichen Zurückdrängung von Religion ins Private Positionalität (und das heißt nicht: Bigotterie oder das Aufsagen theologischer Worthülsen) zu einer extrem schwierigen und zugleich extrem wertvollen Aufgabe wird – und wenn zusammen mit dieser Kompetenz der Lehrkräfte auch nichts weniger auf dem Spiel steht als das gesamte im religionspädagogischen Diskurs entworfene Selbstverständnis des Religionsunterrichts: dann liegt hier eine wahre Herkulesaufgabe für die Lehrer*innenausbildung. Und damit dürfte auch der akademischen Theologie verstärkt eine Aufgabe zuwachsen, die sie derzeit angesichts von hier ebenfalls zu beobachtenden Tendenzen der »Verreligionswissenschaftlichung« (Arens 2003: 26)⁶ wohl nicht hinreichend leistet: Wenn sie nicht zum Glasperlenspiel und Selbstzweck degenerieren will, wenn sie stattdessen die Schule als Brückenkopf in die Gesellschaft und als *locus theologicus*, als theologierelevanten oder sogar -produktiven Ort, als »Bewährungs- und Konkretionsort« (Sellmann/Mette 2012: 12) von Theologie, wahr- und ernstnimmt, dann hat sie die Aufgabe, eine am Ort Schule vermittelbare Theologie zu vertreten – und das bedeutet, dass ein dogmatischer Maximalismus ebenso

6 Zur Bedeutung der persönlichen Glaubenshaltung für die akademische Theologie vgl. Lievenbrück (2018).

schädlich ist wie eine Selbstbeschränkung auf die religionswissenschaftliche Metaebene, geschehe sie nun aus wissenschaftstheoretischen Gründen oder aus einer (durchaus nachvollziehbaren) Positionierungsscheu.

Und noch ein weiterer für den Religionsunterricht zukünftig relevanter Spannungskreis sei abschließend zumindest kurz berührt; es geht um die Beziehung des positionellen Religionsunterrichts zum kirchlichen Lehramt: Religionslehrer*innen sollen sich gemäß c. 804 § 2 CIC/1983 durch »Rechtgläubigkeit, durch das Zeugnis christlichen Lebens und durch pädagogisches Geschick auszeichnen«. Dies ist eine religionspädagogisch kaum reflektierte, für zukünftige Religionslehrer*innen aber in nicht ganz unbedeutendem Maß relevante Formulierung, insofern sie die Grundlage für das Institut der *Missio canonica* darstellt. Trotz aller Liberalisierungstendenzen im Umgang damit bleibt das Angewiesensein auf die kirchliche Lehrerlaubnis für Lehramtsstudierende ein Unsicherheitsfaktor, der nicht selten als entfremdendes Machtinstrument wahrgenommen wird und immer wieder sogar Anlass zu Konversionen gibt. Es ist angesichts der Breite des damit berührten, von der Dogmatik bis hin zum Arbeitsrecht reichenden Fragespektrums kein Leichtes, dieses Spannungsfeld in der hier gebotenen Kürze aufzugreifen. Grundsätzlich dürfte die *Missio canonica* wieder stärker als das zu konturieren sein, was sie eigentlich durchaus ist: ein Ausdruck von Vertrauen, Beauftragung und Sendung sowie Grundlage für die gewichtige praktische Unterstützung, die der Religionsunterricht durch kirchliche Einrichtungen wie etwa Medienstellen erfährt (vgl. Mette 2011: 53). Aber selbst wenn die *Missio canonica* wieder mehr von der Würde des Gesandtheits her konzipiert wird, so bleibt als Kehrseite der Medaille doch die durch das katholische Lehramt immer recht stark im Bewusstsein gehaltene Verpflichtung auf bestimmte Grundzüge einer Glaubens- und Morallehre – und damit ein nicht zu leugnendes Spannungspotenzial, auch wenn dies im Kontext des Religionsunterrichts weniger im öffentlichen Aufmerksamkeitsfokus steht.

Eine Bewertung solcher Spannungen kann naturgemäß nie pauschal, sondern immer nur einzelfallbezogen erfolgen. Um hier dennoch gewissermaßen einen äußeren Rahmen abzustecken, mag aber ein Blick auf die dogmenhermeneutische Auseinandersetzung mit Vorgang und Bedeutung der Rezeption lehramtlicher Aussagen hilfreich sein. Hermann Josef Pottmeyer hat konstatiert, dass es sich bei einer Annahme kirchlicher Lehraussagen aus bloßem Gehorsam, auch wenn sie nicht prinzipiell als irrational verworfen werden kann, um die »schwächste Form der Zustimmung« (Pottmeyer 1999: 82) zur kirchlichen Lehre handelt. Bei der reflexiv durchdrungenen und nach kritischer Prüfung bejahend angenommenen Glaubensaussage ist hingegen die Vollgestalt von Rezeption erreicht. Nun wurde aber bereits darauf hingewiesen, wie bedeutend eine reflektierend angeeignete Positionierung der Lehrkraft in Glaubensfragen für den Religionsunterricht ist – und damit für einen Kontext, in dem persönliche Authentizität die wohl wichtigste Gelingensvoraussetzung wenigstens seiner ambitionierteren Ziele darstellt. Es stünde folglich im Widerspruch zum Selbstverständnis des Religionsunterrichts, für Religionslehrkräfte ein unbedingtes und lediglich gehorsamsgestütztes Rezeptionsgebot im Blick auf kirchliche Lehräußerungen zu erheben.

Was hingegen postuliert werden kann und zu Recht auch postuliert wird, ist eine grundsätzliche Loyalität von Religionslehrkräften Glaube und Kirche gegenüber sowie die daraus resultierende Bereitschaft, kirchliche Lehre wohlwollend zu prüfen und nicht

verzerrend, sondern verständnisfördernd darzustellen. Und es dürfte ebenfalls einsichtig sein, dass ein bekenntnisorientierter Unterricht kaum von jemandem erteilt werden kann, der sich grundsätzlich – etwa durch Kirchenaustritt oder durch die Ablehnung zentraler inhaltlicher Aspekte des Glaubens wie etwa des Bekenntnisses zu Gott oder zu Jesus Christus – von der Glaubensgemeinschaft trennt. Schon die Würzburger Synode hat allerdings festgehalten: »Liebe zur Kirche und kritische Distanz müssen einander nicht ausschließen« (Gemeinsame Synode 1976: 148 [2.8.5]).

Grundsätzlich steht wohl eine gegenseitig stärkende Verwiesenheit von kirchlichen Leitungsinstanzen und den Akteur*innen des Religionsunterrichts zu wünschen: Einerseits ist die Zukunft des positionell geprägten Religionsunterrichts nicht unwesentlich von der kirchlichen Unterstützungsbekundung und Lobbyarbeit abhängig, und es ist keineswegs selbstverständlich, dass und wie intensiv von kirchlicher Seite Ressourcen für religiöse Bildung im schulischen Bereich mobilisiert werden (vgl. Könemann 2011: 118f.) – dies sind Formen von Unterstützung, die eine hohe Wertschätzung durch Religionslehrkräfte eindeutig verdienen. Andererseits wären kirchlicherseits auch die beunruhigenden und sogar störenden Signale noch stärker als Chance zu würdigen, die vom Religionsunterricht als einer der wenigen fest implementierten Schnittstellen zwischen kirchlichem und gesellschaftlichem Leben ausgehen – eine Funktion, die gerade in Zeiten einer zunehmenden Privatisierung von Religion nicht nur wegen der theologischen Produktivität dieser durchaus anstrengenden Begegnung von einer nicht zu unterschätzenden Bedeutung ist.

Literaturverzeichnis

- Arens, Edmund (2003): »Geerdete Gottesrede. Beispiele guter und bedenklicher Theologie«, in: Clemens Sedmak (Hg.): Was ist gute Theologie? (= Salzburger Theologische Studien, Band 20), Innsbruck/Wien: Tyrolia, S. 25-40.
- Baumert, Jürgen (2002): »Deutschland im internationalen Bildungsvergleich«, in: Nelson Killius/Jürgen Kluge/Linda Reisch (Hg.): Die Zukunft der Bildung, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 100-150.
- Boehme, Katja (2014): »Fächergruppe Religionsunterricht in interreligiöser Kooperation«, in: Bernd Schröder (Hg.): Religionsunterricht – wohin? Modelle seiner Organisation und didaktischen Struktur, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener, S. 31-44.
- Die deutschen Bischöfe (1996): Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts (= Die deutschen Bischöfe, Band 56), Bonn.
- (2016): Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts. Empfehlungen für die Kooperation des katholischen mit dem evangelischen Religionsunterricht (= Die deutschen Bischöfe, Band 103), Bonn.
- Englert, Rudolf (1993): »Die Korrelationsdidaktik am Ausgang ihrer Epoche. Plädoyer für einen ehrenhaften Abgang«, in: Georg Hilger/George Reilly (Hg.): Religionsunterricht im Abseits? Das Spannungsfeld Jugend – Schule – Religion, München: Kösel, S. 97-110.

- (2013): »Warum kein Religionsunterricht für alle? Der besondere Reiz des konfessionellen Modells«, in: *Glauben lehren? Zur Zukunft des Religionsunterrichts*, Herder Korrespondenz Spezial, S. 23-27.
- (2019): »Wie kann Religionsunterricht heute gut sein?«, in: *Katechetische Blätter* 144, S. 89-96.
- Englert, Rudolf/Hennecke, Elisabeth/Kämmerling, Markus (2014): *Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele. Analysen. Konsequenzen*, München: Kösel.
- Feifel, Erich (1996): »Was ist der Synodenbeschluss zum Religionsunterricht nach zwanzig Jahren noch wert?«, in: *Münchener Theologische Zeitschrift* 47, S. 99-114.
- Gärtner, Claudia (2016): »Kurienerzbischof Ganswein kritisiert den Religionsunterricht. Eine religionspädagogische Replik«, in: *feinschwarz.net* vom 01.04.2016. <https://www.feinschwarz.net/kurienerzbischof-ganswein-kritisiert-den-religionsunterricht/>
- Gemeinsame Synode (1976): »Der Religionsunterricht in der Schule«, in: Ludwig Bertsch et al. (Hg.): *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung. Offizielle Gesamtausgabe. Band 1* (2. Aufl.), Freiburg i.Br./Basel/Wien: Herder, S. 113-152.
- Könemann, Judith (2011): »Schwerpunkte kirchlicher Verantwortung im Bildungsbereich. Ein Dokument im Licht von vierzig Jahren«, in: *Pastoraltheologische Informationen* 31, S. 109-120.
- König, Klaus (2014): »Den Synodenbeschluss zum Religionsunterricht weiterdenken«, in: *Religionspädagogische Beiträge* 71, S. 66-74.
- Kropač, Ulrich (2019): *Religion – Religiosität – Religionskultur. Ein Grundriss religiöser Bildung in der Schule (= Religionspädagogik innovativ, Band 25)*, Stuttgart: Kohlhammer.
- (2012): »Situation und Konzeption des Religionsunterrichts heute. Drei aktuelle religionsdidaktische Strömungen«, in: *Münchener Theologische Zeitschrift* 63, S. 2-14.
- (2013): »Religiöses Lernen im Zeichen von Entkonfessionalisierung. Zukunftsperspektiven konfessionellen Religionsunterrichts in der öffentlichen Schule«, in: *Religionspädagogische Beiträge* 70, S. 79-90.
- Lievenbrück, Ursula (2018): »Die Theologie und der persönliche Glaube – eine notwendige Verbindung? Überlegungen zum Bedingungsgefüge theologischen Arbeitens«, in: Martin Kirschner (Hg.): *Dialog und Konflikt. Erkundungen zu Orten theologischer Erkenntnis*, Ostfildern: Matthias Grünewald, S. 209-230.
- Mendl, Hans (2013): »Diakonisch statt missionarisch. Wider die kirchlichen Vereinnahmungsversuche des Religionsunterrichts«, in: *Glauben lehren? Zur Zukunft des Religionsunterrichts*. Herder Korrespondenz Spezial, S. 27-31.
- Mette, Norbert (2002): »Thesen zum Religionsunterricht«, in: *Orientierung* 66, S. 86-89.99f.
- (2007): »Ökumene im Religionsunterricht. Impulse von Richard Schlüter zu einer nachkonfessionalistischen Religionspädagogik und -didaktik«, in: *Religionspädagogische Beiträge* 59, S. 29-42.
- (2011): »Der Religionsunterricht in der Schule. Eine solide Grundlage für die Weiterentwicklung dieses Unterrichtsfachs«, in: *Pastoraltheologische Informationen* 31, S. 45-59.

- Pemsel-Maier, Sabine (2019): »Religiöse Alphabetisierung, konfessionelle Kooperation, interreligiöses Lernen: Zur gegenwärtigen Ausrichtung und zukünftigen Gestalt schulischen Religionsunterrichts«, in: Ursula Schumacher (Hg.): Abbrüche – Umbrüche – Aufbrüche. Gesellschaftlicher Wandel als Herausforderung für Glaube und Kirche (= *Studia Oecumenica Friburgensia*, Band 93), Münster: Aschendorff, S. 227-241.
- Platzbecker, Paul (2013): Religiöse Bildung als Freiheitsgeschehen. Konturen einer religionspädagogischen Grundlagentheorie (= *Praktische Theologie heute*, Band 124), Stuttgart: Kohlhammer.
- Pottmeyer, Hermann J. (1991): »Rezeption und Gehorsam – Aktuelle Aspekte der wiederentdeckten Realität ›Rezeption‹«, in: Wolfgang Beinert (Hg.): Glaube als Zustimmung. Zur Interpretation kirchlicher Rezeptionsvorgänge (= *Quaestiones Disputatae*, Band 131), Freiburg i.Br./Basel/Wien: Herder, S. 51-91.
- Rees, Wilhelm (2016): »Die kirchenrechtlichen Rahmenbedingungen für den katholischen Religionsunterricht«, in: Essener Gespräche zum Thema Staat und Kirche 49, S. 75-106.
- Riegel, Ulrich (2018): Wie Religion in Zukunft unterrichten? Zum Konfessionsbezug des Religionsunterrichts von (über-)morgen, Stuttgart: Kohlhammer.
- Sajak, Claus P. (2019): »Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht. Eine neue Chance für die Glaubensreflexion?«, in: Internationale katholische Zeitschrift *Communio* 48, S. 507-515.
- Schambeck, Mirjam (2013): »Religiöse Welterschließung – mehr als nur ein mäandern-des Phänomen. Plädoyer für eine positionelle Auseinandersetzung mit Religion«, in: *Religionspädagogische Beiträge* 69, S. 53-64.
- (2019): »Der Religionsunterricht ringt um seine Zukunftsfähigkeit. Das Konzept eines positionell-religionspluralen Religionsunterrichts im Klassenverband als Modellidee«, in: *Rivista teologica di Lugano* 24, S. 319-344.
- Schumacher, Ursula (2020): »Ist Religionsunterricht systemrelevant?«, in: *Eulenfisch* 25, S. 54-59.
- Sellmann, Matthias/Mette, Norbert (2012): »Religionsunterricht als Ort der Theologie – eine Einführung«, in: Matthias Sellmann/Norbert Mette (Hg.): Religionsunterricht als Ort der Theologie (= *Quaestiones Disputatae*, Band 247), Freiburg i.Br./Basel/Wien: Herder, S. 9-22.
- Ziebertz, Hans-Georg/Heil, Stefan/Prokopf, Andreas (Hg.) (2003): Abduktive Korrelation. Religionspädagogische Konzeption, Methodologie und Professionalität im interdisziplinären Dialog (= *Empirische Theologie*, Band 12), Münster/Hamburg/London: Lit.