

Schritte auf dem Weg zu einem konfessionssensiblen ökumenisch profilierten Religionsunterricht

von Mirjam Schambeck sf

Das ökumenische Lernen kann in vielerlei Hinsicht als Seismograph für die Bewegungen in der Religionslandschaft verstanden werden. Einerseits ist es mit vielen Schwierigkeiten, Herausforderungen und Ungleichzeitigkeiten behaftet, so dass sich die Frage stellt, ob es überhaupt lohnt, sich mit ihm zu beschäftigen, und wenn ja, was es für eine säkular gestimmte (J. Willems) und religionsplurale Gesellschaft wie die unsrige austrägt. Andererseits erweist sich das ökumenische Lernen geradezu als Labor und Lernfeld für Fragen des Miteinanders in einer (religions-)pluralen Gesellschaft, in der orientierende Narrative weithin noch fehlen und auch Strategien oder Handlungsimpulse, (Religions-)Pluralität zu gestalten, bislang eher zufällig und wie im Trial-Error-Modus wirken.

Insofern sollen im Folgenden die Herausforderungen ökumenischen Lernens nicht verschwiegen, sondern in dessen Problemhorizont eingezeichnet werden (1). Dies geschieht jedoch nicht in einem larmoyanten oder gar defätistischen Sinn, sondern lässt bei genauerem Zusehen erkennen, dass das ökumenische Lernen so etwas wie eine Dynamik bezeichnet, die sich zwar angesichts des Konfessionsplurals entzündet, aber nicht bei ihm stehen bleibt, sondern auch auf das interreligiöse und interweltanschauliche Lernen zielt. Das war schon von Anfang an so, geriet aber in den Hintergrund und soll im Folgenden wieder erinnert werden.¹

Eine auf diesem Hintergrund konturierte konfessionssensible und ökumenisch profilierte Didaktik (2) erlaubt es dann auch – und dies ist die These dieses Schlussbeitrags –, die jetzigen Formen eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts weiterzuentwickeln auf einen konfessionssensiblen ökumenisch profilierten Religionsunterricht hin. Dieser verspricht, im Sinne einer erweiterten Kooperation – auf die Kirchen der Orthodoxie hin und als erweiterte Organisationsform modelliert – sowohl einer ökumenischen Theologie und Bildungstheorie als auch den Bedingungen vor Ort besser gerecht zu werden (3), als dies

¹ Zur Entwicklung ökumenischen Lernens vgl. in diesem Band den Beitrag von Sabine Pemsel-Maier.

dem konfessionell-kooperativen Religionsunterricht bisher gelingt. Damit wird auch der Horizont aufgetan, das ökumenische Lernen faktisch als Lernfeld für den Religionsplural und den weltanschaulichen Pluralismus auszuloten und entsprechende Analogien für interreligiöse und interweltanschauliche Lernprozesse zu ziehen (4).

1. Zum Problemhorizont ökumenischen Lernens und einer ökumenischen Didaktik

Eine der alltagspraktisch wirksamsten, wenngleich kaum bewussten Schwierigkeiten ökumenischen Lernens liegt darin, dass es in der Debatte weitgehend reduziert wird auf das Lernen angesichts des Konfessionspluralen. Mindestens seit den Ausführungen Karl Ernst Nipkows 1975 aber umfasst das ökumenische auch das globale, interreligiöse² und später auch das interweltanschauliche Lernen. Der vorliegende Sammelband begegnet dieser Schwierigkeit, indem er sich zwar auf das Lernen angesichts des Konfessionspluralen konzentriert, aber nicht ohne die anderen Lerndimensionen im Blick zu behalten. Das Lernen angesichts des Konfessionspluralen wird vielmehr als Ausgangspunkt bzw. Nukleus ökumenischen Lernens verstanden, so dass diese Überlegungen auf die erweiterten Horizonte des Lernens angesichts des Religions-, Weltanschauungspluralen und der Säkularität hin ausgezogen werden können.

Dazu müssen aber die Schwierigkeiten und Herausforderungen, mit denen das Lernen angesichts des Konfessionspluralen konfrontiert ist, in den Blick genommen und konstruktiv bearbeitet werden:

Die sog. „kleine Ökumene“ muss sich zum einen mit Meinungen auseinandersetzen, die in ihr etwas Nachrangiges, kaum Verstehbares und Irrelevantes angesichts der wirklich drängenden, „echten Fragen“ sehen, die z. B. der Religionsplural aufwirft, die zunehmende Säkularisierung unserer Gesellschaft, die wachsende Zahl sog. Konfessionsloser und der enorme Rückgang bei den Taufzahlen. Diese Einschätzungen werden durch Befunde verstärkt, die ausweisen, dass weder Schüler*innen noch Religionsprofis an Ökumene interessiert scheinen, die Unterschiedlichkeit der Konfessionen alltagspraktisch keine Rolle spielt und selbst bei Getauften die konfessionelle Zugehörigkeit wenig identifikatorische Kraft entfaltet. Zum anderen aber belegen empirische Studien, dass z. B. Religionslehrkräfte dem ökumenischen Lernen einen wichtigen Beitrag für

² Vgl. Nipkow, Karl Ernst, „Öikumene“, 166–189.

eine pluralitätsfähige Bildung beimessen und starke pro-ökumenische Einstellungen zu erkennen geben.³ Das Lernen angesichts des christlichen Konfessionspluralis – und diese Verstehensweise ist, wie gesagt, zur gängigsten, manche sagen auch zur einzigen ökumenischen Lernens geworden – wird also mindestens unterschiedlich eingeschätzt und ist nicht mehr so selbstverständlich wie noch in den 1980er Jahren.

Diese Ambivalenz wird noch von einer weiteren Schwierigkeit flankiert: Den religionssoziologischen, religionspolitischen und individuell-biographischen Irrelevanzen der kleinen Ökumene auf der einen Seite stehen auf der anderen Seite endlich, aber 20 Jahre zu spät, auf institutioneller Ebene aufwändige Bemühungen aufseiten der Kirchen gegenüber, den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht als grundgesetzlich abgesicherte Variante des bekenntnisgebundenen Religionsunterrichts nach Art. 7, Abs. 3 GG zu etablieren. So erfreulich und höchst notwendig diese Entwicklungen sind, so zeigen sich an ihnen aber auch mehr unbearbeitete Probleme, als auf den ersten Blick gedacht.

Allein der anstelle von „ökumenisch“ gängig gewordene Terminus „konfessionell-kooperativ“ ist dafür ein aussagekräftiger Beweis: Trotz der Bemühungen und Erfolge der ökumenischen Theologien und Dialogprozesse aus den letzten Jahrzehnten traut man sich weder, von einem ökumenischen Religionsunterricht zu sprechen, noch steht faktisch eine auf allen Ebenen tragfähige ökumenische Didaktik zur Verfügung, geschweige denn ein „ökumenisch ermitteltes Grundverständnis religiöser Bildung“ (H. Simojoki). Wie Henrik Simojoki treffend konstatiert, betonen die Verlautbarungen zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht die Konfessionalität, während die Ökumenizität nur nachrangig gewichtet wird.⁴ Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht hat deshalb vielleicht sogar noch stärker als andere Formate des Religionsunterrichts damit zu kämpfen, sich weder in der Gegenüberstellung und versäulten Darstellung der konfessionellen Traditionen noch im konfessionskundlichen Lernen zu erschöpfen.

bleibt man bei der didaktischen Umsetzung konfessionell-kooperativer Lernformate, zeigt sich noch eine dritte Schwierigkeit: Der in kirchlichen Verlautbarungen skizzierte Normalfall konfessionell-kooperativen Unterrichtens durch die Präsenz bzw. den Wechsel zweier Lehrkräfte der unterschiedlichen Konfessionen entpuppt sich im Schulalltag immer mehr als

³ Vgl. Domsgen, Michael, Plädoyer für einen kooperativen Religionsunterricht, 183.

⁴ Vgl. in diesem Band den Beitrag von Henrik Simojoki.

Idealfall bzw. als Utopie. Nicht nur in Niedersachsen, sondern aufgrund fehlender Lehrkräfte auch zunehmend andernorts und flächendeckend wird konfessionell-kooperativer Religionsunterricht von einer Lehrkraft erteilt, meist von derjenigen aus der regionalen Majoritätskonfession. Damit stellen sich Machtfragen, didaktische Aufgaben⁵ – wie z. B. die Frage, wie Perspektivenverschränkung dann gelingt, – und Herausforderungen für die Religionslehrer*innenbildung; denn Religionslehrkräfte müssen für den Unterricht im konfessions- bzw. religionsgemischten Klassenverband differenzsensibel ausgebildet werden.⁶

Weiterhin bezogen sich zumindest in Deutschland die Überlegungen zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht hauptsächlich auf die Kooperation von evangelischem und katholischem Religionsunterricht. Die orthodoxen Schüler*innen bzw. eine Zusammenarbeit mit dem sich etablierenden orthodoxen Religionsunterricht war bislang kaum im Blick.⁷

Das Lernen angesichts des Konfessionspluralis ist also durchaus eine religionsdidaktisch noch nicht erledigte Sache. Vor dem Hintergrund der Überlegungen, wie sie in den Beiträgen dieses Bandes artikuliert wurden, macht es sich der Schlussbeitrag deshalb zur Aufgabe, das Potenzial auszuloten, das in Lernformaten liegt, die vom ökumenischen Konsens ausgehen und in diesem Horizont den Konfessionsplural zur Geltung bringen, um von daher die Modellierung des Religionsunterrichts im Sinne der erweiterten Kooperation vorzuschlagen. Dies erlaubt, diesen konfessionssensiblen ökumenisch profilierten Religionsunterricht als Lernfeld für Lernprozesse angesichts des Religionspluralis und der Säkularität zu veranschaulichen.

2. Vorschläge für die Konturierung einer ökumenischen Religionsdidaktik

Angesichts der Notwendigkeit, auch die didaktischen Theorien und Strategien auf die Organisationsform des konfessionell-kooperativen bzw. eines konfessionssensiblen ökumenisch profilierten Religionsunterrichts hin weiterzuentwickeln, formulieren unterschiedliche Beiträge in diesem

⁵ Vgl. in diesem Band den Beitrag von Andrea Lehner-Hartmann.

⁶ Vgl. in diesem Band den Beitrag von Konstantin Lindner.

⁷ Vgl. in diesem Band die Beiträge von Marina Kiroudi, Yauheniya Danilovich, Athanasios Vletsis und Athanasios Stogiannidis.

Band Vorschläge, wie dies gelingen kann. Hier fällt auf, dass alle Vorschläge bei der Ökumenizität, dem in Dialogprozessen erreichten ökumenischen Konsens und damit dem Horizont des Christlichen ansetzen.⁸ Dieser ist zwar nicht jenseits des Konfessionsplurals zu haben, sondern zeigt sich in ihm; aber es ist etwas anderes, von der speziellen Konfession aus die christliche Perspektive zu erschließen oder aber beim gemeinsamen Verständnis des Christseins anzusetzen. Die Akzentuierung wird damit gegenüber bisherigen, v. a. kirchlichen Verlautbarungen verschoben, und zwar sowohl aus theologischen als auch aus bildungstheoretischen und didaktischen Gründen.

Gerade die ökumenischen Dialogprozesse der letzten Jahrzehnte haben nicht nur verdeutlicht, wie groß die Gemeinsamkeiten der unterschiedlichen Konfessionen sind,⁹ die oft über lange Zeit durch Missverständnisse verdunkelt waren. Es ist auch deutlich geworden, wie sehr jede Konfession – gerade weil sie in der authentischen Kontinuität zur Kirche Jesu Christ steht¹⁰ – im Miteinander der Konfessionen wächst und die Kirche Jesu Christi so noch schöner und deutlicher zum Ausdruck kommt.¹¹ Ein bildungstheoretischer und didaktischer Horizont aber, der von der Perspektive des Christlichen ausgeht und diese in ökumenischer Differenzsensibilität entfaltet, kommt zu anderen Lernsettings als eine Didaktik, die bei der Unterschiedenheit der Konfessionen ansetzt und dann vor der Frage steht, wie diese aufeinander bezogen werden können, ohne einfach aufaddiert, versäult nebeneinander gestellt oder konfessionskundlich dargestellt zu werden.¹²

Ein Vorschlag für eine differenzsensible Didaktik im ökumenischen Horizont ist beispielsweise eine Didaktik der Gabe, wie sie von mir ins Spiel gebracht wurde. Die Gabe-Didaktik bringt die Konfessionen als Schätze ins Gespräch, die einen bestimmten Akzent des Christlichen besonders gut ausdrücken und so für das Ganze des Christentums ansichtig machen. Damit können die Gaben auch als Impulse fungieren, um Fra-

⁸ Vgl. paradigmatisch in diesem Band den Beitrag von Jan Woppowa, aufbauend auf Möller, Rainer/Wedding, Michael, Mehr Communio- bzw. Ökumenesensibilität!, 139–158.

⁹ Vgl. dazu in diesem Band die Beiträge von Athanasios Vletsis, Michael Meyer-Blanck und Mirjam Schambeck.

¹⁰ Vgl. Holy and Great Council of the Orthodox Church Crete 2016, Encyclical, 2.

¹¹ Vgl. Papst Franziskus, Evangelii Gaudium, 31.

¹² Zum Problembewusstsein vgl. auch: Platzbecker, Paul, Der konfessionell-kooperative Religionsunterricht in NRW, 51–54.

gen nach Gerechtigkeit im Gespräch mit anderen Religionen und auch Konfessionslosen anzugehen.¹³

Ein anderer Ansatz ist die ökumenisch-theologische Denkform der Komplementarität von Jan Woppowa mit dem Ziel, eine mehrperspektivisch angelegte und anspruchsvolle religiöse Bildung zu erreichen.¹⁴ Michael Meyer-Blanks Ansatz verfährt wiederum anders: Er macht insbesondere die Gewichtung des Bildungsgedanken als Gabe aus der evangelischen Tradition stark und verdeutlicht, wie dieser auch für andere Konfessionen und die Erschließung des Christentums insgesamt von uneinholbarer Bedeutung geworden ist.¹⁵

Diesen Ansätzen, die vom christlichen Horizont in ökumenischer Differenzsensibilität ausgehen, gelingt es dann auch (besser), Lernprozesse nicht nur auf die eine Perspektive ökumenischen Lernens zu begrenzen, nämlich die Konfessionsökumene; sondern auch die weitere, für ökumenisches Lernen von Anfang an konstitutive Öffnung auf die Eine Welt, den Plural der Religionen und später dann auch die Konfessionslosen einzuholen.¹⁶ Damit wird in religiösen Lern- und Bildungsprozessen endgültig klar, dass es beim Einbringen der christlichen Deutefolie nicht um einen Selbstzweck geht, sondern darum, dass Schüler*innen anhand und mittels des Christlichen eine Möglichkeit kennenlernen, in dieser Welt frei, verantwortungsbewusst und solidarisch zu leben.

3. Zur Notwendigkeit eines konfessionssensiblen ökumenisch profilierten Religionsunterrichts

Trotz der genannten Herausforderungen ökumenischen Lernens und einer ökumenischen Didaktik besteht in allen Beiträgen dieses Bandes und darüber hinaus quer durch die Religionspädagog*innenschaft katholischer, evangelischer und orthodoxer Provenienz Einigkeit darüber, dass der Religionsunterricht heute mindestens konfessionell-kooperativ zu erteilen ist. Man kann sogar so weit gehen zu sagen, dass dies weitgehender

¹³ Vgl. in diesem Band den Beitrag von Mirjam Schambeck und die Response von Uta Pohl-Patalong und Yauheniya Danilovich.

¹⁴ Vgl. in diesem Band den Beitrag von Jan Woppowa.

¹⁵ Vgl. in diesem Band den Beitrag von Michael Meyer-Blanck und die Response von Daniel Munteanu und Wolfgang Weirer.

¹⁶ Vgl. in diesem Band die Beiträge von Tarek Badawia, Joachim Willems, Ulrich Kropač und Frank Lütze.

Konsens in der scientific community ist. Zugleich mehren sich Stimmen, die anfragen, ob dies noch reicht, oder ob es nicht längst an der Zeit ist, einen konfessionssensiblen ökumenisch profilierten Religionsunterricht zu etablieren, und zwar aus mehreren Gründen.

3.1 Religionssoziologische und schulorganisatorische Gründe

Offensichtlich und mit aller Wucht drängen religionssoziologische Verschiebungen und schulorganisatorische Gründe in Richtung eines christlichen Religionsunterrichts. Es scheint kaum mehr vermittelbar, dass angesichts einer immer geringeren Zahl von getauften Schüler*innen, der wachsenden Zahl konfessionsloser Schüler*innen, dem Rückgang von Religionslehrkräften der unterschiedlichen Konfessionen, der unterschiedlichen regionalen konfessionsbezogenen Minoritäts- und Majoritätskonstellationen Religionsunterricht in konfessionshomogenen Lerngruppen oder auch konfessionskooperativen, aber repräsentiert von den Religionslehrkräften der vorhandenen Konfessionen angeboten wird. Ein zusätzliches Druckverhältnis entsteht, insofern auch der Islamische Religionsunterricht nicht nach Sunnit*innen und Schiit*innen getrennt, sondern gemeinsam erteilt wird, obwohl die Differenzen dort weit weniger bearbeitet sind als dies in den christlich ökumenischen Dialogprozessen und für das Miteinander der christlichen Konfessionen der Fall ist.¹⁷ Neben – und wir würden sagen – v. a. aus theologischen, didaktischen und bildungstheoretischen Gründen¹⁸ spricht viel dafür, sich mutig an die Ausgestaltung eines konfessionssensiblen ökumenisch profilierten Religionsunterrichts zu wagen.

3.2 Theologische und didaktische Gründe

In vielen Beiträgen dieses Bandes und auch andernorts wurde deutlich, dass die Erschließung des Christentums nie jenseits, sondern immer angesichts des Konfessionsplurals erfolgen muss. Damit muss jeder Religionsunterricht, der mit Schüler*innen die Deutefolie des Christentums erschließt, dies angesichts und durch den Konfessionsplural leisten. Wie in den Beiträgen herausgearbeitet wurde, kann dies aus theologischen Gründen aber nur angemessen vom erreichten ökumenischen Konsens

¹⁷ Vgl. in diesem Band den Beitrag von Tarek Badawia.

¹⁸ Vgl. in diesem Band die Beiträge von Katrin Bederna und Martin Rothgangel.

und dem Prinzip der Ökumenizität aus erfolgen und darf nicht in einen überwundenen Konfessionalismus abrutschen, der vom Kontrastiven der Konfessionen her das Christliche erschließt. Mit anderen Worten sprechen eine ökumenische Theologie und eine ökumenische Didaktik dafür, vom ökumenischen Horizont her und konfessionssensibel den Reichtum der konfessionellen „Gaben“ als Ausdruck des Reichtums des Christentums zu verstehen. Ein in diesem Sinne der Ökumene verdankter Religionsunterricht ist nichts anderes als ein konfessionssensibler christlicher Religionsunterricht.

3.3 Bildungstheoretische Gründe

Diese theologischen und didaktischen Begründungen werden auch von bildungstheoretischer Seite aus unterstützt. So sehr noch immer ein Verständnis religiöser Bildung fehlt, das ökumenisch ermittelt ist,¹⁹ so sehr konnte der Rekurs auf das Bildungsverständnis von Jürgen Baumert, den Joachim Willems in seinem Beitrag anstrebte, zeigen, dass es nicht „den“ religiösen Weltzugang schlechthin gibt. Dieser konstituiert sich vielmehr erst als und in der Pluralität unterschiedlicher „religiöser und weltanschaulicher Traditionen, in denen Weltdeutungen tradiert und, mit jeweils unterschiedlichen Spezialisierungsgraden, theologisch reflektiert werden.“ (J. Willems) Damit wird mindestens zweierlei deutlich: Erst der Plural der religiösen und weltanschaulichen Deutungen macht den religiösen Weltzugang aus. Und zweitens zeigt sich, dass die Unterschiedenheit zu nicht-religiösen Modi der Welterschließung eine Gemeinsamkeit der religiösen und transzendenzbezogenen weltanschaulichen Traditionen bezeichnet. In einem konfessionssensiblen ökumenisch profilierten Religionsunterricht könnte diesen beiden Perspektiven Rechnung getragen werden: Zum einen wird der Plural der christlichen Konfessionen als Erschließungs- und Ausdruckshorizont des Christentums anerkannt, von dem aus auch der Dialog mit anderen religiösen Traditionen wie dem Islam oder anderen Weltanschauungen wie dem Humanismus geführt wird. Zum anderen wird in einem solchen Religionsunterricht die Gemeinsamkeit der christlichen Konfessionen im Gegenüber zu nicht-religiösen Weltzugängen manifest und für Schüler*innen erkennbar. Religionsunterricht zielt damit nicht mehr auf Konfessionskunde, sondern darauf, wie die Gaben der Konfessionen das Christentum erst

¹⁹ Vgl. in diesem Band den Beitrag von Henrik Simojoki.

ausmachen, und was dies hilft, Schüler*innen zu einer eigenen begründeten Position gegenüber dem Christentum bzw. religionsbezogenen Fragen zu befähigen.

3.4 Schulorganisatorische Modellierung

Ein solcher konfessionssensibler ökumenisch profilierter Religionsunterricht wäre in einem ersten Schritt zu modellieren wie die Vorschläge der sog. „erweiterten Kooperation“. D. h., dass die Lehrkraft vor Ort, die meistens der Majoritätskonfession angehört, die anderen Konfessionen differenzsensibel mitthematisiert, wenn es um das Erschließen der christlichen Deutefolie im Unterricht geht.²⁰ Angesichts einer konfessionsgemischten Schüler*innenschaft und hier wiederum besonders aufmerksam für Minoritäten könnte in Lehr-Lernprozessen deutlich werden, dass es nicht um das Christentum an sich geht, sondern um das Christentum, wie es sich in den Konfessionen zu erkennen gibt. Die konfessionellen Stile würden damit vom erreichten ökumenischen Horizont in den Blick kommen und nicht mehr von ihrer Kontrastivität her eine Rolle spielen. Der Wettstreit um die Wahrheit und wie das Christentum heute noch besser ausgesagt werden kann, wäre dann kein Konkurrenzunternehmen mehr, das darauf aus ist, den anderen möglichst kleinzuhalten. Es ginge vielmehr darum, die Reichtümer der eigenen Traditionen gegenseitig zur Verfügung zu stellen, um das Evangelium noch besser, anschaulicher und klarer auszulegen, so dass Schüler*innen noch besser verstehen können, was den christlichen Glauben ausmacht, und so noch besser in der Lage sind, sich reflektiert dazu zu verhalten. Ein so modellierter ökumenisch profilierter Religionsunterricht bräuchte sich nicht auf die evangelische und katholische Konfession zu beschränken, sondern könnte von vornherein auch die Traditionen der Orthodoxie bei der Erschließung des Christentums zur Geltung bringen.

3.5 Riskante Optionen

Dass ein solches Modell eines konfessionssensiblen ökumenisch profilierten Religionsunterrichts Mut braucht, ist auch klar. Man müsste in das Vertrauen hineinwachsen, dass – den regionalen Majoritäts- und Minoritätsverhältnissen entsprechend – die Religionslehrkraft der Majoritäts-

²⁰ Vgl. in diesem Band den Beitrag von Andrea Lehner-Hartmann und Marina Kiroudi.

konfession die anderen christlichen Konfessionen und v. a. die Schüler*innen anderer Konfessionszugehörigkeiten genügend differenzsensibel im Blick hat. Man müsste sich darauf gefasst machen, dass ein solcher konfessionssensibler Religionsunterricht auch mit Sparmaßnahmen und Machteinbußen einhergeht, insofern beispielsweise nicht mehr evangelische, katholische und orthodoxe Religionslehrkräfte für einen bestimmten Schulsprengel vorgehalten werden, sondern nur noch diejenigen der Majoritätskonfession, verstärkt eventuell durch sog. Springer bzw. Wanderlehrkräfte der anderen Konfessionen.²¹ Man müsste bereit sein, die Religionslehrer*innenausbildung entsprechend umzugestalten und Religionslehrkräfte deutlicher als bisher auf eine ökumenische Differenzsensibilität und entsprechende ökumenische Kenntnisse vorbereiten. Man müsste diese ökumenischen Einheitsentwicklungen vorantreiben bei gleichzeitigem Wissen, dass diese Einheit nur angesichts und in der Pluralität der Konfessionen besteht – also keine Gleichmacherei will, sondern höchst differenziert arbeitet und die Besonderheiten der Konfessionen gerade nicht auf einen kleinsten gemeinsamen Nenner hin auflösen will.

3.6 Bildungschancen

Gerade ein solcher konfessionssensibler ökumenisch profilierter Religionsunterricht könnte aber auch wichtige Bildungschancen eröffnen:

In funktionalen, höchst ausdifferenzierten Gesellschaftssystemen wie dem unsrigen könnte ein ökumenisch profilierter Religionsunterricht, der gerade nicht auf das Abblenden des Konfessionsplurals aus ist, sondern das gemeinsame Christliche angesichts des Konfessionsplurals thematisiert, aufweisen, was man gewinnt, wenn man beim Gemeinsamen, Ungeteilten (In-dividuum) ansetzt.²² In gesellschaftliche wie individuell-biographische Identitätskonstruktionen hinein könnte ein solcher konfessionssensibler ökumenischer Religionsunterricht erleben lassen, was es heißt, sich nicht in Vereinzelungen, funktional zwar höchst ausdifferenzierten, aber nicht mehr miteinander kommunizierenden Welten zu ergehen, sondern an etwas zu bauen und etwas zu entwickeln, das zumindest zeitweise die Verbindung zwischen dem Differenten markiert. Dies wäre zumindest Impuls, dass es auch in einer Gesellschaft, in der

²¹ Vgl. den Vorschlag von Michael Domsgen, Plädoyer für einen kooperativen Religionsunterricht, 184.

²² Vgl. in diesem Band den Beitrag von Joachim Willems.

Pluralität zum unhintergehbaren Signum geworden ist, Narrative braucht, die so etwas wie gemeinsame Verständigungsprozesse erlauben über das, was gelten soll.

Gerade aufgrund der Unterschiedenheit zu nicht-religiösen Weltzugängen könnte ein ökumenisch profilierter Religionsunterricht die Gemeinsamkeit mit anderen religiösen Glaubenstraditionen, und zwar angesichts von Pluralität, deutlich machen und sich so als wichtiger Lernort für das Lernen angesichts des Religionspluralis entwerfen.

Wie oben schon angedeutet wurde, erlaubt die schulorganisatorische Modellierung eines solchen Religionsunterrichts von vornherein, den Fächer der konfessionellen Stile zu weiten und z. B. die orthodoxen Traditionen grundsätzlich – und nicht nur abhängig von den vorhandenen Religionslehrkräften oder Schüler*innen – in die Erschließung der christlichen Deutefolie im Unterricht einzubeziehen.

Weil die Kirchen der Orthodoxie zwar auch in Deutschland wachsen, aber v. a. in anderen europäischen Ländern zu Hause sind, wird mit einem solchen Religionsunterricht automatisch der Blick geweitet, insbesondere auf die Oststaaten Europas oder auch Finnland, und damit andere Kulturen und Kontexte.

Nicht zuletzt wohnt einem solchen vom ökumenischen Dialog her profilierten, sich selbst dialogisch ausrichtenden Religionsunterricht eine Dynamik inne, die sich auch auf andere Dialogebenen und Dialogpartner*innen erstreckt. In Deutschland wird das in erster Linie der Dialog mit sog. Konfessionslosen sein bzw. mit Weltanschauungen,²³ die sich als säkular deklarieren, aber auch mit anderen Religionsgemeinschaften und hier insbesondere dem Islam.

Ein solcher Religionsunterricht, der Differenz anerkennt und gestaltet, und zwar von einem ökumenischen Horizont her, verspricht Schüler*innen argumentationsfähig zu machen und auch emotional zu rüsten gegenüber fundamentalistischen Ansprüchen, die gerade dadurch charakterisiert sind, ein uniformistisches Bild von Welt, Gesellschaft und Religion zu zeichnen.²⁴

²³ Vgl. in diesem Band die Beiträge von Joachim Willems, Ulrich Kropač und Frank Lütze.

²⁴ Vgl. dazu in diesem Band den Beitrag von Wolfgang Weirer.

4. Ökumenisches Lernen als Lernfeld und Labor für mehr

Insgesamt könnte dann deutlich werden, dass das Lernen angesichts des Konfessionspluralis nicht nur eine innerchristliche Angelegenheit ist, die angesichts wichtigerer Fragen in den Hintergrund drängt. Wie die christliche Deutefolie angesichts des Konfessionspluralis erschlossen werden kann, so dass Schüler*innen das Christentum in seiner konfessionellen Vielfalt kennenlernen und für sich beurteilen können, avanciert vielmehr zum Lernfeld für den Umgang mit der großen Ökumene des Religionspluralis und der sog. „dritten Ökumene“²⁵ mit den Konfessionslosen.

Das wirft die Frage auf, wie ein Religionsunterricht in erweiterter Kooperation dann nochmals zu weiten ist auf Andersgläubige oder auch Schüler*innen, die keiner Religionsgemeinschaft angehören. Die Debatte darum läuft auf Hochtouren und die Vorschläge für den passungsfähigsten Religionsunterricht sind inzwischen zahlreich geworden. Vielleicht hilft dieses Drängen von außen her, schon jetzt gehbare und hilfreiche Schritte mutig zu setzen. Ein Schritt nach vorne, wie ihn z. B. die Etablierung eines konfessionssensiblen ökumenisch profilierten Religionsunterrichts darstellt, wäre ein solcher. Der Austausch auf europäischer Ebene zumindest bestärkt enorm, hier nicht müde zu werden, sondern die Fragen religiöser Bildung und damit des Religionsunterrichts im Austausch der Argumente und damit auch im Vertrauen zu entwickeln, dass der gewinnt, der wagt.

Literatur

Quellen

Holy and Great Council of the Orthodox Church Crete 2016, Encyclical, in: <https://www.holycouncil.org/-/encyclical-holy-council>.

–, Relations of the Orthodox Church with the rest of the Christian World, in: <https://www.holycouncil.org/-/rest-of-christian-world>.

Papst Franziskus, Apostolisches Schreiben Evangelii Gaudium. An die Bischöfe, an die Priester und Diakone, an die Personen geweihten Lebens und an die Christgläubigen Laien über die Verkündigung des Evangeliums in der Welt von heute (= Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls 194), Bonn 2013.

²⁵ Vgl. Tiefensee, Eberhard, Ökumene der „dritten Art“, 5–7; Nipkow, Karl-Ernst, Grundfragen, 227.

Weitere Literatur

- Domsgen, Michael, Plädoyer für einen kooperativen Religionsunterricht. Eine Modellskizze vor dem Hintergrund sachsen-anhaltischer Erfahrungen, in: Ders./Schwillus, Harald (Hg.), *Der Religionsunterricht der Zukunft. Modelle auf dem Prüfstand mit Blick auf Sachsen-Anhalt*, Berlin 2019, 175–187.
- Möller, Rainer/Wedding, Michael, Mehr *Communio*- bzw. Ökumenesensibilität! – oder: Wird das Differenzkonzept religionspädagogisch überstrapaziert?, in: Lindner, Konstantin/Schambeck, Mirjam/Simojoki, Henrik u. a. (Hg.), *Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell*, Freiburg i. Br./Basel/Wien 2017, 139–158.
- Nipkow, Karl Ernst, *Grundfragen der Religionspädagogik*, Bd. 2, Gütersloh 1975.
- , „Oikumene“: Der Welt-Horizont als notwendige Voraussetzung christlicher Bildung und Erziehung im Blick auf die nichtchristlichen Religionen, in: Lähnemann, Johannes (Hg.), *Das Wiedererwachen der Religionen als pädagogische Herausforderung*, Hamburg 1992, 166–189.
- Platzbecker, Paul, Der konfessionell-kooperative Religionsunterricht in NRW. „Kokolores“ oder „Modell der Zukunft“?, in: *RpB* 80/2019, 45–56.
- Tiefensee, Eberhard, Ökumene der „dritten Art“. Christliche Botschaft in areligiöser Umgebung, in: *zur debatte* 36 (2006) 5–7.

Alle Internetadressen wurden zuletzt im Juni 2019 überprüft.