

**Lüdtke, Antonia (2020). Confessional Gap. Konfessionalität und
Religionsunterricht denken. Stuttgart: Kohlhammer. ISBN 978-3-17-038877-2.
440 Seiten.**

Clauß Peter Sajak

Westfälische Wilhelms-Universität Münster (c.sajak@uni-muenster.de)

Seit der Würzburger Synode hat sich im katholischen Bereich der Begriff der Konfessionalität als Wesensmerkmal des bekenntnisgebundenen Religionsunterrichts (RU) gemäß Art. 7 III GG durchgesetzt. In allen Vorgaben der Deutschen Bischofskonferenz wird er seitdem vor allem normativ verwendet: Konfessionalität ist aus lehramtlicher Sicht dann gegeben, wenn eine katholische Lehrkraft katholische Schülerinnen und Schüler mit katholischen Inhalten im RU vertraut macht. Im evangelischen Bereich hat der Begriff nie diese politische Bedeutung gehabt, auch weil die Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) immer schon flexibler und innovativer auf die tatsächlichen Verhältnisse in den Schulen reagiert hat. Umso erstaunlicher ist es, dass nun eine evangelische Religionspädagogin den Begriff der Konfessionalität aufgegriffen und umfassend reflektiert hat. Mit ihrer Dissertationsschrift „Confessional Gap“ will Antonia Lüdtke „Konfessionalität und Religionsunterricht denken“. Dies tut sie im Kontext des religionsunterrichtlichen Forschungsprojekts ReVikoR (Religiöse Vielfalt im konfessionellen Religionsunterricht), das unter der Leitung von Uta Pohl-Patalong in den vergangenen Jahren den evangelischen RU in Schleswig-Holstein einer genaueren Untersuchung unterzogen hat. Die Ergebnisse dieser empirischen Großstudie fließen an verschiedenen Stellen in die Arbeit ein und legen so ein Fundament an überprüfbaren Daten, aus denen die Verfasserin am Ende ihrer Arbeit ein neues Unterrichtsformat für das Bundesland Schleswig-Holstein entwickelt, das sie als mehrperspektivischen RU bezeichnet. Schlüsselbegriff der Arbeit ist die Metapher der „confessional gap“, die „sowohl die Ausgangslage als auch das Anliegen dieser Arbeit versinnbildlicht: Konfessionalität ist fraglich geworden und steht im Angesicht der Realität einer hoch dynamischen und äußerst pluralen Gesellschaft auf dem Prüfstand“ (25). Die Lücke („gap“) ergibt sich daraus, dass „das traditionelle Konfessionalitätsverständnis sich nicht mehr reibungslos in die Strukturen der Gegenwart einfügt“ (25). Entsprechend markiert die „confessional gap“ einen Widerstand, der Anlass sein muss, Form und Funktion von religiöser Bildung in der Schule heute neu zu denken.

Im Folgenden begleitet der Begriff „gap“ in englischen Schlagworten die Gliederung der Arbeit. Der erste große Abschnitt der Arbeit trägt den Titel „Minding the gap“ und dient der Definition von Konfessionalität aus etymologischer und juristischer Perspektive (15–70). Unter dem Begriff „Surrounding the gap“ wird im zweiten großen Kapitel der Arbeit Konfessionalität aus soziologischer Perspektive beschrieben und somit in den Kontext gesellschaftlicher Wandlungsprozesse gestellt (71–114).

„Mapping the gap“, wie das dritte Kapitel (115–246) der Arbeit überschrieben ist, versucht nun, in Rückgriff auf verschiedene griechische Verben Konfessionalität in einer produktiven Weise neu auszulegen. Der Begriff des *krinein* „beschreibt Konfessionalität ganz umfassend und wesentlich anhand einer spezifischen Deutung von Religion, welche im Religionsunterricht strukturell verankert wird“ (172). So kommt eine Doppelstruktur von Religion zum Ausdruck, indem diese sowohl als „Diskurssystem“ (ein Zitat von Mirjam Schambeck) wie auch als existentieller Vollzug Geltung bekommt. Mit dem Begriff des *katechein* markiert die Verfasserin ein weiteres Grundmuster des konfessionellen RU. Er erscheint nämlich deshalb konfessionell, weil „in ihm Evangelium *kommuniziert/mitgeteilt* wird bzw. *Glaube gelernt* werden kann“ (177). Schließlich tritt mit dem Verb *pynthanesthai* ein weiterer Begriff zur Beschreibung der Funktion von RU hinzu. Damit wird jenes Geschehen im RU bezeichnet, das im Diskurs i. d. R. als Performativität oder Erfahrungsdimension in Sachen gelebten Glaubens bezeichnet wird. Konfessionalität bezeichnet hier die Frage, „wie Religion im schulischen Unterricht konkret *erfahrbar* gemacht werden kann bzw. sollte“ (199). Schließlich tritt ein vierter Begriff zur Beschreibung der Charakteristika von RU hinzu, nämlich das Verbum *oiken*. Im Verweis auf den dialogischen RU in Hamburg zeigt die Verfasserin an dieser Stelle auf, dass der RU auch ein Ort, metaphorisch gesprochen, ein Haus sein kann, in dem verschiedene religiöse Bekenntnisse beheimatet sind.

Nachdem in dieser Weise die Konfessionalität auf „Muster“ (115) hin untersucht und entsprechend mithilfe der vier Verben „kartografiert“ worden ist, wendet sich die Verfasserin nun im vierten Großkapitel unter der Überschrift „Colouring the gap“ (247–370) den empirischen Daten zum RU in Schleswig-Holstein zu. Dabei schildert sie zum einen Anlass und Forschungsdesign der ReVikoR-Studie und skizziert deren Ergebnisse in knapper Form. Im Rückgriff auf Daten zur Wahrnehmung von Konfessionalität aus der Studie geht sie den Fragen nach, was Konfessionalität heute für Schülerinnen und Schüler bzw. Lehrerinnen und Lehrer bedeutet und was aus deren Sicht den RU zu einem konfessionell evangelischen mache. Sie kommt dabei zu dem Schluss, dass sich die Ergebnisse am besten mit dem Begriff der „Patchwork-Konfessionalität“ (367) zusammenfassen lassen. Da die Patchwork-Metapher ein vertrauter Begriff im Diskurs um Vervielfältigungs- und Säkularisierungsprozesse in der Gegenwart sei, könne sie problemlos auch auf den RU im Horizont dieses gesellschaftlichen Settings angewendet werden. Dann werde auch klar, dass die Vorstellungen vom und Erwartungen an den RU äußerst vielfältig, wenn nicht sogar diffus seien. Entsprechend kommt die Verfasserin zu dem Schluss, dass Konfessionalität heute als „fluider Container-Begriff“ gedacht werden [sollte], allerdings sollten verständnishemmende Aspekte, die sich in den empirischen Ergebnissen sehr deutlich zeigen (hier beispielsweise Verbindungslinien von Konfessionalität und Mission) besser herausortiert werden können“ (367f.).

Abschließend skizziert die Verfasserin im fünften Kapitel (371–406) unter der Überschrift „Bridging the gap“ ihren eigenen „Vorschlag für eine rekontextualisierte Konfessionalität“ (390), die sie auch als dialogische Konfessionalität bezeichnet. Unter diesen Begriff stellt sie das Modell eines mehrperspektivischen RU in Schleswig-Holstein, in dem „diejenigen Schüler*innen, die nicht von ihrem Recht auf Abmeldung nach Art. 7 Abs. 3 GG, welches selbstverständlich erhalten bleibt, Gebrauch machen, Religionsunterricht im ‚Klassenverband‘ bzw. in den Lerngruppen mit größtmöglicher Heterogenität erfahren. Sie werden unterrichtet von staatlich ausgebildeten Religionslehrkräften unterschiedlicher Religionsgemeinschaften, die idealerweise im Team-Teaching eingesetzt werden, in Anbetracht der schulischen Verhältnisse jedoch auch phasenweise verschoben auf die gleiche Lerngruppe treffen können“ (400). Entsprechend wird in diesem Modell „eine enge Kooperation der Lehrkräfte unterschiedlicher Religionsgemeinschaften auf Ebene der Lehrpläne und der Ebene der Schule angestrebt, weil Unterrichtsinhalte und zu vermittelnde Kompetenzen gemeinsam bzw. kooperativ verarbeitet und festgelegt werden sollen“ (400). Dialogisch ist ein solcher mehrperspektivischer RU für die Verfasserin deshalb, weil die unterschiedlichen Perspektiven derjenigen Religionsgemeinschaften, die von den Lehrerinnen und Lehrern im Unterricht vertreten werden, in einen Dialog mit dem Horizont von Schülerinnen und Schülern in ihren „ganz verschiedenen religiösen Zugehörigkeiten oder Überzeugungen“ (401) gesetzt werden. Unschwer lässt sich in dieser Modellidee die neue Konstruktion des Hamburger RU für alle (RUfA 2.0) erkennen, der in dieser Arbeit ausführlich rezipiert und reflektiert wird und der sicher auch Einfluss auf das hier im Kontext des ReVikoR-Forschungsprojekts entwickelte Modell eines mehrperspektivischen RU gehabt hat. Dass ein solcher RU, in dem Lehrerinnen und Lehrer ihr eigenes religiöses Bekenntnis konfessorisch in den RU einbringen, der sich an eine Gruppe von ganz unterschiedlich religiös geprägten und gebundenen Schülerinnen und Schülern richtet, zugleich aber nicht übergriffig, dagegen erfahrungsgesättigt und hoch kommunikativ sein soll, in der Praxis nicht ganz so einfach umzusetzen ist, wie es in der Theorie scheint, ist auch der Verfasserin bewusst. Sie schließt ihre Arbeit mit dem Abschnitt „Hindernisse und Wege eines mehrperspektivischen Religionsunterrichts“ (403), in dem sie deutlich macht, dass sie um die Schwachstellen, Widerstände und Kontingenzen des neuen Modells weiß. So nennt sie hier z. B. Kriterien für Religionsgemeinschaften, die Kooperationspartner sein wollen, die angemessene Ausbildung von Religionslehrkräften für ein solch anspruchsvolles Modell religiöser Bildung, die Frage nach der Konformität des neuen Modells mit Art. 7 III GG sowie die grundsätzliche Problematik, dass die Heterogenität von Lerngruppen nicht unbedingt zu einer „Safe Space“ führen muss, in der die existentiell religiösen bzw. identitätsbedeutsamen Fragen tatsächlich problem- und konfliktlos behandelt werden können.

Nichtsdestotrotz ist Antonia Lüdtkke eine eindrucksvolle Grundlagenarbeit gelungen, die in jeder Weise überzeugt: Zum einen leistet sie eine gründliche und detaillierte Aufarbeitung des Diskurses um die Konfessionalität des RU in der Bundesrepublik Deutschland und referiert dabei nicht nur die große Vielfalt der evangelischen Entwicklungen, sondern integriert auch höchst kundig die katholische Diskussion mit ihren konfessionellen Spezifika. Zugleich gelingt ihr am Beispiel Schleswig-Holsteins eine hermeneutische wie auch empirische Bestandsaufnahme der tatsächlichen Gestalt und Funktion von RU in unserer weltanschaulich pluralen und fortgeschritten säkularisierten Gesellschaft. Schließlich schlägt Antonia Lüdtkke mit dem Modell eines mehrperspektivischen RU eine neue Form religiöser Bildung in der öffentlichen Schule vor, die zwar nicht wirklich neu ist, wohl aber noch nie so gründlich hergeleitet, begründet und kontextualisiert worden ist.