

Michael Domsgen, Ulrike Witten (Hg.)

Religionsunterricht im Plausibilisierungsstress

Interdisziplinäre Perspektiven
auf aktuelle Entwicklungen
und Herausforderungen

Michael Domsgen, Ulrike Witten (Hg.)
Religionsunterricht im Plausibilisierungsstress

Michael Domsgen, geb. 1967, ist Professor für Evangelische Religionspädagogik an der Theologischen Fakultät der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Ulrike Witten, geb. 1982, ist Professorin für Evangelische Religionspädagogik an der Universität Bielefeld.

Michael Domsgen, Ulrike Witten (Hg.)

Religionsunterricht im Plausibilisierungsstress

Interdisziplinäre Perspektiven auf aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen

[transcript]

Förderung durch den Publikationsfonds der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Lizenz (BY-NC-ND). Diese Lizenz erlaubt die private Nutzung, gestattet aber keine Bearbeitung und keine kommerzielle Nutzung. Weitere Informationen finden Sie unter <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Um Genehmigungen für Adaptionen, Übersetzungen, Derivate oder Wiederverwendung zu kommerziellen Zwecken einzuholen, wenden Sie sich bitte an rights@transcript-publishing.com

Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z.B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

Erschienen 2022 im transcript Verlag, Bielefeld

© Michael Domsgen, Ulrike Witten (Hg.)

Umschlaggestaltung: Maria Arndt, Bielefeld

Druck: Majuskel Medienproduktion GmbH, Wetzlar

Print-ISBN 978-3-8376-5780-7

PDF-ISBN 978-3-8394-5780-1

<https://doi.org/10.14361/9783839457801>

Buchreihen-ISSN: 2703-142X

Buchreihen-eISSN: 2703-1438

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

Besuchen Sie uns im Internet: <https://www.transcript-verlag.de>

Unsere aktuelle Vorschau finden Sie unter www.transcript-verlag.de/vorschau-download

Inhalt

Einleitung

Michael Domsgen & Ulrike Witten 9

Religionsunterricht im Wandel. Ein Überblick über Entwicklungen in Deutschland

Michael Domsgen & Ulrike Witten 17

I Fachbezogene Perspektiven

Plurale Positionalität

Fünf Impulse für einen konfessionellen Religionsunterricht aus systematisch-theologischer Perspektive

Dirk Evers 73

Religionsunterricht zwischen schulischem Bildungsauftrag, fremdelnder Zielgruppe und kirchlicher Bindung

Ein Kommentar aus katholisch-theologischer Perspektive

Ursula Schumacher 85

Islamischer Religionsunterricht im Spannungsfeld gesellschaftlichen Wandels und der Entstehung der universitären islamischen Theologie

Ein Kommentar aus islamisch-theologischer Perspektive

Serdar Kurnaz..... 97

Religionsunterricht für alle, KoKoRU, Islamischer Unterricht – neue Formen religionsübergreifenden und religionsneutralen Unterrichts

Ein Kommentar aus juristischer Perspektive

Heinrich de Wall..... 115

Praktische Religionswissenschaft als Partnerin der Religionspädagogik	
<i>Udo Tworuschka</i>	131

II Gesellschaftsbezogene Perspektiven

Religionsunterricht zwischen Säkularisierung und religiöser Pluralisierung	
Ein religionssoziologischer Kommentar	
<i>Gert Pickel</i>	147

Religion als Unterscheidung	
Ein Kommentar aus rassismuskritischer Perspektive	
<i>İnci Dirim & Paul Mecheril</i>	161

Mediale Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen als Chance für den Religionsunterricht im Wandel	
Ein Kommentar aus medienwissenschaftlicher Perspektive	
<i>Susanne Vollberg</i>	169

Religionsunterricht als Schutz vor Radikalisierung?	
Ein Kommentar aus psychologischer Perspektive unter dem Aspekt der Prävention von religiösem Extremismus	
<i>Sebastian Lutterbach & Andreas Beelmann</i>	181

Lehren, bekehren oder verwehren? Wie Religionsunterricht in den Medien wahrgenommen wird	
Ein Kommentar aus gesellschaftsöffentlicher Perspektive	
<i>Theresa Weiß</i>	193

Religionsunterricht und religiöse Diskurse angesichts des Medien- und Öffentlichkeitswandels	
Ein Kommentar aus kommunikationswissenschaftlicher Perspektive	
<i>Lisa Schwaiger & Otfried Jarren</i>	201

III Schul- und unterrichtsbezogene Perspektiven

Religionsunterricht im Wandel	
Ein Kommentar aus schulpraktischer Perspektive	
<i>Cordula Schremmer</i>	219

Rückfragen zu »Religionsunterricht im Wandel« von Michael Domsgen und Ulrike Witten aus der Perspektive einer schulpädagogischen Differenzforschung	
<i>Tanja Sturm</i>	223

(Nicht nur) Religionsunterricht im Wandel

Überlegungen aus Perspektive der (Grundschul-)Fachdidaktik Deutsch
Michael Ritter 235

Aufgeklärte Skepsis

Religionsunterricht aus philosophiedidaktischer Perspektive
Markus Tiedemann 247

Warum Demokratie auf eine pluralistische Religionskunde angewiesen ist

Ein Kommentar aus Sicht des Beutelsbacher Konsenses
der politischen Bildung
Andreas Petrik 257

Religions- und Physikunterricht – Getrennte Welten oder komplementäre Zugänge zu einer Welt?

Ein Kommentar in naturwissenschaftsdidaktischer Perspektive
Thorid Rabe 269

IV Vergleichende Perspektiven

British and German religious education in dialogue

A British Perspective
L. Philip Barnes 285

Religionsunterricht im Wandel – Profilierung der Lernorte als Reaktion auf religiös-weltanschauliche Pluralität

Ein Kommentar aus der Schweiz
Stefanie Lorenzen 303

Reflections on Religious Education from a Swedish Perspective

Kerstin von Brömssen 315

V Ausblick

Interdisziplinäre Impulse und anstehende Plausibilisierungsaufgaben für einen zukunftsfähigen Religionsunterricht in der öffentlichen Schule

Ein Problemaufriss in Thesen und deren Erläuterungen
Michael Domsgen & Ulrike Witten 335

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren 365

Einleitung

Michael Domsen & Ulrike Witten

Anlass und Logik des Bandes

Der schulische Religionsunterricht agiert in Deutschland in einem Spannungsfeld, das gegenwärtig immer deutlicher in seinen Ambivalenzen zum Ausdruck kommt. Einerseits ist er das einzige Unterrichtsfach, das grundgesetzlich Erwähnung findet und deshalb in besonderer Weise geschützt ist. Andererseits lassen sich landesweit eine Reihe von Initiativen zur Neuausrichtung und -gestaltung dieses Fachs aufzeigen, mit denen auf gegenwärtige Herausforderungen zu reagieren versucht wird. Die Frage nach der Zukunftsfähigkeit des Fachs gehört zu den religionspädagogischen Grundfragen. Der Begriff der Zukunftsfähigkeit, der gegenwärtig oft gebraucht wird, fungiert dabei als Platzhalter für Gegenwartsdiagnosen. In der Vergegenwärtigung von Zukunft verbergen sich spezifische Einschätzungen aktueller Entwicklungen. Relativ unbestritten in alledem ist, dass sich auch der Religionsunterricht verändert und auch verändern soll. Auffällig ist, dass die Auseinandersetzung darüber bisher hauptsächlich fachintern geführt wird. Zwar finden sich gelegentlich Seitenblicke über die unmittelbaren Fachgrenzen hinaus, doch ist eine explizite multiperspektivische Verständigung über den Religionsunterricht bisher unterblieben.

Die fachinterne Bearbeitung kommt jedoch an ihre Grenzen, da die Anfragen sowie Herausforderungen, die zum Plausibilisierungsstress führen, ein Konglomerat von verschiedensten Stressfaktoren bilden, die auf ganz unterschiedlichen Ebenen und gesellschaftlichen Feldern angesiedelt sind. Das legt eine transdisziplinäre Bearbeitung dieses Komplexes nahe.

Der vorliegende Sammelband verfolgt nun drei Zielsetzungen: Erstens gilt es, die gegenwärtigen Wandlungstendenzen wahrzunehmen und die damit verbundenen Herausforderungen zu analysieren, zweitens sind diese multiperspektivisch zu reflektieren, indem der Religionsunterricht Anfragen von außen ausgesetzt wird und drittens sind die dadurch gewonnenen Impulse religionspädagogisch wieder rückzubinden unter der Frage, wie mit ihnen weitergedacht werden kann.

Inhalt

Der Einladung, den Religionsunterricht aus Perspektive des eigenen Fachs zu kommentieren, sind Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sowie Praktikerinnen aus ganz unterschiedlichen Hintergründen gefolgt. Sie waren gebeten, eigene Zugänge – aus fachlicher sowie persönlicher Perspektive – zu formulieren und dabei deutlich zu machen, ob und ggf. welche Rolle Fragen des Religionsunterrichts in der eigenen Disziplin spielen. Als Grundlage dafür war der einführende Beitrag von *Michael Domsgen* (Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg) und *Ulrike Witten* (Universität Bielefeld) zur Verfügung gestellt worden, in denen die gegenwärtigen Wandlungstendenzen beschrieben und die damit verbundenen Herausforderungen identifiziert werden. Darauf reagierend waren die Autorinnen und Autoren gebeten, einzuschätzen, wie sie die gegenwärtigen religionsunterrichtlichen Entwicklungen wahrnehmen und wo sie Einsatzpunkte aus der eigenen Fachperspektive sehen. Darauf aufbauend sollten Impulse und Akzentsetzungen für das zukünftige Nachdenken über den schulischen Religionsunterricht in Deutschland entwickelt werden und Herausforderungen benannt werden, die im weiteren Diskurs berücksichtigt werden sollten.

Von besonderem Interesse war dabei eine Spiegelung religionspädagogischer Diskurse in den Außenperspektiven, inwiefern sie wahrgenommen und als anschlussfähig betrachtet werden, aber auch die Frage, mit welchem Bildungsverständnis im jeweiligen Fach operiert wird und welche Rolle dabei Religion bzw. religiöse Bildung spielt.

Die Beiträge sind aus ganz unterschiedlichen Perspektiven und wissenschaftlichen Hintergründen verfasst. Eine erste Perspektive ist eine fachbezogene. Hier kommen theologische, juristische sowie religionswissenschaftliche Positionen zusammen.

Dirk Evers (Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg) stellt heraus, dass systematische Theologie als die ausdrücklich reflexive Gestalt des christlichen Glaubens auf das Bildungsthema bezogen ist, weil Reflexion und religiöse Lebensform sich wechselseitig bedingen. Die dabei zu thematisierende Spannung von Selbstbildung und Gebildetwerden lässt sich angesichts der wachsenden Ambiguisierung und Pluralisierung des Religiösen in der Nachmoderne nur durch Formen pluraler Positionalität in Bildungsprozessen bearbeiten. Damit wird auf den Selbstverständlichkeitsverlust zu reagieren versucht, der jedoch theologisch auch als Gewinn angesehen werden kann. Pluralpositionelle Bildung in Sachen Religion sollte darauf aus sein, die unterschiedlichen Dimensionen des Verstehens in kommunikativen Kontexten zusammenzubringen und so auch Toleranz einzuüben.

Ursula Schumacher (PH Karlsruhe) arbeitet heraus, dass geänderte gesellschaftliche Rahmenbedingungen und wachsende Legitimierungsprobleme in der katholischen Religionspädagogik eine äußerst intensive Diskussion über die Zukunft des Religionsunterrichts ausgelöst haben. Ihr Aufsatz skizziert drei Brennpunkte der Debatte: Ansätze zu einer Neumodellierung des Religionsunterrichts, die Frage nach den Bildungszielen des Religionsunterrichts sowie die Themen Korrelation und Positionalität. Abschließend wird ein Blick auf zukünftige Herausforderungen und Fragestellungen geworfen, von denen einige durchaus noch vertiefter religionspädagogischer und theologischer Reflexion bedürfen.

Serdar Kurnaz (Humboldt-Universität Berlin) legt dar, dass der islamische Religionsunterricht ein wichtiger Faktor für die Einrichtung Islamischer Theologie an Universitäten war. Islamische Theologie hat u.a. die Aufgabe für den islamischen Religionsunterricht einen theologischen Rahmen anzubieten. Dies erfordert, dass islamische Religionspädagogik definiert und in der Wissenschaftstradition der muslimischen Gelehrsamkeit verortet werden muss. Islamischer Religionsunterricht steht darüber hinaus in seiner Entstehung in der Spannung zwischen einer theologischen Verortung und gesellschaftlichen Bedürfnissen, dem demographischen Wandel in der Gesellschaft und dem säkularen Rahmen an Schulen mit einem hohen Grad an Interreligiosität und weltanschaulicher Pluralität.

Heinrich de Wall (Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg) reflektiert, dass der Religionsunterricht für alle nach Hamburger Muster, der Konfessionell-Kooperative Religionsunterricht und die in Hessen und Bayern entstehenden neuen Formen eines allein vom Staat verantworteten Islamischen Unterrichts eines gemeinsam haben: Sie stellen das traditionelle Verständnis der Konfessionsgebundenheit des Religionsunterrichts in Frage. Sein Beitrag zeigt auf, ob und inwieweit das verfassungsgemäß ist. Er wirft die Frage auf, ob eine Aufweichung der Konfessionalität des Religionsunterrichts dazu führt, dass der Staat die inhaltliche Gestaltung der religiösen Unterweisung an den öffentlichen Schulen selbst übernimmt – um den Preis, dass ein solcher Unterricht eine neutrale Religionskunde sein muss.

Udo Tworuschka (Friedrich-Schiller-Universität Jena) argumentiert, dass die Religionspädagogik auf die Religionswissenschaft angewiesen ist – dieser Leitgedanke gilt seit den späten 1970er Jahren. Nachhaltig realisiert wurde diese Beziehung jedoch selten. Die weitgehend vorhandene Beziehungslosigkeit liegt einerseits am unterschiedlich stark ausgerichteten Interesse der Religionspädagogik an Religion/en, aber auch an der gegenwärtigen wert- und bekenntnisneutralen Religionswissenschaft. Diese sieht ihre »natürliche« Partnerin in einer neutralen Religionskunde, nicht aber im Kontext interreligiösen Lernens. Der Beitrag plädiert für eine transzendenzoffene Praktische Religionswissenschaft, die vor allem im Bereich der kontextuellen Religionsphänomenologie Schnittstellen für die Religionspädagogik bietet.

Eine zweite Perspektive ist auf gesamtgesellschaftliche Aspekte bezogen. Hier sind religionssoziologische, migrationspädagogische, medientheoretische, psychologische, mediale sowie kommunikationswissenschaftliche Perspektiven vertreten.

Gert Pickel (Universität Leipzig) diagnostiziert, dass der heutige Religionsunterricht in einer doppelten Herausforderung steht: einer Klammerbewegung der gesellschaftlichen Prozesse der religiösen Pluralisierung und Säkularisierung. Scheint er nach letzterer Entwicklung fast überflüssig zu werden, steht diesem die steigende Nachfrage nach Wissen über religiöse Pluralisierung entgegen. Ein moderner Religionsunterricht muss die Jugendlichen als Individuen annehmen, die im Rahmen von religiöser Pluralisierung und Individualisierung ihren Lebensweg selbst wählen.

İnci Dirim (Universität Wien) und *Paul Mecheril* (Universität Bielefeld) stellen heraus, dass mit dem Ausdruck Religion nicht nur Glaubensfragen thematisiert werden. »Religion« fungiert auch als soziale Differenzkategorie, mit der natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsverhältnisse (re-)produziert werden. Der Beitrag zeichnet mit beispielhaftem Bezug auf einige empirische Vignetten diese Problematik nach und diskutiert

deren Auswirkungen auf den Religionsunterricht. Daran anknüpfend werden mit Blick auf dieses Unterrichtsfach Aspekte einer reflexiven Professionalisierung von Lehrkräften skizziert.

Susanne Vollbergs (Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg) Beitrag verbindet aktuelle Befunde zur Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen mit den Überlegungen zum Religionsunterricht im Wandel. Religiöse Bildung sollte Medien – verstanden als Mittler und Instrumente – als Chance und nicht als Störfaktor verstehen. Medienrezeption ist ein aktiver, konstruierender Prozess, der die Zielgruppe mit Inhalten in Berührung bringt, die in einem stetigen Aushandlungsprozess einzuordnen, zu verstehen und zu verarbeiten sind. Dazu müssen Jugendliche sich ihrer eigenen Voreinstellungen, Wertesysteme, Rezeptionsgewohnheiten und Bedürfnisse bewusst sein, benötigen also Medienbildung und religiöse Bildung.

Der Beitrag von *Sebastian Lutterbach* (Friedrich-Schiller-Universität Jena) und *Andreas Beilmann* (Friedrich-Schiller-Universität Jena) leitet anhand eines entwicklungsorientierten Modells der Radikalisierung zentrale Prinzipien der Prävention von religiösem Extremismus aus psychologischer Perspektive ab. Übergreifende und vergleichende Konzeptionen von Religions- und Ethikunterricht verdeutlichen das Potential, durch religionsübergreifendes Wissen, interreligiöse Kontakterfahrungen und dialogisches und kritisches Lernen wirkungsvoll vor religiöser Radikalisierung zu schützen.

Theresa Weiß (Frankfurter Allgemeine Zeitung) stellt dar, dass sich in den Medien zwei große Perspektiven auf den Religionsunterricht ausmachen lassen: Entweder, es wird auf den islamischen Religionsunterricht geblickt, verbunden mit Fragen nach der Übereinstimmung dieser Religion mit dem Grundgesetz, der Einflussnahme fremder Staaten oder der Gleichberechtigung mit anderen Glaubensgemeinschaften. Oder es wird gefragt, ob der grundgesetzliche Schutz des Unterrichts überhaupt noch zeitgemäß ist. Journalisten sind bei dieser Frage sehr uneins und verhandeln sie daher oft in Pro-Contra-Formaten.

Lisa Schwaiger (Universität Zürich) und *Otfried Jarren* (Universität Zürich) reflektieren, dass gesellschaftliche Veränderungen wie eine zunehmende Pluralisierung, Säkularisierung und Mediatisierung, aber auch die (digitale) Transformation der Öffentlichkeit maßgeblich die öffentliche Verhandlung von Religion(en) im Allgemeinen, religiösen Organisationen und dem Religionsunterricht im Speziellen beeinflussen. In ihrem Beitrag diskutieren sie aus einer kommunikationswissenschaftlichen Perspektive gesellschaftliche und mediale Transformationsprozesse und damit einhergehende Konsequenzen und Herausforderungen für die religiöse Sozialisation.

Drittens steht der Religionsunterricht in der öffentlichen Schule sowie im Konzert der Unterrichtsfächer unter Plausibilisierungsdruck. Hierfür kommen differenzpädagogische, schulpraktische sowie ethik-, deutsch-, physik- sowie politikdidaktische Aspekte zur Sprache.

Cordula Schremmer (Tuchheim) berichtet aus der Perspektive der Schulleitung und reflektiert den Religionsunterricht schulpraktisch, wobei sie dessen Beitrag zum Schulleben würdigt.

Tanja Sturm (Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg) formuliert im Rahmen ihres Beitrags Rückfragen aus einer schulpädagogischen Differenzforschung an den Beitrag »Religionsunterricht im Wandel«. Vor dem Hintergrund eines Verständnisses

von Differenzen und Behinderungen bzw. Ungleichheit als soziale bzw. kulturelle Konstruktionen wird u.a. nach den fachspezifischen Formen der Differenzkonstruktion (z.B. Bildungs- und Lehrpläne) und damit verbundener Formen sozialer und akademischer Teilhabe gefragt.

Michael Ritter (Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg) diskutiert, dass nicht nur der Religionsunterricht, sondern auch der Deutschunterricht in den vergangenen Jahren gravierende Verschiebungen seiner Gegenstandsbereiche und seiner gesellschaftlichen Funktionsbestimmung erlebt. Ausgehend von einer Standortbestimmung versucht sein Beitrag zwei verschiedene fachunterrichtliche Praxen in der Transformation miteinander ins Verhältnis zu setzen, um am Ende über eine Neubestimmung ihrer praktischen Grenzen nachzudenken.

Michael Tiedemann (TU Dresden) kommt jenseits administrativer Fragen der »Alternativfach-Regelung« in seiner philosophiedidaktischen Betrachtung des Religionsunterrichts zu einem ambivalenten Ergebnis. Religionskunde ist aus aufgeklärter Perspektive ein wichtiger Dienst an der multikulturellen Gesellschaft. Darüber hinaus besteht Anerkennung für die Expertise der wissenschaftlichen Theologie. Abgelehnt wird indes jede Form der Vermittlung einer religiösen Innenperspektive oder gar konfessioneller Überzeugungen an staatlichen Schulen. Ursächlich hierfür sind sowohl die historischen Erfahrungen mit organisierter Religion als auch systematische Überlegungen zum Wesen von Demokratie, Menschenrechten und Toleranz. Aufgeklärte Skepsis gebietet allerdings auch, die eigene Position der Kritik zu unterziehen. Daher sind die epistemischen und normativen Grenzen einer nach Intersubjektivität strebenden Vernunft stets mitzudenken.

Der Beitrag von *Andreas Petrik* (Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg) fragt, ob konfessioneller Religionsunterricht und der Beutelsbacher Konsens der politischen Bildung zusammenpassen. Mithilfe eines Gedankenexperiments, das Politikunterricht wie Religionsunterrichts gestaltet, führt er in die Problematik der Positionalität ein und zeigt dann systematisch, wo Kontroversitätsgebot, Überwältigungsverbot und Interessenorientierung mit dem vorherrschenden Religionsunterricht in Konflikt stehen. Schließlich plädiert der Autor im Namen der Demokratie für einen verpflichtenden religionskundlichen Ethikunterricht für alle.

Thorid Rabe (Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg) legt dar, dass der naturwissenschaftsdidaktische Diskurs zum Verhältnis von Religionsunterricht und naturwissenschaftlichen Fächern bisher überschaubar ist. In ihrem Beitrag wird versuchsweise ausgelotet, wie sich die jeweiligen Zuständigkeitsbereiche der Fächer zueinander beschreiben und aufeinander beziehen lassen. Nach einem Vergleich der jeweiligen (bildungspolitischen) Problemlagen werden die Schnittstellen und wechselseitigen Bezüge zwischen den Fächern diskutiert.

Eine vierte Perspektive ist die des internationalen Vergleichs. Während in den vorangegangenen Perspektiven explizit keine Religionspädagoginnen und Religionspädagogen zu Wort kamen, werden nun drei europäische Sichtweisen auf den Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland eingeholt.

Philip Barnes (King's College London) wählt einen vergleichenden Ansatz, der sich darauf konzentriert, eine relativ kleine Anzahl wichtiger Einflüsse zu identifizieren und zu analysieren, bei denen ein Dialog zwischen Religionspädagogen in Großbritannien

und in Deutschland möglicherweise dazu beitragen könnte, die relevanten Fragen zu klären, neue Erkenntnisse zu gewinnen und die Agenda künftiger Forschung zu gestalten. Die Diskussion beginnt mit einer Betrachtung des zunehmend säkularen Charakters der europäischen Gesellschaft und der entsprechenden Zunahme derjenigen, die sich nicht religiös engagieren oder sich nur dem Namen nach als religiös bezeichnen. Dies führt zu einer Betrachtung der Ziele des Religionsunterrichts und seines Platzes im Lehrplan sowie der negativen Einstellung der Schüler*innen, die im britischen Fall auch in den zunehmend erkannten Schwächen der derzeitigen Form des Religionsunterrichts ihren Ursprung hat. Die Diskussion verlagert sich dann auf den Stellenwert der Elternrechte in Bezug auf die Erteilung von Religionsunterricht in beiden Ländern. Ein abschließender Abschnitt konzentriert sich auf den konfessionellen Religionsunterricht und verteidigt ihn gegen den Vorwurf der Indoktrination und der Förderung von Intoleranz gegenüber Schüler*innen mit anderen religiösen Überzeugungen.

Stefanie Lorenzen (bis 2022 Universität Bern, jetzt Bamberg) zeigt auf, dass obwohl die religiös-weltanschauliche Pluralität der Schweizer Gesellschaft mit der deutschen Situation vergleichbar ist, sich die Lage des Religionsunterrichts doch deutlich anders darstellt. Insgesamt lässt sich eine Entwicklung rekonstruieren und projizieren, die auf die Notwendigkeit einer stärkeren Relationierung und Profilierung der verschiedenen Lernorte, insbesondere Schule und Gemeinde, hinweist: Dies zeigt der Beitrag am Beispiel des religionskundlich orientierten Fachbereichs Ethik-Religionen-Gemeinschaft (ERG), des neu eingeführten kompetenzorientierten Lehrplans für die römisch-katholische Bildungsarbeit und Katechese LeRUKa sowie der derzeit diskutierten konzeptionellen Neuausrichtung der »Kirchlichen Unterweisung« (KUW) in den Reformierten Landeskirchen Bern-Jura-Solothurn. Daraus leitet sie einerseits erste Impulse für die deutsche Diskussion ab, andererseits erklärt sie die besondere Situation der universitären Religionspädagogik in der Schweiz, hier am Beispiel der Theologischen Fakultät Bern. Dabei zeigt sich insbesondere die Herausforderung, die Relevanz des Faches ohne das starke »Standbein Schule« zu plausibilisieren. Eine mögliche Reaktion darauf könnte darin bestehen, eine intensivere Vernetzung mit den praktisch-theologischen Nachbardisziplinen, z.B. der Poimenik, in Betracht zu ziehen und auf diese Weise neue konzeptionelle Anregungen zu erhalten. Sie könnten dabei helfen, dem Fach auch jenseits des Formats »Unterricht« mehr Profil zu geben. Am Ende werden diese Beobachtungen für den deutschen Diskurs ausgewertet: Hier zeigt sich vor allem das Desiderat, die Bedeutung des Lernortes Gemeinde in seinem Verhältnis zur schulischen Bildungsarbeit stärker zu beachten und daraus – nicht zuletzt für das eigene Fachverständnis – konzeptionelle Schlussfolgerungen zu ziehen.

Kerstin von Brömssen (University West, Trollhättan) nimmt eine persönliche Reflexion über den Religionsunterricht in Deutschland vor. Sie beginnt mit einer Autobiographie, ergänzt durch eine kurze Beschreibung der schwedischen Religionslandschaft und der aktuellen Konstruktion des schwedischen Religionsunterrichts. Danach wird der deutsche Religionsunterricht kritisch aus schwedischer Sicht diskutiert. Sie endet mit abschließenden Gedanken über einen zukünftigen Religionsunterricht in Schweden und in Deutschland, wofür verschiedene Erscheinungsformen religiöser Epistemologien zu diskutieren sind, um Inklusion und Zugehörigkeit zu fördern.

Abschließend werden im Ausblick die gewonnenen Impulse aufgegriffen und von *Michael Domszen* und *Ulrike Witten* in neunzehn Thesen für einen zukunftsfähigen Religionsunterricht gebündelt.

Dank

Zuallererst sei den Autorinnen und Autoren gedankt, die sich darauf eingelassen haben, sich mit den gegenwärtigen Diskursen um den Religionsunterricht vertraut zu machen und aus ihrer Fachlogik darauf zu reagieren. Dass sie das offen und ehrlich getan haben, dafür gebührt ihnen unser Dank und wir hoffen, den Austausch über religiöse Bildung in Zukunft weiter fortführen zu können.

Ohne Unterstützung der studentischen Hilfskräfte in Bielefeld und in Halle würde das Buch in dieser Form nicht vorliegen. Für ihre engagierte Mitarbeit danken wir Lara Grünberg, Jule Kreft, Emma Lucia Müller und Karsten Pahls.

Danken wollen wir auch dem transcript Verlag, vor allem Dennis Schmidt, für die unkomplizierte und angenehme Zusammenarbeit.

Religionsunterricht im Wandel.

Ein Überblick über Entwicklungen in Deutschland

Michael Domszen & Ulrike Witten

Der Religionsunterricht ist im Wandel. Im historischen Rückblick gesehen, ist das nichts Neues. Institutionen wandeln sich. Auf Phasen, die von Kontinuität bestimmt sind, folgen Zeiten der Veränderung. Sie können schleichend oder dynamisch ausfallen. Nicht selten kommt es dabei auch zu Überlappungen von Kontinuität und Neuanfang.

Beim Religionsunterricht ist es nicht anders, und doch zeigen sich hier Besonderheiten, die es zu beachten gilt. Das liegt zum einen daran, dass er von mehreren Institutionen verantwortet oder doch zumindest beeinflusst wird, die selbst in einer sich wandelnden Gesellschaft agieren und dabei vergleichbaren, aber eben auch unterschiedlichen Herausforderungen gegenüberstehen. Staat, Religionsgemeinschaften und Familien sind involviert. Ihr Zusammenspiel ist immer wieder neu auszutarieren. Zum anderen gilt es zu beachten, dass es *den* Religionsunterricht in Deutschland nicht gibt. Religionsunterricht existiert nur im Plural. Hier die Übersicht zu behalten, ist nicht leicht.¹

Die folgenden Ausführungen versuchen diese Komplexität aufzunehmen und sie zugleich auf ein Mindestmaß zu reduzieren. Zunächst werden Ausgangslage und Wandlungstendenzen skizziert, indem in unterschiedlichen Perspektiven auf den Religionsunterricht in der Bundesrepublik geschaut wird. Dies umfasst die rechtlichen Rahmenbedingungen, kontextuelle Spezifika, den Ethikunterricht, die Schulformspezifik, die Organisationsformen, die Lehrkräfte sowie die Schüler*innen. An die Darstellungen schließt sich jeweils das Herausstellen von Wandlungstendenzen und Herausforderungen an, was mit einer fokussierten Zusammenfassung endet. Anschließend werden in sechs Herausforderungen diejenigen Felder identifiziert und zusammengefasst, die gegenwärtig mit Blick auf den Religionsunterricht besonders drängend sind.

1 Einen sehr guten und aktuellen Überblick geben hier die von evangelischen und katholischen Fachleuten gemeinsam verfassten Beiträge zum Religionsunterricht in den einzelnen Bundesländern, vgl. Rothgangel/Schröder 2020.

1. Religionsunterricht im Plural: Ausgangslage und Wandlungstendenzen

Religionsunterricht in Deutschland zu beschreiben, heißt ihn in seiner Pluralität wahrzunehmen. Die Pluralität äußert sich in unterschiedlichen Perspektiven und tritt auf vielfältige Weise vor Augen. Im Folgenden werden die wichtigsten Facetten zur Sprache kommen, um auf diese Weise in komprimierter Form ein möglichst umfassendes Bild des Religionsunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland zeichnen zu können. Dabei geht es zunächst um eine Bestandsaufnahme im Sinne einer knappen Skizze der Ausgangslage, an die sich dann Beobachtungen zu grundlegenden Wandlungstendenzen anschließen.

Zu beachten ist dabei, dass die einzelnen Perspektiven zwar unterschieden, aber nicht getrennt werden können. Es gibt Überschneidungen und Verknüpfungen, die dazu führen, dass die jeweiligen Blickachsen ineinander übergehen und einander überlappen.

1.1 Rechtliche Regelungen

Das deutsche Schulsystem ist ein von Rechtsnormen beherrschter Raum. Das schafft einerseits Transparenz und fördert andererseits Verlässlichkeit. Der Religionsunterricht als Teil schulischer Bildung ist davon nicht ausgenommen.

1.1.1 Skizze zur Ausgangslage

Ausdrücklich thematisiert wird der Religionsunterricht im Grundrechtsteil des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland im Artikel 7. Dort wird er als ordentliches Lehrfach verankert, das in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften zu erteilen (Abs. 3) ist und zu dessen Besuch (Abs. 2) und Erteilung (Abs. 3) niemand gezwungen werden kann. Die Ausnahmeregelung dazu findet sich in Art. 141, der sog. Bremer Klausel, in der bestimmt wird, dass Art. 7,3 dort keine Anwendung findet, wo am 1. Januar 1949 eine andere landesrechtliche Regelung bestand. Das ist der Fall in Bremen und seit 1990 auch in Berlin, nachdem die Alliierten den Status Berlins als Land der Bundesrepublik Deutschland akzeptierten. Für das Bundesland Brandenburg, das sich in seinen religionsunterrichtlichen Regelungen auch darauf beziehen wollte, ist weiterhin offen, ob dafür Art. 141 in Anschlag gebracht werden kann. Das wurde bisher höchstrichterlich noch nicht geklärt, kann aber an dieser Stelle auch dahingestellt bleiben, weil im Rahmen eines Vergleichsvorschlages des Bundesverfassungsgerichts im Jahr 2001 eine allseits akzeptierte Regelung gefunden wurde.

Religionsunterricht in Deutschland hinsichtlich seiner Rechtskonstruktion

Auf der Grundlage von Art. 7,3	Auf der Grundlage von Art. 141
Baden-Württemberg, Bayern, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein, Thüringen	Bremen, Berlin, (Brandenburg)

In Bremen findet der Religionsunterricht in alleiniger Verantwortung des Landes als ordentliches Lehrfach statt. Er ist nicht bekenntnisorientiert. Ursprünglich als biblischer Geschichtsunterricht profiliert, wird er seit dem Schuljahr 2014/15 als »Religion« bezeichnet und folgt einer religionskundlichen Ausrichtung, die alle Religionen in den Blick nimmt. In Berlin wiederum ist der Religionsunterricht ausschließlich Angelegenheit der Religionsgemeinschaften, also kein ordentliches Lehrfach, wird aber in den Räumen der Schule abgehalten, wovon mehrere Religionsgemeinschaften Gebrauch machen. Zugleich gibt es einen freiwilligen Weltanschauungsunterricht. Der Lebenskundeunterricht wird vom Humanistischen Verband angeboten. Beide Unterrichtsangebote werden zusammengesehen als »Religions- oder Weltanschauungsunterricht«, der neben dem Ethikunterricht als ordentliches Lehrfach für alle Schüler*innen der Klassenstufen 7 bis 10 angeboten wird.

Brandenburg nimmt hinsichtlich der Unterrichtsmodelle in Bremen und Berlin eine Mittelposition ein, insofern es mit LER ein Pflichtfach eingerichtet hat, an dem man aber nicht teilnehmen muss, wenn man am von den Kirchen verantworteten Religionsunterricht teilnimmt. So ist es auf der Grundlage des Vergleichsvorschlags des Bundesverfassungsgerichts 2001 festgelegt worden.

Einer anderen Profilierung von Religionsunterricht folgen die restlichen 13 Bundesländer. Dort sind auf der Grundlage von 7,3 GG rechtliche Regelungen (in den Landesverfassungen und Schulgesetzen) verabschiedet worden, die den konfessionellen Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach bestimmen und für dessen Durchführung Staat und Religionsgemeinschaften in einem *res mixta*-Verfahren agieren. Für die strukturellen Belange sind die Bundesländer zuständig. Die inhaltlichen Belange werden von den (durch die Länder als Körperschaften öffentlichen Rechts anerkannten) Religionsgemeinschaften verantwortet.

Religionsunterricht in Deutschland hinsichtlich seines Profils auf der Grundlage der Rechtskonstruktion in den Bundesländern

Konfessioneller Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach (<i>res mixta</i>) in gemeinsamer Verantwortung von Staat und Religionsgemeinschaften	Religionskundlicher Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach in alleiniger Verantwortung des Staates	Konfessioneller Religionsunterricht in alleiniger Verantwortung der Religionsgemeinschaften
Baden-Württemberg, Bayern, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein, Thüringen	Bremen	Berlin, Brandenburg

Aus der *res mixta*-Regelung resultieren unterschiedliche religionsunterrichtliche Umsetzungen, insofern zwar in allen Bundesländern die beiden christlichen Kirchen und die jüdische Religionsgemeinschaft als Religionsgemeinschaften anerkannt sind, aber darüber hinaus deutliche Unterschiede bestehen. So wurden beispielsweise

in Hamburg 2012 Verträge mit muslimischen Gemeinschaften und der alevitischen Gemeinde abgeschlossen, sodass sie rechtlich den sog. beiden großen christlichen Kirchen auch in Fragen des Religionsunterrichts gleichgestellt sind. Auch in Hessen wurde dieser Weg 2013 gegangen (DITIB Landesverband Hessen e.V.; Ahmadiyya Muslim Jamaat in der Bundesrepublik Deutschland e.V.), 2020 jedoch korrigiert, indem die Zusammenarbeit mit dem DITIB Landesverband beendet wurde. In anderen Bundesländern wurden aufgrund der politischen Verwicklungen von vornherein andere Wege gegangen. Die Frage nach verlässlichen Ansprech- und Kooperationspartnern für die Gestaltung von konfessionellem Religionsunterricht wird dort über die Bildung von Beiräten beantwortet, an denen Vertreterinnen und Vertreter islamischer Verbände sowie Expertinnen und Experten aus Hochschulen mitwirken. Rechtlich resultiert daraus eine gewisse Unsicherheit, die dann damit aufgefangen wird, dass Modellversuche initiiert werden.

Konfessionelle Religionsunterrichte als ordentliches Lehrfach in den Bundesländern

Baden-Württemberg	evangelisch, katholisch, jüdisch, altkatholisch, syrisch-orthodox, orthodox, alevitisch, islamisch
Bayern	evangelisch, katholisch, jüdisch, altkatholisch, russisch-orthodox, griechisch-orthodox, serbisch-orthodox, syrisch-orthodox, islamisch
Hamburg	Religionsunterricht für alle (unter gleichberechtigter Mitwirkung der evangelischen Kirche, der jüdischen Gemeinde, den 3 islamischen Religionsgemeinschaften Hamburg, der alevitischen Gemeinde und dem katholischen Erzbistum)
Hessen	evangelisch, katholisch, griechisch-orthodox, jüdisch, islamisch (Ahmadiyya Muslim Jamaat), islamisch (DITIB), adventistisch, altkatholisch, freireligiös, mennonitisch, unitarisch, alevitisch, syrisch-orthodox
Mecklenburg-Vorpommern	evangelisch, katholisch
Niedersachsen	evangelisch, katholisch, alevitisch, jüdisch, orthodox, islamisch
Nordrhein-Westfalen	evangelisch, katholisch, syrisch-orthodox, orthodox (differenziert als griechisch-, russisch-, rumänisch- und serbisch-orthodox), jüdisch, islamisch, alevitisch, mennonitisch
Rheinland-Pfalz	evangelisch, katholisch, jüdisch, alevitisch, mennonitisch, freireligiös, islamisch
Saarland	evangelisch, katholisch, islamisch, alevitisch, jüdisch,
Sachsen	evangelisch, katholisch, jüdisch
Sachsen-Anhalt	evangelisch, katholisch
Schleswig-Holstein	evangelisch, katholisch
Thüringen	evangelisch, katholisch, jüdisch

In der Summe zeigt sich eine große Vielfalt an unterschiedlichen Formen konfessionellen Religionsunterrichts in Deutschland, wobei der Grad der Einrichtung deutlich variiert. Währenddessen beim evangelischen und katholischen Religionsunterricht von

einer flächendeckenden Einrichtung ausgegangen werden kann, finden sich andere Religionsunterrichte nur an wenigen Schulen.

Innerhalb des Spektrums an konfessionellen Religionsunterrichten gibt es zwei Entwicklungen, die bereits in rechtlichen Regelungen Niederschlag gefunden haben. Da ist zunächst der konfessionell-kooperative Religionsunterricht, der inzwischen deutschlandweit von Interesse ist und in Niedersachsen auf kultusministerieller Erlassebene 1993, 2005 und 2011 Eingang gefunden hat. Im Jahr 2021 haben sich die evangelischen und katholischen Bistümer und Landeskirchen dazu entschieden, den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht zu einem christlichen Religionsunterricht weiterzuentwickeln. In Baden-Württemberg wird seit 1993 konfessionell-kooperativer Religionsunterricht ermöglicht; ebenso in Nordrhein-Westfalen. Dort gibt es seit 2003 einen Runderlass zum Religionsunterricht, auf dessen Grundlage in Verbindung mit den geschlossenen Verträgen zwischen den beteiligten Bistümern und den evangelischen Landeskirchen konfessionell-kooperativ unterrichtet wird, wobei das Erzbistum Köln eine Ausnahme darstellt.

Inzwischen stehen auch andere Kirchen miteinander diesbezüglich in Verhandlungen und es sind Vereinbarungen zwischen den Kirchen abgeschlossen worden (so z.B. in Thüringen oder jüngst im Juli 2021 in Rheinland-Pfalz). Zugleich gibt es Bundesländer, in denen gegenwärtig mehr oder weniger ausschließlich ein nach Konfessionen getrennter Religionsunterricht angeboten wird, weil die rechtlichen und organisatorischen Voraussetzungen zur konfessionellen Kooperation (noch) nicht gegeben sind. In Hessen beispielsweise wird konfessionell-kooperativer Religionsunterricht im Rahmen eines Modellversuchs ermöglicht. In Sachsen-Anhalt haben sich die Kirchen auf die Ermöglichung eines kooperativen Religionsunterrichts verständigt.

Des Weiteren sticht aus dem Feld des konfessionellen Religionsunterrichts Hamburg hervor, weil hier im »Religionsunterricht für alle« eine neue Variante der *res mixta*-Regelung umgesetzt wird. In Weiterentwicklung eines »Religionsunterrichts für alle in evangelischer Verantwortung« wird dort auf der Grundlage der 2012 vom Senat der Freien und Hansestadt mit muslimischen Gemeinschaften und der alevitischen Gemeinde geschlossenen Religionsverträge ein »Religionsunterricht für alle in gleichberechtigter Verantwortung« profiliert.

Religionsunterricht in Deutschland hinsichtlich seines Profils auf der Grundlage der Rechtskonstruktion in Deutschland

Konfessioneller Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach in gemeinsamer Verantwortung von Staat und Religionsgemeinschaften (res mixta)			Religionsunterricht in alleiniger Verantwortung des Staates	Religionsunterricht in alleiniger Verantwortung der Religionsgemeinschaften
Konfessioneller Religionsunterricht nach Konfessionen getrennt	Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht	Religionsunterricht für alle in gemeinsamer Verantwortung der Religionsgemeinschaften	Religion als ordentliches Lehrfach in alleiniger Verantwortung des Landes	Religionsunterricht in alleiniger Verantwortung der Religionsgemeinschaften
Bayern, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein, Thüringen	Baden-Württemberg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen	Hamburg	Bremen	Berlin, Brandenburg

Zu beachten ist schließlich noch das sog. Elternrecht. Wie in Art. 6,2 GG formuliert, sind »Pflege und Erziehung der Kinder ... das natürliche Recht der Eltern«. Das gilt auch in der Schule und führt in Sachen Religion immer wieder zu Auseinandersetzungen, die juristisch ihren Niederschlag gefunden haben (z.B. in Sachen Bekleidungs- und Essensvorschriften, Gebetsritualen, Beteiligung am Unterricht und Schulveranstaltungen). Für den Religionsunterricht gilt, dass die Eltern über die Teilnahme ihres Kindes daran zu bestimmen haben (Art. 7,2 GG). Ihre Rolle und Bedeutung sind auch bei der Profilierung und Gestaltung von Religionsunterricht und darüber hinaus von Religion im Schulleben grundständig zu beachten. Zwar gibt es kein Recht auf Nichtbegegnung mit aus eigener Sicht unliebsamen Unterrichtsinhalten in der Schule. Doch gibt es auch hier Grenzen. Eltern müssen nicht alles hinnehmen. Das auch in der Schule zu achtende Elternrecht lässt sich als »Ausgleichsgröße zur Durchsetzung der in Deutschland bekanntlich besonders strengen Schulpflicht« (Wißmann 2019: 70) verstehen. Auch wenn der Staat sich als weltanschaulich neutral versteht und verhält, akzeptiert er doch, dass »seine Bürger (als Schüler, Eltern und Lehrer) selber diese religiöse Wahrheit auch (und gerade) in der Schule leben können.« (Ebd.)

1.1.2 Wandlungstendenzen und Herausforderungen

Insgesamt gesehen wird man festzuhalten haben, dass es gegenwärtig nur sehr begrenzt Initiativen zu einer grundsätzlichen Neuregelung des Religionsunterrichts gibt. Dem sog. Hamburger Weg kommt hier mit der Einrichtung eines Religionsunterrichts für alle in gemeinsamer Verantwortung der Religionsgemeinschaften eine besondere Bedeutung zu, insofern an dieser Stelle – nicht zuletzt juristisch – ausgelotet wird, welchen Spielraum die grundgesetzliche Regelung zum Religionsunterricht zur Verfügung stellt.² Eher im Windschatten dieser Auseinandersetzung bewegt sich die Einrichtung und Profilierung eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts, was zum großen Teil daran liegt, dass er nicht als generelles Modell zur Ablösung eines nach Konfessionen getrennten Religionsunterrichts eingeführt und profiliert wird.³ Dazu kommt, dass er sich nicht nur leichter in das vorfindliche System einfügen lässt, sondern zugleich dabei hilft, dessen Probleme zu lösen, indem beispielsweise Lehrermangel begegnet werden kann und unterrichtsfähige Schülergruppengrößen zustande kommen.

Unabhängig von diesen Änderungsinitiativen zeigen sich auch an anderen Stellen Problemlagen, die Herausforderungen im Zusammenhang mit der jetzigen Regelung offenbaren.

Zunächst ist auf die *res mixta*-Konstruktion zu verweisen. Hier ergeben sich einerseits mit Blick auf die Einrichtung eines islamischen Religionsunterrichts Schwierigkeiten, weil die grundgesetzliche Regelung (die selbst wiederum auf die Weimarer Reichsverfassung zurückgeht) bei ihrer Abfassung zwar die christlichen Konfessionen und die jüdische Religionsgemeinschaft im Blick hatte, nicht jedoch den Islam in seiner eigenen theologischen und organisationssoziologischen Logik. Die damit gegebenen Herausforderungen kulminieren in der Frage nach den institutionellen Ansprech- und Kooperationspartnern für staatliches Handeln im islamischen Religionsunterricht. Sie wird auf der Ebene der einzelnen Bundesländer unterschiedlich beantwortet. Dass der islamische Religionsunterricht in Form von (immer wieder verlängerten) Modellversuchen eingerichtet und durchgeführt wird oder aufgrund politischer Dissonanzen mit der türkischen Regierung in seiner Anerkennung der DITIB als Religionsgemeinschaft immer wieder zur Disposition steht, kann letztlich nicht befriedigen.

Herausforderungen ergeben sich aber auch hinsichtlich eines christlichen Religionsunterrichts. Das mit der *res mixta*-Regelung verbundene Staatsverständnis erscheint heute selbst Befürwortern des Religionsunterrichts als nur schwer nachvollziehbar und bisweilen sogar als »abenteuerlich« (Kaube 2019). Das an sich muss noch nicht als problematisch gewertet werden. Aber dass der konfessionelle Religionsunterricht in der Perspektive der positiven Religionsfreiheit auf den Pfaden der Religionsausübung angesiedelt ist und deshalb mit dem Recht auf Abmeldung einhergeht, führt in ein gewisses

2 Die Grundlage dafür bildet ein Orientierungsgutachten, das der Münsteraner Verfassungsrechtler Hinnerk Wißmann im Auftrag der Nordkirche 2017 erstellt hat, vgl. Wißmann 2019.

3 In Niedersachsen als Bundesland, das eine Vorreiterrolle in dieser Hinsicht eingenommen hat und das inzwischen den christlichen Religionsunterricht diskutiert, nahmen beispielsweise im Schuljahr 2016/17 in der Sekundarstufe I an allgemeinbildenden Schulen 23,5 % der Schülerinnen und Schüler daran teil (Rothgangel/Schröder 2020: 249). In Nordrhein-Westfalen gilt hingegen der konfessionell-kooperative Religionsunterricht nicht als Modell, sondern als Organisationsform.

Dilemma. Es tritt vor allem dort in aller Deutlichkeit vor Augen, wo der konfessionelle Religionsunterricht nur einen kleinen Teil der Schülerschaft erreicht. Auch religionsdidaktisch gesehen ist Positionalität unverzichtbar, aber in Kopplung mit dem Recht auf (negative) Religionsfreiheit kann sie zur Be- oder gar Verhinderung religiöser Bildung werden, insofern Eltern bzw. religionsmündige Jugendliche den Religionsunterricht von vornherein ausschließen und eine religionsdidaktisch profilierte Begegnung mit Religion ausbleibt. In gewisser Weise ist das geradezu tragisch, denn zumindest aus der Perspektive evangelischer und katholischer Religionsdidaktik kann als Konsens festgehalten werden, dass die »religionspädagogische Vermittlung ... sich heute nicht mehr auf die Weitergabe von Wahrheiten« richtet, »sondern auf das Angebot von Bedeutungen« (Englert 2013: 48).

Wenn also Konfessionalität den Ausgangs-, aber nicht den Zielpunkt religiöser Bildungsprozesse in der Schule bildet und bilden kann, stellt sich die Frage, ob es wirklich geboten ist, den Religionsunterricht im Lichte der Religionsausübung zu begreifen und ihn dann folgerichtig unter den Schutz der Religionsfreiheit zu stellen. In Sachsen-Anhalt zum Beispiel führt das dazu, dass vier von fünf Schüler*innen kein positionell-religiöses Bildungsangebot erhalten, sondern Religion nur im Rahmen des Ethikunterrichts begegnen. Religionsfreiheit wird hier unter der Hand zum Recht der Nichtbegegnung mit Religion im Modus der Positionalität. Über die Auswirkungen dessen fehlen bislang erhellende Studien. Zu prüfen wäre dabei die Frage, ob xenophobe Tendenzen in der Gesellschaft auch damit zusammenhängen, dass Religionen nur von außen und nicht in ihren jeweiligen Innenperspektiven zur Kenntnis genommen werden. Zu prüfen wäre ebenso, ob authentische Begegnungen verpflichtend zum jeweiligen Unterricht dazugehören müssen.

Die Herausforderungen in dieser Richtung sind gegenwärtig in Deutschland ungleichmäßig verteilt. Allerdings gilt es sich zu vergegenwärtigen, dass sich die jetzt gültigen Regelungen in kirchen- und religionsverfassungsrechtlicher Hinsicht in einem diskursiven Rahmen bewegen, der dem heutigen in vielen Teilen nicht mehr entspricht. Die Herausforderungen stellen sich dann in besonderer Intensität, wenn eine mehrheitliche religiöse Orientierung nicht vorauszusetzen ist. Mit anderen Worten: Nicht mehr die Freiheit *von* Religion ist dabei dann die entscheidende Perspektive (insofern sie einen bildungsemanzipatorischen Akt gegenüber der Mehrheit markiert), sondern die Freiheit *zur* Religion (als Ausdruck eigener bildender Zugänge dazu). Religion würde hier als ein Differenzmarker fungieren, um nicht nur der eigenen (vor allem sozialisatorisch vermittelten) Position zu begegnen, sondern auch einer Position, die darüber hinausführt.

An dieser Stelle ist von grundlegender Bedeutung, dass die staatliche Regelschule, an der der Religionsunterricht stattfindet, »nicht als religiöse *tabula rasa* angelegt« (Schröder 2012: 297) ist. Im Hintergrund dafür steht eine Unterscheidung aus der Zeit der Weimarer Republik, die heute nur noch teilweise besteht und gegenwärtig zudem eine Neuausrichtung erfährt. Öffentliche Schulen waren als Bekenntnisschulen (in der Gesamtprägung durch das Bekenntnis zu einer christlichen Konfession gekennzeichnet), als (christliche) Gemeinschaftsschulen bzw. Simultanschulen (Kinder unterschiedlicher Bekenntnisse und Weltanschauungen lernen gemeinsam auf der Grundlage des Christentums als »prägenden Kultur- und Bildungsfaktor in der abendländischen Ge-

schichte« [Hildebrandt 2000: 65]) und als bekenntnisfreie Schulen (Verzicht auf jede religiöse oder weltanschauliche Prägung) möglich. Im Grundgesetz wird die staatliche Regelschule nicht als grundsätzlich bekenntnisfrei, sondern als (auch) von Religion bestimmter Raum verstanden, in dem auch »Gottesdienst und Seelsorge« zugelassen sind, »wobei jeder Zwang fernzuhalten ist« (Art. 140 GG unter Verweis auf Art. 141 WRV). Die einzelnen Bundesländer verstehen ihre Schulen als »Gemeinschaftsschulen« (nicht als Bekenntnisschulen), insofern damit die »Trennung von Schülern und Lehrern nach Konfessionen« überwunden und »Inhalte wie Ziele des Unterrichts (mit Ausnahme des Religionsunterrichts) nicht an konfessionellen Grundsätzen« (Schröder 2012: 298)⁴ ausgerichtet werden. Dabei lassen sich zwei unterschiedliche Lesarten aufzeigen. Während Bayern, Baden-Württemberg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Schleswig-Holstein⁵ und Thüringen die staatlichen Schulen als christliche Gemeinschaftsschulen verstehen, sehen Berlin, Bremen, Brandenburg, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen und Sachsen-Anhalt davon ab. Sie verzichten auf den Bezug auf christliche Werte und verstehen ihre Schulen als weltanschaulich neutral. Allerdings darf der Begriff der christlichen Gemeinschaftsschule nicht einseitig religiös interpretiert werden. Er bezieht sich »in erster Linie auf die Anerkennung des prägenden Kultur- und Bildungsfaktors, nicht auf die Glaubenswahrheit und ist damit ... auch gegenüber Nichtchristlichen durch die Geschichte des abendländischen Kulturkreises gerechtfertigt.« (BVerfG vom 17.12.1975) Interessant ist, dass das Bundesverfassungsgericht in seiner Entscheidung aus dem Jahr 2015 zur Verfassungsbeschwerde einer muslimischen Lehrerin aus Nordrhein-Westfalen, der das Tragen eines Kopftuches untersagt wurde, nicht mehr von einer christlichen Gemeinschaftsschule, sondern von der »öffentlichen bekenntnisoffenen Gemeinschaftsschule« (BVerfG vom 17.01.2015) spricht und damit eine terminologische Neujustierung vornimmt, mit der die bereits skizzierte Linie in der Interpretation des Begriffs der christlichen Gemeinschaftsschule nun auch im Kontext religiöser und weltanschaulicher Pluralität deutlicher zum Ausdruck kommen kann. Schule wird dabei ausdrücklich nicht als religionsfreier Raum beschrieben. Es gibt »kein Recht darauf, von der Konfrontation mit ihnen [den Schüler*innen; M.D.] fremden Glaubensbekundungen, kultischen Handlungen und religiösen Symbolen verschont zu bleiben.« (Ebd.: 104) Insofern sind »etwa christliche Bezüge bei der Gestaltung der öffentlichen Schule nicht ausgeschlossen; die Schule muss aber auch für andere weltanschauliche und religiöse Inhalte und Werte offen sein.« (Ebd.: 111) Darin »bewahrt der freiheitliche Staat des Grundgesetzes seine religiöse und weltanschauliche Neutralität.« (Ebd.: 111) Soweit landesrechtlichen Bestimmungen »ein christlicher Bezug des staatlichen Schulwesens entnommen werden kann, soll sich dies auf säkularisierte Werte des Christentums beziehen« (ebd.: 130), denn der Begriff des Christ-

4 Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen lassen auf Antrag der Eltern staatliche Bekenntnisschulen zu. Das bayrische Schulrecht kennt Bekenntnisklassen. Vgl. ebd., Anm. 14.

5 Hier treten Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen noch einmal hervor, insofern sie staatliche Bekenntnisschulen eingerichtet haben. In NRW sind es (vorwiegend) an den Grund- und (einzelnen) Hauptschulen insgesamt 1242 (katholisch: 1128, evangelisch: 112; jüdisch: 2) (vgl. Beyer 2009: 238). In Niedersachsen gibt es auf der Grundlage des Konkordats mit der Katholischen Kirche 125 öffentliche katholische Grundschulen.

lichen bezeichnet »eine von Glaubensinhalten losgelöste, aus der Tradition der christlich-abendländischen Kultur hervorgegangene Wertewelt«, die »unabhängig von ihrer religiösen Fundierung Geltung« (ebd.: 133) beansprucht.

Die hier skizzierten Entwicklungen markieren eine Herausforderungslinie, die weiterhin diskutiert werden muss. Mit Blick auf den Religionsunterricht gipfelt sie in der Frage, wie in einer »öffentlichen bekenntnisoffenen Gemeinschaftsschule« die Auseinandersetzung mit Religion so profiliert werden kann, dass sie den Veränderungen im Beziehungsgefüge von Staat, Religionsgemeinschaften und Familien gerecht wird. Dabei wird ein gesellschaftlicher Verständigungsdiskurs unverzichtbar sein, von welcher Perspektive aus die weltanschauliche Neutralität des Staates und damit auch der von ihm verantworteten Bildungsinstitutionen beschrieben und gefüllt werden kann. Dass dabei Weltanschauungsneutralität nicht mit Wertneutralität einhergeht, ist klar. Wie letztere genau zu füllen ist, braucht eine intensive Auseinandersetzung. Dabei spielen Globalisierungsprozesse eine wichtige Rolle. So offenbaren beispielsweise Urteile im Arbeitsrecht deutliche Spannungen zwischen dem deutschen und dem europäischen Religionsverfassungsrecht, die nicht zuletzt aus einer unterschiedlichen Verhältnisbestimmung von Staat und Religionsgemeinschaften resultieren. Welche Auswirkungen das auf den Religionsunterricht haben wird, ist derzeit noch offen. Vergleichbares gilt auch im Blick auf transnationale Plausibilisierungs- und Ordnungsstrukturen, die im Rahmen des *World-Polity*-Ansatzes thematisiert werden. Es ist offen, inwieweit eine Europäisierung des Bildungsraumes sich national-bildungspolitisch auswirkt und inwiefern dies einen Wandel zur *worldview education* bewirken kann (vgl. Simojoki 2019; Jackson 2014).

1.1.3 Fokussierende Zusammenfassung

Die rechtlichen Regelungen zum Religionsunterricht in Deutschland markieren grundlegende Perspektiven, die nicht aufgegeben werden sollten. Das Zusammenspiel von Religionsfreiheit, Elternrecht und Religionsrecht eröffnet einen Horizont, der immer wieder neu zu füllen und auszutariieren ist. Gegenwärtig markieren die Fragen um die Einrichtung eines islamischen Religionsunterrichts und hinsichtlich der religiösen Bildung Konfessionsloser Problemlagen, die mit den herkömmlichen Antwortmustern nur unzureichend bearbeitet werden können. Dynamisierungen und Neuinterpretationen sind notwendig.

1.2 Kontextuelle Spezifika

Schon in der Darstellung der rechtlichen Rahmenbedingungen wurde deutlich, dass auf Grund der föderalen Struktur des Bildungssystems sich die Situation in den einzelnen Bundesländern ganz unterschiedlich und insgesamt sehr plural darstellt. Diese Vielstimmigkeit steigert sich noch, wenn man die regionalen Spezifika, die sich in den einzelnen Bundesländern zeigen, mit berücksichtigt. Blendet man diese aus, würde nur ein unvollständiges Bild der religionspädagogischen Landschaft entstehen, weshalb diese Situation unter dem Stichwort der kontextuellen Spezifika beschrieben und analysiert werden soll.

1.2.1 Skizze zur Ausgangslage

Die Situation des Religionsunterrichts wird wesentlich bestimmt durch die religionssoziologisch gegebene Ausgangslage des jeweiligen Kontextes. Das betrifft sowohl die Frage danach, wer am Religionsunterricht teilnimmt, für wen Religionsunterricht eingerichtet und angeboten wird, als auch die Fragen nach einer Plausibilisierung. Hier ergeben sich höchst unterschiedliche regionale Ausgangslagen, sodass auch innerhalb eines Bundeslandes nicht von einer einheitlichen Lage ausgegangen werden kann (vgl. Rothgangel/Schröder 2020). Das ist im Blick zu behalten, wenn im Folgenden einige grundlegende Perspektiven skizziert werden.

Insgesamt gesehen stellt sich in Deutschland die Religionszugehörigkeit so dar, dass ungefähr ein Drittel der katholischen, ein Drittel der evangelischen Kirche und ein Drittel keiner Religion angehört. Die Zahl der Muslime liegt ungefähr bei 4 % der Bevölkerung (Pickel 2011: 341).⁶

Prognostiziert wird, dass sich der Trend der steigenden Konfessionslosigkeit weiter fortsetzt, was sich vor allem in den heranwachsenden Generationen bemerkbar macht, sodass für das Jahr 2060 zu erwarten ist, dass nur noch ein Viertel der Heranwachsenden im schulpflichtigen Alter der katholischen oder evangelischen Kirche zugehört (Peters et al. 2019). Neben demographischen Aspekten ist es die nachlassende religiöse Sozialisation, die sich hier auswirkt.

Befragt nach ihrem religiösen Selbstverständnis schätzt sich die Bevölkerung wie folgt ein (Europäische Kommission 2018, zit.n. bpb: 2020):

Auch wenn man von den in etwa drei großen Dritteln ausgehen kann, variiert die Religionszugehörigkeit kontextuell erheblich. Zuerst kann man die religionssoziologischen Unterschiede zwischen *West- und Ostdeutschland* heranziehen, wobei Westdeutschland als noch existente »Kultur der Konfessionszugehörigkeit« und Ostdeutschland als »Kultur der Konfessionslosigkeit« charakterisiert werden kann, wobei jedoch auch in Westdeutschland »das Gros der Kirchenmitglieder kaum mehr an kirchlichen Aktivitäten teilnimmt.« (Pickel 2011: 342; Pickel 2014: 56) Gesamtdeutsch ist der Trend festzustellen, dass die Zahl der Konfessionslosen wächst, mit dem intergenerationellen Spezifikum, dass in »jeder nachwachsenden Generation [...] sich in geringerer Stärke Kirchenmitglieder und in größerer Zahl Konfessionslose« (Pickel 2014: 56f.) finden.

Zudem ist eine »Pluralisierung der religiösen Landschaft« auszumachen, wobei die muslimische Bevölkerung sowie die orthodoxen Christinnen und Christen diejenigen Religionsgruppen sind, die in den letzten Jahren gewachsen sind (ebd.: 57f.).

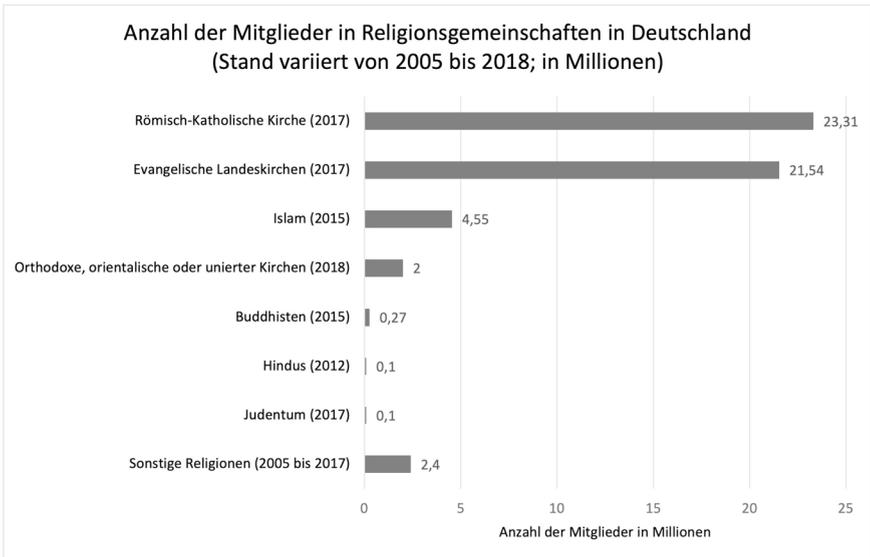
Innerhalb der religiös-weltanschaulichen Landschaft bestehen zudem regionale Spezifika. Neben dem schon erwähnten West-Ost-Unterschied ist das *Nord-Süd-Gefälle* zu bedenken, das von einem protestantisch geprägten Norden und einem katholisch

6 Die Kontextabhängigkeit religionssoziologischer Phänomene, die sich auf den Religionsunterricht auswirkt, kann mit dem Theorem der Pfadabhängigkeit erklärt werden. Ansätze der Pfadabhängigkeit »verbinden die Aufrechterhaltung eines generellen Zusammenhangs zwischen Modernisierung und Säkularisierung mit unterschiedlichen kulturellen Ausgangspositionen und weiteren Rahmenfaktoren. Erst ihr Zusammenspiel gibt einem die Möglichkeit, Aussagen über den Stand von Religiosität oder Säkularisierung zu geben.« (Pickel 2014: 49).

Abb. 1

	Eurobarometer-Frage: Bezeichnen Sie sich selbst als...		
	Deutschland	West- deutschland	Ost- deutschland
Katholiken	28,6	34,3	6,0
Protestanten	25,8	29,8	9,7
Orthodoxen	2,2	2,2	1,9
Angehörigen einer anderen christlichen Religion	7,6	7,7	7,0
nicht gläubig, Agnostiker, Atheisten	26,9	16,6	68,3
Moslem	3,5	4,2	1,5
Buddhisten	0,7	0,8	0,6
Juden	0,1	0,2	0,0
Hindu	0,1	0,2	0,0
sonstiges	2,3	2,0	3,5
weiß nicht	2,2	2,2	2,1

Abb. 2



Quelle: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/37028/umfrage/mitglieder-in-religionsgemeinschaften-in-deutschland/> (Zugriff: 21.4.2022)

geprägten Süden und Westen ausgeht, wobei »die süddeutschen Katholiken dort für eine höhere religiöse Vitalität sorgen als die norddeutschen Protestanten« (Pickel 2011: 340f.). Aber diese Unterscheidung ist noch zu pauschal und ist sinnvollerweise durch die Unterschiede zwischen *Stadt und Land* zu ergänzen: In Hamburg bildet trotz der Situierung im protestantisch geprägten Norden die Gruppe der Konfessionslosen die größte Gruppe (vgl. Statista 2011). Im katholisch geprägten Süden sinkt in München wiederum die Zugehörigkeit zur katholischen und evangelischen Kirche, und die Zahl derjenigen mit keiner bzw. keiner öffentlich-rechtlichen Religionszugehörigkeit liegt seit 2011 bei über 50 % und wächst seitdem (Statistisches Amt München 2018: 8).

Während einerseits für die Städte eine steigende Konfessionslosigkeit zu verzeichnen ist, zeigt sich jedoch in den Städten auch eine Pluralisierung der religiösen Landschaft. Auch wenn z.B. Berlin als mehrheitlich säkulare Stadt wahrgenommen wird, offenbart ein Blick in die Statistik neben evangelischer und katholischer Kirche, jüdischem und islamischem Leben eine Vielzahl weiterer Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften, z.B. sieben verschiedene Gemeinschaften, die dem Buddhismus zugerechnet werden (Amt für Statistik Berlin-Brandenburg 2015: 168-171). Hier lässt sich also einerseits der Trend einer steigenden Konfessionslosigkeit beschreiben und andererseits schreitet die religiöse Pluralisierung voran, auch wenn dies nur kleine Teile der Bevölkerung umfasst.

Nicht nur Stadt und Land, sondern auch einzelne *Regionen* unterscheiden sich. Im katholisch geprägten Süden gibt es Gebiete, in denen sich die evangelischen Kirchenmitglieder konzentrieren und die Mehrheit bilden, wie z.B. im »fränkischen Kernland« oder den nördlichen Gebieten der württembergischen Landeskirche« (Grubauer 2015: 317). Zudem deutet sich hinsichtlich der religionssoziologisch markanten Unterschiede zwischen Stadt und Land auch hier eine Annäherung der Landgemeinden an »konfessionell urbane [...] Muster [...] an«, zumindest insofern, dass neben der tradierten Mehrheitskonfession die Zahl der Konfessionslosen steigt (Vogelgesang et al. 2018: 167-170).

Die veränderten Religionszugehörigkeiten führen zu neuen Konstellationen hinsichtlich der bestehenden Religionsunterricht-Angebote, wie es sich in der Vielzahl der Religionsunterrichte (vgl. 1.1) zeigt. Die steigende Zahl der Schüler*innen ohne Konfessionszugehörigkeit lassen zudem die Nachfrage nach Ethikunterricht wachsen (vgl. 1.3). Die theoretisch vorhandenen Möglichkeiten der pluralen Religionsunterrichte sowie des Alternativfachs bestehen in den jeweiligen Bundesländern sowie an allen Schulformen jedoch nicht flächendeckend, wie es sich an den zum Teil geringen Teilnahmezahlen erkennen lässt (vgl. KMK 2016; KMK 2020). So wird jüdischer Religionsunterricht nur an wenigen Schulen im urbanen Raum angeboten und auch der muslimische Religionsunterricht sowie der orthodoxe Religionsunterricht werden nicht flächendeckend angeboten. Zwar sind muslimische Schüler*innen auch in Ostdeutschland zunehmend präsent, weshalb in den ostdeutschen Bundesländern die Einführung islamischen Religionsunterrichts politisch diskutiert wurde, bislang bestehen aber keine Bestrebungen, ein entsprechendes Unterrichtsfach einzuführen.⁷ Nicht zuletzt vor dem Hintergrund

7 Während es im Koalitionsvertrag für Sachsen-Anhalt noch hieß: »Die Koalitionspartner stimmen darüber überein, dass sie ein dem konfessionellen Religionsunterricht vergleichbares Unterrichts-

einer deutlichen Distanz gegenüber fremden Kulturen und einem negativen Islam-Bild, wird das zukünftig neu zu diskutieren sein.

1.2.2 Wandlungstendenzen und Herausforderungen

Was bedeuten die kontextuellen Spezifika für den Religionsunterricht? Deutlich werden mehrere Wandlungstendenzen.

Zunächst ist festzuhalten, dass selbst in den Bundesländern, in denen Religionsunterricht nach Art. 7,3 GG erteilt wird, und trotz bundeslandübergreifender Bildungsstandards für den katholischen bzw. den evangelischen Religionsunterricht, die jeweilige Situation sich ganz unterschiedlich darstellt, und dass eine »Vereinheitlichung« auf Grund der skizzierten religionssoziologischen Ausgangslage nicht zu erwarten ist. Dementsprechend vielfältig stellt sich der Religionsunterricht dar: als konfessioneller Religionsunterricht, an dem mehrheitlich Schüler*innen teilnehmen, die dieser Konfession angehören,⁸ als trägerpluraler Religionsunterricht »Religionsunterricht für alle« (RUfa 2.0), an dem nahezu alle Schüler*innen im Klassenverband teilnehmen, als konfessionell-kooperativer Religionsunterricht,⁹ als christlicher Religionsunterricht oder als kleineres Gegenüber zum als Normalfach empfundenen Ethikunterricht.¹⁰

Das zeigt, dass konzeptionelle Überlegungen zur Zukunftsfähigkeit des Religionsunterrichts stets einen spezifischen »Sitz im Leben« haben. Was an einem Ort funktioniert, kann nicht ohne weiteres in einen neuen Kontext transferiert werden: Konfessionell-kooperative Modelle setzen voraus, dass ein erlebbarer Dialog mit Angehörigen unterschiedlicher Konfessionen durchführbar ist, religionen-kooperative Modelle sind nur dann möglich, wenn es zumindest Lehrkräfte gibt, die der jeweiligen Religion angehören, und ein trägerpluraler Religionsunterricht für alle, wie ihn der Hamburger Weg vorsieht, kann nur dialogisch gestaltet werden, wenn die pluralen Religionen unmittelbar im Schulzusammenhang präsent sind. Selbst innerhalb eines Bundeslandes kann es kein Einheitsmodell geben, das flächendeckend funktioniert, da sich auch hier regional Majoritäts- und Minoritäts-Verhältnisse ganz unterschiedlich darstellen.

Die kontextuelle Pluralität wird – folgt man dem Erklärungsmodell der Pfadabhängigkeit religionssoziologischer Gegebenheiten auf Grund unterschiedlicher politischer, sozioökonomischer, sozialer und kultureller Rahmenbedingungen (dazu Pickel 2017: 37, 42-47) – weiter die Wandlungen des Religionsunterrichts bestimmen. Religionspädagogisch gesehen kann es in struktureller Hinsicht also kein *one-size-fits-all*-(Zukunfts-)Modell des Religionsunterrichts geben.

angebot für muslimische Schülerinnen und Schüler im Land Sachsen-Anhalt einführen wollen« (Koalitionsvertrag 2016-2021: 17), sind keine aktuellen Überlegungen dazu zu finden, ebenso wenig in den anderen ostdeutschen Bundesländern.

8 So z.B. mit einem Anteil von über 80 % bzw. 90 % von Schülerinnen und Schüler, die der jeweiligen Konfession angehören, in Rheinland-Pfalz (Altmeyer et al. 2020: 302). In Sachsen-Anhalt wiederum findet zwar konfessioneller Religionsunterricht statt, aber über die Hälfte der Schülerinnen und Schüler ist nicht konfessionell gebunden.

9 So z.B. in Niedersachsen, wo ein Viertel bis über die Hälfte der Schüler*innen an diesem Religionsunterricht teilnimmt (Schröder 2020: 248f.).

10 So z.B. in Sachsen (Lütze/Scheidler 2020: 346-348).

Zwar ist religiöse und weltanschauliche Pluralisierung regional in unterschiedlichem Ausmaß vorhanden und daher in unterschiedlicher Weise *konkret* erfahrbar, aber medial vermittelt steht die plurale Situation den meisten Menschen vor Augen. Auch ohne konkrete Kooperationsmöglichkeiten vor Ort ist ein positioneller Religionsunterricht geboten, der der gesamtgesellschaftlich gesehen pluralen Ausgangslage Rechnung trägt, indem er sich in unterschiedlicher Hinsicht um Kooperation und Dialog bemüht. Dabei ist sowohl die steigende Zahl konfessionsloser Schüler*innen mit einzubeziehen als auch die Pluralisierung der religiösen Landschaft, wobei die Frage ist, inwiefern das hieße, immer mehr Religionsunterrichte für immer mehr und auch immer kleinere Gruppen anzubieten. Medial ist ein Plausibilisierungsdruck dahingehend festzustellen, dass zu wenige religionsunterrichtliche Angebote für muslimische Schülerinnen und Schüler bestehen. Zunehmend können auch konfessionslose Elternhäuser nur schwer hinnehmen, warum es für ihre Kinder im Grundschulalter kein angemessenes Bildungsangebot gibt.

Angesichts des Trends, dass sich Stadt und Land religionssoziologisch eher annähern, d.h., die Landbevölkerung religiös-weltanschaulich eher pluraler wird, indem neben der tradierten Mehrheitskonfession die Zahl der Konfessionslosen wächst, ist dies für das Angebot an Ethik- und Religionsunterricht herausfordernd, weil auf Grund kleinerer Schülerzahlen Mindestgrößen für Lerngruppen schwerer zusammenkommen und auch Lehrkräfte nicht flächendeckend zur Verfügung stehen.

Neben der Pluralisierung der formalen Religionszugehörigkeiten bzw. Nichtzugehörigkeiten führen die Prozesse der Säkularisierung, Pluralisierung und Individualisierung zu einer *intrareligiösen* und -weltanschaulichen Heterogenität: Weder gibt es »die« Konfessionslosen, noch »die« (evangelischen, katholischen, orthodoxen, ...) Christ*innen, noch lässt die formale Zugehörigkeit bzw. Nichtzugehörigkeit Rückschlüsse über die tatsächlichen Lernausgangslagen seitens der Schüler*innen oder Positionierungen und Überzeugungen der Lehrkräfte zu. Das gilt es, konzeptionell wahrzunehmen, z.B. in der Frage, wie ein konfessioneller bzw. positioneller Religionsunterricht gestaltet werden kann.

1.2.3 Fokussierende Zusammenfassung

Die gesamtdeutsche Gemengelage stellt sich vielschichtig und komplex dar. Um diese Komplexität händeln zu können, braucht es auf konzeptionell-religionsdidaktischer Ebene möglichst große Klarheit, worin die Ziele zukünftiger religiöser Bildung bestehen und wie dabei die Inhalte zu profilieren sind. Dabei kommt der Frage nach der Positionalität religiöser Bildung eine wichtige Rolle zu. Auf Grund der föderalen Struktur sowie der religionssoziologisch und gesellschaftlich heterogenen Situation ist allerdings auf der strukturell-organisatorischen Ebene Flexibilität erforderlich, um regionale Anpassungen vornehmen zu können. Theoretisch wird dies durch Einsicht in die Kontextualität jeglicher Religionsdidaktik eingeholt. So einsichtig das ist, muss man sich dennoch vor Augen führen, dass der Standort von dem aus man Fragen nach religiöser Bildung bearbeitet – ob man aus einer Minoritäten- oder Majoritätenposition, in einem religiös und weltanschaulich pluralen oder eher homogenen Kontext heraus denkt – sich unmittelbar auswirkt. Dies ist als Ausgangspunkt wahrzunehmen und

macht deutlich, dass die Zukunftsfrage rund um den sich wandelnden Religionsunterricht vielschichtig zu beantworten ist.

1.3 Religionsunterrichte und ihr Ersatz- bzw. Alternativfach

Aus der grundgesetzlich geregelten Möglichkeit, dass die Erziehungsberechtigten das Recht haben, »über die Teilnahme des Kindes am Religionsunterricht zu bestimmen« (Art. 7,2 GG), also das Recht besteht, nicht am Religionsunterricht teilzunehmen, resultiert eine Entwicklung, die zur Herausbildung eines Ersatz- bzw. Alternativfaches führte. Die Notwendigkeit dafür ergab sich, als immer mehr Schülerinnen und Schüler von der Abmeldemöglichkeit vom Religionsunterricht Gebrauch machten, sodass seit Beginn der 1970er Jahre in den einzelnen Bundesländern Ersatzfächer eingerichtet wurden.

1.3.1 Skizze zur Ausgangslage

Je nach Bundesland ist es unterschiedlich geregelt, wie das Ersatz- bzw. Alternativfach zum Religionsunterricht heißt¹¹ sowie in welchem Umfang und in welcher Klassenstufe es angeboten wird. Während Ethikunterricht in den östlichen Bundesländern das mehrheitlich von den Schülerinnen und Schülern besuchte Fach darstellt, das in allen Klassenstufen unterrichtet wird, gibt es derzeit in Baden-Württemberg, in Hamburg, Niedersachsen und im Saarland keinen Ethikunterricht in der Grundschule. Der Ausbau des Faches in die jüngeren Klassenstufen der Sekundarstufe I sowie für die Grundschule stellt in den »alten« Bundesländern häufig noch eine recht junge Entwicklung dar und das Fach wird, auch wenn es offiziell eingeführt wurde, nicht an allen Schulen gleichermaßen angeboten. In Nordrhein-Westfalen wurde zum Schuljahr 2021/22 für die Primarstufe das Schulfach »Praktische Philosophie« neu eingeführt.

Hinsichtlich des Status des Ethikunterrichts sind die landesrechtlichen Regelungen, ob Schülerinnen und Schüler am Religionsunterricht ihres Bekenntnisses teilnehmen (sofern sie sich nicht abmelden) und konfessionslose Schülerinnen und Schüler sowie diejenigen, die sich vom Religionsunterricht abgemeldet haben, dem Ethikunterricht zugeordnet werden, oder ob sie frei zwischen den Fächern wählen können, entscheidend, also ob der Ethikunterricht ein Ersatzfach oder ein Alternativfach darstellt.

Eine Übersicht über die Situation des Ethikunterrichts in den Bundesländern, in denen Religionsunterricht nach Art. 7,3 GG angeboten wird,¹² gibt die folgende Tabelle.

11 Im Folgenden wird allgemein vom Ethikunterricht gesprochen.

12 Interessant ist, dass in Bremen, wo es keinen Religionsunterricht nach Art. 7,3 GG gibt, dennoch die Möglichkeit besteht, sich vom Religionsunterricht abzumelden. Es gibt in der Sekundarstufe I und II das Alternativfach Philosophie, mit nicht geringen Teilnahmezahlen.

Bundesland	Name	Klassenstufe, in dem das Fach angeboten wird	Status
Baden-Württemberg	Ethik	7 bis 13; geplant ist, Ethikunterricht auch in Klasse 6 (ab SJ 2020/21) und Klasse 5 (ab SJ 2021/22) einzuführen	ordentliches Unterrichtsfach für die, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen (Ersatzfach)
Bayern	Ethik	1-13	Pflichtfach für die, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen (Ersatzfach)
Hamburg	Philosophie	7-13	Ethik und Philosophie als Wahlpflicht-Alternative zum Religionsunterricht ¹³ (Wahlpflichtfach)
Hessen	Ethik	1-13 (seit dem SJ 2011/12 in der GS)	verpflichtend für die, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen (Ersatzfach)
Mecklenburg-Vorpommern	Philosophieren mit Kindern (GS), Philosophie (Sek I und II)	1-12	Angebot für die, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen (Ersatzfach)
Niedersachsen	Werte und Normen	5-13 seit 2017/18 gibt es WuN in der Erprobungsphase auch an GS, für 2025 ist die Einführung als ordentliches Unterrichtsfach geplant	verpflichtend für die, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen, wenn die Schule Werte und Normen eingerichtet hat (Ersatzfach)
Nordrhein-Westfalen	Praktische Philosophie (Sek I), Philosophie (Sek II)	1-13 (seit dem SJ 2021/22 in der GS)	Schüler*innen, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen, nehmen am Ersatzfach teil, wenn es eingerichtet ist (Ersatzfach), in gymnasialer Oberstufe ist Teilnahme verpflichtend nach Abmeldung vom Religionsunterricht (Wahlpflichtfach)
Rheinland-Pfalz	Ethik	1-13	Schüler*innen, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen, nehmen am Ersatzfach teil (Ersatzfach)
Saarland	Allgemeine Ethik	5-13 bis 2015 gab es Ethikunterricht erst ab Klasse 9	Pflicht für Schülerinnen und Schüler, die am Religionsunterricht nicht teilnehmen, ab Klassenstufe 5 (Ersatzfach)

Sachsen	Ethik	1-12	ordentliches Lehrfach, die Eltern bzw. religionsmündigen Schüler*innen wählen, welches Fach sie besuchen (Wahlpflichtfach)
Sachsen-Anhalt	Ethik	1-12	ordentliches Lehrfach, Religions- und Ethikunterricht sind Wahlpflichtfächer (Wahlpflichtfach)
Schleswig-Holstein	Philosophie	1-13 (2011) Einführung in der GS	Pflichtfach für die, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen (Ersatzfach)
Thüringen	Ethik	1-12	ordentliches Lehrfach, die Eltern bzw. religionsmündigen Schüler*innen wählen, welches Fach sie besuchen (Wahlpflichtfach)

Der Ethikunterricht wird staatlich verantwortet, d.h., er versteht sich als neutrales Fach mit dem Ziel, die Schülerinnen und Schüler »zu verantwortungs- und wertbewusstem Urteilen und Handeln« zu erziehen, er »orientiert sich in seinen Zielen und Inhalten an den Wertvorstellungen, wie sie im Grundgesetz und in den Verfassungen der Länder sowie in deren Schulgesetzen für den Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule niedergelegt sind.« (KMK 2020: 7) Inwiefern im Ethikunterricht religionskundliche Anteile sowie Themen, die über »Ethik« im engeren Sinne hinausgehen, enthalten sind, ist in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich geregelt (vgl. KMK 2020: 7; Thyen 2015). Ziel ist, ein »kritisches Verständnis für die in der Gesellschaft wirksamen Wertvorstellungen und Normen sowie [...] Zugang zu philosophischen, weltanschaulichen und religiösen Fragestellungen« zu eröffnen, wofür »die Pluralität der Bekenntnisse und Weltanschauungen« berücksichtigt wird, um einen Dialog und die »Auseinandersetzung mit den in unserer Gesellschaft wirksamen Überzeugungen und Traditionen« zu ermöglichen. Die Lernenden »sollen auf dem Wege der Begründung und Reflexion tragfähige Orientierungen für Denken und Handeln« gewinnen. Abgelehnt wird die »Vermittlung bestimmter Inhalte und Denkweisen im Sinne eines geschlossenen Weltbildes mit einheitlicher Deutung von Lebens- und Sinnfragen.« (KMK 2020: 7)

Auch islamischen Religionsunterricht gibt es als rein staatlich verantwortetes und religionskundlich ausgerichtetes Angebot, auch wenn dieser kein Ersatzfach darstellt. Auf Grund der Schwierigkeiten bei der Einrichtung und Fortführung des islamischen Religionsunterrichts hinsichtlich der kooperierenden Religionsgemeinschaften gibt es gegenwärtig zwei Formen des islamischen Religionsunterrichts: einen rein staatlichen verantworteten religionskundlichen Unterricht (z.B. in Bayern und Schleswig-Holstein) sowie einen konfessionellen islamischen Religionsunterricht gemäß Art. 7,3 GG (z.B. in Niedersachsen).

1.3.2 Wandlungstendenzen und Herausforderungen

In Bezug auf die Parallelfächer zu den Religionsunterrichten zeigt sich eine Wandlungstendenz in der *steigenden Nachfrage* und *steigenden Teilnahmezahlen*, was sich im – gefor-

dernten und tatsächlichen – *Ausbau des unterrichtlichen Angebots* zeigt. Das zeigt sich an folgenden Zahlen. Deutschlandweit, nach Bundesland und Schulform jedoch erheblich differenziert, nahmen im Schuljahr 2015/16 20,7 % der Schülerinnen und Schüler am Ethik- oder Philosophieunterricht teil, 33,6 % am katholischen und 35,2 % am evangelischen Religionsunterricht (KMK 2016). Kontrastierend zu diesen Zahlen, bei denen der Ethikunterricht noch das Schlusslicht darstellt, werden im Folgenden markante Wandlungen aufgeführt,¹⁴ wissend dass die Zahlen schulformspezifisch erheblich variieren und nur begrenzt vergleichbar sind, weil nicht in allen Schulformen Ethikunterricht als Angebot besteht (auch dort, wo es eigentlich eingerichtet sein sollte). Während z.B. nur an 3 % der hessischen Gymnasien in Klasse 5/6 der Ethikunterricht eingeführt ist, sind es an Gymnasien in Sachsen-Anhalt 100 % (41, 75).

- In Baden-Württemberg haben im Schuljahr 2018/19 46,0 % der Schülerinnen und Schüler der Klassenstufe 8 bis 10 an den öffentlichen Werkreal-/Hauptschulen am Ethikunterricht teilgenommen (14).
- In Bayern besuchen 34,4 % der Mittel- bzw. Hauptschüler*innen und 20,7 % der Gymnasialschüler*innen den Ethikunterricht (20-21).
- In Hessen nehmen an Hauptschulen 45,2 %, an IGS 37,2 % und an Gymnasien 30,0 % der Schülerinnen und Schüler am Ethikunterricht teil (40).
- In Niedersachsen hat sich der Anteil von Schülerinnen und Schülern, die Werte und Normen (WuN) besuchen in den letzten 20 Jahren verdoppelt: Waren es im Jahr 2010 10 % der Schülerinnen und Schüler, die an WuN teilnahmen, sind es im Jahr 2018 20,3 %, wobei 51,2 % der Schüler*innen in der Hauptschule WuN besuchen und in der Sekundarstufe II der Anteil bei 56,5 % (IGS), 44,4 % (KGS) und 40,5 % (Gym) liegt (50).
- In Sachsen nehmen 69 % aller Schüler*innen am Ethikunterricht teil, sofern dieser angeboten wird, was an 91 % der Schulen der Fall ist (70).
- In Sachsen-Anhalt variieren die Teilnahmezahlen je nach Schulform: An der Grundschule nehmen 78 %, an der Sekundarschule 89,8 % und am Gymnasium 69,5 % der Schüler*innen am Ethikunterricht teil. An den Grundschulen (92,2 %), der Förderschule (69,9 %) und den berufsbildenden Schulen (95,8 %) ist der Ethikunterricht noch nicht flächendeckend eingerichtet, aber in allen anderen Schulformen (75-76).

Es ist zu erkennen, dass die Teilnahmezahlen steigen und dass diese sich schulformspezifisch recht unterschiedlich darstellen. Anhand der Zahlen sind keine Aussagen über die Ursachen möglich, aber zu vermuten ist, dass der Anstieg sowohl auf den Ausbau des Unterrichtsangebots als auch auf die steigende Zahl der konfessionslosen Schülerinnen und Schüler zurückgeführt werden kann.

Problematisch ist, dass nicht für alle Schülerinnen und Schüler Ethikunterricht angeboten wird, auch wenn zunehmend die Einrichtung des Ethikunterrichts auch in der Grundschule gefordert wird, was aber nicht für alle Bundesländer geplant ist. Hier wirkt sich der Status als Ersatzfach in problematischer Weise aus, was sich nicht zuletzt

14 Die Zahlen für den Ethikunterricht sind alle entnommen aus KMK 2020, die Seitenangaben sind in Klammern gesetzt.

auch in der Schlechterstellung des Ethikunterrichts hinsichtlich der Lehrer*innenbildung widerspiegelt. Ebenfalls problematisch ist die Praxis, dass Ethik nicht selten fachfremd, d.h., von nicht grundständig dafür ausgebildeten Lehrkräften erteilt wird, zum Teil werden dafür auch Religionslehrkräfte eingesetzt (Thyen 2015).

Eine andere Wandlungstendenz, die sich weniger an den bloßen Zahlen, sondern hinsichtlich konzeptioneller Diskussionen bemerkbar macht, ist die Frage, wie das Verhältnis von Religionsunterricht und Ethikunterricht zu bestimmen ist, wobei sich das religionspädagogische Verständnis vom ethikdidaktischen Verständnis unterscheidet.

In *Identität und Verständigung*, der ersten Denkschrift zum evangelischen Religionsunterricht (1994), die von den Diskussionen um die Einführung konfessionellen Religionsunterrichts in den neuen Bundesländern geprägt ist, wird für ein Verständnis von Religionsunterricht und Ethikunterricht als Fächergruppe plädiert (EKD 1995: 73-81, 90f.). Beide Fächer sollten sich »als *Dialogpartner* verstehen« (ebd.: 77f.) und es wird das Anliegen formuliert, dass ausgehend vom »schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrag [...]« »es kein unverbundenes Nebeneinander dieser Fächer geben [sollte], denn ihnen allen ist die Aufgabe gemeinsam, die Verständigungsbereitschaft und -fähigkeit der jungen Generation in besonderer Weise zu fördern« (ebd.: 90f.) – ohne dass die Fächer darin ihr eigenes Profil aufgeben würden.

Dass kooperative Formate innerhalb der Fächergruppe anzustreben sind, steht religionspädagogisch außer Frage. Allerdings fehlen aktuelle konzeptionelle Arbeiten zum Verhältnis von Religions- und Ethikunterricht (Schröder 2019: 286). Eine besondere Herausforderung liegt darin, dass die »Idee einer geistesgeschichtlich-normreflektierenden Fächergruppe [...] voraus[setzt], dass die beteiligten Fächer einander *nicht* ersetzen können, sondern sich *komplementär* zueinander verhalten.« (Schröder 2012: 545) Seitens der Fachdidaktiken, die in den letzten Jahren für den Ethikunterricht erschienen sind, stellt Religion zumindest in den ethikdidaktischen Lehrbüchern ein überwiegend nur wenig sowie inhaltlich unzureichend bearbeitetes Thema dar. Im Vergleich zum Religionsunterricht wird aus ethikdidaktischer Perspektive der Ethikunterricht als das umfassendere Fach, dem ein integrativer Charakter zukommt, angesehen (Schröder 2019: 286-291). Notwendig ist ein Gespräch zwischen Religionspädagogik und Ethikdidaktik auf Augenhöhe, um einen produktiven Austausch zu initiieren. Anzustreben ist eine stärker inhaltliche Bezugnahme und kooperative Gestaltung der Religionsunterrichte sowie des Ethikunterrichts, was nicht nur unterrichtlich, sondern auch hinsichtlich aller Phasen der Lehrkräftebildung sowie der Gestaltung von Lehrplänen und Unterrichtsmaterialien zu bedenken ist. Da sich gegenwärtig der konzeptionell ansonsten deutlich etabliertere konfessionell-kooperative Religionsunterricht hinsichtlich der Lehrkräftebildungsfragen als herausfordernd erweist (vgl. Jung 2020; Simojoki/Lindner 2020), stellt sich dies für Fragen der kooperativen Gestaltung innerhalb der Fächergruppe nicht einfacher dar.

Gesamtgesellschaftlich mehren sich die Stimmen, die ein gemeinsames Fach für alle Schüler*innen fordern. Dabei erscheint in der Öffentlichkeit ein weltanschaulich-neutraler (Ethik-)Unterricht mit religionskundlichen Anteilen als kleinster gemeinsamer Nenner, worauf sich alle Beteiligten einigen können sollten, wie er auch in anderen europäischen Ländern eingeführt wurde. Nicht außer Acht zu lassen ist, dass sich gegenwärtig ein rein staatlich verantworteter und darum religionskundlicher Unterricht

angesichts der Problematiken bei der Einführung konfessionellen islamischen Religionsunterrichts als Lösung erweist.

1.3.3 Fokussierende Zusammenfassung

Der Ethikunterricht ist ein wichtiges Bildungsangebot, das immer mehr Lernende erreicht. Die derzeitig überwiegend anzutreffende rechtliche Regelung, die im Ethikunterricht ein Ersatzfach für den nicht besuchten Religionsunterricht sieht, wird dem Fach und dem schulischen Bildungsauftrag nicht gerecht und unterläuft das Anliegen einer kooperativ ausgerichteten Fächergruppe, die Religionsunterricht und Ethikunterricht als Parallelfächer versteht. Der religionspädagogischen Idee einer kooperativen Ausrichtung steht das ethikdidaktische Selbstverständnis vom Ethikunterricht als dem umfassenderen, integrativeren und voraussetzungsloseren Fach gegenüber. Dass sich der (evangelische) Religionsunterricht als Bildungsangebot für alle unabhängig von der Religionszugehörigkeit versteht, wird angesichts des Gegenübers von Ethik- und Religionsunterricht außerhalb des religionspädagogischen Diskurses noch nicht wahrgenommen.

1.4 Schulformspezifik

Religionsunterricht »findet nicht in *der* Schule statt, sondern in konkreten einzelnen Schulen, die sich nach Bundesland, Schulprofil, Kontext aber eben auch nach Schulform und -stufe unterscheiden.« (Schröder/Wermke 2013a: 7) In horizontaler Perspektive ist hier mit Blick auf die Trägerschaft zwischen staatlichen Schulen und Schulen in freier Trägerschaft zu differenzieren. Letztere können (auch) im Feld religiöser Bildung eigene Akzente setzen, was zu unterschiedlichen Profilen führt, auf die im Folgenden allerdings nicht näher eingegangen wird. Dazu kommen Unterscheidungen auf der vertikalen Ebene, die ihren Ausdruck in verschiedenen Schultypen finden.

1.4.1 Skizze zur Ausgangslage

Die Profile und Bezeichnungen der jeweiligen Schultypen in den Ländern differieren aufgrund der föderalen Struktur des deutschen Bildungssystems teilweise erheblich. Hier den Überblick zu behalten, ist nicht einfach, nicht nur weil vergleichbare Schulformen (vor allem bei der Zusammenführung des Haupt- und Realschulbildungsgangs) unterschiedlich bezeichnet werden, sondern auch, weil in den Bundesländern drei- und zweigliedrige Schulsysteme nebeneinander bestehen. Zwar lässt sich am Beispiel der Abschaffung der Hauptschule in vielen Bundesländern sehen, dass der Hauptschulbildungsgang häufig weiter existiert und die damit verbundenen Herausforderungen in neuen Schultypen nicht einfach verschwinden, aber trotz aller Überschneidungen ergeben sich hier Spezifika, die auch Auswirkungen auf den Religionsunterricht haben. Sie nachzuzeichnen, ist allerdings nicht Aufgabe der folgenden Hinweise. Hier geht es nur um einige grundlegende Perspektiven.

Im allgemeinbildenden Bereich am einheitlichsten strukturiert sind die vierjährige Grundschule (mit Ausnahme von Berlin und Brandenburg, wo sie die Klassenstufen 1-6 umfasst) und das Gymnasium, das je nach Bundesland in 8 oder 9 Schuljahren (bisweilen auch wahlweise als G8 oder G9) absolviert werden kann. In diesem Zusammenhang

ist auch auf die Verbundschulen (Gesamt- und Gemeinschaftsschulen) als Alternative zum gegliederten Schulsystem zu verweisen, die in verschiedenen Bundesländern eingerichtet worden sind. Aus altbundesrepublikanischer Sicht ließe sich hier von einem »Trend« sprechen, »die in der Nachkriegszeit klassisch gewordene Dreigliedrigkeit des allgemeinen Schulwesens in Deutschland einzuschmelzen.« (Schröder/Wermke 2013a: 10) Aus Sicht der DDR-Schultradition stellt sich das eher als (über skandinavische Vorbilder vermittelte) Wiederkehr einer auf das gemeinsame Lernen setzenden Schulform dar. Wie auch immer man das also in der grundlegenden Tendenz beurteilen möchte: In den einzelnen Schultypen zeigen sich unterschiedliche Schwerpunktsetzungen, die auch in den einzelnen Bundesländern selbst differieren.

Eine Ausnahme bildet hier die Grundschule. Sie stellt konzeptionell eine Gesamtschule dar, die alle Kinder besuchen. Der Religionsunterricht hat hier deshalb mit einem Heterogenitätsspektrum zu tun, das sich in den weiterführenden Schulen so nicht mehr findet. Auffällig ist, dass die Teilnahmequoten an der Grundschule im Vergleich mit den anderen Schulformen relativ hoch sind. Höher sind sie nur noch an den Gymnasien. Sie bilden in allen Bundesländern diejenige Schulform, in der der Religionsunterricht am besten besucht wird. Geringer fällt die Teilnahme im Haupt- und Realschulbildungsgang aus, wobei die Teilnahmequote in den einzelnen Bundesländern stark differiert. Neben Bundesländern, in denen mehr als die übergroße Mehrheit aller Schülerinnen und Schüler daran teilnimmt (z.B. Bayern), finden sich solche, in denen nur knapp jeder zehnte davon Gebrauch macht (z.B. Sachsen-Anhalt). Die Gründe dafür sind vielfältig. Neben unterschiedlichen religionssoziologischen Voraussetzungen spielt die Frage nach möglichen Alternativen (z.B. im Ethikunterricht) eine entscheidende Rolle. Zu beachten sind bei alledem Verschiebungen, die sich bereits schon jetzt andeuten, in naher Zukunft jedoch zu deutlichen Veränderungen führen werden. So wird die Zahl der muslimischen Schülerinnen und Schüler an bayrischen Mittelschulen schon bald die ihrer evangelischen Altersgenossen übersteigen (Lindner/Simojoki 2020: 45). Vergleichbares deutet sich auch für Sachsen-Anhalt an, wo die Zahl muslimischer Kinder und Jugendlicher an den Sekundarschulen höher sein wird als die der katholischen (Domsgen 2019c: 146). In Nordrhein-Westfalen gibt es in der Grundschule fast gleich viele muslimische (20,2 %) wie evangelische (20,2 %) Schüler*innen. Die Zahl von 130.898 muslimischen Grundschüler*innen steht den 5.987 Teilnehmenden am islamischen Religionsunterricht in der Grundschule gegenüber (4,6 %) (Ministerium für Schule und Bildung 2021: 25, 79).

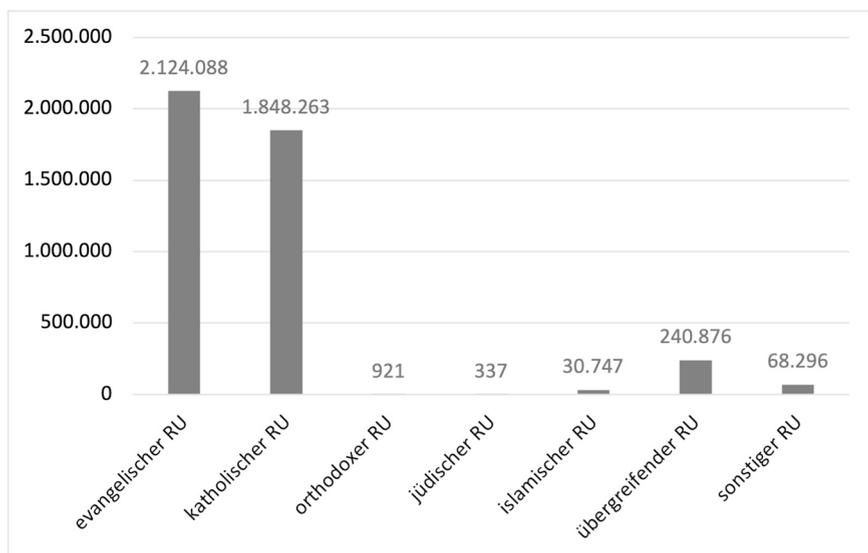
An Gesamt- bzw. Gemeinschaftsschulen wird der Religionsunterricht nicht selten »als Störfaktor« empfunden. So sucht man beispielsweise in Niedersachsen »im Sinne der integrativen Schulprogrammatik die Differenzierung in verschiedene Religionsunterrichte und Werte und Normen zu meiden und kreiert ein Fach für *alle* Schülerinnen und Schüler, das schulstatistisch als ›Werte und Normen‹ oder ›KokoRU‹ ausgewiesen wird.« (Schröder 2020: 252)

Eine eigene Situation im allgemeinbildenden Bereich tritt im Religionsunterricht an der Förderschule zu Tage. Das liegt nicht nur an der Vielgestaltigkeit der Förderschwerpunkte und den jüngsten Entwicklungen zur Auflösung der Förderschulen als eigene Schulform und ihrer Integration in die Regelschulen. »Religionsunterricht fällt im Vergleich zu allgemeinen Schulen überdurchschnittlich häufig aus, und wird zu-

dem als Klassenunterricht erteilt, das bedeutet konfessionell verbunden, häufig auch interreligiös. Auch religiös nicht gebundene Kinder nehmen oft am Unterricht teil.« (Müller-Friese 2013: 227)

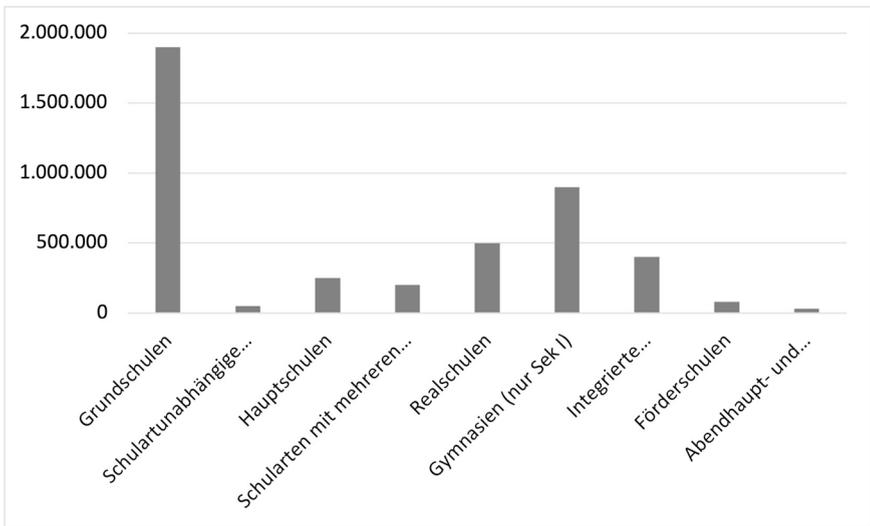
Wirft man einen Blick auf die absoluten Teilnehmezahlen, so zeigt sich einerseits, dass deutschlandweit die meisten Schülerinnen und Schüler am evangelischen Religionsunterricht teilnehmen und andererseits, dass die Grundschule hier an der Spitze liegt, gefolgt vom Gymnasium und den anderen weiterführenden Schularten. Bei alledem ist jedoch zu beachten, dass sich auch innerhalb einer Schulform deutliche Unterschiede an ein und demselben Standort ergeben können. Das hängt nicht zuletzt mit Differenzen im Schulprofil und damit gegebenen Affinitäten zu bestimmten Milieus zusammen.

Abb. 3: Teilnehmende Schülerinnen und Schüler am Religionsunterricht im Schuljahr 2017/18 über alle Schularten hinweg (KMK 2019)



Mit besonderen Herausforderungen hat der Religionsunterricht in berufsbildenden Schulen zu tun. Hier sind nicht nur die Teilnehmezahlen deutlich niedriger als im allgemeinbildenden Bereich, sondern wird oft nicht in konfessionell getrennten Lerngruppen unterrichtet. Das hat zur Folge, dass die Lerngruppen in konfessioneller Hinsicht äußerst heterogen ausfallen und der Religionsunterricht unter der Hand als Religionskunde profiliert wird. In Baden-Württemberg beispielsweise wird an beruflichen Schulen »in der Regel nicht nach Konfessions- oder Religionszugehörigkeit der Schülerinnen und Schüler unterschieden.« (Boschki/Schweitzer 2020: 22) Vergleichbares zeigt sich auch in Bayern. Da die Teilnehmezahlen am evangelischen und katholischen Religionsunterricht deutlich niedriger sind als die Gesamtzahl evangelischer und katholischer Schüler, ergeben sich häufig schulorganisatorische Probleme, sodass an manchen Berufsschulstandorten der Religionsunterricht »aufgrund von Unorganisierbar-

Abb. 4: Teilnehmende Schülerinnen und Schüler am Religionsunterricht insgesamt nach Schularten getrennt (ebd.)



keit entfällt.« (Lindner/Simojoki 2020: 60) In Thüringen leidet speziell der Religionsunterricht an Berufsschulen »unter der ungenügenden Versorgung an Religionslehrkräften: Von den 26.760 Schülerinnen und Schülern, die im Schuljahr 2017/18 keinen Religions- oder Ethikunterricht erhielten, besuchten 25.297 eine berufsbildende Schule.« (Wermke/Widl 2020: 429) In Mecklenburg-Vorpommern gibt es nur eine geringe Versorgung im berufsbildenden Bereich, »die deutlich unter 10 % liegt.« (Kumlehn 2020: 228) Auch in Niedersachsen fällt der Religionsunterricht »nicht selten aus«, sodass die Unterrichtsversorgung »in dramatischer Weise niedrig ist« (Schröder 2020: 252). In der Summe zeigt sich, dass der Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen besonders stark durch Unterrichtsausfall belastet und in seiner Stellung als ordentliches Lehrfach gefährdet ist.

Eine ganz eigene Ausgangslage ergibt sich in denjenigen Bundesländern, in denen Religionsunterricht kein ordentliches Lehrfach ist und allein von den Religionsgemeinschaften verantwortet wird. In Berlin variieren »die Teilnahmequoten zwischen den Bezirken und den Schulformen stark« (Häusler 2020: 80) und wird die höchste Teilnahmequote in der (sechsjährigen) Grundschule erreicht. An den weiterführenden Schulen gestaltet sich die Lage schwieriger und wird dadurch zu bearbeiten versucht, dass der Religionsunterricht gänzlich in Projektform an anderen Lernorten angeboten wird. In Brandenburg wird der Religionsunterricht an etwas mehr als 50 % der Schulen angeboten, wobei die höchsten Teilnahmezahlen in der Primarstufe erreicht werden (Lenz 2020: 120). Für Bremen, wo das Fach Religion als ordentliches Lehrfach mit interreligiöser Orientierung in staatlicher Verantwortung im Schuljahr 2014/15 »flächendeckend« (Kenngott 2020: 136) an den Grundschulen und in der Sekundarstufe I eingeführt wur-

de, lässt sich als ein erster Trend erkennen, dass die Abmeldequoten an den Grundschulen geringer sind als am Gymnasium (Nelson/Kurz 2017: 10).

1.4.2 Wandlungstendenzen und Herausforderungen

Wer in der Perspektive der Schulformspezifität auf den Religionsunterricht schaut, nimmt nicht nur die diversen Rahmenbedingungen, spezifischen Fachprofile und unterschiedlichen Teilnahmequoten in den Blick, sondern wird damit auch auf eine Thematik gestoßen, die im Hauptschul- und berufsbildenden Bereich zwar besonders deutlich hervortritt, nicht allerdings auf diese Schulformen beschränkt werden kann. Es geht dabei um die Gefahr struktureller Ungerechtigkeiten, die mit deutlich eingeschränkten Bildungschancen einhergehen. Diskutiert werden die damit verbundenen Entwicklungen unter dem – definitorisch nicht gesicherten – Begriff der »Bildungsbenachteiligten«. Damit kommt die beträchtliche Anzahl von Schülerinnen und Schülern in den Blick, die mit den kognitiven und sozialen Ansprüchen nicht zurechtkommen, die gesellschaftlich und beruflich für notwendig erachtet werden, und dabei oft mit Mehrfachbenachteiligungen zu kämpfen haben. Ungefähr 8 % eines Jahrgangs verlassen die Schule ohne Abschluss (Quenzel/Hurrelmann 2010: 11). Dabei sind es vor allem junge Männer aus bildungsfernen Elternhäusern, die am höchsten von Bildungsarmut betroffen sind und potenziell zu den Verlierern in der Bildungslandschaft gehören. Liegt ein Migrationshintergrund vor, dann wird dieser Effekt noch einmal verstärkt. Ausländische Jugendliche verlassen die Schule doppelt so häufig ohne Abschluss wie deutsche Jugendliche. Noch größer sind die Unterschiede bei den Ausbildungsabschlüssen. Hier sind es mehr als dreimal so viele, die ohne Ausbildung bleiben. (Ebd.)

Religionspädagogisch werden die hier skizzierten Herausforderungen hauptsächlich im Feld der berufsorientierten Religionspädagogik aufgenommen. Für den Bereich der allgemeinbildenden Schulen gibt es einige Impulse, die dann unter dem Stichwort der Schulformspezifität thematisiert werden. Dabei ist auffällig, dass es »für die einzelnen Schulformen der Sekundarstufe I bisher kaum Ansätze einer eigenen Didaktik, geschweige denn einer schulformspezifischen Religionsdidaktik gibt« (Schröder/Wermke 2013b: 427). Die rechtliche und organisatorische Differenzierung bildet sich im religionsdidaktischen Diskurs nicht gleichermaßen ab, was auch an einer individualistisch eingeschränkten Sicht der sog. Schülerorientierung liegt. Strukturelle Fragen treten so in den Hintergrund.

Schaut man auf den religionspädagogischen Diskurs, so zeigt sich, dass hier mehrheitlich nur eine ausgewählte Schülerklientel im Blick ist. Die »Bildungsverlierer« werden, wenn überhaupt, nur am Rande wahrgenommen. Hier setzt sich eine problematische Entwicklung fort, die bereits vor reichlich 100 Jahren vor Augen trat, als das Christentum Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts seine Bedeutung für die konkrete Lebensgestaltung innerhalb der Arbeiterschaft verlor. Zugleich ist selbstkritisch zu fragen, inwieweit sich hier eine »mangelnde Vergewisserung des aktuellen gesellschaftlichen und mit Blick auf die Schüler und Schülerinnen somit sozialisatorischen Kontextes« abzeichnet, »in dem von Gott – und möglicherweise auch zu ihm – gesprochen wird bzw. von ihm gesprochen werden soll« (Mette 2007, zit.n. Adam et al. 2014: 291).

Damit zu verbinden wäre auch die Frage, ob nicht der Religionsunterricht Gefahr läuft, »sich in den Dienst der bestehenden Gesellschaft zu stellen« (ebd.: 292), statt Menschen zu befähigen, kritisch nach Alternativen zu suchen.

Diese eher grundsätzliche Problembeschreibung korrespondiert mit einer Perspektive, die den religionsdidaktischen Diskurs, als wissenschaftlicher Reflexionsebene des Religionsunterrichts betrifft. Hier fällt nämlich in schulformspezifischer Sicht auf, dass »sich die bisherige Vielfalt religionsdidaktischer Konzeptionen (u.a.) als Reflex auf schulformspezifische Herausforderungen interpretieren lassen.« (Schröder/Wermke 2013b: 9) Die entwickelten religionsdidaktischen Konzepte beziehen sich auf Unterrichtspraxen bestimmter Schulformen. Allerdings bleiben sie mit ihren Anregungen nicht darauf beschränkt, sondern geben Impulse, die weit darüber hinaus gehen und dazu verhelfen können, die unterschwellige Gymnasialorientierung (vgl. Grethlein 1998: 385) im religionspädagogischen Diskurs zu erkennen und zu bearbeiten. Deutlich ist dabei, dass die unterschiedlichen individuellen und strukturellen Lernausgangslagen unmittelbar auf die Gestaltung des Religionsunterrichts durchschlagen und deshalb auch auf der Theorieebene zu reflektieren sind. Wichtige Impulse dafür lassen sich aus dem Inklusionsdiskurs gewinnen, insofern er den Blick über das unmittelbar Didaktische hinaus weitet und unterscheiden hilft, zwischen Heterogenitätsmerkmalen, die »vornehmlich religionspädagogisch/religionsdidaktisch relevant sind« (z.B. religiöse Sozialisation), und solchen die »vordergründig eher nicht religionspädagogisch/religionsdidaktisch zu bearbeiten sind« (Witten 2020: 381) (z.B. Mehrsprachigkeit und Zweitspracherwerb), gleichwohl aber in bestimmten Settings wichtig werden können.

1.4.3 Fokussierende Zusammenfassung

Schulformspezifisch sind bisweilen sehr unterschiedliche religionsunterrichtliche Herausforderungen zu erkennen. Tendenziell am besten läuft der Religionsunterricht am Gymnasium und – mit Abstrichen – an den Grundschulen. Massive Probleme gibt es im Förderschul- und berufsbildenden Bereich. Hier stößt das bisherige Religionsunterrichtsmodell am deutlichsten an seine Grenzen.

1.5 Organisationsformen

Fokussiert man die religionsunterrichtliche Unterrichtspraxis, wird der Blick auf schulorganisatorische Faktoren gelenkt. Vom Grundsatz her sind sie auf Länderebene rechtlich geregelt. Gleichwohl treten innerhalb dieser Festlegungen deutliche Unterschiede zu Tage, von denen im Folgenden die Rede sein soll.

1.5.1 Skizze zur Ausgangslage

Religionsunterricht ist in den Stundentafeln der Bundesländer in der Regel als zwei-stündiges Unterrichtsfach ausgewiesen und wird mehrheitlich auch so erteilt. Allerdings gibt es dabei durchaus Unterschiede. So werden in Bayern in der dritten und vierten Schuljahrgangsstufe der Grundschule drei Stunden pro Woche erteilt, in der Berufsschule eine Stunde und in der Berufsoberschule je nach Jahrgangsstufe eine oder zwei Stunden (bzw. in der 11. Jahrgangsstufe gar kein Religionsunterricht). (Lindner/Simojoki 2020: 56) In Rheinland-Pfalz schreibt die Stundentafel für die Klassenstufen

1 und 2 zwei sowie für die Klassenstufen 3 und 4 zweieinhalb Religionsstunden vor. In der Sekundarstufe I wird Religion in einer Klassenstufe (entweder 7 oder 8) einstündig erteilt.

Aber auch dann, wenn die Stundentafel die Zweistündigkeit des Religionsunterrichts vorsieht, kommt es zu Abweichungen. In Sachsen-Anhalt beispielsweise wird der Religionsunterricht an der Grundschule trotz der Verankerung mit zwei Stunden in der Stundentafel mehrheitlich einstündig unterrichtet. Die Gründe dafür sind vielfältig. Einen wesentlichen Faktor stellt der Lehrkräftemangel dar. Dass es auch gegenläufige Entwicklungen geben kann, zeigt ebenfalls Sachsen-Anhalt. Am Gymnasium wird der Religionsunterricht inzwischen zweistündig erteilt, nachdem es noch vor 10 Jahren üblich war, nur eine Stunde zu erteilen. Hier wirkt sich positiv aus, dass die Zahl der Gymnasiallehrkräfte erhöht wurde.

Neben der Wochenstundenzahl stellt in schulorganisatorischer Hinsicht die Zusammensetzung der Lerngruppen einen wesentlichen Faktor dar. Auch hier zeigen sich zwischen den Bundesländern erhebliche Unterschiede. Neben einem Unterricht im Klassenverband (vor allem in Regionen, in denen eine Konfession in großer Mehrheit vertreten ist), finden sich klassenübergreifende Lerngruppen. Sie bilden vor allem in denjenigen Bundesländern den Regelfall, in denen ein mehr oder weniger ausgewogenes Verhältnis der Konfessionen vorherrscht. In dem Fall, in dem eine Konfession in der Minderheit ist, sind jahrgangs- und teilweise auch schulübergreifende Lerngruppen notwendig.

Die unterschiedlichen Varianten finden sich auch innerhalb eines Bundeslandes. So stellt beispielsweise in Bayern die Bildung konfessioneller Religionsklassen pro Jahrgang mit Lernenden aus verschiedenen Klassen »häufig den Normalfall dar« (ebd.: 63). In der Diaspora dagegen müssen »katholische Heranwachsende jahrgangsstufenübergreifend zusammengeführt werden, um eine konfessionelle Religionsgruppe zu erhalten.« (Ebd.) In Sachsen-Anhalt stellt diese Konstellation die Normalität dar. Während der Ethikunterricht über alle Schulformen und Klassenstufen hinweg fast durchgängig in Lerngruppen im Klassenverband (und nur zum kleinen Teil klassenübergreifend) stattfindet, gilt das für den Religionsunterricht nur in Ausnahmefällen. Er wird an Grund- und Sekundarschulen zum größten Teil jahrgangs- oder doch zumindest klassenübergreifend und am Gymnasium in der Regel klassenübergreifend erteilt. Der Unterricht im Klassenverband stellt mehr oder weniger die Ausnahme dar (Domsgen/Schwillus 2020: 379). Besonders herausfordernd ist vielerorts die Situation für den katholischen Religionsunterricht in der doppelten Diaspora, vor allem in den sog. neuen Bundesländern. Er findet teilweise schulübergreifend (und das bisweilen sogar in gemeindlichen Räumen) statt und ist damit gänzlich aus den konkreten schulischen Bezügen herausgenommen. Die konfessionelle Prägung des Unterrichts wird hier um den Preis der Marginalisierung in mehrfacher Hinsicht teuer erkaufft.

Eine andere Ausgangslage zeigt sich in Schleswig-Holstein. In Ermangelung von Alternativen und aufgrund der geringen Zahl von Schülerinnen und Schülern, die nicht evangelisch sind, nimmt nicht selten »faktisch die ganze Klasse am evangelischen Religionsunterricht teil (wobei an manchen Schulen das Adjektiv durchaus gestrichen wird).« (Pohl-Patalong 2020: 414) Für katholische Schülerinnen und Schüler heißt das, dass religiöse Bildung für sie »nahezu vollständig über den evangelischen Religionsun-

terrichtet« (ebd.: 405) erfolgt. Ähnliches gilt auch für muslimische Kinder und Jugendliche.

In der Summe zeigt sich eine diverse Ausgangslage. Die Festlegungen zur Erteilung von Religionsunterricht in den Stundentafeln finden vor allem in den Grund-, Haupt- und berufsbildenden Schulen nicht immer eine Umsetzung. Dabei spielt die konfessionelle Differenzierung vor Ort oft keine Rolle mehr, sodass Lerngruppen aufgrund organisatorischer Vorgaben gebildet werden, an die sich dann das Profil des Religionsunterrichts anpasst.

Eine eigene Ausgangslage ergibt sich in denjenigen Bundesländern, in denen Religionsunterricht kein ordentliches Lehrfach ist und allein von den Religionsgemeinschaften verantwortet wird. In Berlin ergeben sich vor allem an den weiterführenden Schulen Probleme für den Religionsunterricht, weil die Erhöhung der Wochenstundenzahl für die Schülerinnen und Schüler dem Fach Religion »wenig Raum« lässt und zu dessen Verdrängung »in die Randstunden« (Häusler 2020: 83) führt. Um dem zu begegnen, wird Religion ganz oder teilweise in Projektform an anderen Lernorten durchgeführt. Vergleichbares zeigt sich auch in Brandenburg, so der Religionsunterricht »häufig in die Randlagen der Stundenpläne und damit in Konkurrenz zu anderen Angeboten, vor allem in starke Abhängigkeit von den Plänen der öffentlichen Verkehrsmittel [kommt.] Mitunter bedeutet die Teilnahme an einer Unterrichtsstunde für Schülerinnen und Schüler eine um zwei bis drei Stunden verspätete Rückkehr zum Wohnort, wenn Busse und Bahnen nicht erreicht werden können.« (Lenz 2020: 121)

1.5.2 Wandlungstendenzen und Herausforderungen

Die schulorganisatorischen Gegebenheiten vor Ort sind äußerst unterschiedlich und lassen sich kaum generalisierend zusammenfassen. Für die einzelnen Bundesländer sind aufgrund der unterschiedlichen religionssoziologischen Ausgangslagen allerdings durchaus Grundlinien erkennbar, die die Stellung des Religionsunterrichts widerspiegeln. Dabei spielt eine wesentliche Rolle, wie stark die jeweilige Religionsgemeinschaft vertreten ist. Vor allem in der Diasporasituation ergeben sich spezifische Herausforderungen in der Bildung der Lerngruppen und der stundenplantechnischen Umsetzung der Unterrichtsangebote. Dabei gilt: Je kleiner die Lerngruppen und je komplizierter die Lerngruppenbildung, desto höher die Wahrscheinlichkeit, dass der Religionsunterricht in den Randbereich gelegt wird oder sogar ausfällt bzw. gar nicht erst eingerichtet wird.

Grundsätzlich wird man festhalten können, dass der Religionsunterricht insgesamt trotz seiner starken rechtlichen Verankerung äußerst stark vom Engagement der Schulleitungen abhängig ist, sind sie es doch, die die Lehrkräfte für die einzelnen Fächer anfordern müssen. Deshalb hängt sehr viel »von der persönlichen Haltung der Schulleiterinnen und -leiter« (Pohl-Patalong 2020: 405) ab. Verstärkt wird das noch dadurch, dass sich Eltern seltener für den Religionsunterricht als für andere Fächer einsetzen.

In schulorganisatorischer Hinsicht stellt die Abnahme der Kirchlichkeit in mehrfacher Hinsicht eine Herausforderung dar, weil die Notwendigkeit zur Einrichtung einer Alternative steigt. Gehören viele der Schülerinnen und Schüler anderen Religionsgemeinschaften an, stellt sich die Frage nach einem eigenen Religionsunterricht. Dies

(auch) schulorganisatorisch umzusetzen, ist nicht leicht. Sind viele der Schülerinnen und Schüler ohne Bekenntnis, bedarf es durchgängig eines Alternativfaches, was in vielen Bundesländern (noch) nicht der Fall ist. Schulorganisatorisch gibt in aller Regel die jeweilige Mehrheit den Takt an. Ist – wie in den sog. neuen Bundesländern – die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler ohne Bekenntnis, wird letztlich vom Ethikunterricht her geplant. In den sog. alten Bundesländern verhält es sich oft spiegelbildlich. Hier bildet die jeweilige Mehrheitskonfession den Ankerpunkt, um den herum sich alles andere gruppiert.

Mit Blick auf die unmittelbaren unterrichtspraktischen Folgen ist schließlich noch zu bedenken, dass der Religionsunterricht durch die Möglichkeiten zur jährlichen An- und Abmeldung eine Diskontinuität aufweist, die eine spirallcurriculare Auseinandersetzung mit Religion deutlich erschwert. Immer wieder kommt es zu wechselnden Schülerkonstellationen. Das führt nicht selten dazu, dass bestimmte Wissensbestände und Fähigkeiten im Sinne von Bildungsstandards nicht als gegeben vorausgesetzt werden können.

1.5.3 Fokussierende Zusammenfassung

Bis auf wenige Ausnahmen ist der Religionsunterricht in den Stundentafeln der Länder als zweistündiges Unterrichtsfach vorgesehen. Allerdings findet das nicht immer seine unterrichtsorganisatorische Umsetzung. Besonders deutlich zeigt sich das im Feld der berufsbildenden Schulen. Im allgemeinbildenden Bereich ist vor allem der Religionsunterricht mit Förderschülerinnen und -schülern davon betroffen. Nicht zuletzt durch komplizierte Lerngruppenbildungsprozesse (klassen-, jahrgangs-, schulübergreifend) erhöhen sich schulorganisatorische und didaktische Herausforderungen.

1.6 Lehrkräfte

Wie mehrfach belegt, kommt den Lehrkräften für das Gelingen von Religionsunterricht eine fundamentale Rolle zu. Entsprechend der *res mixta*-Konstruktion nach Art. 7,3 GG agieren auch sie als *personae mixtae*. Sie müssen nicht nur über eine fachliche Qualifikation verfügen, sondern ebenso über eine Bevollmächtigung derjenigen Religionsgemeinschaft, nach deren Grundsätzen sie den Religionsunterricht erteilen.

1.6.1 Skizze zur Ausgangslage

Grundständig ausgebildete Lehrerinnen und Lehrer beantragen mit ihrem Referendariat bei der zuständigen Religionsgemeinschaft eine vorläufige und nach erfolgreichem Abschluss der zweiten Ausbildungsphase eine endgültige Bevollmächtigung, die je nach Konfession als *Vocatio* (evangelisch), *Missio canonica* (katholisch) und *Idschaza* (islamisch) bezeichnet wird. Damit verfügen sie über die Genehmigung der jeweiligen Religionsgemeinschaft, den Religionsunterricht nach deren Grundsätzen zu erteilen.

Im Rahmen sog. Gestellungsverträge können auch entsprechend fachlich qualifizierte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Religionsgemeinschaften konfessionellen Religionsunterricht erteilen. Sie werden für die Erteilung von Religionsunterricht an die Schule beigeordnet. Der Staat vergütet das den Religionsgemeinschaften auf der

Grundlage vertraglich ausgehandelter Erstattungssätze. In ihrem Fall gilt die Bevollmächtigung als gegeben. Es bedarf dafür keines gesonderten Vorgangs.

Diese Ausgangslage führt dazu, dass neben staatlichen Lehrerinnen und Lehrern auch Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Religionsgemeinschaften das Fach Religion unterrichten, wobei sich in den einzelnen Bundesländern durchaus unterschiedliche Gewichtungen aufzeigen lassen. In Niedersachsen beispielsweise wird der Religionsunterricht »nahezu ausschließlich durch staatliche Lehrkräfte« (Schröder 2020: 247) erteilt. Auch in Mecklenburg-Vorpommern folgt man mehrheitlich dieser *Policy*, zumindest ist der Anteil an kirchlichen Lehrkräften sehr gering.¹⁵ Ganz anders sieht das beispielsweise in Sachsen-Anhalt aus, wo an den Grundschulen ca. 60 % aller evangelischen Religionsunterrichtsstunden von kirchlichen Lehrkräften erteilt werden (vgl. Domsgen/Schwillus 2020: 380). Auch in Bayern wird mehr als die Hälfte dieser wöchentlichen Stunden von kirchlichen Lehrkräften erteilt (vgl. Lindner/Simojoki 2020: 61). Beim katholischen Religionsunterricht sind es ca. 45 % aller Wochenstunden.

In Sachsen gibt es beim evangelischen Religionsunterricht »etwa gleich viele« (Lütze/Scheidler 2020: 350) staatliche wie kirchliche Lehrkräfte. In Thüringen ist jede dritte Religionslehrkraft im kirchlichen Dienst (vgl. Wermke/Widl 2020: 429). Dabei handelt es sich zum großen Teil um gemeindepädagogisch qualifizierte Fachkräfte. Dazu kommen Pfarrerinnen und Pfarrer, die mehrheitlich im Schuldienst tätig sind. Eine eigene Konstellation in dieser Hinsicht gibt es beispielsweise in Bayern, Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz. Dort sind evangelische Pfarrerinnen und Pfarrer dienstrechtlich dazu verpflichtet, in einem bestimmten Deputat, das sich zwischen 6-9 Stunden wöchentlich bewegt, Religionsunterricht zu erteilen. Unter katholischen Geistlichen gibt es so eine Regelung nicht. Von ihnen unterrichten nur ganz wenige in den Schulen.

Der Einsatz kirchlicher Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ist mit Ambivalenzen verbunden. Einerseits stellen sie eine (mancherorts unverzichtbare) Lehrkräfteressource dar, die den Religionsunterricht stabilisiert. Zudem bringen sie spezifische Kompetenzen mit, die eine Öffnung von Schule zum Gemeinwesen unterstützen kann. Andererseits führt ihre strukturelle Sonderrolle als Ein-Fach-Lehrkräfte, die oft an mehreren Schulen eingesetzt werden, zu einer Fragilisierung des Fachs, indem sie die damit verbundenen schulorganisatorischen Hürden noch einmal erhöhen. Zudem geht ihr Einsatz oft mit einer eingeschränkten Einbindung ins Kollegium einher. Dies wiederum steht in der Gefahr, die Marginalisierung des Fachs Religion zu verstärken. Auf institutioneller Ebene spiegelt sich das bisweilen in gegenseitigen Verantwortungszuweisungen wider. Der Staat verweist auf das Eigeninteresse der Religionsgemeinschaften und vergütet die Gestellung in einigen Bundesländern nicht kostendeckend. Die Kirchen wiederum pochen auf die Verantwortung des Staates, nehmen bei alledem aber auch gern in Anspruch, mit dem Religionsunterricht gemeindepädagogische Anstellungsverhältnisse umzusetzen, die sonst so nicht (mehr) möglich wären. Die Gemengelage ist komplex, braucht aber hier nicht weiter vertieft zu werden.

Aus den unterschiedlichen Lehrkräfteprofilen ergeben sich mit Blick auf die Praxis des Religionsunterrichts besondere Konstellationen, auf die nun kurz verwiesen

15 Neben den staatlichen Lehrkräften erteilen dort 14 Gemeindepädagog*innen und 17 Pastor*innen Religionsunterricht (vgl. Kumlehn 2020: 228).

werden soll. Aufgrund des allgemeinen Lehrermangels werden staatliche Lehrkräfte oft schwerpunktmäßig in ihrem Zweitfach eingesetzt. Zumindest liegt ihr Kontingent an erteilten Religionsunterrichtsstunden oft unter dem der kirchlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Weil die Zahlen beim Besuch von Religionsunterricht insgesamt zurückgehen und Gruppenbildungen immer schwieriger werden, sind kirchliche Lehrkräfte an mehreren Schulen tätig, was nicht nur die Integration ins Kollegium sehr erschwert und bisweilen sogar unmöglich macht, sondern auch mit vielen anderen Belastungen für die Unterrichtenden einhergeht.

Trotz vielfältiger Bemühungen stellt sich das Problem einer fachfremden Unterrichtserteilung. Auch hier sind die Ausgangslagen in den einzelnen Bundesländern ganz unterschiedlich. Gemeinsam ist allen jedoch, dass sich die Situation in den berufsbildenden Schulen besonders schwierig darstellt. Hier mangelt es insgesamt an ausgebildeten Religionslehrkräften. Der Mangel tritt in den sog. alten Bundesländern klarer hervor als in den sog. neuen Bundesländern, weil dort der Religionsunterricht in diesem Bereich nie flächendeckend eingerichtet worden war. So verwundert es auch nicht, dass fachfremd erteilter Religionsunterricht auf dem Territorium der alten Bundesrepublik in deutlich wahrnehmbaren Größenordnungen auftritt. Dabei sind es nicht nur die berufsbildenden Schulen, die davon betroffen sind.

In Schleswig-Holstein zum Beispiel wird ca. 50 % des evangelischen Religionsunterrichts an allgemein- und berufsbildenden Schulen fachfremd erteilt (vgl. Pohl-Patalong 2020: 405). Im Saarland zeigen sich deutliche Unterschiede in den Schulformen. Während an den Gymnasien weitgehend fachlich ausgebildete (und nur ca. 7 % fachfremde) Religionslehrkräfte arbeiten, sind es an den Gemeinschaftsschulen ca. 14 % und an den Grundschulen 44 % (Meyer/Maier 2020: 330). Von der Tendenz vergleichbar sieht es auch in Nordrhein-Westfalen aus. Die Gymnasien weisen hier den niedrigsten Wert auf (evangelisch: 7,5 %, katholisch: 4,9 %). Am höchsten ist er in den Hauptschulen (evangelisch und katholisch ca. 25 %) (vgl. Dzambo et al. 2020: 278).

Hinter diesen Entwicklungen steht nicht zuletzt, dass der Bedarf von Religionslehrkräften gegenwärtig nicht voll gedeckt werden kann. Das liegt zum einen an der Einstellungspraxis der Bundesländer, zum anderen aber auch daran, dass unter den Studierenden das Interesse an den Lehramtsstudiengängen der Theologien zwar deutlich wahrnehmbar, aber nicht überwältigend ist. Über die Gründe kann gegenwärtig nur spekuliert werden. Wie eine Studie zu Studierenden der islamischen Theologie zeigt (Dreier/Wagner 2020), spielen dabei wohl fehlende Stellen für Absolventen eine nicht zu unterschätzende Bedeutung. Zumindest übersteigt die Zahl der Interessenten an keiner universitären Ausbildungsstätte die vorhandenen Kapazitäten, sodass ein NC eingerichtet werden müsste. Diese Ausgangslage verstärkt den bereits jetzt zu konstatierenden Lehrkräftemangel. Es ist davon auszugehen, dass die Anzahl der jetzt Studierenden den Lehrkräftebedarf nicht abdecken können wird.

1.6.2 Wandlungstendenzen und Herausforderungen

Hinsichtlich der Lehrkräfte partizipiert der Religionsunterricht zunächst an einer generellen Entwicklung, die gegenwärtig die Schulsysteme der Länder durchweg belastet. Dabei kommen steigende Schülerzahlen und eine unterschiedlich stark ausgeprägte

Pensionierungswelle in ungünstiger Weise zusammen. Beides führt im Endeffekt zu einem Mangel an Lehrkräften. Dieser zeigt sich besonders deutlich an den Grundschulen und in den weiterführenden Schulen jenseits des Gymnasiums. Velerorts ist es nicht mehr möglich, den Lehrkräftebedarf mit grundständig ausgebildeten Lehrerinnen und Lehrern zu decken, sodass in vielen Bundesländern Seiteneinsteigerprogramme installiert werden.

Diese Gesamtsituation geht auch mit einer internen Gewichtung der einzelnen Schulfächer einher. Der Religionsunterricht kann dabei nur in begrenztem Maße punkten. Das liegt einerseits an der schwindenden institutionellen Kraft der sog. großen Kirchen und andererseits an der eher geringen Bedeutung, die Eltern dem Fach Religion beimessen.

Insofern steht der Religionsunterricht mehrfach unter Druck. Zum einen wird er in den Einstellungskorridoren der Schulen oft nicht prominent berücksichtigt. Zum anderen erweisen sich Seiteneinsteigerprogramme für Religionslehrkräfte zumindest dann als schwierig, wenn die alten Sprachen absolviert werden müssen.

Mit Blick auf die demografische Entwicklung bei den Lehrkräften sind weitere Problemlagen absehbar, wenn die jetzt stark vertretenen Endfünfziger in den Ruhestand gehen. Die Bundesländer sind darauf in unterschiedlich starker Weise darauf eingestellt. Während finanziell starke Bundesländer wie Bayern trotz aller Sparbemühungen auch in den vergangenen Jahren eine weitgehend kontinuierliche Einstellung von jungen Lehrerinnen und Lehrern vornehmen konnten, sieht es in Bundesländern wie Sachsen-Anhalt deutlich schwieriger aus. Hier sind nicht nur die finanziellen Möglichkeiten deutlich begrenzter, sodass nicht nur Neueinstellungen, sondern auch die Referendariatsausbildung massiv reduziert wurde. Dazu kommt, dass die Kollegien an den Schulen (mehrheitlich) einseitig überaltert sind. Dadurch ergeben sich Lücken, von denen gegenwärtig keiner weiß, wie sie gefüllt werden können.

Eine große Stütze des Religionsunterrichts bilden die kirchlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Schon jetzt zeigt sich, dass sie vor allem in Gebieten, in denen die von ihnen vertretene Konfession in der Minderheit ist, an mehreren Schulen unterrichten müssen. Das wird sich zukünftig noch verstärken. Was das bedeuten kann, lässt sich bereits jetzt in Sachsen-Anhalt sehen, wo kirchliche Lehrkräfte an fünf bis sieben Schulen tätig sein müssen, um ihr Stundenkontingent auszufüllen. Dazu kommt eine weitere Herausforderung, die in Ostdeutschland besonders deutlich ist. Die Zahl der kirchlichen Lehrkräfte nimmt ab. Dies führt dazu, dass Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die in den Ruhestand gehen, nicht mehr ersetzt werden können. In Regionen, in denen ein Drittel bis die Hälfte des Religionsunterrichts über die Gestellung kirchlicher Lehrkräfte realisiert wird, stellt das einen massiven Einschnitt dar. Ob und wenn ja wann die sog. alten Bundesländer von dieser Entwicklung getroffen werden, lässt sich gegenwärtig noch nicht präzise vorhersagen. Dass es auch hier zu Veränderungen in dieser Richtung kommen wird, ist alles andere als unwahrscheinlich. Dabei wird vor allem dort, wo Pfarrerrinnen und Pfarrer im Rahmen ihres Dienstauftrages Religionsunterricht erteilen, auch eine Rolle spielen, wie stark ihre Zahl zurückgehen wird.

Bei alledem ist noch auf einen wesentlichen Entwicklungsaspekt hinzuweisen. Die Lehrkräftefrage ist nicht nur eine statistische, sondern auch eine inhaltliche. Schaut man sich empirische Studien an, so zeigt sich eine Veränderung in der Auslegung des

Faches durch die Lehrenden. Eine »bewusst mono-konfessionelle Gestalt des Religionsunterrichts« wird »kaum mehr für attraktiv gehalten [...] – Religionsunterricht wird als für alle Schülerinnen und Schüler bildsam verstanden und gestaltet. An berufsbildenden Schulen dürfte dieses Fachverständnis besonders verbreitet sein.« (Schröder 2020: 254)

Ganz eigene Herausforderungen ergeben sich für die Religionsunterrichte, und zwar vornehmlich für den islamischen Religionsunterricht, die gegenwärtig im Aufbau sind. Von einer grundständigen Einrichtung ist man hier noch weit entfernt, was zu einem großen Teil mit dem Mangel an Lehrkräften (aber auch mit den grundsätzlichen Unsicherheiten in der Konstruktion eines konfessionellen Religionsunterrichts mit Blick auf den Islam) zu tun hat.

1.6.3 Fokussierende Zusammenfassung

Der Religionsunterricht wird wesentlich von den Lehrkräften geprägt, die ihn erteilen. Dabei ist gegenwärtig unklar, ob es zukünftig gelingen wird, genügend Lehrerinnen und Lehrer für dieses Fach zu haben. In den alten Bundesländern geht bei flächendeckender Einrichtung zumindest des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts ihre Zahl zurück. In den neuen Bundesländern ist der Prozess der Einrichtung noch gar nicht abgeschlossen. Doch schon jetzt fehlen Lehrkräfte. Dieser Mangel wird noch verstärkt werden, wenn in den nächsten Jahren kirchliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in den Ruhestand gehen, ohne ersetzt werden zu können. Beim islamischen Religionsunterricht ist der Mangel noch gravierender.

1.7 Schülerinnen und Schüler

Unter dem vorerst letzten Gliederungspunkt geht es um einen zentralen Aspekt einer sich um Subjektorientierung bemühenden Religionspädagogik: die Schülerinnen und Schüler. Nachdem die religionssoziologischen und schulformspezifischen Wandlungsprozesse, die sich unmittelbar auf die Teilnahmezahlen, die Zusammensetzung der Lerngruppe und die Lernausgangslage auswirken, bereits beschrieben wurden, sollen diese Befunde nicht erneut dargestellt werden, sondern die neuere religionspädagogische Forschung zu Schülerinnen und Schülern kurz skizziert werden.

1.7.1 Skizze zur Ausgangslage

Akzeptanz- bzw. Resonanzstudien zu den Perspektiven von Schülerinnen und Schülern auf ihren erlebten Religionsunterricht und zu dem, was im Religionsunterricht geschieht, sind vor allem in den Kontexten entstanden, in denen der Religionsunterricht ein neues und nicht unumstrittenes Fach darstellte, also im ostdeutschen Kontext oder im Kontext von Modellversuchen, wie dem Hamburger Religionsunterricht für alle oder der Einrichtung konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts (Schwarz 2019: 41-98; Institut für Bildungsmonitoring 2018; Gennerich/Mokrosch 2016; Kuld et al. 2009). Dies hat sich zwar in den letzten Jahren geändert (Schwarz 2019; Pohl-Patalong et al. 2017), aber es liegen keine deutschlandweiten Studien zur Akzeptanz oder gar Vergleichsstudien zu dem im Religionsunterricht Gelernten vor – was angesichts der kontextuellen Verschiedenheit der Rahmenbedingungen auch methodisch nur schwer durchführbar

wäre. Zudem gibt es Untersuchungen, die sich dem Kompetenzerwerb in einzelnen Bereichen und Altersstufen widmen (Benz 2015; Höger 2020; Weiß 2016), aber ohne dass dies ins Verhältnis zum erteilten Religionsunterricht gesetzt wird.

Relativ neu ist, dass Schülerinnen und Schüler, die am Religions- sowie am Ethikunterricht der Berufsschule in Baden-Württemberg teilnahmen, über einen Zeitraum von drei Jahren hinweg befragt wurden (Wissner et al. 2020; Wissner/Schweitzer 2019; Schweitzer et al. 2018). Von den befragten Jugendlichen finden die am Ethikunterricht Teilnehmenden »ihren Unterricht interessanter und die Inhalte relevanter als Religionssschülerinnen und -schüler.« Dieses Ergebnis zeigt sich nicht durch einen Vergleich, den die Schüler*innen selbst vornehmen, sondern in der Auswertung der Befragung (Wissner/Schweitzer 2019: 51). Insgesamt schätzen die Ethikschüler*innen ihren Ethikunterricht als thematisch spannender und relevanter ein als die Religionssschüler*innen ihren Religionsunterricht (ebd.: 52). Dabei äußern einige Schüler*innen die Einschätzung, sie würden im Religionsunterricht nicht ihre Meinung vertreten können, sondern es würden bestimmte Antworten oder Sichtweisen erwartet und eine religionskritische oder hinterfragende Sicht wäre eher unangebracht. (Ebd.: 52f.) Diese Befunde können jedoch nicht verallgemeinert werden, denn in der empirischen Erhebung der Perspektiven von Schülerinnen und Schüler in Schleswig-Holstein betonen die Schülerinnen und Schüler, dass die Lehrkräfte ihre Positionen akzeptieren und dass sie sich nicht gedrängt oder bevormundet fühlen (vgl. Pohl-Patalong et al. 2017: 119-123).

In ihrer Untersuchung zu Perspektiven von bayerischen Schüler*innen auf den erlebten evangelischen Religionsunterricht kommt Susanne Schwarz zu dem Schluss, »dass der Religionsunterricht ein von der Mehrheit der hier befragten SchülerInnen ein akzeptiertes Fach ist, das mindestens teilweise gern und nicht weniger gern als die Schule insgesamt besucht wird. Die Befunde legen für die Mehrheit der SchülerInnen kein fachbezogenes Akzeptanzproblem nahe.« (Schwarz 2019: 607)

Für den Religionsunterricht spricht auch, dass er von mehr Schülerinnen und Schülern besucht wird, als getaufte Schülerinnen und Schüler vorhanden sind, und der Anteil von nichtgetauften Schüler*innen zum Teil wächst (für den evangelischen Unterricht Gennerich et al. 2019: 39-68). Besonders deutlich zeigt sich das beim evangelischen Religionsunterricht, wobei der Anteil nicht getaufter Schülerinnen und Schüler hier deutlich variiert. In Sachsen liegt er bei 30 %, in Sachsen-Anhalt bei reichlich 50 %. Durchschnittlich wird man von ca. 22 bis 25 % ausgehen können, was schulformspezifisch deutlich variiert. Eine vergleichbare Entwicklung auf niedrigerem Niveau zeigt sich auch beim katholischen Religionsunterricht (Altmeyer et al. 2020: 291-315). Dort stellt die Öffnung für nichtkatholische Schüler*innen eher noch ein jüngeres Phänomen dar, da lange Zeit die Trias von katholischen Inhalten, katholischen Lehrkräften und katholischen Lernenden vertreten wurde.

Die konfessionelle Bindung der Lernenden im konfessionellen Religionsunterricht kann zur Folge haben, dass sich *im* Religionsunterricht die gesellschaftlichen Verhältnisse von Mehrheit und Minderheit umkehren, wenn z.B. durch das Zusammenlegen von Schüler*innen mehrerer Klassen und Jahrgänge Mehrheitsverhältnisse entstehen, die es außerhalb des Klassenzimmers dieser Religionslerngruppe nicht gibt – was sich schulformspezifisch und je nach Einzugsgebiet der Schule noch einmal unterscheidet (vgl. 1.4) und Auswirkungen auf das Binnengeschehen im Unterricht hat.

Grundsätzlich bestimmen die Religionsgemeinschaften selbst, wer an ihrem Religionsunterricht teilnehmen darf und wer auch nicht. Auf der anderen Seite haben die Schülerinnen und Schüler das Recht, sich vom Religionsunterricht abzumelden, machen von diesem Recht jedoch eher selten Gebrauch. Die Zahlen bewegten sich bspw. im Schuljahr 2015/16 in der württembergischen Landeskirche zwischen 0,6 % der Teilnehmer*innen am evangelischen Religionsunterricht der Grundschule, 5,5 % am Gymnasium und 6,9 % an der Hauptschule, wobei das Alter der Schüler*innen einen relevanten Faktor ausmacht: 13,6 % der Elftklässler*innen meldeten sich vom evangelischen Religionsunterricht ab (Gennerich et al. 2019: 202).

Gegenüber dem Verdacht, der Religionsunterricht würde als ein Ausruh- oder Laberfach wahrgenommen werden, gibt es unterschiedliche Befunde. So schätzten die befragten bayerischen Teilnehmer*innen den Religionsunterricht ungefähr gleichauf (mit 43 % bzw. 42,9 %) hinsichtlich des Anforderungsniveaus als »genau richtig« bzw. »als zu leicht« ein (Schwarz 2019: 241f.). Eine solche Einschätzung scheint allerdings nicht nur vom Binnengeschehen des Religionsunterrichts abzuhängen, sondern steht auch in Verbindung mit dem schulorganisatorischen Status, wenn z.B. der Religionsunterricht kein schriftliches Prüfungsfach mit zentraler Aufgabenstellung darstellt (Rothgangel et al. 2016: 186), sodass die Anforderungen hier geringer erscheinen. Jedoch kann allein dieser Hinweis den »Laberfach«-Verdacht nicht entkräften, sondern es ist die damit verbundene Relevanzfrage zu bedenken, die sich für eine heterogene Schülerschaft unterschiedlich darstellt. Nichtreligiöse Schüler*innen, ältere Schüler*innen sowie Jungen scheinen dem Religionsunterricht weniger abgewinnen zu können (Schwarz 2019: 414, 423-433, 489-543). Dies scheint auch für Schülerinnen und Schüler der Fall zu sein, die aus weniger privilegierten Familien stammen (Unser 2016). Diese Befunde verweisen auf Passungsprobleme zwischen bestimmten Voraussetzungen seitens der Schüler*innen und dem Religionsunterricht und zeigen auf, dass es dem Religionsunterricht bislang nicht gelingt, alle Lernenden gleichermaßen zu erreichen – und dass die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler auch konzeptionell in der Religionsdidaktik noch nicht ausreichend berücksichtigt ist.

1.7.2 Wandlungstendenzen und Herausforderungen

Auch wenn sich die Relevanzerschließung – nicht zuletzt angesichts einer heterogenen Schülerschaft – als zentrale Baustelle erweist, scheint der Religionsunterricht unter den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern ein akzeptiertes Schulfach darzustellen. Die Akzeptanz zeigt sich nicht zuletzt darin, dass er mehr Schülerinnen und Schüler erreicht als der jeweiligen Konfession angehören. Allerdings ist die Frage, wie sich das zukünftig entwickeln wird, sollten der Ethikunterricht sowie der muslimische Religionsunterricht weiter ausgebaut werden und ein flächendeckendes Angebot darstellen. Religions- und Ethikunterricht sind eben nicht nur kooperierende, sondern immer auch konkurrierende Unterrichtsfächer. Wenn beispielsweise Jugendliche aus Baden-Württemberg – aus welchen Gründen auch immer – den Ethikunterricht als das interessantere und relevantere Unterrichtsfach einschätzen, ist zu erwarten, dass sich dies auch in abnehmenden Teilnahmezahlen zum Religionsunterricht bemerkbar macht. Umgekehrt gilt, dass sich die hohen Teilnahmezahlen Konfessionsloser im Religions-

unterricht Sachsen-Anhalts immer auch einer nicht als befriedigend erlebten Praxis im Ethikunterricht verdankt.

Gleiches gilt bei der flächendeckenden Einrichtung eines islamischen Religionsunterrichts. Es kann also zu Homogenisierungstendenzen kommen, weil dann weniger konfessionslose und weniger muslimische Schülerinnen und Schüler am katholischen und evangelischen Religionsunterricht teilnehmen. Das mindert die Chance zum Austausch und Dialog und muss konzeptionell durch eine stärker kooperative Ausrichtung der jeweiligen Parallelfächer bedacht werden.

Zwar wird gibt die religionspädagogische empirische Forschung Einblicke in das, was im Unterricht geschieht, was Schülerinnen und Schüler dabei lernen und wie sich Religionsunterricht systematisch empirie-basiert entwickeln ließe (vgl. Theo-Web 1 (2020)), aber dennoch lassen die empirischen Untersuchungen nur bedingt Rückschlüsse auf die Wandlungstendenzen zu. Was tatsächlich im Religionsunterricht – auch im Vergleich zum Ethikunterricht – gelernt wird und wie sich dabei die unterschiedlichen Modelle, die Rahmenbedingungen sowie die Lernvoraussetzungen seitens der Schülerinnen und Schüler auswirken, dazu gibt es keine umfassenden empirischen Befunde. Auch scheint sich das Gegenüber mehrerer paralleler Religionsunterrichte in den empirisch erhobenen Wahrnehmungen bislang nicht widerzuspiegeln.

Dass es Hinweise darauf gibt, dass Schülerinnen und Schüler sich in Abhängigkeit von ihrer u.a. religions- sowie geschlechtsbezogenen Sozialisation in unterschiedlichem Maße erreicht und wahrgenommen fühlen und damit auch ungleiche Partizipationsmöglichkeiten zusammenhängen, ist religionspädagogisch sehr ernst zu nehmen und ist ein Hinweis darauf, dass das offene Bildungsangebot für alle einen bislang nicht eingelösten Anspruch des Religionsunterrichts darstellt. Die Frage wäre, ob es einen unausgesprochenen »Schülerhabitus« gibt, der religionsunterrichtlich erwartet wird, und der Bildungschancen ermöglicht oder verhindert. Das betrifft sowohl den konkreten Unterricht, aber auch die konzeptionelle Ebene. Die Reflexion der schulformspezifischen Herausforderungen (vgl. 1.4) zeigte, dass religionspädagogisch am ehesten noch die Schülerinnen und Schüler im Blick sind, die eine Grundschule oder ein Gymnasium besuchen. Kritisch wäre zu fragen, inwiefern beim Nachdenken über religiöse Bildung tatsächlich alle Heranwachsenden konzeptionell im Blick sind und inwiefern dabei heterogene Lebenswelten, auch in ihren sich überlagernden Benachteiligungsfaktoren, mit berücksichtigt werden.

1.7.3 Fokussierende Zusammenfassung

Ausgehend von den gegenwärtig vorliegenden Studien zu den Perspektiven von Schülerinnen und Schülern stellt sich der Religionsunterricht als ein akzeptiertes Fach im schulischen Fächerkanon dar. Bedenkt man die bislang skizzierte Gemengelage rund um den Religionsunterricht sowie die damit verbundenen Herausforderungen wird jedoch deutlich, dass die empirische Erforschung ausschnitthaft bleibt und die gesellschaftlich verhandelten sowie konzeptionell geführten Diskussionen sich dabei nicht abbilden. So gibt es Hinweise auf eine Lücke zwischen religionspädagogischem Anspruch und religionsunterrichtlicher Wirklichkeit, z.B. hinsichtlich der Bildungschan-

cen, die ein konfessioneller Religionsunterricht aus der Binnenperspektive tatsächlich ermöglicht (vgl. bspw. Englert et al. 2014).

Momentan scheint der Religionsunterricht innerhalb der Schule eher durch die äußeren Gegebenheiten, wie sie unter den vorangegangenen Punkten problematisiert wurden, »gefährdet« zu sein als durch Schülerinnen und Schüler, die z.B. von ihrem Abmelderecht Gebrauch machen, weil sie mit dem Religionsunterricht unzufrieden wären. Dass die rheinland-pfälzische Schüler*innenvertretung im Jahr 2019 die Abschaffung des konfessionellen Religionsunterrichts einforderte zugunsten eines Faches, das alle Schülerinnen und Schüler gemeinsam besuchen, ist daher eher als eine Ausnahmeerscheinung einzuschätzen. Ist der Religionsunterricht eingerichtet und findet er verlässlich statt, scheint er ein im schulischen Rahmen akzeptiertes Angebot zu sein. Dass religionspädagogisch dem Binnengeschehen im Unterricht sowie der Frage, wie sich unterschiedliche Lernvoraussetzungen auswirken, mehr Aufmerksamkeit geschenkt wird, ist erfreulich. Eine offene Frage, die zukünftig jedoch stärker bearbeitet werden muss, ist die Frage, wie konfessioneller Religionsunterricht zu gestalten ist, wenn er zukünftig von Schülerinnen und Schüler besucht wird, die zu 75 % nicht der evangelischen oder katholischen Kirche angehören.

2. Religionsunterricht unter Druck: Herausforderungen und Fragen

Dass Fächer hinsichtlich ihrer Stellung im Fächerkanon einer Schule immer einmal wieder angefragt werden, ist für sich genommen nichts besonderes. Schule ist Teil der Gesellschaft und bleibt von Veränderungen, die regional und global stattfinden, nicht unberührt.

Die Auswahl an Fächern, die aus staatlicher Sicht verbindlich zu unterrichten sind, verdankt sich kulturellen Übereinkünften, die immer wieder neu herzustellen sind. Diese Verständigungsprozesse finden auf unterschiedlichen Ebenen Ausdruck (z.B. in Erlassen, Modellversuchen und neuen Schulformen). Auf diese Weise sollen Kontinuität und Wandel in abgestimmter Weise zusammengebracht werden.

Der Religionsunterricht ist von all diesen Entwicklungen nicht ausgenommen. Wie stark gesellschaftliche Änderungen mit neuen Impulsen einhergehen, lässt sich vielfach erkennen. Ob der Religionsunterricht für alle, der konfessionell-kooperative Religionsunterricht oder die Fächergruppe Ethik-Religion in den Blick genommen werden – hinter all diesen Neueinsätzen stehen sich verändernde Voraussetzungen religiöser Bildung, Erziehung und Sozialisation, auf die damit zu reagieren versucht wurde. Einige betreffen die Schule insgesamt, sind also fachübergreifend von Bedeutung. Dazu gehören die Prozesse, die unter den Stichworten Pluralisierung, Individualisierung, Biografizität, Glokalisierung, Elementarisierung, Performanz, Lebensdienlichkeit und Bildungsgerechtigkeit gefasst werden können. Sie wurden in den letzten Jahren allesamt erziehungswissenschaftlich und religionspädagogisch durchbuchstabiert (vgl. ausführlich Domsgen 2019a: 150-192). Nachdem die Kompetenzorientierung vielfältige Änderungen auf allen Ebenen von Schule und Unterricht angestoßen hat, ist es gegenwärtig der Inklusionsdiskurs, mit dem wichtige Impulse gegeben werden. Zudem hat jüngst

der Migrationsdiskurs die Aufmerksamkeit für das Thema Religion gestärkt, ohne dass die Auseinandersetzungen darum breit und interdisziplinär geführt würden.

Neben, mit und unter den eben skizzierten Entwicklungen, gibt es Prozesse, die speziell den Religionsunterricht betreffen. Sie werden gegenwärtig unter dem Stichwort der Zukunftsfähigkeit des Religionsunterrichts sowie damit verbundenen Transformationsbedarfen diskutiert (Ehmann et al. 1998; Domszen/Schwillus 2019; Rupp/Hermann 2013; Riegel 2018; Battke et al. 2002; Domszen et al. 2003; Gottwald/Rickers 2004; Scholl 2003) und hängen zu einem großen Teil mit religionspolitischen Verschiebungen zusammen, die sich im historischen Rückblick gut vor Augen stellen lassen. Nachdem es mit der für die religionsunterrichtliche Verankerung so grundlegenden Weimarer Reichsverfassung zu einer Verschiebung »von der hierarchischen Überordnung des Protestantismus zu einem Nebeneinander mit dem Katholizismus« (Ebertz 2017: 19) gekommen war, findet gegenwärtig nun »eine neue religionspolitische Verschiebung« statt, die als »Enthierarchisierung des Christentums zugunsten seiner Nebenordnung« (ebd.: 20) bezeichnet werden kann. Zum einen tritt der Islam an die Seite des Christentums und zum anderen die Konfessionslosigkeit, beides in sich selbst hochgradig pluralisiert. Das führt auch religionspolitisch zu einer Neujustierung, insofern der früher »vertretene religionspolitische Weg, den ›klassischen‹ und ›staatstragenden‹ Religionen (insbesondere dem Christentum) zahlreiche Rechte und Entfaltungsmöglichkeiten im öffentlichen und staatlichen Raum zu garantieren, diese anderen (›staatsferneren‹) Religionen aber vorzuenthalten« (Sachverständigenrat 2016: 17) mittlerweile an Überzeugungskraft verliert. Die Richtung ist klar. Deutschland, so schreibt es der Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration, habe sich »für eine Religionsakzeptanz im öffentlichen bzw. staatlichen Raum entschieden. Im Ergebnis führt dies zu einer neuen Pluralität, die auch als ›religionspolitischer Multikulturalismus‹ bezeichnet werden kann.« (Ebd.) Auch mit Blick auf den Religionsunterricht gilt, dass die Rechte, die zunächst vor allem den christlichen Kirchen und der jüdischen Gemeinschaft gewährt wurden, ebenso anderen Religionsgemeinschaften einzuräumen sind.

Wie die geänderten Rahmenbedingungen fachspezifisch zurückwirken, soll im Folgenden thematisiert werden. Schwerpunktmäßig geht es dabei um Herausforderungen, die ins Gespräch zu bringen sind, um Fragen nach der Gestaltung einer zukunftsfähigen religiösen Bildung in der Schule bearbeiten und neu bedenken zu können.

2.1 Herausforderung Fächergruppe: Nebeneinander der Religionsunterrichte und des Ethikunterrichts

Es zeigt sich, dass angesichts der religionssoziologischen Wandlungen der rechtliche Rahmen zu einer Praxis führt, die immer mehr an ihre Grenzen gerät. Die Plausibilität konfessionellen Religionsunterrichts schwindet in dem Moment, wo es ein Nebeneinander mehrerer Fächer gibt, die ein von- und miteinander lernen strukturell eher verhindern, statt es zu ermöglichen. Während das Nebeneinander der beiden christlichen Kirchen – die gesamtgesellschaftlich beide gleichermaßen präsent sind, die in etwa gleiche Mitgliederzahlen haben und die sich auf Augenhöhe begegnen – inzwischen durch konfessionell-kooperative Modelle produktiv aufgegriffen werden konnte, stellt

sich das angesichts der Unterschiedlichkeit der inzwischen am Diskurs beteiligten Akteure anders dar: Weder begegnen sich hier gleich große Gruppierungen, noch werden sie vergleichbar gesellschaftlich wahrgenommen oder teilen sie in etwa dieselben Intentionen hinsichtlich religiöser Bildung in der Schule oder vertreten ein ähnliches Selbstverständnis hinsichtlich ihres Beitrags zum Gemeinwesen. Diese Unterschiede sollen nicht gewertet werden, sondern sind ganz im Gegenteil aus der Logik der jeweiligen Akteure durchaus gut nachzuvollziehen. Hier sind sie jedoch hinsichtlich der Auswirkungen auf die Gestaltung des Religionsunterrichts zu bedenken: Je kleiner die Kooperationspartner sind, umso größer kann die Sorge sein, die »eigenen« Schülerinnen und Schüler zu verlieren, sodass das Eigeninteresse, Lernende in die eigene Religion einzuführen, sie in ihrer konfessionellen Identitätsbildung zu unterstützen, stärker wiegt als ein allgemeinbildender Anspruch, der alle Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrer Religionszugehörigkeit im Blick hat. Während die beiden sog. großen Kirchen sich als Partnerinnen des Staates hinsichtlich verschiedener Gemeinwohl-Aufgaben verstehen, wozu auch das Selbstverständnis der Bildungsverantwortung gehört, was über die Angehörigen der eigenen Konfession hinausreicht, ist die Frage, welches Selbstverständnis andere Religionsgemeinschaften hierzu vertreten und wie sich dies auswirkt.

Erschwerend wirkt sich aus, dass die Religionsunterrichte sowie der Ethikunterricht nicht als komplementäre Angebote, sondern von der Rechtskonstruktion herkommend als einander ersetzende Angebote konzipiert sind. Und selbst wenn die unterschiedlichen religiösen Akteure sich auf ein kooperatives Angebot einigen, so stellen sich z.B. Fragen danach, welche Religionsgemeinschaften sich an einem kooperativen Religionsunterricht beteiligen und wie überhaupt und durch wen die Lernenden ohne Religionszugehörigkeit repräsentiert sein könnten.

Ein Modell wie der Hamburger Religionsunterricht für alle hat für die Trägerpluralität in Übereinstimmung mit Art. 7,3 GG in Kauf genommen, dass es keine »Vertretung« für die konfessionslosen Schülerinnen und Schüler gibt und dass nicht mehr alle Religionen daran beteiligt sind, die es ursprünglich waren, als er noch als evangelischer Religionsunterricht firmierte, der von einem »Gesprächskreis interreligiöser Religionsunterricht« beraten wurde (Knauth/Weiße 2020). In praktikabler Hinsicht muss hier auch gefragt werden, inwiefern alle Religionsgemeinschaften unabhängig von ihrer Größe mit beteiligt werden sollten oder welche Kriterien für eine Beteiligung grundgelegt werden können, ob z.B. das Kriterium, wie viel gesellschaftliche Prägekräft der jeweiligen Religion zukommt, tragfähig sein kann. Weiter stellt sich auch die Frage, wer hier Motor dieser zukünftig anzustoßenden Entwicklungen sein kann oder sollte: Die universitären Theologien, der Staat oder wartet man allein ein Engagement der Religionsgemeinschaften hinsichtlich ihrer Bildungsverantwortung ab und nimmt hin, dass größere gesellschaftliche Akteure, sofern sie sich nicht in der Hinsicht engagieren, nicht repräsentiert sind? Die Interessenlagen und Möglichkeiten der jeweiligen Religionsgemeinschaften sind ja hinsichtlich des Religionsunterrichts sehr unterschiedlich. Wie lässt sich hier aus einer gewissen Zufälligkeit in ein verantwortliches Miteinander finden?

Deutlich wird, dass der rechtliche Rahmen einerseits den Religionsunterricht sichert und damit die entscheidenden Voraussetzungen schafft, um ausgehend von erkennbaren Positionen ein Bildungs-, Begegnungs- und Dialogangebot zu eröffnen. An-

dererseits beschränkt die Rechtskonstruktion die Chancen, wie es sich im Blick auf die Probleme bei der Einführung konfessionellen muslimischen Religionsunterrichts zeigt oder bei der Einrichtung religionenkooperativer Angebote, die in Einklang mit Art. 7,3 GG zu bringen sind. Dazu kommt, dass die rechtlichen Rahmenbedingungen zwar den Religionsunterricht absichern, nicht aber gleichermaßen stark auch den Ethikunterricht (vgl. auch BVerwG 6 C 11.13 vom 16.04.2014).

2.2 Herausforderung Bedeutungswandel von Religion: Religiös-weltanschauliche Pluralisierung und abnehmendes Verständnis für die öffentliche Präsenz von Religion

Die Diskussionen um den Religionsunterricht finden in einem Kontext statt, in dem sich die Bedeutung von Religion dahingehend wandelt, dass die steigende Zahl der Konfessionslosen *und* die Vielgestaltigkeit von Religionen zur Frage führen, wie viel Religion in der Öffentlichkeit eigentlich präsent und wie stark ihre Prägekraft sein sollte. Ob es zum gesellschaftlichen Konsens werden kann, dass mehrere Religionsgemeinschaften gleichermaßen in der Öffentlichkeit ihre Religion ausüben, ist fraglich. Angesichts der religiösen Pluralisierung sowie der steigenden Konfessionslosigkeit scheint eine Sichtweise gesellschaftlich konsensfähiger zu werden, die in der Religionsausübung eher eine Privatsache sieht, der zwar zurecht Platz einzuräumen ist, die aber den öffentlichen Raum, wie z.B. die Schule, nicht gleichermaßen stark durchdringen sollte. Ein Schritt in diese Richtung ist z.B. das in Berlin geltende Neutralitätsgesetz. Die hier zum Ausdruck kommende Grundlinie betrifft auch den Religionsunterricht, weil die öffentliche Schule häufig in den Mittelpunkt der Diskussionen um die Präsenz von Religion gerät und die Frage aufkommt, ob nicht ein informierender religionskundlicher Religionsunterricht für alle das bessere Modell sein könnte, ohne dass dies zusätzliche Angebote der jeweiligen Religionsgemeinschaften ausschließen würde. Hier gilt es, das Potenzial eines *positionellen Religionsunterrichts* auszuweisen. Allerdings wird das wohl nur dann auch plausibel gemacht werden können, wenn es sich auf struktureller Ebene mit einem Modell verbinden ließe, das schulorganisatorisch auch problemlos umsetzbar wäre.

Nicht zuletzt hängt mit der Plausibilität des Religionsunterrichts auch zusammen, inwiefern die Präsenz von Religion in der Schule bzw. ein religiöses Schulleben wahrgenommen und ausgestaltet werden kann, wovon auch mitbestimmt wird, wie Schülerinnen und Schüler im Laufe ihrer Schulzeit mit Religion in Kontakt kommen. Die Wahrnehmungen religiösen Schullebens schwanken je nach Region zwischen dem recht selbstverständlichen Ausdruck positiver Religionsfreiheit in der öffentlichen Schule einerseits und andererseits einer Sichtweise eines überkommenen Überbleibselns längst vergangener Traditionen, das die christliche Religion privilegiert, wobei Religion doch eher Privatsache sei. Und auch dort, wo ein religiöses Schulleben eher noch selbstverständlich erscheint, scheint es nicht leicht zu sein, die Rituale so zu transformieren, dass sie einer multireligiösen und -weltanschaulichen Schülerschaft gerecht werden (vgl. Gojny 2020; Gojny/Pirner 2019). Was angesichts einer christlichen Mehrheit recht selbstverständlich ist, wird angesichts einer konfessionslosen sowie einer religiös pluralen Mehrheit deutlich herausfordernder.

2.3 Herausforderung der mitschwingenden Befürchtungen: Verschlechterung der Ausgangsbedingungen und Vorwurf der Besitzstandswahrung

Das Modell des konfessionellen Religionsunterrichts steht unter dem Verdacht kirchlicher »Besitzstandswahrung«, von dem es bspw. heißt: »Um das bisherige Modell beizubehalten, werden kirchlich und religionspädagogisch ganz unterschiedliche Auswege genannt und gegensätzliche Konzepte entwickelt.« (Kreß 2019: 238) – Womit der Vorwurf im Raum steht, Religionspädagogik würde eine schon bei ihrer Entstehung fragwürdige Rechtskonstruktion zu plausibilisieren versuchen, weil sie bzw. die beteiligten Akteure davon profitieren.

Zwar stimmt es, dass die Plausibilisierungsbemühungen kontextuell geprägt sind, also auch Bezug nehmen auf den durch Rechtskonstruktion geschaffenen Rahmen, aber es besteht ein breiter Konsens dazu, dass die rechtlichen Rahmenbedingungen nicht allein den Religionsunterricht zu begründen vermögen und dass die durch sie wiederum eröffnete positionelle religiöse Bildung wichtige Chancen bietet, wie z.B. die Möglichkeit, Religion aus der Binnenperspektive heraus erschließen zu können.

Dennoch soll nicht außer Acht gelassen werden, dass in den konzeptionellen Diskussionen auch die Angst vor einer Schlechterstellung des Faches bzw. der Fächergruppe mitschwingt, ohne dass dies immer offengelegt wird. So scheint der gemeinsam von Staat und Religionsgemeinschaften verantwortete Religionsunterricht besser aufgestellt als ein rein staatlich verantworteter »Religionsunterricht« – zumindest werden so die Entwicklungen in Bremen, Brandenburg und England wahrgenommen, sodass die Sorge im Raum steht, »ob man dem Staat zutrauen darf, ein hinlänglich verlässlicher Anwalt des Religionsunterrichts zu sein und für dessen angemessene Förderung, Ausstattung und curriculare Berücksichtigung mit dem gebotenen Nachdruck einzutreten. [... Ein] Religionsunterricht mit den Religionsgemeinschaften als starken Bündnispartnern [hat] es leichter.« (Englert/Knauth 2015: 231) Die Modellfrage um einen zukünftigen Religionsunterricht sowie das Anliegen einer stärkeren Kooperation wird also nicht im luftleeren Raum diskutiert, sondern ist geprägt von Erfahrungen um eine Schlechterstellung religiöser Bildung durch konzeptionelle Verschiebungen von einem konfessionellen zu einem religionskundlichen Religionsunterricht.

Diese Befürchtungen betreffen nicht nur den Religionsunterricht im engeren Sinne, sondern auch die Ausstattung der Institutionen, die an der Lehrerbildung mitbeteiligt sind, sowie die Inhalte der Lehrerbildung. So werden hinsichtlich der inhaltlichen Anforderungen Verluste befürchtet, ob z.B. stärker interreligiös ausgerichtete Inhalte dazu führen, dass die eigenen Traditionen weniger Berücksichtigung finden, aber es stehen auch finanzielle Fragen im Raum, z.B., ob und wie ein Nebeneinander von mehreren Theologischen Fakultäten oder Instituten verschiedener Religionsgemeinschaften zu finanzieren wäre, was wiederum angesichts der steigenden Zahl Konfessionsloser gesamtgesellschaftlich und politisch erheblichen Plausibilisierungsdruck erzeugt.

Angesichts nachlassender religiöser Sozialisation ist zudem nicht außer Acht zu lassen, dass der Religionsunterricht ein Angebot darstellt, in dem junge Menschen von religiösen Bildungsangeboten erreicht werden, wie es in diesem Ausmaß seinesgleichen sucht. Für die Kirchen ist das durchaus ein wichtiger Faktor in ihrem Engagement für den Religionsunterricht. Kleinere Religionsgemeinschaften sind hier eher zurückhal-

tender, weil sie in der Minderheit agieren und deshalb von vornherein eher die eigene Klientel im Blick haben. Beim islamischen Religionsunterricht stellt sich die Lage wiederum anders dar, insofern nicht selten mit einem gewissen Misstrauen auf den schulischen Religionsunterricht geschaut wird und ihm nicht immer zugetraut wird, die eigenen Belange zu vertreten. Das alles zeigt, dass auch hier die Diskussionen um den Religionsunterricht nicht im luftleeren Raum geführt werden. Von den Kirchen wird der Religionsunterricht durchaus als Chance gesehen, junge Menschen zu erreichen und für das eigene Anliegen zu werben, auch wenn dies nicht in einem engeren »missionarischen« Sinne misszuverstehen ist. Allerdings gibt es auch hier Veränderungen, die dort sichtbar werden, wo eine Konfession in deutlicher Minderheit agiert und beispielsweise auf einem eigenen Unterricht besteht, obwohl er – aufgrund der komplizierten Gruppenbildungsprozesse – nicht in der Schule, sondern in der Gemeinde stattfindet. Auf islamischer Seite stellt sich die Situation wieder anders dar. Hier geht es eher um die Frage der (richtigen) Prägung der eigenen Klientel.

Es zeigt sich also, dass in den Diskussionen um den Religionsunterricht verschiedene Interessenlagen mitschwingen. Zu einseitig sollte man das jedoch nicht interpretieren. Es geht hier um notwendige gesellschaftliche Aushandlungsprozesse über Bildungsfragen, die andere Schulfächer ebenso betreffen, wie z.B. die alten Sprachen oder den Französisch-Unterricht, die zu Gunsten anderer Sprachen (Chinesisch, Spanisch) oder einer stärker geforderten Schwerpunktsetzung in Richtung MINT, Wirtschaft oder Digitalisierung ebenso unter Rechtfertigungsdruck geraten.

2.4 Herausforderung Zielbestimmung: Von der Unverzichtbarkeit des Wissens und notwendigen Voraussetzungen für das Verstehen von Religion

Religion im Allgemeinen wie auch das Christentum im Besonderen stellen sich als hochkomplexes Interpretations- und Zeichensystem dar. So richtig abgrenzen lässt es sich kaum. Fast alles ist Thema, wie die Formulierung von »Gott und Welt« vor Augen führt. Fast alles kann auch Thema werden. Dazu kommen unterschiedliche Prägungen im Denken und Glauben, die über die Jahrhunderte hinweg ihre Spuren hinterlassen haben. Das alles kann »eine hohe Plausibilität entfalten«, folgt aber »so wenig einer stringenten Logik, dass – wie bei einer natürlichen Sprache – keine Regel ohne Ausnahme ist und jede Systematisierung eine Liste unregelmäßiger Verben nach sich zieht. Und es lässt sich offenbar nicht ohne signifikanten Substanzverlust in ein profanes Denk- und Sprachsystem oder in ein Set frei kombinierbarer religiöser Sinnbausteine überführen.« (Domsgen/Lütze 2020: 48)

Wer Religion verstehen will, kann sich nicht nur einzelne religiöse Begriffe oder Topoi herausgreifen und sie zu übersetzen versuchen. Vielmehr muss es darum gehen, die einzelnen Begriffe und Topoi im Rahmen der Gesamtstruktur zu erschließen. Erst im Rahmen dieser Struktur, innerhalb eines Netzes eng aufeinander bezogener Traditionen und Deutungen lassen sich Glaubenssätze und Religionspraktiken in ihrer Sinnhaftigkeit verstehen. Versucht man diese Aspekte aus dem gesamten Zusammenhang herauszulösen, ist die Gefahr groß, dass sie banal erscheinen, im schlechten Sinne vertröstend, abstrus oder schädlich. An der Diskussion um die Beschneidung, die vor einigen Jahren geführt wurde, lässt sich das deutlich erkennen.

Wenn Religion bildend sein soll, braucht es eine Innen- und Außenperspektive verbindende Erschließung, die religiöse Äußerungen systematisch von ihrem Äußerungskontext ausgehend fokussiert. Auf diese Weise soll Schüler*innen ermöglicht werden, den enzyklopädischen Ort des jeweils behandelten Themas im Ganzen der Religion auszumachen. Zum anderen braucht es persönliche »Einhakpunkte«. Denn nur das, was als relevant erachtet wird, was beim Individuum Aufmerksamkeit erfährt, kann seine bildende Kraft entfalten. Letztlich geht es darum, Sinn für den Sinn von Religion zu entwickeln, also zu verstehen, was Religion einträgt, worauf sie hinausläuft und welcher Logik bzw. welcher Eigensinnigkeit sie folgt.

Lernprozesse vollziehen sich zum großen Teil über Relevanzen. Dabei erweisen sich Themen oder Fragen nie nur in einer bestimmten Hinsicht (mit Blick auf einen bestimmten Relevanzfokus), sondern auch auf eine bestimmte Art und Weise (also in einem spezifischen Modus) als relevant (vgl. Domsgen 2019a: 239-244). Relevanz ist also ein sehr komplexes Phänomen, das einerseits individualpsychologisch und andererseits auch kontextuell zu bestimmen ist. Relevanzurteile werden zwar situativ bestimmt, beziehen sich dabei auch immer auf bereits internalisierte Relevanzlogiken. Im Religionsunterricht geht es nicht nur um Wissen. Das ist zwar notwendig und unverzichtbar. Aber wenn Religion verstanden werden soll, dann muss dieses Wissen im Relevanzhorizont der Schüler*innen erschlossen werden. Um das didaktisch umsetzen zu können, spricht viel für einen positionellen Religionsunterricht.

2.5 Herausforderung inhaltliche Profilierung: Positionalität als didaktischer Ausgangs- und Zielpunkt

Religionen stellen nicht nur Deutungssysteme menschlichen Daseins dar, sondern sind in sich vielfältig differenzierte soziale Praxiszusammenhänge. Religionen begegnen »in ihrer Doppelstruktur als Diskurssystem und Lebensüberzeugung« (Schambeck 2019: 84). Das eine erschließt sich nicht ohne das andere. Wer sie verstehen will, braucht eine Auseinandersetzung mit der »Binnenperspektive (>als Religion<) und der Außenperspektive (>über Religion<)« (Dressler: 2006, 145). Didaktisch resultiert daraus, dass es »zumindest grundsätzlich die Möglichkeit von Redesituationen in der sog. Ersten-Person-Perspektive« (Schambeck 2019: 84) geben muss. Religiöse Bildung braucht Lernen in authentischer Begegnung.¹⁶ Dass dafür noch an einer Krieteriologie zu arbeiten ist, unter welchen Bedingungen und in welchen Formen eine Begegnung mit religiöser Praxis im Rahmen des Religionsunterrichts tatsächlich bildsam ist, so dass es nicht zu einer »Vergegnung«¹⁷ oder einer für den Schulkontext nicht angemessenen religiösen Werbeveranstaltung kommt, darf dabei allerdings nicht verschwiegen werden. Entscheidend ist hier jedoch, dass »Erfahrungsmöglichkeiten auf religiösem Gebiet »pädagogisch« arrangiert werden« (Schluß 2010: 141).

Einer so verstandenen Positionalität mit Blick auf den Unterrichtsgegenstand korrespondiert eine Zielperspektive mit Blick auf die Schüler*innen, die den Fokus auf

16 Vgl. Stephan Leimgruber, der hier vom »Königsweg« spricht (2007: 21 u. ö.).

17 Der Begriff selbst wurde von Martin Buber geprägt. Zur religionspädagogischen Rezeption vgl. z. B. Knauth/Tatari 2005.

deren Positionierung legt. Ein positioneller Unterricht erhält seine Kontur also aus der Doppelpoligkeit von Voraussetzungen (Religion wird nicht allgemein, sondern aus einer bestimmten religiösen Tradition heraus gezeigt) und Ziel (die Schüler*innen sollen zur eigenen Position fähig werden). Dabei korrespondiert der Positionalität von Unterrichtsinhalt und Lehrkraft die Positionierungsfähigkeit der Kinder und Jugendlichen. Insgesamt geht es um ein ›in Beziehung-Setzen‹ auf der Grundlage verstehender Zugänge.

Unverzichtbar ist, dass ein solches Positionalisierungsverständnis »pluriform und dialogorientiert« (Lüdtke 2020: 375, i. O. kursiv) ausgeformt wird. Es gilt für das Verstehen von Religion insgesamt, ist also nicht nur auf *eine* Konfession bzw. Religion bezogen. Das wiederum hat unmittelbare Auswirkungen auf die Gestalt des Religionsunterrichts. Gegenwärtig erleben wir, dass die Umsetzung eines »Konfessionalitätsprinzip(s), dessen Wurzeln in der Zeit zwischen Kaiserreich und Weimarer Republik liegen« und im konfessionellen Religionsunterricht seinen Ausdruck findet, mehr als nur in der »Gefahr« steht, »als starker Anachronismus empfunden zu werden, der einen Eindruck von Realitätsverweigerung und verborgener ›Retrotopie‹ (Baumann) hervorruft.« (Ebd.: 374)

Das spiegelt sich auch im Selbstverständnis evangelischer Religionspädagogik wider. Evangelische Religionspädagogik strebt an, der Gesellschaft einen Unterricht zu bieten,

»der die religiöse und die politische Dimension menschlicher Existenz durch den Rückgriff auf die biblische Tradition zu erhellen trachtet. Darin eingeschlossen Religions- wie Gesellschaftskritik, aber nicht im Rahmen eines ›Allgemeinen‹ und deshalb ›alle Menschen Angehenden‹, sondern vom Zentrum eines Besonderen her, das dennoch alle Menschen anzugehen beansprucht. Die Religionspädagogik hat keinen Anlaß, den Anspruch dieses Besonderen dadurch zu relativieren, daß sie es als ein Allgemeines ausgibt oder mit Hilfe eines Allgemeinen legitimiert. Sie kann der Gesellschaft eine Entscheidung darüber, ob sie dieses Besondere, das gleichwohl beansprucht, zur Menschlichkeit jedes Menschen zu gehören, in der Schule weiterhin zu dulden gedenkt, nicht abnehmen.« (Josuttis 1988: 235)

2.6 Herausforderung strukturelle Umsetzung: Eine Reihe von offenen Fragen

Positionalität jenseits des traditionellen konfessionellen Religionsunterrichts strukturell abzubilden, ist mit einer Reihe von Fragen verbunden, die gegenwärtig noch nicht alle beantwortet und zum Teil auch noch nicht gestellt und diskutiert sind. Neben den bereits markierten Reflexionen zur Auswahl derer, die daran zu beteiligen sind, sowie zu der Auseinandersetzung darüber, inwiefern hier eine Gewichtung aufgrund geschichtlicher Prägungen vorzunehmen ist, stellt sich auch die sehr grundsätzliche Frage, wieviel Auseinandersetzung mit Religion im Raum Schule aus Sicht der Beteiligten zumutbar oder aus der Sicht des Staates unverzichtbar ist. Dabei kommen gängige Antwortmuster bei näherer Betrachtung an ihre Grenzen. Warum eigentlich gibt es in Bremen, wo der Religionsunterricht in alleiniger staatlicher Verantwortung liegt, ein

Ersatzfach Philosophie? Fällt also jegliche Auseinandersetzung mit Religion unter das Recht auf Religionsfreiheit?

Warum, so könnte man umgekehrt fragen, sollte ein Religionsunterricht, der in seiner Zielrichtung nicht auf eine bestimmte Prägung seiner Schülerschaft zielt, überhaupt mit einer Abmeldemöglichkeit versehen werden? Oben war bereits auf den Konsens aus der Perspektive evangelischer und katholischer Religionsdidaktik hingewiesen worden, dass der Religionsunterricht sich auf »das Angebot von Bedeutungen« und nicht »auf die Weitergabe von Wahrheiten« richtet (Englert 2013: 48). Zugespitzt lässt sich fragen: Gibt es ein Recht auf Nichtbegegnung mit Religion im Raum der Schule, so sie im Modus eines Angebots von Bedeutungen einherkommt? So war in Bezug auf Sachsen-Anhalt problematisiert worden, dass die jetzige Regelung dazu führt, dass religiöse Bildung be- oder verhindert werden kann.

Vier von fünf Schüler*innen in diesem Bundesland erhalten kein positionell-religiöses Bildungsangebot, sondern begegnen Religion »nur« im Rahmen des Ethikunterrichts. Betrachtet man diese Ausgangslage vor dem Hintergrund deutlich wahrnehmbarer xenophober Tendenzen in der Gesellschaft, dann wäre die Frage durchaus verstärkt zu diskutieren, ob eine Auseinandersetzung im Modus authentischer Begegnung auch in dieser Richtung mehr Potenzial bieten würde.

In der Summe spricht viel für eine Weiterentwicklung des Religionsunterrichts, die den Rahmen von Art. 7 Abs. 3 GG aufnimmt und für eine gewandelte gesellschaftliche Situation adaptiert. Umzusetzen wäre das regional in unterschiedlicher Form. Hier könnte der Föderalismus dann seine starke Seite zeigen.¹⁸ Auf solcher Basis könnte es gelingen, jenseits pauschaler Etikettierungen den Sinn für den Eigensinn sowie für die den Religionen eigene Balance zwischen (geglaufter) Einheit und (faktischer) Vielfalt zu schärfen. Religionsunterricht darf weder in reiner Subjektivität aufgehen noch religiöse Traditionen als Selbstzweck vermitteln. Anzustreben ist vielmehr die Eröffnung individueller Aneignungsräume. Dafür braucht es die Begegnung mit unterschiedlichen Wirklichkeitsebenen vertrauter, aber auch fremder Positionen.¹⁹

2.7 Fokussierende Zusammenfassung: Religionsunterricht im Plausibilisierungsstress

Unter den gegenwärtig gegebenen Bedingungen stellt der Religionsunterricht zwar ein ordentliches Schulfach dar, das im schulischen Fächerkanon von den Schülerinnen und Schülern weitgehend akzeptiert ist und entsprechend hohe Teilnahmequoten hat. Ändern sich diese Rahmenbedingungen, wie in den Bundesländern, die Ausnahmen von

18 In Sachsen-Anhalt zum Beispiel wäre in einem ersten Schritt ein phasenweiser Wechsel von Positionsbezügen im Religionsunterricht ein großer Gewinn. Dabei gebietet es der Respekt vor dem Eigensinn von Religionen, sich ihnen jeweils geduldig und mit langem Atem zu widmen, statt sie vorschnell in eine religionsvergleichende (bald vom Christentum, bald von einer rationalen Logik stammende) Logik zu zwingen. Für Sachsen-Anhalt wären beispielsweise ein Halbjahr »Judentum« oder »Islam« im Modus der Positionalität innerhalb eines evangelischen Religionsunterrichts wichtige Erweiterungen (vgl. Domsken 2019b).

19 Hier könnte das Stichwort der Perspektiverweiterung eine grundlegende Rolle spielen (vgl. Domsken 2019a: 492-496).

Art. 7,3 GG praktizieren, oder in Zeiten von Corona, in denen eine Konzentration auf die »Kernfächer« stattfindet, nimmt die Fragilität zu – und nur wenige stören sich daran.

Religionspädagogik agiert nicht selten in den vertrauten Bahnen mit einer Art »Gewohnheitsrecht«: Theologie, Pädagogik, Bildungsgeschichte und religiöse Bildung sind historisch aufs engste miteinander verknüpft, der Religionsunterricht ist rechtlich gesichert und kann daher von einer relativ starken Position aus agieren. Das entlässt allerdings nicht aus der Plausibilisierungsaufgabe: Wie kein anderes Schulfach muss der Religionsunterricht begründen, warum es ihn in dieser Form gibt und was er leistet.

Dabei sind die mit den Plausibilisierungsversuchen verbundenen Binnendiskurse von außen längst nicht immer nachvollziehbar: So wird z.B. die an den Religionsunterricht herangetragene Aufgabe der »Wertebildung« religionspädagogisch eher zurückgewiesen und problematisiert. Gleiches gilt für einen informierenden Zugang über Religionen, der von den meisten als eine durchaus berechtigte Aufgabe von Schule angesehen wird: Zwar steht religionspädagogisch außer Frage, dass religionskundliche Bestandteile zum Religionsunterricht dazu gehören, aber zugleich wird argumentiert, dass ein rein informierender Zugang nicht ausreicht, um dem Gegenstand Religion gerecht zu werden, sondern dass erst die Binnenperspektive ermöglicht, Religion zu verstehen. Ohne den religionspädagogischen Argumenten ihre Berechtigung absprechen zu wollen, zeigen sich hier Probleme in der Kommunikation religionspädagogischer Selbstverständnisse, die Herausforderungen aber auch Chancen mit sich bringen. Eine Chance liegt darin, einen interdisziplinären Austausch darüber anzuregen, welche Erwartungen an den Religionsunterricht gestellt werden, und davon ausgehend sich innerhalb der Religionspädagogik(en) offen darüber zu verständigen, welcher Religionsunterricht zukünftig gewünscht ist.

Literaturverzeichnis

- Adam, Gottfried/Englert, Rudolf/Lachmann, Rainer/Mette, Norbert (Hg.) (2014): Gott. Ein religionspädagogischer Reader, Münster: Comenius-Institut.
- Altmeyer, Stefan/Weyer-Menkhoff, Stephan/Frenschkowski, Dominic (2020): »Religion unterrichten in Rheinland-Pfalz«, in: Martin Rothgangel/Bernd Schröder (Hg.): Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Neue empirische Daten, Kontexte, Aktuelle Entwicklungen, Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt., S. 291-315.
- Amt für Statistik Berlin-Brandenburg (Hg.) (2015): Berlin. Statistisches Jahrbuch 2015, Potsdam: Brandenburgische Universitätsdruckerei und Verlagsgesellschaft.
- Batke, Achim/Fitzner, Thilo/Isak, Rainer/Lochmann, Ulrich (Hg.) (2002): Schulentwicklung – Religion – Religionsunterricht. Profil und Chance von Religion in der Schule der Zukunft, Freiburg i.Br./Basel/Wien: Herder.
- Benz, Sabine (2015): Wer ist Jesus – was denkst du? Christologische Wissens- und Kompetenzentwicklung in den ersten beiden Grundschuljahren – eine qualitative Längsschnittstudie (= Arbeiten zur Religionspädagogik, Band 56), Göttingen: V&R unipress.

- Beyer, Franz-Heinrich (2009): »Religionsunterricht in Nordrhein-Westfalen«, in: Martin Rothgangel/Bernd Schröder (Hg.): *Evangelischer Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Empirische Daten, Kontexte, Entwicklungen*, Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt, S. 237-256.
- Boschki, Reinhold/Schweitzer, Friedrich (2020): »Religion unterrichten in Baden-Württemberg«, in: Rothgangel/Schröder: *Evangelischer Religionsunterricht in den Ländern*, S. 15-38.
- Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) (2020): »Religion« vom 10.08.2020. <https://www.bpb.de/nachschlagen/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/145148/religion>
- Domsgen, Michael (2019a): *Religionspädagogik (= Lehrwerk Evangelische Theologie, Band 8)*, Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- (2019b): »Plädoyer für einen kooperativen Religionsunterricht. Eine Modellskizze vor dem Hintergrund sachsen-anhaltischer Erfahrungen«, in: Michael Domsgen/Harald Schwillus (Hg.): *Der Religionsunterricht der Zukunft. Modelle auf dem Prüfstand mit Blick auf Sachsen-Anhalt (= Religionspädagogik im Kontext, Band 10)*, Berlin: Logos, S. 175-187.
- (2019c): »Wer sind die anderen? Religions- und kontextsensibles Lernen in der Schule«, in: Domsgen/Schwillus: *Der Religionsunterricht der Zukunft*, S. 143-157.
- Domsgen, Michael/Hahn, Matthias/Raupach-Strey, Gisela (Hg.) (2003): *Religions- und Ethikunterricht in der Schule mit Zukunft*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Domsgen, Michael/Schwillus, Harald (Hg.) (2019): *Der Religionsunterricht der Zukunft. Modelle auf dem Prüfstand mit Blick auf Sachsen-Anhalt (= Religionspädagogik im Kontext, Band 10)*, Berlin: Logos.
- Domsgen, Michael/Lütze, Frank (2020): »Religionsunterricht in Ostdeutschland. Zu alten und neuen Herausforderungen«, in: *Evangelische Theologie* 80(1), S. 40-51.
- Domsgen, Michael/Schwillus, Harald (2020): »Religion unterrichten in Sachsen-Anhalt«, in: Rothgangel/Schröder: *Evangelischer Religionsunterricht in den Ländern*, S. 365-393.
- Dreier, Lena/Wagner, Constantin (2020): *Wer studiert Islamische Theologie? Ein Überblick über das Fach und seine Studierenden (= AIWG-Expertisen)*, Frankfurt a.M. https://aiwg.de/wp-content/uploads/2020/03/Wer-studiert-islamische-Theologie_Expertise.pdf
- Dressler, Bernhard (2006): *Unterscheidungen. Religion und Bildung (= Forum Theologische Literaturzeitung, Band 18/19)*, Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Dzambo, Patrik/Teschmer, Caroline/Waltemathe, Michael (2020): »Religion unterrichten in Nordrhein-Westfalen«, in: Rothgangel/Schröder: *Evangelischer Religionsunterricht in den Ländern*, S. 269-289.
- Ebertz, Michael (2017): »Wahrnehmung, Akzeptanz und Umgang mit religiöser Vielfalt in Deutschland«, in: Mirjam Schambeck/Sabine Pemsel-Maier (Hg.): *Welche Werte braucht die Welt? Wertebildung in christlicher und in muslimischer Perspektive*, Freiburg/Basel/Wien: Herder, S. 17-37.
- Ehmann, Reinhard/Fitzner, Thilo/Fürst, Gebhard/Isak, Rainer/Stark, Werner (1998): *Religionsunterricht der Zukunft. Aspekte eines notwendigen Wandels*, Freiburg i.Br./Basel/Wien: Herder.

- Englert, Rudolf (2013): Religion gibt zu denken. Eine Religionsdidaktik in 19 Lehrstücken, München: Kösel.
- Englert, Rudolf/Hennecke, Elisabeth/Kämmerling, Markus (2014): Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele – Analysen – Konsequenzen, München: Kösel.
- Englert, Rudolf/Knauth, Thorsten (2015): »Es bleibt spannend! Bilanz und Rückblick auf die Diskussion«, in: Eva-Maria Kenngott/Rudolf Englert/Thorsten Knauth (Hg.): Konfessionell – interreligiös – religionskundlich. Unterrichtsmodelle in der Diskussion (= Praktische Theologie heute, Band 136), Stuttgart: Kohlhammer, S. 219-234.
- Europäische Kommission (2018): Eurobarometer Spezial 484 (12/2018).
- Gennerich, Carsten/Mokrosch, Reinhold (2016): Religionsunterricht kooperativ. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Niedersachsen und Perspektiven für einen religions-kooperativen Religionsunterricht, Stuttgart: Kohlhammer.
- Gennerich, Carsten/Schreiner, Peter/Bücker, Nicola (2019): Evangelischer Religionsunterricht. Empirische Befunde und Perspektiven aus Baden-Württemberg, Niedersachsen und Sachsen. (= Evangelische Bildungsberichterstattung, Band 5) Münster/New York: Waxmann.
- Gojny, Tanja (2020): Schulgottesdienste in der Pluralität. Theoretische Grundlegung, konzeptionelle Bestimmungen und Handlungsorientierungen (= Praktische Theologie heute, Band 177), Stuttgart: Kohlhammer.
- Gojny, Tanja/Pirner, Manfred L. (2019): »Einschulungsgottesdienste als Begleitung des Übergangs vom Kindergarten zur Grundschule – empirische Befragungen von Verantwortlichen«, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 18(2), S. 126-146.
- Gottwald, Eckart/Rickers, Folkert (2004): Die Zukunft des Religionsunterrichts im Horizont von Globalisierung und Multikulturalität, Nordhausen: Bautz.
- Grethlein, Christian (1998): Religionspädagogik, Berlin/New York: De Gruyter.
- Grubauer, Franz (2015): »Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung in regionaler und sozialräumlicher Perspektive«, in: Heinrich Bedford-Strohm/Volker Jung (Hg.): Vernetzte Vielfalt. Kirche angesichts von Individualisierung und Säkularisierung. Die fünfte EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, S. 315-327.
- Häusler, Ulrike (2020): »Religion unterrichten in Berlin«, in: Rothgangel/Schröder: Evangelischer Religionsunterricht in den Ländern, S. 71-96.
- Hildebrandt, Uta (2000): Das Grundrecht auf Religionsunterricht. Eine Untersuchung zum subjektiven Rechtsgehalt des Art. 7 Abs. 3 GG (= Ius Ecclesiasticum, Band 63), Tübingen: Mohr Siebeck.
- Höger, Christian (2020): Schöpfung, Urknall und Evolution. Einstellungen von Schüler*innen im biographischen Wandel (= Empirische Theologie, Band 34), Berlin: Lit Verlag.
- Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (Hg.) (2018): Evaluation. Gesamtbericht. Weiterentwicklung des Religionsunterrichts für alle, Hamburg.
- Jackson, Robert (2014): Signposts. Policy and Practice for Teaching about Religions and Non-Religious Worldviews in Intercultural Education, Strasbourg: Council of Europe Publishing.

- Josuttis, Manfred (1988): Praxis des Evangeliums zwischen Politik und Religion. Grundprobleme der praktischen Theologie (4. Aufl.), München: Kaiser.
- Jung, Martin H. (2020): »Konfessionelle Kooperation – Plausibilität, Chancen und Grenzen aus kirchenhistorischer, Osnabrücker und persönlicher Perspektive«, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 72(2), S. 147-157.
- Kaube, Jürgen (2019): »Haben wir was in Reli auf? Glaubensinhalte in der Schule«, in: F.A.Z. vom 08.01.2019, Nr. 6, S. 9.
- Kenngott, Eva-Maria (2020): »Religion unterrichten in Bremen«, in: Rothgangel/Schröder: Evangelischer Religionsunterricht in den Ländern, S. 129-151.
- Kirchenamt der EKD (Hg.) (1995): Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland (2. Aufl.), Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Knauth, Thorsten/Tatari, Muna (2005): »Lernen aus ›Ver-gegnungen‹. Überlegungen zu einem reflektierten Umgang mit der Begegnungs-Kategorie im christlich-islamischen Dialog«, in: Christoph Bizer et al. (Hg.): Lernen durch Begegnung (= Jahrbuch der Religionspädagogik, Band 21), Neukirchen-Vluyn: Neukirchener, S. 59-68.
- Knauth, Thorsten/Weiße, Wolfram (2020): »Der Hamburger Weg eines dialogischen Religionsunterrichts für alle. Partizipation aller?«, in: Evangelische Theologie 80(1), S. 29-39.
- Koalitionsvertrag 2016-2021. Zukunftschancen für Sachsen-Anhalt – verlässlich, gerecht und nachhaltig. https://www.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Bibliothek/Politik_und_Verwaltung/StK/STK/Dokumente/Koalitionsvertrag2016-2012.pdf
- Kreß, Hartmut (2019): »Das Dilemma des konfessionellen Religionsunterrichts. Revisionsbedarf zugunsten des Faches Ethik«, in: Jacqueline Neumann/Gerhard Czermak/Reinhard Merkel/Holm Putzke (Hg.): Aktuelle Entwicklungen im Weltanschauungsrecht, Baden-Baden: Nomos, S. 231-243.
- Kuld, Lothar/Schweitzer, Friedrich/Tzscheetzsch, Werner/Weinhardt, Joachim (Hg.) (2009): Im Religionsunterricht zusammenarbeiten. Evaluation des konfessionellkooperativen Religionsunterrichts in Baden-Württemberg, Stuttgart: Kohlhammer.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2016): Auswertung Religionsunterricht Schuljahr 2015/16. Teilnehmende Schülerinnen und Schüler allgemeinbildender Schulen in öffentlicher Trägerschaft nach Schularten (aufgegliedert nach Religionsunterricht, Ethik und weiteren Ersatzunterrichten) für den Primar- und Sekundarbereich I, Berlin. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/AW_Religionsunterricht_II_2015_16.pdf
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2019): Auswertung Religionsunterricht Schuljahr 2017/18. Teilnehmende Schülerinnen und Schüler allgemeinbildender Schulen in öffentlicher Trägerschaft nach Schularten (aufgegliedert nach Religionsunterricht, Ethik und weiteren Ersatzunterrichten) für den Primar- und Sekundarbereich I, Berlin. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/AW_Religionsunterricht_II_2017_18.pdf (07.09.2020).
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2020): Zur Situation des Unterrichts in den Fächern Ethik, Philosophie, Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde (L E R), Werte und Normen in der Bundesrepublik Deutschland. Bericht der Kultusministerkonferenz vom 22.02.2008 i. d. F. vom 25.06.2020, Berlin/Bonn. <https://www.kmk.org/filead>

- min/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_02_22-Situation-Ethik-Unterricht.pdf
- Kumlehn, Martina (2020): »Religion unterrichten in Mecklenburg-Vorpommern«, in: Rothgangel/Schröder: Evangelischer Religionsunterricht in den Ländern, S. 215-238.
- Leimgruber, Stephan (2007): Interreligiöses Lernen (Neuausgabe), München: Kösel.
- Lenz, Petra (2020): »Religionskunde (und Religion) unterrichten in Brandenburg«, in: Rothgangel/Schröder: Evangelischer Religionsunterricht in den Ländern, S. 97-128.
- Lindner, Konstantin/Simokoki, Henrik (2020): »Religion unterrichten in Bayern«, in: Rothgangel/Schröder: Evangelischer Religionsunterricht in den Ländern, S. 39-70.
- Lüdtke, Antonia (2020): Confessional gap. Konfessionalität und Religionsunterricht denken, Stuttgart: Kohlhammer.
- Lütze, Frank M./Scheidler, Monika (2020): »Religion unterrichten in Sachsen«, in: Rothgangel/Schröder: Evangelischer Religionsunterricht in den Ländern, S. 343-364.
- Mette, Norbert (2007): »Dass Gott ein Tätigkeitswort werde« (Kurt Marti) – eine religionspädagogische Option«, in: Norbert Mette: Praktisch-theologische Erkundungen 2 (= Theologie und Praxis, Band 32), Münster: Lit Verlag, S. 263-274.
- Meyer, Karlo/Maier, Alexander (2020): »Religion unterrichten im Saarland«, in: Rothgangel/Schröder: Evangelischer Religionsunterricht in den Ländern, S. 317-341.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.) (2021): Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2020/21. Statistische Übersicht Nr. 413, Düsseldorf. https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/quantita_2020.pdf
- Müller-Friese, Anita (2013): »Religiöse Bildung in Förderschulen«, in: Bernd Schröder/Michael Wermke (Hg.): Religionsdidaktik zwischen Schulformspezifik und Inklusion. Bestandsaufnahmen und Herausforderungen, Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt, S. 223-252.
- Nelson, Lars/Kurz, Sabine (2017): Bericht Nr. L 537/19 für die Sitzung der Deputation für Kinder und Bildung am 21.06.2017 unter Verschiedenes. Bericht: Ergebnisse der zweiten Erhebung zur Umsetzung des Fachs Religion. https://www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/info_90-2017_a.pdf (10.09.2020).
- Peters, Fabian/Ilg, Wolfgang/Gutmann, David (2019): »Demografischer Wandel und nachlassende Kirchenghörigkeit: Ergebnisse aus der Mitgliederprojektion der evangelischen und katholischen Kirche in Deutschland und ihre Folgen für die Religionspädagogik«, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 71(2), S. 196-207.
- Pickel, Gert (2011): Religionssoziologie. Eine Einführung in zentrale Themenbereiche, Wiesbaden: Springer VS.
- (2014): »Religion, Religiosität, Religionslosigkeit und religiöse Indifferenz. Religionssoziologische Perspektiven im vereinigten Deutschland«, in: Miriam Rose/Michael Wermke (Hg.): Konfessionslosigkeit heute. Zwischen Religiosität und Säkularität (= Studien zur religiösen Bildung, Band 5), Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt, S. 45-77.
- (2017): »Religiosität in Deutschland und Europa – Religiöse Pluralisierung und Säkularisierung auf soziokulturell variierenden Pfaden«, in: Zeitschrift für Religion, Gesellschaft und Politik 1(1), S. 37-74.

- Pohl-Patalong, Uta (2020): »Religion unterrichten in Schleswig-Holstein«, in: Rothgangel/Schröder: *Evangelischer Religionsunterricht in den Ländern*, S. 395-417.
- Pohl-Patalong, Uta/Boll, Stefanie/Dittrich, Thorsten/Lüdtke, Antonia/Richter, Claudia (2017): *Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt II. Perspektiven von Schülerinnen und Schülern*, Stuttgart: Kohlhammer.
- Quenzel, Gudrun/Hurrelmann, Klaus (2010): »Bildungsverlierer. Neue soziale Ungleichheiten in der Wissensgesellschaft«, in: Gudrun Quenzel/Klaus Hurrelmann (Hg.): *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*, Wiesbaden: Springer VS, S. 11-33.
- Riegel, Ulrich (2018): *Wie Religion in Zukunft unterrichten? Zum Konfessionsbezug des Religionsunterrichts von (über-)morgen*, Stuttgart: Kohlhammer.
- Rothgangel, Martin/Lück, Christhard/Klutze, Philipp (2016): *Praxis Religionsunterricht. Einstellungen, Wahrnehmungen und Präferenzen von ReligionslehrerInnen*, Stuttgart: Kohlhammer.
- Rothgangel, Martin/Schröder, Bernd (Hg.) (2020): *Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Neue empirische Daten, Kontexte, Aktuelle Entwicklungen*, Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Rupp, Hartmut/Hermann, Stefan (Hg.) (2013): *Religionsunterricht 2020. Diagnosen – Prognosen – Empfehlungen*, Stuttgart: Calwer.
- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (Hg.) (2016): *Viele Götter, ein Staat: Religiöse Vielfalt und Teilhabe im Einwanderungsland, Jahresgutachten 2016 mit Integrationsbarometer*, Berlin. https://www.stiftung-mercator.de/media/downloads/3_Publikationen/SVR_Jahresgutachten_2016_.pdf (15.09.20).
- Schambeck, Mirjam (2019): »Plädoyer für einen positionell-religionspluralen Religionsunterricht im Klassenverband. Auf der Suche nach neuen Passungsverhältnissen für den Religionsunterricht«, in: *Religionspädagogische Beiträge* 80, S. 80-91.
- Schluß, Henning (2010): *Religiöse Bildung im öffentlichen Interesse. Analysen zum Verhältnis von Pädagogik und Religion*, Wiesbaden: Springer VS.
- Scholl, Norbert (2003): *RU 2000: Welche Zukunft hat der Religionsunterricht?*, Zürich: Benziger.
- Schröder, Bernd (2012): *Religionspädagogik (= Neue Theologische Grundrisse, Band 16)*, Tübingen: Mohr Siebeck.
- (2019): »Religions- und Ethikunterricht in der öffentlichen Schule – ein symmetrisches Verhältnis? Überlegungen im Anschluss an die Sichtung neuerer Ethikdidaktiken«, in: Werner Haußmann/Andrea Roth/Susanne Schwarz/Christa Tribula (Hg.): *EinFach Übersetzen. Theologie und Religionspädagogik in der Öffentlichkeit und für die Öffentlichkeit (= Religionspädagogik innovativ, Band 33)*, Stuttgart: Kohlhammer, S. 285-294.
- (2020): »Religion unterrichten in Niedersachsen«, unter Mitwirkung von Martina Blasberg-Kuhnke, in: Rothgangel/Schröder: *Evangelischer Religionsunterricht in den Ländern*, S. 239-267.
- Schröder, Bernd/Wermke, Michael (2013a): »Einleitung«, in: Bernd Schröder/Michael Wermke (Hg.): *Religionsdidaktik zwischen Schulformspezifika und Inklusion. Bestandsaufnahmen und Herausforderungen*, Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt, S. 7-16.

- Schröder, Bernd/Wermke, Michael (2013b): »Religionsdidaktik zwischen Schulformspezifik und Inklusion – Zusammenfassende Thesen«, in: Schröder/Wermke: Religionsdidaktik zwischen Schulformspezifik und Inklusion, S. 427-434.
- Schwarz, Susanne (2019): SchülerInnenperspektiven und Religionsunterricht. Empirische Einblicke – Theoretische Überlegungen, Stuttgart: Kohlhammer.
- Schweitzer, Friedrich/Wissner, Golde/Bohner, Annette/Nowack, Rebecca/Gronover, Matthias/Boschki, Reinhold (2018): Jugend – Glaube – Religion. Eine Repräsentativstudie zu Jugendlichen im Religions- und Ethikunterricht (Glaube, Wertebildung, Interreligiosität, Band 13) Münster/New York, Waxmann.
- Simojoki, Henrik (2019): »Zwischen World Polity und historischer Pfadabhängigkeit. Religiöse Bildung und Politik in internationaler Perspektive«, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 18(2), S. 52-64.
- Simojoki, Henrik/Lindner, Konstantin (2020): »Modelle der konfessionellen Kooperation an Schulen und Hochschulen in Deutschland. Eine Bestandsaufnahme im Horizont einer gesamtheologisch verantworteten Religionslehrerinnen- und Religionslehrerbildung«, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 72(2), S. 120-132.
- Statista Research Department (2011): Religionszugehörigkeit der Deutschen nach Bundesländern im Jahr 2011. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/201622/umfrage/religionszugehoerigkeit-der-deutschen-nach-bundeslaendern/>
- Statistisches Amt der Landeshauptstadt München (2018): »Demografie der Münchner Bevölkerung 2017«, in: Münchner Statistik, 1. Quartalsheft, S. 6-15.
- Themenheft (2020): »Formate religionsdidaktischer Forschung«, Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 19(1).
- Thyen, Anke (2015): »Ethikunterricht«, in: WiReLex. <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100092/>
- Unser, Alexander (2016): »Soziale Ungleichheiten im Religionsunterricht. Eine quantitativ-empirische Untersuchung mit Blick auf die religionspädagogische Debatte um Bildungsgerechtigkeit«, in: Bernhard Grümme/Thomas Schlag (Hg.): Gerechter Religionsunterricht. Religionspädagogische, pädagogische und sozioethische Orientierungen (Religionspädagogik innovativ, Band 11), Stuttgart: Kohlhammer, S. 80-95.
- Vogelgesang, Waldemar/Kopp, Johannes/Jacob, Rüdiger/Hahn, Alois (2018): Stadt – Land – Fluss. Sozialer Wandel im regionalen Kontext, Wiesbaden: Springer VS.
- Weiß, Thomas (2016): Fachspezifische und fachübergreifende Argumentationen am Beispiel von Schöpfung und Evolution. Theoretische Grundlagen – empirische Analysen – jugendtheologische Konsequenzen (= Arbeiten zur Religionspädagogik, Band 63), Göttingen: V&R unipress.
- Wermke, Michael/Widl, Maria (2020): »Religion unterrichten in Thüringen«, in: Rothgangel/Schröder: Evangelischer Religionsunterricht in den Ländern, S. 419-442.
- Wissner, Golde/Nowack, Rebecca/Schweitzer, Friedrich/Boschki, Reinhold/Gronover, Matthias (Hg.) (2020): Jugend – Glaube – Religion. Neue Befunde – vertiefende Analysen – didaktische Konsequenzen (= Glaube, Wertebildung, Interreligiosität, Band 18), Münster/New York: Waxmann.
- Wissner, Golde/Schweitzer, Friedrich (2019): »Wen der Religionsunterricht nicht erreicht und wie er sich darum ändern müsste – Schülerwahrnehmungen zum

Religions- und Ethikunterricht im Vergleich«, in: Stefan Altmeyer/Bernhard Grüme/Helga Kohler-Spiegel/Elisabeth Naurath/Bernd Schröder/Friedrich Schweitzer (Hg.): *Reli – keine Lust und keine Ahnung?* (= Jahrbuch der Religionspädagogik, Band 35), Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 46-61.

- Wißmann, Hinnerk (2019): *Religionsunterricht für alle? Zum Beitrag des Religionsverfassungsrechts für die pluralistische Gesellschaft*, Tübingen: Mohr Siebeck.
- Witten, Ulrike (2020): *Inklusion und Religionspädagogik. Eine wechselseitige Erschließung* (= *Religionspädagogik innovativ*, Band 38), Stuttgart: Kohlhammer.

I Fachbezogene Perspektiven

Plurale Positionalität

Fünf Impulse für einen konfessionellen Religionsunterricht aus systematisch-theologischer Perspektive

Dirk Evers

1. Systematische Theologie und Bildung von Religion

In meinem Fach, der systematischen Theologie mit dem Schwerpunkt Dogmatik im Zusammenhang der evangelischen akademischen Theologie, ist das Thema Bildung wenig präsent, obwohl es doch gerade Bildungsvorgänge sind, die die akademische Theologie selbst vollzieht. Bei der Aneignung der Lehrtraditionen des Christentums und ihrer kritisch-konstruktiven Reflexion in Forschung und Lehre aber spielt – neben philosophischen, wissenschaftstheoretischen Diskursen und allerlei gesellschaftlichen und kulturwissenschaftlichen Debatten – der Religionsunterricht im Grunde keine Rolle. Dabei wird man theologische Bildung als Reflexion über Religion sicherlich noch einmal deutlich von einer Bildung in Sachen Religion unterscheiden müssen. Andererseits ist es – nach meiner Wahrnehmung – innerhalb der systematischen Theologie oft so, dass die auf Dauer gestellte Reflexion über Religion selbst religiöse Züge trägt und sich das jeweilige theologische Denken an etwas abarbeitet, was durchaus zur eigenen religiösen Biographie und Bildungsgeschichte gehört, aber immer unausgesprochen im Hintergrund bleibt. An die eigene Adresse gerichtet, würde es der systematischen Theologie guttun, mehr und ausdrücklicher den Zusammenhang von reflexiver Einstellung und christlicher Lebensform zu thematisieren und also zwischen Glauben und Theologie, zwischen Religion und Reflexion einerseits mit einer gewissen Strenge zu unterscheiden, dies zugleich aber so zu tun, dass der innere Bezug, der gerade durch den Bildungsbegriff vermittelt wird, deutlich wird. Gelebte Religion und deren theologische Reflexion sind zumindest aus christlicher Sicht nicht Selbstzweck, sondern sollen auf die eine oder andere Weise der »Kommunikation des Evangeliums«¹ und damit eigentlich Gott selbst dienen.

1 Zu dieser in den letzten Jahren sich profiliert habenden religionspädagogischen »Kurzformel« vgl. Domsgen (2019: 255) und zum Diskurs darüber Domsgen/Schröder 2014.

Die systematische Theologie steht dabei für die notwendige Selbstunterbrechung, die im Grunde zu jedem Kommunikationsvorgang hinzugehört, indem man sich z. B. fragt, ob geschehende Kommunikation des Evangeliums dem Evangelium eigentlich entspricht, aber immer wieder auch tiefer ansetzt, was es denn in der Gegenwart überhaupt mit ›dem Evangelium‹, also mit dem Zusammenhang, dem sich christliches Leben und Denken verpflichtet sieht, auf sich hat. Dass Kommunikation gelingt, ist immer prekär, und auch die Kommunikation des Evangeliums kann nur im Wechselspiel von Vollzug und Unterbrechung gelingen. Theologie insgesamt kann und darf deshalb nicht einfach nur der positionellen Selbstvergewisserung dienen, sondern muss auch Momente der Irritation, der Dislozierung des eigenen Standpunktes und der beständigen Neuorientierung umfassen (Dalferth 2010: 230). In den Kommunikationsvorgängen, die die christliche Religion und die Bildung zu ihr betreffen, verstärkt sich diese hermeneutische Binsenweisheit dadurch, dass hier die Kommunikationsvorgänge in entscheidender Weise auf ein transzendentes und also direkter Zugänglichkeit entzogenes Drittes, auf Gott selbst, bezogen sind, von dem her erst die Kommunikation über ihn gelingen kann.

Darin besteht nun mein erster Impuls zum Nachdenken über den konfessionellen Religionsunterricht im Wandel, dass es zumindest für das Christentum, vielleicht aber für Religion überhaupt entscheidend ist und sich in der Form der Bildung zur Religion niederschlagen muss, dass Religion in ihrem Transzendenzbezug nur dadurch kommunikationsfähig wird, dass sie sich in besonderer Weise irritationsfähig zeigt, dass sie einerseits immer schon von einer durch den Transzendenzbezug bestimmten ›Position‹ herkommt, andererseits diese Positionalität in einem lebendigen Kommunikationsvorgang immer wieder neu und durch Irritation hindurch gewonnen werden muss. Das mündet für mich in ein Plädoyer für die Zusammengehörigkeit von *Theologie* und *Religion* im Religionsunterricht und das Erstnehmen von Schülerinnen und Schülern als theologische Subjekte. Es gehört zur Bildung in Sachen Religion immer eine kritisch-konstruktive Positionierung dazu: Es geht um etwas Unbedingtes, das allerdings Menschen nicht zur Verfügung steht. Nur dann kann die Wahrnehmung des Religionsunterrichts aus dem Oszillieren zwischen Fundamentalismus und Gleichgültigkeit befreit werden.

Dabei ist mir der Ermächtigungscharakter wichtig, der mit der Zumutung einhergeht, als eigenes theologisches Subjekt und nicht nur in religiöser Empfindsamkeit angesprochen zu werden. Das wird in den verschiedenen Stadien einer Bildungsgeschichte in Sachen Religion und Glauben unterschiedlich aussehen und darf auch nicht kognitiv verengt werden (dazu unten mehr), ist aber auch nicht bloß eine Stufe in der Glaubensentwicklung,² sondern ein Strukturmoment des Glaubens und von vielen Formen von Religion selbst. Vor allem unter den Bedingungen der Gegenwart kann nur in dem Wechselspiel von Kenntnissen, Vollzugsformen und kritisch-konstruktiver Reflexion auch die eigentliche religiöse Dynamik von Position und Irritation in Bezug auf eine unverfügbare Größe in den Blick kommen, ohne dass damit schon festgelegt wäre, wieweit und in welcher Form sich Schülerinnen und Schüler darauf einlassen. Nach

2 Vgl. etwa die Stufe des individuierend-reflektierenden Glaubens nach Fowler (Domsgen 2019: 307).

meiner Überzeugung leiten sich im Übrigen von daher auch weitere, oft polar verfasste Dynamiken ab, die sich in Theologie und Religion immer wieder finden, wie die von Konzentration (etwa in heiligen Texten oder Bekenntnissen) und Entfaltung (in Narrativen und Feiern), von Verstehen und Geheimnis (die einander nicht einfach ausschließen, sondern sich wechselseitig steigern können), von Erneuerung und Bewahrung, von Orthodoxie und Heterodoxie, von jetzt Dringlichem und bleibend Wichtigem (vgl. Ritschl 1988: 120) – um nur einige zu nennen, die man nicht versteht, wenn man die Bedeutung von Positionalität und Irritation in Sachen Religion nicht nachvollziehen kann oder Positionalität auf ein je individuelles Vorzughlichkeits- oder Geschmacksurteil reduziert.

2. Zwischen Selbstbildung und Gebildetwerden

Ihren systematisch-theologischen Ort hat die Bildung zur Religion eigentlich im klassischen Lehrstück des *ordo salutis*, der ›Heilsordnung‹, das traditionell durch Überlegungen zu Berufung, Erleuchtung, Bekehrung, Wiedergeburt, Rechtfertigung, Heiligung etc. entfaltet wird.³ Vor dem Hintergrund pietistischer, aber auch frühneuzeitlicher Frömmigkeit kann man dieses der Lehre vom Heiligen Geist zugeordnete Lehrstück als eine Art geistlichen Lebenslauf eines Christenmenschen lesen: »Die Pneumatologie wird hier sozusagen im Spiegel der inneren Biographie des Christen zur Darstellung gebracht.« (Ebeling 1979: 11) Diese innere Biographie, die die Erfahrungsseite der Glaubens- und Frömmigkeitsbildung darstellt, wird in dogmatischer Perspektive allerdings nicht vom menschlichen Subjekt, sondern vom Wirken des Heiligen Geistes bestimmt. Er ist und bleibt das Subjekt der Heilszueignung, während das Heil selbst in der Perspektive der eigenen Erfahrung in verschiedene Aspekte auseinandertritt. Umstritten ist dabei, ob es sich um rein sachlogische Konstitutionsbedingungen in theologischer Abstraktion oder um chronologisch irgendwie aufeinander aufbauende, empirisch ausweisbare Bildungsstufen handelt.⁴

Eilert Herms (1992) hat die Folgewirkungen dieses Lehrstücks in Theologie und Philosophie sowie in der Literatur aufgezeigt. Im Puritanismus und Methodismus wurde die Vorstellung eines methodischen Heilswegs mit verschiedenen, aufeinander aufbauenden Bildungsstufen betont, während der aufklärerische Fortschrittsoptimismus den Gedanken einerseits in Richtung einer ›Erziehung des Menschengeschlechts‹ geschichtlich auslegte, andererseits ethisch-moralisch auf das Individuum anwandte. So ist denn auch das neuzeitliche Bildungsdenken durch dieses Lehrstück z.B. über Comenius theologisch beeinflusst worden. Auf eigene Weise transformierte dann Kant die Anschauung vom Heilsweg in einen ethisch-moralischen Bildungsgedanken, bei dem

3 Die Bezeichnung *ordo salutis* stammt vermutlich von Johann Franz Buddeus (vgl. dessen *Institutiones Theologiae Dogmaticae* von 1723), das Lehrstück lässt sich aber zurückverfolgen bis zur *Confessio Augustana* und deren Apologie durch Melanchthon sowie Luthers *Kleinem Katechismus*, in dessen Erläuterung des 3. Artikels die Partizipien *berufen*, *erleuchtet*, *geheiligt* und *erhalten* vorkommen (vgl. Dingel 2014: 872).

4 Für das erste plädiert Kirsten Huxel (2003: 639) in ihrer kurzen Darstellung des Lehrstücks.

allerdings das Begründungsverhältnis von Wirken des Geistes und menschlichem Handeln gegenüber der Reformation umgekehrt wurde, so dass nun der Heilige Geist nur ratifiziert, was durch die Selbsttätigkeit des Subjekts in seiner Bekehrung durch eine aus freiem Entschluss hervorgebrachte »Revolution für die Denkungsart« (Kant 1907: 47) als »eine Art von Wiedergeburt gleich als durch eine neue Schöpfung [...] und Änderung des Herzens« (ebd.) herbeigeführt wurde. Ein anderer Traditionsstrang führte über die reformierte Theologie und das puritanische Programm der Gewissenserforschung im Sinne des *sylogismus practicus*⁵ zur Psychologie. Jonathan Edwards Traktat über religiöse Affekte (Edwards 1772), geschrieben zur Zeit des First Great Awakening, der großen britisch-nordamerikanischen Erweckungsbewegung, die in verschiedenen Wellen in den 1730er und 1740er Jahren England und seine amerikanischen Kolonien erfasste, kann »als einer der ersten empirisch-psychologischen Traktate der Geschichte der Psychologie« (Herms 1992: 157) gelten. Gerade im nordamerikanischen Raum hat diese Erkundung der Bildung einer reifen religiösen Persönlichkeit Schule gemacht, wenn man etwa an William James und andere denkt. Auch die protestantische Religionspädagogik ist durch verschiedene Stufenmodelle religiöser Entwicklung und Bildung wie z.B. bei Oser/Gmünder oder James Fowler nachhaltig geprägt worden (vgl. Domsen 2019: 292-319).

Nach Eilert Herms geht es bei der Entfaltung des *ordo salutis* und in der Weiterentwicklung dieser Vorstellung in theologischen wie philosophischen und pädagogischen Zusammenhängen eigentlich um die Frage nach der *Wirklichkeit* des Glaubens im Zusammenhang der Wirklichkeit selbst. Gegen jede bloß abstrakte, rein dogmatisch bleibende Rechtfertigungsrhetorik möchte Herms als »direkten Gegenstand[...] der Theologie in allen ihre Disziplinen [...] das gegenwärtige christliche Leben« wiedergewinnen, das in seiner Lebensgewissheit durchgängig bestimmt ist »durch die bildungskräftige Begegnung mit dem Lebenszeugnis Jesu Christi« (Herms 2017: XIX). Das haben andere mit einem gewissen Recht als »neokonservative Behauptungstheologie« (Wittekind 2018: 66) kritisiert. Doch die empfohlene Alternative, die Begründung religiösen Verstehens »als ein von sich selbst her gegebenes Schweben in einem absoluten und unableitbaren Selbstbezug zu reformulieren« (ebd.: 67), dürfte bildungstheoretisch ebenfalls aporetisch sein, weil man die Konstruktivität religiöser Sinndeutung nur rein selbstreferentiell kommunizieren kann. Bildung in Religion und in Glaubenssachen kann weder bloß im Modus des Behauptens noch im Modus der selbstreferentiellen Einübung in religiöse Rede erfolgen.

Auch darin deutet sich eine Grundspannung neuzeitlicher Bildung überhaupt an. Einerseits soll Bildung im Gefolge der Aufklärung immer Anregung zur Selbstbildung

5 Der *sylogismus practicus* ist in Teilen der reformierten Tradition der Schluss von der Lebenspraxis auf die eigene Erwählung. Er ist schon angedeutet in Frage 86 des Heidelberger Katechismus, in dem die guten Werke des Christen auch deshalb geschehen, »daß wir bey vns selbst vnsers glaubens auß seinen fruchten gewiß sein« (Niesel 1938). Der Hauptstrom reformierter Frömmigkeit dürfte allerdings eher auf der Linie der Dordrechter Lehrregel von 1619 liegen, die man als *sylogismus mysticus* bezeichnet hat. Dort werden in Artikel 12 »wahrer Glaube an Christus, kindliche Gottesfurcht, Schmerz über die Sünden gegen Gott, Hunger und Durst nach Gerechtigkeit usw.« (zit.n. SERK) als Früchte der Erwählung aufgelistet.

und zur Ausbildung einer selbstbestimmten Persönlichkeit sein. Bildung gilt als intrinsischer Prozess, der von außen nur angestoßen werden kann, wesentlich aber in Selbsttätigkeit besteht. Andererseits macht schon der Begriff deutlich, dass er den Vorgang eines Sich-bildens, eines Gebildet-werdens und den Zustand des Gebildet-Seins zugleich umfasst und Selbsttätigkeit zwar den Fokus des Bildungsgedankens darstellt, diese aber zugleich immer auch kontextuell zu verorten ist und über je individuelle Sinnbehauptung hinaus auch auf eine angemessene Erfassung der Wirklichkeit Anspruch erhebt, über die man sich gemeinschaftlich verständigen muss. Bildung enthält auf die eine oder andere Weise immer auch dem Subjekt äußere Zumutungen, und sie versteht das Individuum immer auch im Zusammenhang der Gemeinschaft. Der Versuch reformatorischer Dogmatik, das eigentlich unableitbare Wirken des Heiligen Geistes in ein Bildungsgeschehen zu übersetzen, transformiert sich deshalb heute in die religionspädagogische Herausforderung, neue Formen einer Balance von Sachwissen, Positionalität, individueller Aneignung und dem Verweis auf das *allen* Unverfügbare zu entwickeln. Unter unseren gesellschaftlichen Bedingungen dürfte das darauf hinauslaufen, Religionsunterricht gerade in seiner positionellen Gestalt zu pluralisieren. Dafür argumentieren die folgenden Abschnitte.

3. Plurale Positionalität als Antwort auf die Ambiguisierung und Pluralisierung von Religion

Die von den Herausgebern dieses Bandes geschilderten Herausforderungen für den Religionsunterricht machen unter anderem ein Doppeltes deutlich: Der Begriff der Religion – vor allem im Singular mit bestimmtem Artikel – ist in Auflösung begriffen, und die damit verbundene Pluralisierung des Religiösen und die Zunahme säkularer Optionen stellte die traditionelle Positionalität des konfessionsgebundenen Religionsunterrichts in Frage, ohne dass der über Religion rein informierende Verzicht auf Positionalität eine echte Alternative darstellt. Es müssen deshalb neue Formen und Begründungsmuster für den Religionsunterricht gesucht werden, die Positionalität mit Pluralität innerhalb des Religiösen und darüber hinaus verbinden. Die Herausgeber haben auf die Kennzahlen und Trends hingewiesen: Die Zahl der Konfessionslosen wächst ebenso wie die religiös-weltanschauliche Pluralisierung. Die Annahmen starker Säkularisierungstheorien, dass das Schrumpfen von Religion bis auf einen unbelehrbaren Rest das natürliche Resultat der Moderne darstellt, sind so nicht eingetreten. Andererseits zeigt sich aber Religion auch nicht so resilient, dass die Moderne nur als eine Transformation des Religiösen oder gar des Christentums angemessen zu verstehen wäre. Religiöse Indifferenz oder die säkulare Option, wie Charles Taylor sie nennt, geht tatsächlich zu Lasten von Religion. Als Ergebnis scheint sich herauszukristallisieren, dass die europäische Moderne »das Ergebnis neuer Erfindungen, neu entwickelter Formen des Selbstverständnisses und damit zusammenhängender Tätigkeiten« (Taylor 2009: 48) ist und wir sie nur verstehen, wenn wir nachvollziehen, aus welchen Motiven, Trends und Erfindungen neue Interessen, Selbstverständlichkeiten, Hoffnungen und Enttäuschungen hervorgegangen sind und welche Möglichkeiten zur Gestaltung menschlichen Lebens sich damit verbunden haben. Es ist z.B. eine moderne Errungenschaft, tatsächlich glaubens-

und religionslos existieren zu können. Es gehören dazu Bedingungen, wie auch zu der vornezeitlichen (allerdings auch immer nur relativen) Unvermeidbarkeit von Religion Bedingungen gehörten. Das eine ist nicht natürlicher als das andere.

Das alles hat zu einer starken Pluralisierung der Biographien und der Sozialisationsformen in einer religiöse Lebensfragen kaum mehr artikulierenden Gesellschaft geführt. In diesen Zusammenhängen ist es kaum noch einsichtig, was denn Bildung *der* Religion oder gar Bildung *zur* Religion eigentlich noch bedeuten und wie weit oder eng man den Religionsbegriff überhaupt fassen soll. Man dürfte auf den Begriff aus pragmatischen Gründen (auch in der Theologie) kaum verzichten können, entspricht ihm doch auch ein Alltagsverständnis von Religion, das allerdings weitgehend ungeklärt bleibt und in affirmativer, skeptischer oder ablehnender Perspektive gespeist wird durch (abendländische und globale) Kontexte, Narrative und abstrakte Prototypen. Religion bezeichnet irgendwie Phänomene mit einer gewissen Familienähnlichkeit, aber identifiziert keinen gesonderten Bereich menschlicher Existenz oder Kultur, bei dem dann die real existierenden Religionen besondere Fälle *eines* Allgemeinen wären. Etwas *als* Religion zu bezeichnen, ist deshalb oft weniger ein feststellendes Urteil, als eine normative Zuschreibung – in freundlicher oder in feindlicher Absicht.⁶ Die christliche Religion ist deshalb nach meiner Überzeugung nicht explizierbar als der besondere oder gar unüberbietbar exemplarische Fall eines Allgemeinen.⁷ Die Grundkonzeption von Bildung in oder zur Religion kann deshalb auch nicht eine Art allgemeine Religiosität und Empfindsamkeit zu fördern suchen, auf die dann die jeweiligen Spezifika der verschiedenen Konfessions- und Religionsarten (katholisch – evangelisch, christlich – islamisch) aufsetzen könnten. Die *Fraglichkeit* von ›Religion‹ und Religionen überhaupt, die Frage nach der Relevanz ihrer Vollzüge und Erscheinungen und nach ihrem Sinn muss deshalb zum Unterricht in Religion heute elementar so dazugehören, dass auch die Bildung einer dezidiert religionskritischen und atheistischen Grundhaltung nicht an sich als Scheitern einer Bildung in Sachen Religion angesehen werden muss. Das müsste deutlicher werden – nach innen und außen.

Entscheidend ist vielmehr, dass Bildung in Sachen Religion mit einer Fähigkeit zur Perspektivenverschränkung verbunden wird. Abstrakt formuliert: Wie erscheint der jeweils andere in meiner Perspektive und ich in seiner und wie kann ich diese Differenz in meiner Perspektive wieder verstehen? Nur dann lassen sich nicht nur Positionen (als ob es die an sich gäbe) kennenlernen, sondern das, worauf es angesichts der verschwimmenden Grenzen zwischen dem Religiösen, dem Nicht-Religiösen und dem nicht einmal Nicht-Religiösen eigentlich ankommt: Angemessene *Umgangsformen* mit eigener und fremder Positionalität, die nicht abstrakt lehrbar sind, sondern vor allen Dingen eingeübt werden müssen. Auch in dieser Hinsicht braucht religiöse Bildung ein Lernen in authentischer Begegnung mit unterschiedlicher Positionalität.

6 In welche Aporien solche Zuschreibungen, wie etwa die Festlegung von Migrantengruppen auf den Islam, führen können, zeigt eindrücklich die Studie von Conrad Krannich (2020).

7 So etwa Eilert Herms: »Der christliche Glaube ist sich gegenwärtig als das ausgezeichnete Exemplar von Religion. Er manifestiert ihr Wesen und zugleich ihre innergeschichtlich unüberholbare Bildungsgestalt« (Herms 2017: 75).

4. Der Verlust der Selbstverständlichkeit

Der Umbruch der Moderne durch Ambiguisierung und Pluralisierung des Religiösen schließt so einen Verlust der Selbstverständlichkeit des Christlichen, aber auch des Religiösen überhaupt mit ein, auch und gerade für große Teile der christlichen Gemeinschaften selbst. Das Christentum transformierte sich vom Medium, das die Wirklichkeitswahrnehmung als solche formierte, zum Gegenstand. Das heutige Medium ist (jedenfalls im Allgemeinen und *cum grano salis*) ein säkulares, im Ansatz naturwissenschaftlich imprägniertes, aber oft transempirisch angereichertes Wirklichkeitsbewusstsein einer Welt ohne inhärente, kosmische Sinndimension. Das Christentum ist nun Teil der Welt, nicht mehr umgekehrt die Welt ein Moment des christlichen Wirklichkeitsverständnisses, etwa als Schöpfung. Man sieht das Christentum und die Religionen als Gegenstände in der Welt, selbst wenn man sich dem Christentum oder einer anderen Religion zurechnet. Glauben und Religion erschließen nicht länger die Welt, sondern sind zu einem Teilbereich des Verstehens der Wirklichkeit herabgesunken, der dann persönlich unterschiedliche Bedeutung im Gesamtverständnis von Wirklichkeit annehmen kann.

In den Debatten um die Zukunft von Christentum und Religion wird von manchen noch insinuiert, dass eine neue Form von Selbstverständlichkeit von Religion und Glauben dadurch gewonnen werden könnte, dass man ein undogmatisches, die religiös-emotiven Produktivkräfte als im Grunde nie versiegte Quellen wieder ernst nehmendes Christentum als neuzeitlich geklärte Form von Religion propagiert. Doch auch so will sich eine Selbstverständlichkeit des Religiösen nicht mehr so recht einstellen, nicht einmal innerhalb des Christentums, das sich seiner selbst als unreduzierbar plural bewusst geworden und in der Ökumene grandios daran gescheitert ist, eine neue Kohärenz auch nur des Christlichen zu etablieren.

Zum Glauben in einem christlichen Sinne, das dürfte unsere Situation heute grundlegend charakterisieren, muss eine Person immer irgendwie erst gewonnen und im Laufe der eigenen Biographie immer wieder neu⁸ gewonnen werden. Christlicher Glaube ist heute faktisch nur vorhanden als überwundener Unglaube, als zurückgelassene Anfechtung (vgl. Jüngel 2003). Der christliche Glaube dürfte heute seine Orientierungskraft nicht primär durch das von ihm Behauptete und mit ihm Implizierte gewinnen, sondern durch das mit ihm im Zusammenhang unseres Welterlebens unverhofft Gewonnene, dann aber auch durch das von ihm Verweigerte, in ihm Überwundene und in ihm Aufgehobene. Von der Erfahrung des Gewonnenseins für den Glauben erschließt sich weder Gott als die alles bestimmende Wirklichkeit noch *die* Wirklichkeit in ihrer Totalität, sondern werden verschiedene Aspekte einer immer wieder neu als von Gott her zu verstehenden, erlösungsbedürftigen und vollendungsfähigen Wirklichkeit zugänglich, und darin erkennen Menschen sich selbst – hoffentlich – als von Gott geliebte Geschöpfe und ihre Mitmenschen als potentielle Nächste. Das impliziert allerdings für den Zusammenhang religiöser und christlicher Bildung, dass im Grunde diskursive

8 Vgl. die Bemerkungen von Eberhard Jüngel, dass der christliche Glaube eigentlich keine letzten Worte kennt, sondern die christliche Kommunikation des Evangeliums als ein unendliches Gespräch zu verstehen ist (Jüngel 2008).

Formen auf Dauer gestellt sind, obwohl die Ablehnung jeder Apologetik doch *den* protestantisch-theologischen Konsens des 19. und 20. Jahrhunderts über alle Strömungen hinweg darstellte.⁹

Die Ablehnung apologetischer Bemühungen um eine Plausibilisierung des Christentums hatte und hat ihre guten Gründe. Die Diskursivität von Religion und Glauben heute darf aber deshalb nicht überspielt werden und kann weder durch den Verweis auf Offenbarung noch durch ein »voraussetzungsloses Schweben in der religiösen Rede« (Wittekind 2018: 31) erledigt werden. Religion und Glauben neu als lebenslange Aufgaben und Übungsformen zu begreifen, die zwar nicht auf einen in Stufen angelegten *ordo salutis* abgebildet werden können, aber doch von Dynamik und »Wachstum« getrieben sein können und in verschiedenen Biographien, in unterschiedlichen Lebenskontexten und Lebensaltern unterschiedliche Formen annehmen, so dass immer neue Lernprozesse ihren Platz haben (vgl. Grethlein 2019), wäre auch eine Entlastung für den Religionsunterricht, der sich dann nicht an dem Ideal eines christlich ein- für allemal durchgebildeten Lebens orientieren müsste, sondern sich selbst einordnen und zurücknehmen könnte in ein Bildung heute überhaupt bestimmendes Verständnis von menschlicher Existenz als lebenslanger Aufgabe. Das würde Luthers ursprünglicher reformatorischer Einsicht durchaus entsprechen:

»Das also ditz leben nit ist ein frumkeit, szondern ein frumb werden, nit ein gesuntheit, szondernn eyn gesunt werden, nit eyn weszen, sunderen ein werden, nit ein ruge, szondernn eyn ubunge, wyr seyns noch nit, wyr werdens aber. Es ist noch nit gethan unnd geschehenn, es ist aber ym gang unnd schwanck. Es ist nit das end, es ist aber der weg, es gluwet und glintzt noch nit alles, es fegt sich aber allesz.« (Luther 1897: 338)

5. Bildung als Einübung in die Kunst des Verstehens

Man kann die Verschränkung der verschiedenen Ebenen beim Zustandekommen und bei der Bildung von Lebens- und Glaubensüberzeugungen so fassen, dass man sie als Einübung in ein Verstehen begreift, das verschiedene Momente von Verstehen zu integrieren sucht und sich dadurch zum Verstehen selbst noch einmal verstehend verhalten kann. Man kann nach meiner Überzeugung grundsätzlich drei Dimensionen von Verstehen unterscheiden, die in der Alltagssprache nur bedingt differenziert werden. Zunächst kann man das Verstehen *von etwas* betrachten, also ein Verstehen im Modus der Gegenständlichkeit oder der 3. Person, das sich primär auf Gegenstände und Sachverhalte bezieht und idealerweise seinen Ausdruck in Form von propositionalen Beschreibungssätzen findet. Mit diesem Verstehen verbunden und darin zugleich von ihm unterschieden ist die Tatsache, dass ein solches Verstehen von etwas immer das Verstehen von jemandem im Kontext geteilten und kommunizierten Verstehens ist. »Wir

9 Vgl. dazu Evers 2009. Zwei Stimmen mögen dies illustrieren: »da in mir nicht eine apologetische Faser ist, so will ich das Christenthum auf sich selbst stellen, da ich es aus sich selbst verstehe« (Albrecht Ritschl, nach: Otto Ritschl 1896: 273); »Apologetik, Sorge um den Sieg der Heilsbotschaft, gibt es nicht« (Barth 1978: 11).

erlernen mit dem System der Personalpronomina die Beobachterrolle der ›dritten‹ Person nur in Verbindung mit den Sprecher- und Hörerrollen einer ›ersten‹ und ›zweiten‹ Person.« (Habermas 2005: 173) Wir werden uns im Verstehen von etwas unser selbst als der verstehenden Person inne, so dass jedes Verstehen auch ein *Selbstverstehen* impliziert und wir im Laufe unserer Bildungsgeschichte immer mehr verstehen, inwiefern jedes Verstehen unhintergebar von einem Selbstverstehen begleitet ist und beide Verstehenshinsichten sich wechselseitig konstituieren und beeinflussen, so dass selbst das abstrakteste Faktenwissen noch affektiv grundiert ist durch den Bezug auf die eigene Person. Jedes Verstehen setzt ein verstehendes Subjekt voraus, das sich im Vorgang von Verstehen mitverstehen und insofern Verstehen auch auf sich selbst wendet, ja darin erst zu einem Selbst *wird*. So wird Verstehen angereichert mit dem ganzen Reichtum emotionaler und sinnhafter Intentionalität, die uns Menschen eigen ist, durch die wir uns in unserem Verstehen von etwas zu uns selbst verhalten und auf uns selbst ansprechbar werden.

Doch insofern wir unser Verstehen von etwas und unser Selbstverstehen nur vermittelt über unser In-der-Welt-Sein, über unsere Erfahrungen vor dem Hintergrund einer intersubjektiv geteilten Lebenswelt ausbilden können, gehört zum Verstehen auch ein in weiten Teilen nicht-ausdrückliches *Sich-auf-etwas-Verstehen* gleichursprünglich mit dazu, ein Verstehen gewissermaßen in den Modi der 2. Person (Sprecher- und Hörerrolle), das weder ganz auf die Gegenstandsseite gebracht und so ›objektivierend‹ eingeholt noch als solches dem jeweiligen Individuum zugerechnet werden kann. In dieser Hinsicht verstehen wir die Wirklichkeit als engagierte Teilnehmerinnen und Teilnehmer an ihr, so dass wir nicht nur etwas und darin uns selbst verstehen, sondern wir uns auch *auf* die Wirklichkeit verstehen, indem wir in gemeinschaftlich gestützten Formen mit ihr umzugehen wissen. Verschränkt wird ein solches *Sich-Verstehen-auf* mit anderen Formen von Verstehen vor allem durch Sprache und Kultur, durch die wir uns gemeinsam in ein engagiertes Verstehen auf die Wirklichkeit einweisen und unser Verstehen von etwas und unser Selbstverstehen zum Ausdruck bringen.

Religiöse Überzeugungen, Glaubenshaltungen und Lebensgewissheiten bilden sich im Zusammenspiel und an der Schnittstelle dieser drei Verstehenshinsichten aus. Ihre dreidimensionale Ausdifferenzierung eröffnet einerseits individuelle Aneignungsräume, die der Vielfalt und heutigen Heterogenität unserer Biographien und Prägungen Rechnung tragen, und sie führt andererseits in ein Verstehen des Verstehens, also in die Kunst des Verstehens (vgl. Dalferth 2018) ein, ohne die Bildung nicht gelingen kann. Religion kann nicht kognitiv enggeführt werden hin auf ein desengagiertes Verstehen von etwas, das dann noch irgendwie subjektiv angeeignet oder abgelehnt wird. Religion kann auch nicht auf die Pflege einer empfindsamen Innenwelt oder auf eine schwebende Selbstbeschäftigung reduziert werden, durch die man sich vor allem auf sich selbst besinnt. Und Religion kann und darf nicht als bloße Fortsetzung von Tradition und Folklore verstanden werden, etwa in dem Sinne, wie Wittgenstein die Einführung in ein Sprachspiel oder ins Regelfolgen verstanden hat.¹⁰ Das alles umfasst Religion auch, doch sie bildet sich heute, wenn überhaupt, an der Schnittstelle und Interaktion dieser

10 »Die Grundlage jeder Erklärung ist die Abrichtung. (Das sollten Erzieher bedenken.)« (Wittgenstein 2002: 370, §419).

drei Verstehenshinsichten aus. Und sie hat über diese Hinsichten auch Kontakt zu im Grunde allen anderen Fächern des Curriculums einschließlich der Naturwissenschaften.

Schon innerhalb des Religionsunterrichts ist deshalb zwischen verschiedenen Methoden und Gegenständen zu differenzieren. Eine lehrmäßige und sachhaltige, auch intellektuelle und kognitive Dimension ist unverzichtbar. Sie darf auch deshalb nicht zu kurz kommen, damit Problemkontakt etwa mit den naturwissenschaftlich-technischen Fächern gehalten werden kann, deren Verstehen von etwas immer auch auf unser Selbstverstehen und auf den Umgang mit der Wirklichkeit zurückwirkt (bis hin zur Ausbildung der säkularen Option). Nur so bleibt der Religionsunterricht auch gesprächsfähig für den Ethikunterricht, der ebenfalls auf seine Weise an diesem Schnittfeld von Verstehensperspektiven angesiedelt ist. Darüber hinaus muss der je persönlichen Artikulation, Aneignung, aber auch Verweigerung von persönlicher Stellungnahme im Zusammenhang von Selbstverstehen Raum gegeben werden. Sie muss im Religionsunterricht geschützt und gewürdigt werden, ohne in irgendeinem Sinn erzwungen werden zu können. Und schließlich gibt es entscheidende Aspekte von Religion und Glauben, die in einem unausdrücklichen *Sich-auf-etwas-Verstehen* gründen, wie dies paradigmatisch in Gebet und Ritual geschieht, bei denen dann auch sprachliche oder bildnerische Kompetenz einen besonderen Platz haben. Insofern gehören auch nicht zu vorschnell als religiöse Vereinnahmungen anzusehende Übungsformen zu religiöser Bildung dazu. Alle drei Aspekte des hermeneutischen Dreiecks wären dabei so aufeinander zu beziehen, dass sie jeweils nicht auf Kosten der anderen Verstehensdimensionen florieren, sondern sich wechselseitig herausfordern und schärfen.

Die eigentliche Herausforderung aber mag darin liegen, auch diesen Gesamtzusammenhang noch einmal als solchen zu thematisieren und damit die Kunst des Verstehens einzuüben. Dass diese drei Verstehenshinsichten in Religion und Glauben verschränkt sind, erklärt die eigentümliche Ungleichgültigkeit, die in religiös-weltanschaulichen Diskursen mitunter auch aggressiv zutage tritt, weil in ihnen ein Verstehen von etwas mit grundsätzlichem Selbstverstehen und öffentlichen und privaten Formen der Lebensführung verbunden ist, so dass unsere Lebensentwürfe überhaupt zur Debatte stehen. Ein Verstehen der Differenziertheit und Verschränktheit von Verstehenshinsichten zielt dann auf die theoretische und praktische Einübung von Toleranz, d.h. von Umgangsformen mit dem, was man eigentlich ablehnt oder an dem man nicht teilhat oder teilhaben möchte, gerade weil es einem nicht gleichgültig ist, das man aber doch aus guten Gründen ertragen, akzeptieren oder möglicherweise sogar wertschätzen kann. Dabei geht es nicht nur um religionsinterne Interessen, also um die Modernitäts- und Pluralitätsfähigkeit einer Religion, es geht auch um die Toleranz- und Liberalitätsfähigkeit säkularer Überzeugungen und Lebensformen gegenüber einem religiösen Verstehen von Wirklichkeit, das wenig plausibel erscheinen mag, und gegenüber religiösen Praktiken bis hin zu Kleiderordnungen und Ritualen wie dem der Beschneidung, die eine auf Weltanschauungs- und Religionsfreiheit verpflichtete säkulare Gesellschaft – so weit es geht und um der wertschätzenden Anerkennung möglichst aller ihrer Bürgerinnen und Bürger – zu tolerieren sucht. Gerade eine tolerante Gesellschaft braucht deshalb neue Formen eines positionellen und darin zugleich pluralen und interdisziplinär beziehungsreichen Religionsunterrichts.

Literaturverzeichnis

- Barth, Karl (1978): Der Römerbrief (Zweite Fassung 1922), Zürich: Theologischer Verlag.
- Dalferth, Ingolf U. (2010): Radikale Theologie (= Forum Theologische Literaturzeitung, Band 23), Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- (2018): Die Kunst des Verstehens. Grundzüge einer Hermeneutik der Kommunikation durch Texte, Tübingen: Mohr Siebeck.
- Dingel, Irene (Hg.) (2014): Die Bekenntnisschriften der evangelisch-lutherischen Kirche. Vollständige Neuedition (= BSELK), Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Domsgen, Michael (2019): Religionspädagogik (= Lehrwerk Evangelische Theologie, Band 8), Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Domsgen, Michael/Schröder, Bernd (Hg.) (2014): Kommunikation des Evangeliums. Leitbegriff der Praktischen Theologie (= Arbeiten zur praktischen Theologie, Band 57), Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Ebeling, Gerhard (1979): Dogmatik des christlichen Glaubens. Bd. III. Der Glaube an Gott, den Vollender der Welt, Tübingen: Mohr.
- Edwards, Jonathan (1772): A Treatise Concerning Religious Affections, Edinburgh: J. Wood.
- Evers, Dirk (2009): »Apologetische Theologie im ›Weltanschauungskampf‹. Der Streit um Theologie und Naturwissenschaften vor und nach 1900«, in: Materialdienst der Evangelischen Zentralstelle für Weltanschauungsfragen 72, S. 443-455.
- Grethlein, Christian (2019): Lebensalter. Eine theologische Theorie, Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Habermas, Jürgen (2005): »Freiheit und Determination«, in: Jürgen Habermas: Zwischen Naturalismus und Religion. Philosophische Aufsätze, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 155-186.
- Hermes, Eilert (2017): Systematische Theologie. Das Wesen des Christentums: In Wahrheit und aus Gnade leben, Tübingen: Mohr Siebeck.
- (1992): »Die Wirklichkeit des Glaubens. Beobachtungen und Erwägungen zur Lehre vom ordo salutis«, in: Eilert Hermes: Offenbarung und Glaube. Zur Bildung des christlichen Lebens, Tübingen: Mohr, S. 138-167.
- Huxel, Kirsten (2003): »Ordo salutis. II. Ethisch«, in: Die Religion in Geschichte und Gegenwart. 4. Aufl. Bd. 6, Tübingen: Mohr Siebeck, Sp. 639.
- Jüngel, Eberhard (2003): »Anfechtung und Gewißheit des Glaubens. Wie bleibt die Kirche heute bei ihrer Sache? (1976)«, in: Eberhard Jüngel: Theologische Erörterungen. Teil 5. Ganz werden, Tübingen: Mohr Siebeck, S. 89-114.
- (2008): »Das unendliche Gespräch«, in: Zeitschrift für Ideengeschichte 2(2), S. 48-49.
- Kant, Immanuel (1907): »Die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft« [1793], in: Gesammelte Schriften. Abt. 1: Werke. Bd. 6, Berlin: Reimer, S. 1-202.
- Krannich, Conrad (2020): Recht macht Religion. Eine Untersuchung über Taufe und Asylverfahren (= Kirche – Konfession – Religion, Band 76).
- Luther, Martin (1897): »Grund und ursach aller Artickel« [1521], in: Martin Luther Werke, Kritische Gesamtausgabe Bd. 7, Weimar: Böhlau, S. 308-457.
- Niesel, Wilhelm (Hg.) (1938): Bekenntnisschriften und Kirchenordnungen der nach Gottes Wort reformierten Kirche, Zollikon-Zürich: Evangelischer Verlag.

- Ritschl, Dietrich (1988): *Zur Logik der Theologie. Kurze Darstellung der Zusammenhänge theologischer Grundgedanken* (2. Aufl.), München: Chr. Kaiser.
- Ritschl, Otto (1896): *Albrecht Ritschls Leben. Zweiter Band 1864-1889*, Freiburg i.Br.: Mohr.
- Selbständige Evangelisch-Reformierte Kirche Heidelberg (SERK): *Dordrechter Lehrregel*. www.serk-heidelberg.de/unser-glaube/lehrregel/
- Taylor, Charles (2009): *Ein säkulares Zeitalter*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Wittekind, Folkart (2018): *Theologie religiöser Rede. Ein systematischer Grundriss*, Tübingen: Mohr Siebeck.
- Wittgenstein, Ludwig (2002): »Zettel«, in: *Werkausgabe Bd. 8: Über Gewißheit [u.a.]*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 259-443.

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 mehren 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 wohlgemerkt 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 Könemann (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 konfessionellkooperativer 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) – wemgleich 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.

staltungsspielräume 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, wiewohl 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 lebenssattete 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 Folge 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 bewusstzumachen 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 verschieden 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 angelegene 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 Gänswein kritisiert den Religionsunterricht. Eine religionspädagogische Replik«, in: *feinschwarz.net* vom 01.04.2016. <https://www.feinschwarz.net/kurienerzbischof-gaenswein-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, Clauß 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: *Eulenfish* 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.

Islamischer Religionsunterricht im Spannungsfeld gesellschaftlichen Wandels und der Entstehung der universitären islamischen Theologie

Ein Kommentar aus islamisch-theologischer Perspektive

Serdar Kurnaz

Islamischer Religionsunterricht an deutschen Schulen ist ein junges Unterrichtsfach. Diskussionen um seine Einführung führen bis in die 1970er Jahre zurück. Die praktische Umsetzung der Ideen, wie islamischer Religionsunterricht ausgestaltet werden könnte, musste noch bis zum Ende des letzten Jahrhunderts warten. Einen regelrechten Entwicklungsschub erhielt der islamische Religionsunterricht mit dem angebrochenen neuen Jahrtausend. Die Konzepte dazu in den verschiedenen Bundesländern waren und sind noch immer divers: von der bekenntnisneutralen Islamkunde bzw. dem Islamunterricht bis hin zum bekenntnisorientierten islamischen Religionsunterricht.¹ Über den Wandel vom muttersprachlichem Türkischunterricht bzw. der Islamkunde zum islamischen Religionsunterricht wurde bisher viel geschrieben (vgl. Aslan 2016; Lähnemann 2016). Ich werde auf diese Entwicklung daher nicht eingehen. Ziel des Artikels ist eine islamtheologische Reflexion über den Religionsunterricht. Dafür aber ist es ratsam, zuvor den Entstehungskontext des islamischen Religionsunterrichts in Grundzügen zu beschreiben, ehe wir uns der theologischen Reflexion widmen können.

1. Entstehungskontext vom und Erwartungen an den islamischen Religionsunterricht

Eine wesentliche Rolle für den islamischen Religionsunterricht spielen die Empfehlungen der Deutschen Islam Konferenz (DIK) im Jahre 2008, diesen flächendeckend einzuführen. Auch wenn diese Entscheidung die Notwendigkeit des islamischen Religionsunterrichts vor Augen führte, entstand ein Problem: Wer soll dieses neue Fach unterrichten? Religionslehrer*innen gab es nur wenige; in Deutschland ausgebildete

1 Für einen Überblick siehe AIWG 2021; Ulfat et al. 2020: 14-27; Domsgen/Witten 2022: 18-22.

Religionslehrer*innen gab es dagegen nicht. Diejenigen, die bisher z.B. in Schulversuchen Religionsunterricht anboten, waren keine Absolventen der islamischen Theologie. Allenfalls hatten sie eine entsprechende Fortbildung genossen, entweder in Deutschland oder im Ausland. Eine universitäre islamische Theologie gab es ja in Deutschland bis dato nicht. Entsprechend empfahl der Deutsche Wissenschaftsrat im Jahre 2010 Islamische Theologie bzw. Studien an den Universitäten einzuführen (Wissenschaftsrat 2010). Sie sollten u.a. die Aufgabe übernehmen, Religionslehrer*innen auszubilden. Diese Entscheidung basierte auf bereits bestehenden Strukturen an Universitäten wie die der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, der Westfälische-Wilhelms-Universität, der Universität Osnabrück und der Goethe-Universität Frankfurt a.M.. Bis auf in Frankfurt wurden an den restlichen Universitäten bereits vor 2010 religionspädagogische Studien für Studierende angeboten – die Goethe-Universität entschied sich für einen religionswissenschaftlichen und theologischen Studiengang mit dem Ziel Wissenschaftler*innen und Multiplikatoren auszubilden, die eine besondere Expertise im interreligiösen Dialog haben sollten (vgl. Körner et al. 2021: 127f.).

Bereits vor den Empfehlungen des Wissenschaftsrats bestand eine islamisch-theologische *epistemic community* im Sinne eines wissenschaftlichen Netzwerks und einer Kommunikationsgemeinschaft, die im Gegensatz zur *scientific community* nicht innerhalb einer etablierten Disziplin agiert.² Sie forderte aus wissenschaftlicher Hinsicht die Einführung universitärer islamischer Theologie (exemplarisch sei hier Abdoldjavad Falaturi (gest. 1996) genannt). Die islamische Theologie konnte als universitäre Disziplin erst durch die Gründung der islamisch-theologischen Zentren an zunächst 5 Standorten (mittlerweile 7)³ als Antwort auf das Bedürfnis nach einem islamischen Religionsunterricht einen Platz im deutschen Wissenschaftssystem für sich finden. Diese Entwicklung schlägt sich in der Anzahl der religionspädagogischen Professuren nieder, die in der Regel an den Zentren für Islamische Theologie angesiedelt sind. Entsprechend war auch die islamische Religionspädagogik eine der ersten Fächer der universitären Islamischen Theologie. Eine Ausnahme zu dieser Entwicklung bildet z.B. die Goethe-Universität.

Fast jedes Zentrum für Islamische Theologie hat eine religionspädagogische Professur. Gehen wir der klassischen Systematik der Kerndisziplinen der islamisch-theologischen Wissenschaftstradition zurück, so erkennen wir, dass Kerndisziplinen wie Hadithwissenschaften an diesen Zentren entweder keiner eigenständigen Professur (eine Ausnahme bildet bisher die Eberhard-Karls-Universität Tübingen mit der Professur für Hadithwissenschaften und prophetische Tradition) zugeordnet sind oder in Kombination mit einem anderen Fach (z.B. Koranwissenschaften) vertreten werden. Das Fach Islamische Theologie in Deutschland steht also in existentieller Verbindung zum islamischen Religionsunterricht und der Islamischen Religionspädagogik. Das bisher Be-

2 Bei dieser Unterscheidung folge ich Engelhardt (2017: 103). Dass es sie bereits vor der Etablierung der Islamischen Theologie gab, beobachtete Engelhardt bereits (ebd.: 104f.).

3 Dazu gehören die Standorte Berlin, Erlangen-Nürnberg, Frankfurt a.M., Münster, Osnabrück, Paderborn und Tübingen.

schriebene kann in der Entwicklung der islamischen Theologie in Österreich ebenfalls gesehen werden.⁴

Daneben setzt sich die islamische Religionspädagogik das Ziel, Konzepte zu entwickeln, die die Schüler*innen im Religionsunterricht zur religiösen Mündigkeit erziehen sollen. Die islamische Religionspädagogik sieht sich daher als einen wichtigen Teil der Islamischen Theologie, um über das religiöse Wissen zu reflektieren und neue Wege anzubahnen. Als eine Verbund- und Interaktionswissenschaft werte sie »theologische, religions-, erziehungs- und humanwissenschaftliche Erkenntnisse für religiöse Lehr- und Lernprozesse« (Sarikaya 2016: 78; zur Mündigkeit ähnlich Polat 2010b: 186f.) aus und mache sie fruchtbar. Die islamische Religionspädagogik verfolgt damit eine auf Mündigkeit zielende Bildung, die so gestaltet werden muss, dass Kinder und Jugendliche dabei zunehmend zu sich selbst bestimmenden Subjekten werden können. Bildungstheoretisch geht es um »die Kultivierung des Selbst« (*tazkiya*). In diesem Sinne werden Kinder als Subjekte angesehen, die das Recht auf Anregung zur Selbstentwicklung ihrer intellektuellen, sozialen und spirituellen Potenziale haben und zu eigenständigen Entscheidungen fähig sind (vgl. Ulfat 2019). Als Teil der Islamischen Theologie erschließe sie die islamische Tradition und situiere sie entsprechend der Lebensverhältnisse der Menschen neu (Sarikaya 2016: 78). Die Religionspädagogik ist somit keine bloße Anwendungswissenschaft, sondern betreibt nach Behr (2010b) ihre eigene Form theologischer Reflexion. Da der islamische Religionsunterricht eine zentrale Bedeutung für die Islamische Theologie in Deutschland hat, beeinflusst die Erwartung an den islamischen Religionsunterricht die Islamische Theologie gleichermaßen. Es lassen sich somit Erwartungshaltungen erkennen, die zugleich für den islamischen Religionsunterricht und die Islamische Theologie gelten. Sie sind größtenteils den Entwicklungen Anfang der 2000er Jahre geschuldet. Der Wunsch bzw. die Offenheit islamischen Religionsunterricht einzuführen, geht unmittelbar auf die terroristischen Angriffe am 11. September 2001 zurück. Dieses Datum markiert die internationale Bereitschaft, islamistischen Terrorismus zu bekämpfen. Der Islam, damit auch die Mehrheit der Muslime gerieten unter Verdacht: Was, wenn muslimische Jugendliche in Deutschland sich radikalisieren ließen? Den islamischen Religionsunterricht als den Ort zu sehen, der deradikalisierend bzw. gegen die Radikalisierung präventiv eingreifen soll, lag nahe (vgl. Sahin 2018). Nicht selten kann man der Literatur den damit einhergehenden Wunsch entnehmen, dass der islamische Religionsunterricht den Integrationsprozess von Schüler*innen migrantischer Herkunft beschleunigen bzw. gewährleisten soll (z.B. Behr 2010a: 133; Ucar 2011; Ev 2011: 78f.). Gleichen Herausforderungen ist die Islamische Theologie gestellt, die der Gefahr gegenüberstand und immer noch steht, durch diverse Spannungsfelder hin- und hergerissen zu werden (vgl. Agai et al. 2014). Damit können wir

4 Körner et al. 2021: 129f. Für die Entwicklungsdynamiken der islamischen Theologie in Bosnien und der Schweiz, die sich von denen in Deutschland unterscheiden – in Bosnien ist es u.a. die Ausbildung von Richtern und Juristen, in der Schweiz die Sozialethik, siehe ebd.: 123-127 und 132-135. Das Institut an der Universität Innsbruck trägt sogar den Namen »Institut für Islamische Theologie und Religionspädagogik«. Für die Schweiz siehe außerdem Kurnaz 2020b. Für die Entwicklungen und Entstehungsdynamiken in der modernen Türkei s. Pacacı/Aktay 1999.

feststellen, dass die Einführung des islamischen Religionsunterrichts nicht ausschließlich durch die Religionsgemeinschaften mit Bezug auf Art. 7 GG eingefordert wurde; die Einführung wurde auch durch gemeingesellschaftliche Probleme und Sorgen bedingt.

Daneben müssen wir beachten, dass neben den unterschiedlichen Formen des schulischen Religionsunterrichts in den Moscheen ein katechetischer Unterricht bzw. religiöse Unterweisung dem islamischen Religionsunterricht vorausging, zeitgleich stattfand und immer noch stattfindet. Viele Eltern waren der Auffassung, dass dieses Angebot für die religiöse Unterweisung ausreichend sei, sodass islamischer Religionsunterricht so wahrgenommen wurde, dass sie den Moscheeunterricht entweder ersetzen oder sich von ihm abgrenzen soll. Um den Unterschied zwischen diesen beiden Unterrichtsformen kurz darzustellen: Der Moscheeunterricht vermittelt Faktenwissen bzw. Wissen über die Glaubensgrundlagen (wie z.B. die 5 Säulen des Islams), ermöglicht das Auswendiglernen von Koranpassagen und die entsprechende korrekte Lesung des Korans. (Das Auswendiglernen hat damit zu tun, dass Muslime während des Gebets einige Passagen aus dem Koran auswendig vortragen müssen.) Insbesondere der Moscheeunterricht ist geleitet durch den Gedanken, die Schüler*innen religionspraktisch handlungsfähig zu machen, wogegen der islamische Religionsunterricht sich der kritischen Reflexion von Religion und Glaube widmet. Nicht selten wurden diese beiden Unterrichtsformen, Moscheeunterricht und Religionsunterricht, gegenübergestellt und als Alternativen verstanden. Dies wiederum assoziierte bei den muslimischen Eltern, dass der Religionsunterricht den Moscheeunterricht ersetzen soll, was der islamische Religionsunterricht aber gar nicht zu leisten vermag bzw. gar nicht leisten will. Sie brachten diese zwei unterschiedlichen Formen religiöser Bildung sogar durcheinander und hatten Erwartungen an den islamischen Religionsunterricht wie etwa, dass Schüler*innen dort Arabisch lernen sollten, um u.a. den Koran zu rezitieren (vgl. Ceylan 2015; Karakoç 2019).⁵ Nicht anders hat die Gesamtgesellschaft diese Entwicklung wahrgenommen, wie Ceylan vermerkt:

»Diese Entweder-Oder-Logik ist im Ansatz verfehlt und steht nicht in einem angemessenen Verhältnis zu den Erkenntnissen der Religionspädagogik, die alle drei Säulen – Familie, Gemeinde und Schule – als gleichberechtigte und relevante Lernorte betrachtet.« (Ceylan 2015: 181)

Wo die einen aus Gründen der Extremismus- und Radikalisierungsprävention den islamischen Religionsunterricht einführen wollten, wollen muslimische Gemeinden durch seine Einführung nicht selten selbst an Einfluss gewinnen (vgl. Kiefer/Mohr 2009: 205f.). Da es im Gegensatz zu Österreich in Deutschland keine staatlich anerkannte muslimische Religionsgemeinschaft gibt, die über die Gestaltung des Religionsunterrichts gemäß Art. 7 GG entscheidet, beteiligen sich mehrheitlich sogenannte Beiräte an der Konzeption des Unterrichts, die aus verschiedenen muslimischen Vereinen zustande kommen. Sie sind es zudem, die den muslimischen Religionslehrer*innen eine Lehrerlaubnis erteilen. Nicht selten überschatten in dieser Konstellation rechtli-

5 Karakoç differenziert systematisch zwischen beiden Formen religiöser Unterweisung, zeigt, was beide leisten können und macht auf die Konfusion der Eltern aufmerksam.

che wie politische Diskussionen zentrale Fragen für die inhaltliche Ausgestaltung des islamischen Religionsunterrichts, wie etwa die Legitimität und Befugnisse der Beiräte.

Mit der Zeit hat sich dieses Spannungsverhältnis verbessert, auch durch die Kommunikation in die Gemeinden hinein, was islamischer Religionsunterricht ist, wodurch sich die o.g. Ziele des islamischen Religionsunterrichts erweitert haben. Vermehrt wird von der »Entweder-Oder-Logik« Abstand genommen. Es lässt sich feststellen, dass muslimische Religionspädagog*innen mehrheitlich das Ziel der »Förderung und Anregung der Selbsterkenntnis und Selbstentwicklung der intellektuellen, sozialen und spirituellen Fähigkeiten und Potenziale des Menschen« (Ulfat 2019: 159f.) verfolgen. Wie vom Religionsunterricht insgesamt zu erwarten ist, soll islamischer Religionsunterricht nicht eine reine Vermittlung von Faktenwissen und Wiederholung von Glaubensgrundlagen bzw. Weitergabe von Wahrheiten sein (vgl. Badawia 2016: 117; siehe auch Domsgen/Witten 2022). Schaut man sich an, welche Kernkompetenzen die Schüler*innen vom islamischen Religionsunterricht in seinen diversen Ausprägungen⁶ erwerben sollen, lassen sie sich wie folgt zusammenfassen: Der islamische Religionsunterricht soll die Schüler*innen dazu befähigen, eine Urteilskraft bilden zu können; sie sollen dazu befähigt werden, sich selbst in der muslimischen Tradition zu verorten, ob und wie und an was sie glauben wollen. Das hat zur Folge, dass sie Kompetenzen erwerben müssen, um die eigene Sichtweise auf die Religion zu begründen, was mit einer kritischen Reflexion einhergeht, die es erlaubt, Bezüge zu anderen Religionen und Weltanschauungen herzustellen (vgl. Ulfat 2020: 81). Entsprechend werden grundsätzlich Themen wie Gott, Mensch, Schöpfung, Mohammad als Prophet, Propheten, Koran und Sunna sowie religiöses Leben und »andere Religionen und heilige Schriften« im islamischen Religionsunterricht behandelt. Damit stehen interreligiöse Kompetenzen auf dem Lehrplan. Zu kurz kommt dabei das Thema (religiös begründete) Kultur und kulturelle Vielfalt innerhalb unterschiedlicher muslimischer Traditionen – es wird zumindest in Hessen als Kulturgeschichte explizit erwähnt (vgl. Ulfat et al. 2020: 14-27; Khorchide 2010, 148f.). Eine Besonderheit mit großem interreligiösen Kompetenzerwerb hat das Hamburger Modell »Religionsunterricht für alle«, das selbst damit zu kämpfen hat, dass eine Lehrperson alle Religionen im Religionsunterricht aus der Binnenperspektive den Schüler*innen zugänglich machen soll (vgl. Vieregge/Weiße 2016). Schließlich betont Behr, dass islamischer Religionsunterricht den Schüler*innen ermöglichen soll, sich zur Religion bzw. zu eigenen Religionstradition »zu positionieren: Es geht weder um die ›Vermittlung von Religion‹ noch um die ›Erziehung zum Glauben‹ [...]« (Behr 2010a: 134).

Zu Beginn der Schulversuche und der Einführung des islamischen Religionsunterrichts wurde gefordert, dass der islamische Religionsunterricht von traditionellen Formen der Wissensvermittlung Abstand nehmen solle. Am stärksten kritisierten muslimische Religionspädagog*innen, dass der Islam wie eine Gesetzesreligion verstanden würde, die festgefrorene Handlungsvorschriften aufweise und dem Wandel im religiösen Denken entgegenwirke (so Khorchide 2010: 151; ders. 2012: 85). Einige Wissenschaftler*innen suchen eben in der Rechtstradition nach Mechanismen und Denkfiguren, die

6 Für eine Übersicht siehe Ulfat et al. 2020: 14-27. Für einen Vergleich mit den angebotenen Themen im Islamunterricht bis 2009 s. Kiefer 2009.

ein flexibles und dynamisches Religionsverständnis ermöglichen sollen.⁷ Nicht selten wird daher der Begriff *Idschtihad* (zu dt. etwa: von den textuellen Quellen geleitete rationale Meinungsfindung) bemüht: *Idschtihad* wird in diesem Rahmen im allgemeinen Sinne als Bestrebung verstanden, selbstständig über die Religion und die eigene Religiosität zu reflektieren (vgl. Behr 2010a: 134; Polat 2010a: 121f.; Heimbrock 2007: 173). *Idschtihad* hat seinen Ursprung in der muslimischen Rechtslehre und ist mit dem 7. Jahrhundert sehr früh belegt: Es ist die Methode, die es den Gelehrten erlaubt, selbstständig Normen aus den Quellen Koran und Sunna herzuleiten. Seit dem Ende des 19. Jahrhunderts wurde es aber zum Inbegriff der progressiven Methodik, die Religions-tradition zu reformieren, weshalb er im religionspädagogischen Kontext ebenfalls vorkommt. (Für eine kurze Übersicht über *Idschtihad* s. Rohe 2011: 23, 43-48; Kurnaz 2019.) Er wurde somit semantisch erweitert und hat sogar seinen Platz als zu erwerbende Kompetenz für Schüler*innen gefunden. Es lässt sich nun fragen, wieso es überhaupt wichtig ist, diese Denkfiguren für einen islamischen Religionsunterricht zu bemühen, um Kernkompetenzen des Religionsunterrichts wie »religiöse Kompetenz«, »Human-kompetenz«, »ethische Kompetenz« und »kommunikative Kompetenz« zu begründen (vgl. Khorchide 2010: 146-148), also Kompetenzen, die die Mündigkeit der Schüler*innen als religiöse Subjekte ermöglichen und fördern sollen, die, wenn wir der Literatur folgen, notwendig für die Entwicklung eines begründeten Standpunkts zu theologischen Grund- und Glaubensfragen seien (vgl. Behr 2008; Ulfat 2020). Das liegt in einem Theologieverständnis, auf das ich nun eingehen möchte.

2. Versuche, den islamischen Religionsunterricht in der muslimischen Wissenschaftstradition zu verorten

Schon die Bezeichnung des Religionsunterrichts mit dem Attribut »islamisch« stellt Religionspädagog*innen vor eine große Herausforderung: Was macht Religionsunterricht zum islamischen Religionsunterricht? Für andere theologische Disziplinen wie das Islamische Recht (*fiqh*), Hadithwissenschaften, Koranwissenschaften und die systematische Theologie (*kalām*) ist die Begründung relativ einfach: Sie werden in jeder Taxonomie der islamischen Wissenschaftsdisziplinen aufgezählt. Dabei spielt es keine Rolle, nach welchem Gesichtspunkt die Kategorisierung vorgenommen wurde: nach dem Gesichtspunkt der a) religiösen Wissenschaften (z.B. Abū Ḥāmid al-Ġazālī, gest. 505/1111), b) nach rationalen Gesichtspunkten und der Aufteilung in praktische und theoretische Wissenschaften (z.B. Abū Naṣr al-Fārābī (gest. 339/950), Ibn Sīnā (gest. 428/1037) oder eine Kombination aus beiden (z.B. Ṭāškubrīzādah (gest. 968/1561), oder c) nach kultureller Zugehörigkeit (z.B. Ibn Ḥazm (gest. 456/1064), der die Wissenschaften in »allgemeines Erbe der Menschheit« und »kultur- bzw. religionspezifische Wissenschaften«

7 Polat etwa beruft sich auf dynamische Konzepte der islamischen Rechtsmethodik (*uṣūl al-fiqh*); vgl. Polat 2010a: 120-126. Khorchide dagegen betont, dass man die übergeordneten Ziele der Scharia (*maqāṣid aš-šarī'a*) – dazu gehören der Schutz des Lebens, der Vernunft, der Religion, der Nachkommenschaft und des Vermögens – in den Mittelpunkt setzen soll; vgl. Khorchide 2010: 152-155.

aufteilt).⁸ Da Religionspädagogik nicht zu den kerntheologischen Disziplinen gehörte, ja nicht einmal als Fach, geschweige denn als ein theologisches Fach verstanden wurde, musste im Rahmen der oben beschriebenen Entwicklungen explizit gezeigt werden, was das Theologische an der islamischen Religionspädagogik ist. Die nächstmögliche Option war der Rückbezug auf bestehende, als »religionspädagogisch« deutbare Ansätze früherer muslimischer Gelehrter. Forschungsarbeiten zu bildungstheoretischen Ansätzen in der muslimischen Tradition zeigen, dass über Jahrhunderte hinweg muslimische Gelehrte sich mit unterschiedlichen Bildungskonzepten befasst haben. Es gibt also pädagogisches Gedankengut, das sich von der wissenschaftlichen Disziplin der Religionspädagogik natürlich unterscheidet, wo es vornehmlich um die Reflexion von religiösen Lehr- und Bildungsprozessen geht. Dabei können wir sehen, dass Gelehrte wie Abū ‘Amr b. Baḥr al-Ġāḥiẓ (gest. 255/869) die Fähigkeit über Dinge rational zu reflektieren in den Vordergrund rücken, ja sogar das Schreiben⁹ für diesen Zweck betonen, wogegen andere Gelehrte wie Abū ‘Abdallāh Muḥammad Ibn Saḥnūn (gest. 256/870) und Badr ad-Dīn Ibn Ġamā‘a (gest. 733/1333) das Lesen und Auswendiglernen vom Koran, das Studium des Korans, der Sunna und des islamischen Rechts (*fiqh*) betonen. Auch al-Ġāḥiẓ sieht das Memorieren als ein wichtiges Instrument der Lehre. All den unterschiedlichen Ansätzen, von philosophischen (z.B. al-Fārābī) hin zu rationalistischen (z.B. al-Ġāḥiẓ) sowie spirituellen (z.B. al-Ġazālī) ist es gemein, dass die Schüler-Lehrer-Beziehung im Vordergrund steht, sodass alle sich Gedanken darüber machen, wie das Verhalten der Schüler und der Lehrer sein soll.¹⁰ Eine weitere wichtige Feststellung macht Günther:

»The common link between these educational theories, however, is the great importance that their representatives assign to ethics in all aspects of teaching and learning. Ethics, as Miskawayh highlights, thus appear as a central and defining component in the search of classical Muslims for human perfection and happiness, if not in this world, then in the next.« (Günther 2016: 90)

Ethisches Verhalten begründen Philosophen wie Abū ‘Alī Aḥmad b. Miskawayh (gest. 421/1030) in Anlehnung an das griechisch-philosophische Erbe, da sie die islamisch-theologische Tradition als ein *adaptives System* verstehen: Verschiedene Wege können, wie Abū l-Walīd Ibn Rušd (lat. Averroes, gest. 595/1198) es betont, zur selben Wahrheit führen (ausführlich dazu s. Ibn Rushd 2010). Ein Gegenentwurf sehen wir bei Gelehrten, die zwar auch »fremdes Gedankengut« wie die Logik in die Wissenschaften integrieren, jedoch schon einen konkreten Anspruch auf »religiöses Wissen« haben, wie etwa al-Ġazālī (vgl. Günther 2016: 82-84). Bereits früh wurde das Studium des Korans und der Sunna, also die tradierten Aussagen und Handlungen des Propheten Muhammad, auf die Liste des Studiums gesetzt. Die Curricula islamischer Hochschulen umfassten entsprechend der Adoptionsfreude der muslimischen Wissenschaftstheoretiker als

8 Für die Darstellung und Auswertung solcher Taxonomien s. Bakker 2012; Bakkar 1999; Bellino 2014; Ibn Ḥazm 1983.

9 Über die Entwicklung der Schriftkundigkeit in frühislamischer Zeit s. Kurum 2016.

10 Für all diese Ansätze s. Günther 2016; Günther 2006; Günther 2010; Tosun/Kızılabdullah 2010.

religiös markierte Wissenschaften wie auch solche, die nicht religiös markiert sind.¹¹ Dass das Studium des Korans und der Sunna durchgehend betont wird, hat zum einen damit zu tun, dass Muslime selbstverständlich das Wort Gottes und die seines Gesandten lesen können und in Grundzügen darüber Kenntnis haben sollten. Daneben spielt eine Erkenntnislehre, die sich weitgehend ab dem 5./11. Jahrhundert durchgesetzt hat, mit ein. Religiöses Wissen ist zumeist »erworbenes Wissen« (*al-ilm al-muktasab*), das teilweise rein rationales (*ʿaqlī*), jedoch größtenteils eine Kombination aus rationalem und überlieferungsbasiertem (*naqlī, samʿī*) Wissen ist.¹² Entsprechend wurde religiöses Wissen auf Koran und Sunna bezogen, so auch ihr Studium als notwendig erachtet. Da die Deutung dieser Quellen mit Bezug auf die Religionspraxis in der Disziplin Islamisches Recht vorgenommen wurde, haben einige Gelehrte dessen Studium besonders betont – man darf nicht vergessen, dass die Richterausbildung dabei eine wichtige Rolle spielte. Sogar Ibn Rušd, der sich der aristotelischen Philosophie verpflichtete, sieht in der Einhaltung der Vorschriften des islamischen Rechts die Verwirklichung der Tugenden (vgl. Ibn Rušd 2007: 1008; dt. Übers. dieser Passage s. Kurnaz 2020a: 375-377). Das hängt mit seiner erkenntnistheoretischen Haltung zusammen: Die Allgemeinheit der Menschen könne diesseitiges und jenseitiges Glück durch die Deutung der göttlichen und prophetischen Aussagen erlangen. Sie seien nicht dazu fähig, wie die Philosophen nach den Wahrheiten hinter diesen Aussagen zu fragen. Der Ort, an dem für die Allgemeinheit das korrekte Handeln ausdiskutiert wird, das, wie er andernorts sagt, zur Wahrung der Tugenden führt (ebd.), ist für ihn das islamische Recht (vgl. Ibn Rušd 2010: 38-41; arab. Orig. Ibn Rušd 1968: 49-52).

Insgesamt lässt sich beobachten, dass all diese Konzepte historisch bedingte, kontingente Entwicklungen sind: Es sind keine Konzepte, die göttlich vorgeschrieben und somit unveränderbar sind. Es lässt sich für die gesamte Systematisierung der islamischen Wissenschaften, der kanonischen Werke sowie die diskutierten Themen innerhalb dieser Wissenschaften sagen, dass sie unter spezifischen historischen Bedingungen, unter Auseinandersetzung und gegenseitiger Beeinflussung unterschiedlicher religiöser und philosophischer Strömungen entstanden (vgl. Takım 2016: 29; Sarıkaya 2016: 67-75).

In den im hier vorliegenden Artikel zitierten Studien zum islamischen Religionsunterricht wird dieser Aspekt der ethischen Vervollkommnung des Menschen, wie sie u.a. von den o.g. Gelehrten betont wird, kaum berücksichtigt.¹³ Oft wird dagegen das Konzept des vollkommenen Menschen (*al-insān al-kāmil*) erwähnt, das die Ethik ebenfalls

11 Für die Studienfächer an diversen muslimisch geprägten Orten sowie ihre Kurzbeschreibung s. Bauer 2018: 119-141.

12 Für eine Übersicht mit besonderer Rücksicht des islamischen Rechts, s. Kurnaz 2018: 76-87. Für detaillierte Informationen s. van Ess 1966.

13 Einer der wenigen ist Tekin 2016. Tekin merkt zwar an, dass der Ethikdiskurs eine Grundlage für pädagogische Ansätze sein kann (vgl. ebd.: 100), ist aber voreilig darin diesen Diskurs als ein islamisches, unabhängig von griechischem Einfluss deutbares System zu verstehen (vgl. ebd.: 85; diese Aussage relativiert er später, vgl. ebd.: 100). Musa Bağraç spricht in seinem Artikel zwar über die »Moralkompetenz« von Schüler*innen im Religionsunterricht, jedoch sind die angesprochenen Themen eine unsystematische, teilweise unklare Zusammentragung von verschiedenen Aspekten der Moralkompetenz und keine systematische Aufarbeitung des Themas; vgl. Bağraç 2016.

betont: Ziel des islamischen Religionsunterrichts sei, die Schüler*innen auf dem Weg zum vollkommenen Menschen zu begleiten.¹⁴ Das wiederum ist eine anachronistische Lesung eines für die islamische Mystik (*taṣawwuf*) zentralen Begriffs, der in einem anderen Kontext als schulische, religiöse Erziehung steht. Dagegen werden Begriffe wie *tarbiya*, *ta'lim*, *tazkiya* und *adab* zitiert, die tatsächlich in den o.g. vormodernen Schriften der Gelehrten zu finden sind. Damit soll der Frage nachgegangen werden, was das »Islamische« im islamischen Religionsunterricht ausmacht. Einige verstehen die Summe von *tarbiya*, *ta'lim* und *tazkiya* als *adab* bzw. *ta'dib* (zu dt. etwa »Erziehung«). *Ta'lim* steht repräsentativ für den Wissenserwerb (Faktenwissen), *ta'dib* die Habitualisierung¹⁵ von Verhaltensmustern, *tazkiya* steht für die innere Grundhaltung, wie Behr sagt, die »innere Führung«: »Unter *tazkiya* ist demzufolge auch zu verstehen, Schülerinnen und Schüler sowohl führen als auch loslassen zu können. Sie sollen in die Lage versetzt werden, ihr eigenes Leben selbstverantwortet religiös zu gestalten – mit allen Risiken der Freiheitlichkeit, die Pädagoginnen und Pädagogen, wie übrigens die Eltern auch, zu tragen im Stande sein müssen.« (Behr 2010a: 137) Damit werden nach Behr die drei Bereiche des »kognitiven, haptischen und emotionalen Lernens« (ebd.) bedient.¹⁶ Diese arabischen Begriffe sollen es den Konzepten zum islamischen Religionsunterricht ermöglichen an der muslimischen Tradition anzuknüpfen. Nicht selten liest man aber in diesem Rahmen zeitgenössische Konzepte in diese Begriffe hinein und deutet sie neu.

3. Ausrichtung: Wie kann Religionsunterricht sein?

Es ist aus dem bisher Beschriebenen zu sehen, dass die Islamische Theologie einen wichtigen Beitrag für den islamischen Religionsunterricht leisten kann, indem sie den islamischen Religionsunterricht von der Last, zwanghaft nach *dem Islamischen* zu fragen, befreit. Der islamische Religionsunterricht setzt sich ja nicht mit rein theologischen Inhalten aus, sondern stellt die Frage nach der pädagogischen Aufarbeitung dieser, was im höchsten Maß Interdisziplinarität erfordert und selbst eine Herausforderung ist, wobei sie selbst eine eigene theologische Expertise nachweisen kann und keine reine Anwendungswissenschaft ist (vgl. Badawia 2016: 119). Der bereits erfolgte historische Abriss zu Bildungskonzeptionen in der islamischen Geschichte sollte gezeigt ha-

14 Vgl. A. Sahin 2018: 15. Für eine Kurzbeschreibung des Konzepts *al-insān al-kāmil* s. Tekin 2016: 88–91. Polat (2010b: 189) sagt dazu Folgendes: »Das islamische Erziehungsideal drückt sich im Terminus: ›al-Insan al-Kamil‹ (*al-insān al-kāmil*), der reife Mensch, aus. Dieser reife Mensch ist ein willensreifer, entscheidungsreifer, denkreifer, glaubensreifer und handlungsreifer Mensch, der einen ganzheitlichen und ganzzeitlichen Werdeprozess durchläuft. Ein solcher Mensch wird als ein wahrhaftig freier und mündiger Mensch beschrieben, der seine Freiheit mit den Rechten der Mitmenschen und mit seiner Dienerschaft gegenüber Gott in Einklang bringt und dadurch die höchste weltliche Freiheit erlangt.«

15 Über Habitusbildung, die sich auf Lehrende des islamischen Religionsunterrichts beziehen soll, und zwar als ein Versuch für neue Zugänge für die islamische Religionspädagogik s. Yağdı 2018.

16 Für eine ähnliche Deutung dieser Begriffe s. Aslan 2016: 4; Al-Azem 2016: 112–114, wo er auch auf die Orte religiöse Unterweisung eingeht (rationales Wissen: der Ort dafür ist die Medrese (*madrasa*); religiöse Erfahrung: der Ort dafür ist das *ḥanqāh*, also der Sufi-Orden).

ben, dass muslimische Gelehrte nicht darum bemüht waren, *das Islamische* daran zu erfassen. Vielmehr waren sie offen, insbesondere das griechische Erbe in ihr System zu integrieren; daher sprach ich oben vom »adaptiven System«. Zudem entstanden die islamischen Wissenschaften unter spezifischen historischen Umständen und Aushandlungsprozessen mit anderen Kulturen und Religionen. Unter diesen wurden sie auch systematisiert (vgl. Takım 2016: 29; Sarıkaya 2016, 73). Es steht somit nichts dem entgegen, entsprechend der zeitgenössischen Bedürfnisse den islamischen Religionsunterricht anzupassen und über diese Anpassung (theologisch) zu reflektieren. Denn unsere Vorstellungen, wie der islamische Religionsunterricht konzipiert werden muss, ist wie die Konzeptionen vormoderner Gelehrter eine Reaktion auf die vorherrschenden Umstände. Entsprechend ist der Rückbezug auf Konzepte wie *tazkīya*, *tarbīya* etc. nur sinnvoll, als dass hier eine historische Aufarbeitung geschieht, die es erlaubt, neue Konzepte an die Tradition anzuknüpfen,¹⁷ sie aber nicht dadurch zu begründen. Wir müssen also zwischen zwei Ebenen unterscheiden: zum einen die Legitimität solcher Konzepte und zum anderen ihre Begründung. Begründet werden sollten sie nicht mit Rückbezug auf die in der Geschichte entstandenen Konzepte, sondern vielmehr erhalten sie ihre Legitimation durch Anknüpfung an die muslimische Tradition.

Nicht nur die Kontingenz der Konzepte zur religiösen Bildung erlaubt eine Aktualisierung, sondern auch die religiösen Quellen, die den theologischen Diskurs lenken, ermöglichen sie. D.h., dass neben der historisch-theologischen Legitimität der Anpassung es systematisch-theologische Argumente dafür gibt. So kann gesagt werden, dass die koranische Offenbarung den Menschen nicht darin festlegt, sich einem bestimmten Wissensverständnis und einer bestimmten Form der religiösen Bildung zu fügen. Ganz im Gegenteil: Der Koran erlaubt es dem Menschen, entsprechend seiner Disposition (*fiṭra*, vgl. Sure 30:30), das Gute und Böse erkennen zu können, das für die jeweilige Situation Geeignteste zu erkennen. Das intersubjektiv von der Mehrheit als geeignet Angesehene wird im Koran *al-ma'rūf* (zu dt. etwa »das Gute, Bekannte«) genannt.¹⁸ Die historisch-kritische Koranhermeneutik erlaubt es,¹⁹ den Begriff wie folgt zu verstehen: Wenn die Menschen – und hier trifft der Koran keine Unterscheidung unter den religiösen Zugehörigkeiten – bestimmte Handlungen – in unserem Fall: Konzepte für den islamischen Religionsunterricht – für angemessen erachten, können sie dem folgen. Es stellt sich nicht die Frage, was *das Islamische* daran ist. Vielmehr geht es um die Vertretbarkeit einer Idee, die von der Mehrheit der Menschen nachvollzogen und als legitime »Praxis« anerkannt wird. Der Koran verhilft damit zu einer erkenntnistheoretischen Befreiung von der religiösen Schrift bzw. der Offenbarung, die zwar richtungsweisend ist, aber nicht ständig für die Begründung von Konzepten hin befragt werden muss. Der Bezug auf *al-ma'rūf* darf aber nicht im Sinne von einem Freischein für alle denkbaren Konzepte verstanden werden. Grundsätzlich gilt, dass die drei Grundsätze (*al-uṣūl at-talāta*) der muslimischen Tradition (zumindest sunnitisch) nicht übertreten werden

17 Auch Heimbrock sieht in der historischen Aufarbeitung die Möglichkeit neue Wege und Modelle zu entwerfen; vgl. Heimbrock 2007: 174.

18 Für die systematische Analyse des Begriffs *al-ma'rūf* im Koran, s. Reinhart 2017.

19 Über die Grundzüge dieser Hermeneutik im Vergleich zur klassischen Koranexegese, s. Özsoy 2017.

dürfen: das ist der Glaube an Gott, das Jenseits und die Prophetie, die ihren Abschluss mit Muhammad gefunden hat.

Wie wir bereits oben gesehen haben, gab es bestimmte Themen, die die muslimische Tradition für die religiöse Bildung stets betont hat. Dazu gehören die Kenntnis über Koran und Sunna, die ethischen Grundsätze, das muslimische Menschenbild, kulturelle Ausprägung der muslimischen Tradition in ihrer ganzen Pluralität und Rechtsvorstellungen. Die Islamische Theologie hat nun die Aufgabe, stets unter den gegebenen Umständen über diese Themenfelder zu reflektieren, sie zu de- und zu rekonstruieren. Anschließend können die Ergebnisse in der Islamischen Religionspädagogik aufgearbeitet und für neue Impulse an die Islamische Theologie herangetragen werden. Also geht es nicht rein um die Anwendung theologischen Wissens, sondern auch um Produktion und kritische Reflexion mit einem starken praxisorientierten Ansatz. Diese Rückkopplung erlaubt eine zeitgenössische praxisnahe Theologie, die darüberhinausgehend selbstverständlich Grundlagenforschung betreibt, ohne ständig über die praktischen Implikationen nachzudenken.

Wir halten fest: Es gibt keine theologischen Bedenken, auf bestehende Umstände zu reagieren und das bestehende Denksystem zu erweitern oder gar neu zu strukturieren. Wir wissen, dass der islamische Religionsunterricht und die Islamische Theologie in Deutschland mitten in einem demographischen Wandel der Gesellschaft entstanden sind. Eine zunehmende religiöse sowie weltanschauliche Pluralisierung und Individualisierung ist erkennbar (vgl. Domsgen/Witten 2022: 56f.). Daher lässt sich fragen, ob die Islamische Theologie einen interreligiös ausgerichteten islamischen Religionsunterricht befürworten kann. In der Tat lässt sich dies durch das adaptive Wissenschaftssystem der muslimischen Tradition begründen. Dadurch kann, wie muslimische Religionspädagogen selbst fordern (z.B. Badawia 2016: 118), der islamische Religionsunterricht sowohl interreligiös²⁰ als auch intrareligiös ausgerichtet sein, zeichnet sich ja die Pluralität nicht nur nach außen hin, sondern auch innerhalb der eigenen Tradition ab. Seit einigen Jahren wird daher die Vorstellung geprägt, dass die muslimische Tradition aufgrund der inneren Vielfalt eine hohe Ambiguitätstoleranz aufweise (vgl. Bauer 2011). Entsprechend kann der islamische Religionsunterricht kooperativ mit anderen Religionsunterrichtsformen ausgestaltet werden.

Beides, Interreligiosität sowie Kooperationsbereitschaft, ist m.E. nur möglich, wenn innerhalb des islamischen Religionsunterrichts aus einer Position her über Religionen reflektiert wird: Diese Position muss der muslimischen Tradition entsprechen, darf aber die Pluralität innerhalb dieser nicht ausschließen. Jede religionspädagogische sowie theologische Reflexion, obwohl sie in adaptionsfreudiger Haltung geschieht,

20 Für eine konkrete Umsetzung am Hessischen Kerncurriculum und theoretische Überlegungen zum interreligiösen Lernen s. Öger-Tunç 2019. Für theoretische Überlegungen zum interreligiösen Lernen s. Schweitzer 2011. Schweitzer versucht dabei auf mehrere Ebenen des Lernens wie Wissenserwerb, Sprach- und Handlungsfähigkeit sowie Dialogfähigkeit aufmerksam (vgl. ebd.: 290-292). Er schließt Positionalität nicht aus, ordnet aber die religionswissenschaftliche Perspektive für die Dialogfähigkeit ihr über, was aber nicht in ihrer Dominanz resultiert. Denn mit Wahrheitsansprüchen könne man sich nicht auseinandersetzen, wenn man nur Kenntnis von unterschiedlichen Religionstraditionen habe; eine Urteilsbildung sei nur durch Religionsunterricht und nicht durch Religionskunde möglich (ebd.: 294).

geschieht aus einer Position, in unserem Fall einer islamisch-religiösen heraus. Geht es ja im islamischen Religionsunterricht in erster Linie ums Verstehen, geschieht dies immer aus einer mehr oder minder festen Position, die selbst natürlich hinterfragt werden muss (: Selbstreflexion) und keine Absolutheit beanspruchen darf (: Relativität). Positionalität ermöglicht also, dass eine religiöse Tradition sprachfähig wird, sich auf Augenhöhe mit anderen Religionen und Weltanschauungen begeben kann und religiöse Erfahrungen zu erschließen ermöglicht, die das Religiöse und die Religion zu verstehen befähigen (vgl. Englert 2011: 36-38). Sogar die klassische Erkenntnislehre, wie wir sie unter sunnitischen Gelehrten finden, bietet dafür eine geeignete Grundlage: Menschliche Erkenntnis ist überwiegend spekulativ (eine systematische Reflexion dazu finden wir beim berühmten ascharitischen Gelehrten Fahr ad-Dīn ar-Rāzī (gest. 606/1209)²¹. Vieles von dem, was Gegenstand des islamischen Religionsunterrichts ist (ausgenommen die o.g. drei Grundsätze), ist Wissen präsumtiver Natur, also Spekulation (*ẓann*). Da die muslimische Tradition als ein steter Fortschreibungsprozess verstanden werden kann, kann dies nur durch Positionalität, die inter- und intrareligiös sein muss (vgl. Domsgen/Witten 2022), im islamischen Religionsunterricht geschehen. Nur so ist eine Deutung und Reflexion vom Religiösem möglich. Insbesondere die Intrareligiosität und -kulturalität ist wichtig, da gleiche Konzepte in unterschiedlichen Sprachen (wie Türkisch, Arabisch, Persisch oder Bosnisch) wiedergegeben werden.²² Lehrbücher sind auch dieser sprachlichen Herausforderung gegenübergestellt.

Die Anpassungsfähigkeit des islamischen Religionsunterrichts und der islamischen Religionspädagogik ist groß, da sie noch im Entstehen sind: Es gibt noch keine festen Strukturen, deren Anpassung und Neuausrichtung zeitaufwendig und kompliziert sind. Doch auch hier besteht eine Gefahr für den islamischen Religionsunterricht: Vor lauter von außen zugetragener Erwartungen dürfen die eigenen Ziele nicht vergessen werden.²³

4. Schlusswort

Insgesamt zeigen erste Ergebnisse, dass muslimische Familien den islamischen Religionsunterricht positiv wahrnehmen (vgl. Ulfat et al. 2020: 6f.), so auch den Religionsunterricht insgesamt (vgl. Domsgen/Witten 2022). Es besteht quasi eine existentielle Verbindung zwischen dem islamischen Religionsunterricht und der Islamischen Theologie. Jedoch darf dies, wie oft der Anschein erweckt wird, nicht dazu führen, dass die Islamische Theologie im Dienste des islamischen Religionsunterrichts und der Islamischen Religionspädagogik steht. Es darf nicht außer Acht gelassen werden, dass die Islamische Religionspädagogik eine Verbundwissenschaft ist, die im Austausch mit

21 Zwar bezieht er seine Ausführungen auf den religionsrechtlichen Diskurs, erhebt aber auch den Anspruch allgemeingültige Aussagen zu treffen. Für eine Zusammenfassung s. Kurnaz 2018: 92f.

22 Für die Beobachtungen von Kiefer zur Islamkunde in NRW s. Kiefer 2009: 58.

23 Einen solchen Fall überhäufte Anforderungen sehen wir bei Sejdini 2015. Es ist zwar zu begrüßen, dass dem islamischen Religionsunterricht diese Ansprüche gestellt werden, die aber langfristig geplant werden müssen und bei deren Konstitution eher eine Selektion bzw. Anordnung stattfinden muss. In der weiteren Entwicklung müssen die Ziele entsprechend ergänzt werden.

der Islamischen Theologie steht. Zu begrüßen ist zudem, dass der islamische Religionsunterricht interreligiös ausgerichtet ist bzw. sein soll, damit nicht nur der islamische Religionsunterricht Konzepte aufnimmt, sondern auch selbst Konzepte entwerfen kann, die die christlichen Religionspädagogen als Idee aufnehmen können.²⁴ Dies ermöglicht den Schüler*innen, nicht nur die eigene Pluralität wahrzunehmen, sondern in einem geschützten Ort über die plurale Gesellschaft insgesamt zu reflektieren. Die zunehmende Konfessionslosigkeit der Schüler*innen darf dagegen nicht als Anlass genommen werden, den Religionsunterricht von seiner Positionalität zu befreien: Nur aus einer intersubjektiv nachvollziehbar begründeten Position heraus lassen sich religiöse Phänomene und Standpunkte deuten und verstehen. Sie darf aber nicht exklusivistisch sein, sondern muss sich ihrer Perspektivität bewusst sein. Der Pluralisierung der Gesellschaft kann man m.E. nur gerecht werden, wenn man sich seiner eigenen Position gewahr wird und versteht, dass aus dieser Position heraus die eigenen religiösen Denkmuster entstehen. Die Positionalität zu negieren kommt im Grunde genommen einer aus einer Machtposition heraus entstehenden Säkularisierung des Religionsunterrichts gleich. Den Religionsunterricht Unterrichtsfächern wie Philosophie und Ethik gegenüberzustellen ist ebenfalls zu vermeiden. Es liegt nicht fern, dass Schüler*innen, die sowohl Religionsunterricht besuchen als auch Fächer, die dazu noch als Alternative dienen, größere Reflexionskompetenzen erwerben können, da jede dieser Fächer selbst eine bestimmte Position bezieht und aus dieser heraus den jeweiligen Sachverhalt deutet. Je mehr Zugänge die Schüler*innen kennenlernen, desto eher wird es möglich sein, der zunehmenden Pluralisierung der Gesellschaft gerecht zu werden.

Literaturverzeichnis

- Agai, Bekim/Bassiouni, Mahmoud/Başol, Ayşe et al. (2014): »Islamische Theologie in Deutschland. Herausforderungen im Spannungsfeld divergierender Erwartungen«, in: Frankfurter Zeitschrift für islamisch-theologische Studien 1, S. 7-28.
- Akademie für Islam in Wissenschaft und Gesellschaft (AIWG) (2021, 11. Januar): AIWG veröffentlicht Expertise zu islamischem Religionsunterricht [Pressemeldung]. [https://aiwg.de/aiwg-veroeffentlicht-expertise-islamischer-religionsunterrichte-pm/\(23.03.21\)](https://aiwg.de/aiwg-veroeffentlicht-expertise-islamischer-religionsunterrichte-pm/(23.03.21)).
- Al-Azem, Talal (2016): »The Transmission of *Adab*. Educational Ideals and their Institutional Manifestations«, in: Nadeem A. Memon/Mujadad Zaman (Hg.), *Philosophies of Islamic Education. Historical Perspectives and Emerging Discourses*, New York/London: Routledge, S. 112-126.
- Aslan, Ednan (2016): »Geschichte und Gegenwart der islamischen Religionspädagogik«, in: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 64/1, S. 4-12.

24 »Als Prognose sei darum gewagt: Die Forschung zum religiösen Lernen im Feld des islamischen Religionsunterrichts könnte religionspädagogische Impulse zu Tage fördern, die nicht spurlos am evangelischen und katholischen Religionsunterricht vorbeigehen.« (Behr 2010b: 143). Für eine interessante Reaktion zur Einführung der Islamischen Religionspädagogik und die Auswirkungen auf die evangelische Religionspädagogik s. Schweitzer 2016.

- Badawia, Tarek (2016): »Gewissheitsparadoxie. Eine antinomische Struktur des Lehrerhandelns im Islamischen Religionsunterricht«, in: Yaşar Sarıkaya/Adem Aygün (Hg.), *Islamische Religionspädagogik. Leitfragen aus Theorie, Empirie und Praxis*, Münster: Waxmann, S. 109-123.
- Bağraç, Musa (2016): »Moralkompetenz im Islamischen Religionsunterricht«, in: Sarıkaya/Aygün, *Islamische Religionspädagogik*, S. 125-155.
- Bakkar, Osman (1999): *Classification of Knowledge in Islam: A Study in Islamic Philosophies of Science*, Cambridge: Islamic Text Society.
- Bakker, Jens (2012): *Normative Grundstrukturen der Theologie des sunnitischen Islam im 12./18. Jahrhundert*, Berlin: EB-Verlag.
- Bauer, Thomas (2018): *Warum es kein islamisches Mittelalter gab*, München: C.H. Beck.
- (2011): *Die Kultur der Ambiguität. Eine andere Geschichte des Islams*, Berlin: Verlag der Weltreligionen.
- Behr, Harry Harun (2008): »Welche Bildungsziele sind aus der Sicht des Islams vorranglich?«, in: Friedrich Schweitzer/Albert Biesinger/Anke Edelbrock (Hg.), *Mein Gott – Dein Gott. Interkulturelle und interreligiöse Bildung in Kindertagesstätten*, Weinheim/Basel: Stiftung Ravensburger Verlag, S. 31-48.
- (2010a): »Islamische Religionspädagogik und Didaktik: Eine zwischenzeitliche Standortbestimmung«, in: Mizrap Polat/Cemal Tosun (Hg.), *Islamische Theologie und Religionspädagogik. Islamische Bildung als Erziehung zur Entfaltung des Selbst*, Frankfurt a.M.: Lang, S. 131-143.
- (2010b): »Worin liegt die Zukunft der islamischen Religionspädagogik in Deutschland?«, in: *Zeitschrift für die Religionslehre des Islam* 4/7, S. 22-32. https://nanopdf.com/download/harry-harun-behr-pdf-dokument-102-kb_pdf
- Bellino, Francesca (2014): »The Classification of Sciences in an Ottoman Arabic Encyclopaedia: Tāşköprüzâda's »Miftāḥ al-sa'âda««, in: *Quaderni di Studi Arabi*, Nuova Serie 9, S. 161-180.
- Ceylan, Rauf (2015): »»Raus aus den Koranschulen.« Das Verhältnis von Moscheekatechese und Islamischem Religionsunterricht. Zur Notwendigkeit einer öffentlichen und innerislamischen Debatte«, in: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 14/2, S. 169-183.
- Domsgen, Michael/Witten, Ulrike (Hg.) (2022): »Religionsunterricht im Wandel. Ein Überblick über Entwicklungen in Deutschland«, in Domsgen/Witten: *Religionsunterricht im Plausibilisierungsstress. Interdisziplinäre Perspektiven auf aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen*, Bielefeld: transcript, S. 17-69.
- Engelhardt, Jan Felix (2017): *Islamische Theologie im deutschen Wissenschaftssystem. Ausdifferenzierung und Selbstkonzeption einer neuen Wissenschaftsdisziplin*, Wiesbaden: Springer.
- Englert, Rudolf (2011): »Zehn Gründe für einen konfessionellen Religionsunterricht – Ein Plädoyer aus religionsdidaktischer Sicht«, in: Bülent Ucar (Hg.), *Islamische Religionspädagogik zwischen authentischer Selbstverortung und dialogischer Öffnung*, Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 35-45.
- Ev, Halit (2011): »Die religiöse Bildung der Muslime in Deutschland – Die Notwendigkeit, in der Bildung ein neues Paradigma zu entwickeln«, in: Ucar, *Islamische Religi-*

- onspädagogik zwischen authentischer Selbstverortung und dialogischer Öffnung, S. 69-94.
- Günther, Sebastian (2006): »Be Masters in That You Teach and Continue to Learn: Medieval Muslim Thinkers on Educational Theory«, in: *Comparative Education Review* 50/3, S. 367-388.
- (2010): »The Principles of Instruction are the Grounds of our Knowledge: Al-Fārābī's (d. 950) Philosophical and al-Ghazālī's (d. 1111) Spiritual Approaches to Learning«, in: Osama Abi-Mershed (Hg.), *Trajectories of Education in the Arab World: Legacies and Challenges*, London: Routledge, S. 15-34.
- (2016): »Your Educational Achievements Shall not Stop Your Efforts to Seek Beyond. Principles of Teaching and Learning in Classical Arabic Writings«, in: Memon/Zaman, *Philosophies of Islamic Education*, S. 72-93.
- Heimbrock, Hans-Günter (2007): »Jenseits der Koranschulen – Auf dem Wege zur Islamischen Erziehung im westlichen Kontext«, in: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 2, S. 170-180.
- Ibn Ḥazm (1983): *Marātib al-'ulūm*, in: Iḥsān 'Abbās (Hg.), *Rasā'il Ibn Ḥazm*, Bd. 4, Beirut: al-Mu'assasa al-'arabiya li-d-dirāsāt wa-n-našr, S. 61-93.
- Ibn Rušd, Abū l-Walīd (1968): *Faṣl al-maqāl wa-taqrīr bayna š-šarī'a wa-l-ḥikma min al-ittiṣāl*, Beirut: Dār al-Mašriq.
- (2007): *Bidāyat al-muḡtahid wa-nihāyat al-muqtaṣid*, Abū Aws Yūsuf b. Aḥmad al-Bakrī (Hg.), Amman: Bayt al-afkār ad-duwaliya.
- Ibn Rušd, Muḥammad ibn Aḥmad (2010): *Maßgebliche Abhandlung. Faṣl al-maqāl. Aus dem Arabischen übers.u. hg. v. Frank Griffel*, Berlin: Verlag der Weltreligionen.
- Karakoç, Betül (2019): »Der eine kann es – der andere nicht. Islam lehren zwischen Moschee und Schule«, in: Yaşar Sarıkaya/Dorothea Ermert/Esma Öger-Tunç (Hg.), *Islamische Religionspädagogik. Didaktische Ansätze für die Praxis*, Münster: Waxmann, S. 107-124.
- Khorchide, Mouhanad (2010): »Die Beziehung zwischen islamischer Lehre und einer modernen Islamischen Religionspädagogik. Zur Notwendigkeit der Ausarbeitung humanistischer Ansätze in der islamischen Ideengeschichte«, in: Polat/Tosun, *Islamische Theologie und Religionspädagogik*, S. 145-158.
- (2012): »Die Notwendigkeit einer dialogischen Theologie als Grundlage zur Etablierung einer zeitgemäßen islamischen Religionspädagogik«, in: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 11/2, S. 81-91.
- Kiefer, Michael (2009): »Islamische Quellen in staatlichen Lehrplänen für den Islamunterricht: Auswahlkriterien, Präsentation und Kontext«, in: Irka-Christin Mohr/Michael Kiefer (Hg.), *Islamunterricht – Islamischer Religionsunterricht – Islamkunde. Viele Titel – ein Fach?*, Bielefeld: transcript, S. 37-58.
- Kiefer, Michael/Mohr, Irka-Christin (2009): »Islamwissenschaftliche Thesen zum islamischen Religionsunterricht«, in: Mohr/Kiefer, *Islamunterricht*, S. 205-211.
- Körner, Felix/Kurnaz, Serdar/Özsoy, Ömer (2021): *Identitäten und Kulturen*, Freiburg/Basel/Wien: Herder.
- Kurnaz, Serdar (2020a): *Tradition und Fortschreibung bei Ibn Rušd. Eine rechtschulübergreifende Analyse zu Kauf- und Tauschgeschäften im islamischen Recht*, Baden-Baden: Nomos.

- (2018): »Göttliches Recht im Wandel der Zeiten aus muslimischer Sicht«, in: Nora Kalbarczyk/Timo Güzelmansur/Tobias Specker (Hg.), *Gibt Gott Gesetze? Ius divinum aus christlicher und muslimischer Perspektive*, Regensburg: Verlag Friedrich Pustet, S. 75-114.
- (2019): »Interpretation, Auslegung – Islamisch«, in: Heribert Hallermann/Thomas Meckel/Michael Droege/Heinrich de Wall (Hg.), *Lexikon für Kirchen- und Religionsrecht*, https://dx.doi.org/10.30965/9783506786388_0477 (24.03.2021), Druckfassung: Band II, Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- (2020b): »Das Schweizerische Zentrum für Islam und Gesellschaft«, in: Udo Tworuschka (Hg.), *Handbuch der Religionen*, Hohenwarsleben: Westarp, Ergänzungslieferung 64.
- Kurum, Emine (2016): »Schriftkunde und Lehrinrichtungen in frühislamischer Zeit«, in: Sarıkaya/Aygün, *Islamische Religionspädagogik*, S. 41-60.
- Lähnemann, Johannes (2016): »Von muttersprachlicher Religionskunde zum ordentlichen Schulfach: Islamischer Religionsunterricht als Erfolgsgeschichte?«, in: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 64/1, S. 25-37.
- Öger-Tunç, Esmâ (2019): »Zur Relevanz interreligiöser Kompetenzen im islamischen Religionsunterricht«, in: Sarıkaya/Ermer/Öger-Tunç, *Islamische Religionspädagogik*, S. 51-69.
- Özsoy, Ömer (2017): »Das Unbehagen der Koranexegese. Den Koran in anderen Zeiten zum Sprechen bringen«, in: *Frankfurter Zeitschrift für islamisch-theologische Studien* 1, S. 29-68.
- Pacacı, Mehmet/Aktay, Yasin (1999): »75 Years of Higher Religious Education in Modern Turkey«, in: *The Muslim World* 89/3-4, S. 389-413.
- Polat, Mizrap (2010a): »Religiöse Antwortsuche im islamischen Religionsunterricht als Reaktion auf die Lebensumstände der Gegenwart«, in: Polat/Tosun, *Islamische Theologie und Religionspädagogik*, S. 119-129.
- (2010b): »Religiöse Mündigkeit als Ziel des islamischen Religionsunterrichts«, in: Polat/Tosun, *Islamische Theologie und Religionspädagogik*, S. 185-201.
- Reinhart, Kevin (2017): »What We Know about Ma‘rûf«, in: *Journal of Islamic Ethics* 1, S. 51-82.
- Rohe, Mathias (2011): *Das islamische Recht. Geschichte und Gegenwart* (3. aktualisierte und erweiterte Aufl.), München: C.H. Beck.
- Sahin, Abdullah (2018): »Critical Issues in Islamic Education Studies: Rethinking Islamic and Western Liberal Secular Values of Education«, in: *Religions* 9, 335. <https://doi.org/10.3390/rel9110335> (23.03.2021).
- Sarıkaya, Yaşar (2016): »Islamische Religionspädagogik als Medium der Erneuerung islamisch-religiösen Wissens«, in: Sarıkaya/Aygün, *Islamische Religionspädagogik*, S. 61-81.
- Schweitzer, Friedrich (2011): »Religionsunterricht in einer multikulturellen Gesellschaft – Interreligiöses Lernen in der Schule«, in: Ucar, *Islamische Religionspädagogik zwischen authentischer Selbstverortung und dialogischer Öffnung*, S. 287-300.

- (2016): »Religionspädagogik im Plural. Aufgaben der evangelischen Religionspädagogik im Kontext islamischer Religionspädagogik«, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie, 64/1, S. 66-74.
- Sejdini, Zekirija (2015): »Grundlagen eines theologiesensiblen und beteiligtenbezogenen Modells islamischer Religionspädagogik und Religionsdidaktik im deutschsprachigen Kontext«, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 23, S. 21-28.
- Takim, Abdullah (2016): »Die Verortung der Islamischen Theologie und Religionspädagogik in der europäischen Islamforschung«, in: Sarıkaya/Aygün, Islamische Religionspädagogik, S. 13-35.
- Tekin, İshak (2016): »Der Ansatz des *Tahdīb al-aḥlāq* im Kontext der theoretischen Grundlagen der islamischen Moralerziehung«, in: Sarıkaya/Aygün, Islamische Religionspädagogik, S. 83-106.
- Tosun, Cemal/Kızılabdullah, Yıldız (2010): »Education and Religious Education in the Islamic Education Classics«, in: Polat/Tosun, Islamische Theologie und Religionspädagogik, S. 33-66.
- Ucar, Bülent (2011): »Meilenstein der Integration – der Islamische Religionsunterricht«, in: Ucar, Islamische Religionspädagogik zwischen authentischer Selbstverortung und dialogischer Öffnung, S. 263-265.
- Ulfat, Fahimah (2019): »Theologisch-anthropologische Grundlagen religiöser Bildung aus islamisch-religionspädagogischer Perspektive«, in: Theologische Quartalschrift. Bildung aus theologischer Perspektive 199/2, S. 149-160.
- (2020): »Religionsunterricht in muslimischer Perspektive«, in: Georg Hilger/Stephan Leimgruber/Hans-Georg Ziebertz (Hg.), Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf (7. überarbeitete Aufl.), München: Kösel, S. 78-84.
- Ulfat, Fahimah/Engelhardt, Jan Felix/Yavuz, Esra (2020): Islamischer Religionsunterricht in Deutschland. Qualität, Rahmenbedingungen und Umsetzung (= AIWG-Expertisen), Frankfurt a.M. https://aiwg.de/wp-content/uploads/2020/12/AIWG-Expertise-Islamischer-Religionsunterricht-in-Deutschland_Onlinepublikation.pdf (23.03.2021).
- van Ess, Josef (1966): Die Erkenntnislehre des 'Aḍudaddīn al-Īcī: Übersetzung und Kommentar des ersten Buches seiner Mawāqif, Wiesbaden: Steiner.
- Vieregge, Dörthe/Weiße, Wolfram (2016): »Antwort auf religiöse Vielfalt: Islamischer Religionsunterricht oder Religionsunterricht für alle?«, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 64/1, S. 55-66.
- Wissenschaftsrat (2010): Empfehlungen zur Weiterentwicklung von Theologien und religionsbezogenen Wissenschaften an deutschen Hochschulen, Köln. https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/9678-10.pdf?__blob=publicationFile&v=1 (23.03.2021).
- Yağdı, Şenol (2018): »Pluralitätsfähige Habitusbildung in der islamischen Religionspädagogik. Eine kritische religionspädagogische Diskussion«, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 26/1, S. 61-69.

Religionsunterricht für alle, KoKoRU, Islamischer Unterricht – neue Formen religionsübergreifenden und religionsneutralen Unterrichts

Ein Kommentar aus juristischer Perspektive

Heinrich de Wall

1. Einleitung

Wie die Beiträge dieses Sammelbandes zeigen, ist der Religionsunterricht in Deutschland in Bewegung. Vielfältige neue Formen oder auch ältere Vorschläge zur religiösen Bildung an den öffentlichen Schulen werden diskutiert. Dazu gehören zum einen Formen konfessions- bzw. religionsübergreifenden Unterrichts: der »konfessionell-kooperative Religionsunterricht« (KoKoRU) und der »Religionsunterricht für alle« sind Beispiele. Ein zweites vieldiskutiertes Thema der letzten Jahre ist die Etablierung eines islamischen Religionsunterrichts. War bisher ungeachtet der unterschiedlichen Modelle in den Bundesländern doch das Ziel klar, langfristig einen »normalen« islamischen Religionsunterricht nach Maßgabe des Art. 7 Abs. 3 GG zu etablieren, scheinen einige von diesem Ziel teilweise wieder abzurücken. Dafür ist zum einen die Beendigung der Kooperation des Landes Hessen mit DITIB verbunden mit der Konsequenz, dass ein allein vom Land Hessen verantworteter Unterricht mit Schwerpunkten im Islam eingerichtet wird, ein Beispiel. Zum zweiten ist aber auch die Beendigung des Schulversuches »Islamischer Unterricht« in Bayern mit dem dafür in Art. 47 Abs. 1, 3 des Bayerischen Erziehungs- und Unterrichtsgesetzes (BayEUG) vorgesehenen Ersatz eines Islam- und Werteunterrichts in allein staatlicher Verantwortung zu nennen. In der im August 2021 in Kraft getretenen Gesetzesfassung hat dieser Unterricht die Bezeichnung als – schlicht – »Islamischer Unterricht« erhalten, was seinen Charakter eher verschleiert als verdeutlicht. Diese aktuelle Entwicklung im Bereich islamischen Unterrichts hat mit den Diskussionen um Möglichkeiten konfessions- und religionsübergreifenden Religionsunterrichts eines gemeinsam: Es geht um die Konfessionalität des Unterrichts – einerseits die Frage, ob ein multikonfessioneller oder multireligiöser Unterricht noch als ein konfessioneller Religionsunterricht i. S. v. Art. 7 Abs. 3 GG eingestuft werden kann, andererseits die Möglichkeit zur Erteilung eines rein staatlich verantworteten,

dann aber notwendig nicht-konfessionellen Unterrichts: Ist ein »Islam- und Werteunterricht« vielleicht doch ein »Religionsunterricht«?

Für die genannten Projekte gibt es Gründe und nachvollziehbare Argumente. In diesem Beitrag soll es aber nicht um solche Gründe und Argumente pädagogischer Art gehen, sondern um die rechtliche Bewertung. Ebenso wie nicht alles, was Recht ist, auch vernünftig ist – wem kämen keine Beispiele für weltfremde Regelungen in den Sinn – gilt auch umgekehrt, dass nicht alles, was manchen vernünftig oder pädagogisch wünschenswert erscheint, auch rechtlich zulässig ist. Das Recht hat die Eigenschaft, dass es gilt und dass es durchsetzbar ist – jedenfalls so lange, bis es geändert oder aufgehoben wird. Insofern spielt die reine Vernünftigkeit, spielen vermeintlich überlegene didaktische und pädagogische Erwägungen für die Recht- oder Verfassungsmäßigkeit dieses und jenes Modells keine Rolle. Sie können aber Anlass für Überlegungen sein, das Recht zu ändern. Allerdings ist dabei für den Religionsunterricht die verfassungsrechtliche Fundierung in Art. 7 Abs. 2, 3 GG zu beachten und steht damit die erschwerte Abänderbarkeit der Vorschriften des Grundgesetzes (Art. 79 Abs. 2 GG) einer Änderung als hohe Hürde entgegen – und im weiteren Verlauf dann das Erfordernis, ggf. das Landesverfassungsrecht auch noch ändern zu müssen, das in vielen Ländern die in Art. 7 Abs. 2, 3 GG enthaltenen Regeln zusätzlich absichert.

Die verfassungsrechtliche Regelung gibt in solchen Fällen auch Anlass zu besonders sorgfältiger Prüfung: Wer Grundgesetz oder Länderverfassungen ändern möchte, sollte erwägen, ob nicht möglicherweise die bestehende rechtliche Regelung gute Gründe für sich hat. Das kann auch zur Einsicht führen, dass die Gründe, die für die bisherige verfassungsrechtliche Regelung sprechen, möglicherweise die zunächst als besser empfundenen, »sachgesetzlichen« Gründe überwiegen.

Mit diesen Vorbemerkungen soll hier danach gefragt werden, inwiefern Neuerungen und Ideen wie der KoKoRU, der Religionsunterricht für alle oder der bayerische »Islamische Unterricht« mit den bestehenden rechtlichen Rahmenbedingungen vereinbar sind. Dafür soll zunächst der rechtliche Rahmen des Religionsunterrichts kurz dargestellt werden¹. Dabei steht hier der Aspekt der »Konfessionalität« des Unterrichts im Vordergrund. Andere Rechtsfragen, z.B., was die Konsequenz der Bezeichnung als »ordentliches Unterrichtsfach« ist und wie weit die Ausnahmeregelung für bekenntnisfreie Schulen oder die »Bremer Klausel« in Art. 141 GG reichen, bleiben unberücksichtigt. Sodann wird danach gefragt, inwiefern die genannten Ideen und Projekte mit diesem Recht übereinstimmen oder in Spannung zu ihm stehen. Auf dieser Grundlage wird dann ein kurzes Fazit gezogen.

1 Zum rechtlichen Rahmen des Religionsunterrichts: Ogorek 2021; Meckel 2011; Rees 2015; Richter 2016; Heinig 2014; Koriath 2016, im selben Band (Kämper/Pfeffer 2016) auch die weiteren Beiträge von Friedrich Schweitzer, Wilhelm Rees, Ismail Yavuzcan und Janbernd Oebbeke. Zu den unterschiedlichen Formen des Religionsunterrichts in den Ländern und deren Praxis s. Rothgangel/Schröder 2020. Aus der älteren juristischen Literatur s. Kästner (1998: 61, 63-71); Link 2002; Link 1996; Hildebrandt 2000; Heckel 2002; Frisch 2004.

2. Das Verfassungsgebot der Konfessionalität des Religionsunterrichts

Die für die rechtliche Bewertung religiöser Unterweisung an den Schulen im genannten Zusammenhang einschlägigen Art. 7 Abs. 3 S. 1 und 2 GG lauten: »Der Religionsunterricht ist in den öffentlichen Schulen mit Ausnahme der bekenntnisfreien Schulen ordentliches Lehrfach. Unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechtes wird der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt.«²

Im Gefüge des Grundgesetzes hat der Religionsunterricht vor allem eine grundrechtsunterstützende und -sichernde Funktion. Die Garantie des Religionsunterrichts an den öffentlichen Schulen in Art. 7 Abs. 3 GG dient dazu, im weitgehend verstaatlichten und damit säkularen Schulwesen religiöse Unterweisung über die bloß religionskundliche Information hinaus zu ermöglichen. Ungeachtet der Kontroversen über seine Ausgestaltung hat der Staat trotz seiner Neutralität in Weltanschauungsfragen ein eigenes Interesse am Religionsunterricht: Zum einen, weil die Vorsorge für die Grundrechtsausübung, hier: die Ausübung der Religionsfreiheit, zu seinen Anliegen zählt. Zum anderen hat er ein Interesse daran, dass die für die Persönlichkeitsentwicklung vieler Schüler wichtige religiöse Erziehung auf solider Grundlage und auf mit den allgemeinen Bildungszielen und pädagogischen Standards übereinstimmende Art und Weise auch unter seiner Aufsicht stattfindet.

Dem Gebot der Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften entnimmt das Bundesverfassungsgericht etwas, wovon auch andere Gerichte und weitestgehend einhellig auch das juristische Schrifttum ausgehen: Der Religionsunterricht ist keine reine Wissensvermittlung, keine überkonfessionelle, vergleichende Betrachtung religiöser Lehren, sondern konfessionell gebundener Unterricht. Das bedeutet, dass er die Glaubenssätze der jeweiligen Religionsgemeinschaft zum Gegenstand hat, die »als bestehende Wahrheiten« vermittelt werden sollen (BVerfGE 74, 252f.). Die Zeitgebundenheit und Problematik dieser Formulierungen eingestanden, bleibt doch klar, was gemeint ist: Der Religionsunterricht befasst sich mit einer Religion aus ihrer eigenen Perspektive: Er geht davon aus, dass ihre Lehren »wahr« sind und vermittelt

2 Der Religionsunterricht gehört zu den Angelegenheiten, in denen Staat und Religionsgemeinschaften aufgrund der verfassungsrechtlichen Regelung zusammenwirken. Solche Angelegenheiten wurden (und werden) gemeinsame oder gemischte Angelegenheiten oder *res mixtae* genannt. Allerdings ist der juristische Stellenwert dieser Titulierung zu präzisieren: Nicht die Bezeichnung als gemischte Angelegenheit oder das beiderseitige Interesse ist Grund für die Notwendigkeit der Kooperation, sondern die Tatsache, dass beim staatlichen Religionsunterricht oder anderen *res mixtae* das Selbstbestimmungsrecht der Religionsgemeinschaften betroffen ist. Das hat das BVerfG für die Mitwirkung der Kirchen bei der Berufung von Theologieprofessoren hervorgehoben in der »Lüdemann-Entscheidung« (BVerfGE 122, 89). In den Fällen, in denen zur Vermeidung einer Verletzung des Selbstbestimmungsrechts Kooperationsformen eingerichtet sind, ist deren Ausgestaltung sehr unterschiedlich. Für manche *res mixtae* sind auch gar keine besonderen Verfahren vorgesehen. Stattdessen verhindert die genaue Unterscheidung und Abschtung der staatlichen und der kirchlichen Entscheidungskompetenzen eine Verletzung des Selbstbestimmungsrechts, so bei der Militär- oder der Anstaltsseelsorge. Vor allem ist zu betonen: Nicht die Titulierung einer Angelegenheit als *res mixta* ist Grund und Anliegen solcher Verfahren, sondern die Vermeidung von Verletzungen des Selbstbestimmungsrechts.

diese Lehren als Wahrheiten. Er nimmt also in religiöser Hinsicht eine Position ein und ist nicht neutraler Beobachter der Religion. Das schließt freilich nicht aus, dass er zugleich auch Wissensvermittlung und den Vergleich mit anderen Bekenntnissen beinhaltet – aber eben mit der genannten Prämisse.

Dabei ist zur Vermeidung eines möglichen Missverständnisses eines klarzustellen. Der Begriff der »Konfessionalität«, der hier der leichteren Verständlichkeit wegen als eingeführter und gebräuchlicher Begriff verwendet wird, ist zwar vor dem Hintergrund des getrennten Unterrichts der christlichen Konfessionen »evangelisch« und »katholisch« entstanden. Er umschließt aber einerseits, weit darüber hinausgehend, auch nicht-christliche Religionen: Auch ein islamischer Unterricht kann »konfessionell« sein – auch wenn er alle islamischen Glaubensrichtungen umfasst; auch jüdischer Religionsunterricht ist »konfessionell«. Andererseits will der Begriff aber auch die Trennung der christlichen Konfessionen nicht zementieren. Das Grundgesetz schreibt nicht vor, dass es getrennten evangelischen und katholischen Religionsunterricht gibt. Auch ein gemeinchristlicher Unterricht kann in diesem Sinne konfessionell sein – darauf ist noch zurückzukommen. »Konfessionell« ist daher in Bezug auf den Religionsunterricht als »religiös positionell« im Gegensatz zu »religiös neutral« bzw. »bloß distanziert betrachtend« zu verstehen.

Das in Art. 7 Abs. 3 S. 2 GG enthaltene Gebot, der konfessionelle Religionsunterricht habe mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften übereinzustimmen, beruht darauf, dass dem Staat selbst keine Definitionskompetenz über den Inhalt einer Religion zusteht. Es gehört zum Kern der auch den Religionsgemeinschaften zustehenden Religionsfreiheit des Art. 4 Abs. 1, 2 GG, dass sie selbst über ihre Lehre entscheiden. Das heißt aber auch, dass allein sie selbst bestimmen, ob Religionsunterricht erteilt wird und mit welchem Inhalt ihre Lehre im staatlichen Religionsunterricht zu vermitteln ist. Daher ist Art. 7 Abs. 3 S. 2 GG nicht nur so zu verstehen, dass der staatliche Unterricht in der Sache mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaft übereinstimmen muss, sondern dass die Religionsgemeinschaften selbst grundsätzlich die Inhalte des Religionsunterrichts bestimmen. Praktisch wird das nicht nur dadurch bewerkstelligt, dass sie den Lehrplänen zustimmen müssen, sondern dass auch Personen aus ihrem Bereich in die Erarbeitung der Lehrpläne einbezogen werden.

Art. 7 Abs. 3 GG dient dazu, trotz der aus Religionsfreiheit, der religiösen Gleichheit und der Trennung von Staat und Religionsgemeinschaften zusammengefassten religiös-weltanschaulichen Neutralität des Staates und seiner darin wurzelnden Inkompetenz zur Definition religiöser Lehren, einen Religionsunterricht an der öffentlichen Schule zu ermöglichen. Einen religionskundlichen Unterricht, der lediglich Informationen über verschiedene Religionen oder zu religiösen und weltanschaulichen Fragen vermittelt, ohne selbst einen religiös-weltanschaulichen Ansatz zur Grundlage zu nehmen, könnte auch der Staat selbst inhaltlich bestimmen. Auch ein allgemeiner, problemorientierter Unterricht zur Lebensbewältigung wäre nicht der in Art. 7 Abs. 3 S. 1 GG garantierte Unterricht. Die besondere Rechtfertigung für das inhaltliche Bestimmungsrecht der Religionsgemeinschaften bestünde für solche Unterrichtstypen nicht. Der Religionsunterricht darf also im Grundsatz die Bindung an ein Bekenntnis nicht preisgeben, sonst fällt er nicht unter Art. 7 Abs. 3 GG.

Auch ein ökumenischer Unterricht kann freilich durch die Garantie des Art. 7 Abs. 3 GG erfasst sein. Auch ein gemeinchristlicher (oder gemeinmuslimischer) Unterricht, der von einzelnen konfessionellen Besonderheiten absieht, kann aus der Sicht des Staates ein nicht-neutraler und damit konfessioneller Unterricht sein. Dabei ist es Sache der Religionsgemeinschaften, über das aus ihrer Sicht erforderliche Maß an interner Bekenntnishomogenität, über die hinreichende »Verwandtschaft« ihrer Bekenntnisse und über das Gemeinsame zwischen diesen zu entscheiden. Daher steht von Rechts wegen einem Religionsunterricht unterschiedlicher Religionsgemeinschaften oder einem von mehreren Religionsgemeinschaften gemeinsam verantworteten Religionsunterricht nichts entgegen, solange der Unterricht nur an gemeinsame Bekenntnisgrundlagen gebunden bleibt. Für den Islamischen Religionsunterricht hat das Bundesverwaltungsgericht in diesem Zusammenhang festgestellt, dass die Orientierung an Koran und Sunna für die gemeinsame bekenntnismäßige Orientierung ausreiche (BVerwGE 123, 49 [64]).

Problematisch erscheint dagegen ein multireligiöser Unterricht. Allerdings spricht nichts dagegen, dass Informationen über andere Religionen in einen konfessionellen Unterricht eingebunden und diskutiert werden. Auch dagegen, dass »authentische Vertreter« oder Religionslehrer der jeweils behandelten Religion in den Unterricht einbezogen werden und über die von ihnen vertretene Religion berichten und darüber diskutieren, ist nichts zu sagen. Solche Elemente führen nicht notwendig dazu, dass der Unterricht im Ganzen nicht mehr als konfessioneller Unterricht einzustufen ist. Dagegen wird man allerdings einen multireligiösen Unterricht, bei dem die beteiligten Gemeinschaften selbst nicht von einer grundlegenden Gemeinsamkeit in den zu verantwortenden Grundlagen ausgehen, sondern den Unterricht als multireligiöse Unterweisung zur Information der Schüler über die jeweiligen Unterschiede verstehen, nicht als Religionsunterricht i. S. v. Art. 7 Abs. 3 GG einstufen können. Einen Unterricht über Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Religionen kann der Staat selbst erteilen und verantworten. Anders als die Religionsgemeinschaften bei der Bestimmung der Grundsätze ist der Staat dabei aber uneingeschränkt an die Grundrechte der Beteiligten gebunden und hat dabei neben den Rechten der Schüler und Eltern die Religionsfreiheit und das Selbstbestimmungsrecht der Religionsgemeinschaften, die Trennung von Staat und Religionsgemeinschaften sowie die religiöse Gleichheit zu beachten, die im Grundsatz der religiös-weltanschaulichen Neutralität des Staates zusammengefasst werden. Allerdings sind trennscharfe Grenzen der Art, dass ein bestimmtes Unterrichtselement oder eine bestimmte Anzahl von Unterrichtsstunden allgemeiner, nicht oder anderskonfessioneller Inhalte den Unterricht von einem Religionsunterricht in eine vergleichende Religionskunde verwandeln, nicht zu ziehen. Vielmehr kommt es auf eine »Gesamtbetrachtung« des Unterrichts und seiner Inhalte an, um bewerten zu können, ob es sich um einen konfessionellen Unterricht handelt oder nicht, ob er also im Schwerpunkt die Binnenperspektive einer bestimmten religiösen Position einnimmt oder ob die Außenbetrachtung von Religionen überwiegt.

3. Konfessionalität religionspluralen Unterrichts?

In Hamburg hat bisher der evangelische Religionsunterricht als »Religionsunterricht für alle« auch Schülern anderer Konfessionen und Religionen offen gestanden.³ Da die Religionsgemeinschaften selbst darüber entscheiden können, ob sie fremdkonfessionelle Schüler zum Unterricht zulassen, ist das mit dem Grundgesetz vereinbar, soweit der Unterricht tatsächlich keine vergleichende Religionskunde ist, sondern ein bekenntnisgeprägter Unterricht, der »in Übereinstimmung mit den Lehren der betreffenden Religionsgemeinschaft« – also in Hamburg der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Norddeutschland – erteilt wird. Derzeit wird daran gearbeitet, den »Religionsunterricht für alle in evangelischer Verantwortung« durch einen Religionsunterricht zu ersetzen, für den die religiösen Grundsätze i. S. v. Art. 7 Abs. 3 S. 2 GG durch eine Vielzahl von Religionsgemeinschaften je für ihre Unterrichtsanteile festgelegt werden. Das beinhaltet eine Kooperation einer Vielzahl von Religionsgemeinschaften für einen Unterricht, an dem möglichst viele Schüler eines Klassenverbandes gemeinsam teilnehmen sollen (vgl. Wißmann 2019; aus systematisch-theologischer Sicht: Härle 2019). Nach der hier vertretenen Auffassung steht ein solcher Unterricht in besonderer Gefahr, nicht als Religionsunterricht i. S. v. Art. 7 Abs. 3 GG qualifiziert werden zu können, sondern als staatlich zu verantwortende Religionskunde (vgl. Wißmann 2019: 51).

Die in einer Reihe von Bundesländern – teils als Versuche – existierenden unterschiedlichen Formen der Kooperation unterschiedlicher Religionsgemeinschaften, namentlich der katholischen und der evangelischen Kirchen, beim Religionsunterricht sind dagegen im Grundsatz viel unproblematischer (s. dazu etwa Mückl 2019; Schröder 2019: 269ff.; Frisch 2020; Mantel 2020). Es obliegt der Selbstbestimmung der Religionsgemeinschaften, darüber zu befinden, inwiefern die Unterschiede im Bekenntnis für den Unterricht eine Rolle spielen. Viele Lehrunterschiede zwischen römischem Katholizismus und evangelischen Kirchen dürften im schulischen Unterricht von untergeordneter Bedeutung sein. Ob dies zu einem gemeinsamen Unterricht führen kann oder nicht, liegt nicht in der Entscheidungskompetenz des Staates, sondern allein der betreffenden Religionsgemeinschaften, sofern der »ökumenische Unterricht« eine von gemeinsamen Bekenntnisgrundlagen getragener Unterricht und keine bloße vergleichende Religionskunde ist.

3 Zu dem bisherigen Hamburger Modell des »Religionsunterrichts für alle in evangelischer Verantwortung« s. Link (2001), der diesen Unterricht für noch mit dem GG vereinbar hält. Vgl. auch Enuschat 2004.

4. Staatlicher »Islamischer Unterricht«?⁴

4.1 »Islamischer Unterricht« und neutrale Religionskunde

Der seit 2009 durchgeführte Modellversuch Islamischer Unterricht im Freistaat Bayern ist bis zum Beschluss über seine Beendigung im März 2019, wie die Bestrebungen in anderen Bundesländern, als (Übergangs-)Schritt zur Einführung eines Art. 7 Abs. 3 S. 2 GG entsprechenden islamischen Religionsunterrichts zu verstehen gewesen. Wie an den in den Lehrplänen festgelegten Unterrichtsthemen zu ersehen ist (Bayerisches Staatsministerium 2004 und 2006), handelte es sich um einen in Richtung eines konfessionellen Unterrichts zielenden Unterricht. Allerdings fehlte ihm die für einen konfessionellen Unterricht an sich erforderliche Festsetzung der Grundsätze des Unterrichts durch eine Religionsgemeinschaft gem. Art. 7 Abs. 3 S. 2 GG/Art. 136 Abs. 2 Bayerische Verfassung (BV). Diese Grundsätze wurden vielmehr unter Einbindung von Eltern vor Ort von der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg und dem Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus (StMUK) entwickelt. Laut Beschluss der Bayerischen Staatsregierung vom 26.3.2019 sollte nun dieses Fach in einen »Islam- und Werteunterricht« überführt werden (Bayerische Staatsregierung 2019). Dieser soll ebenfalls nicht auf durch eine islamische Religionsgemeinschaft formulierten Grundsätzen beruhen. Er soll aber kein Schritt zum konfessionellen Religionsunterricht gem. Art. 7 Abs. 3 GG/Art. 136 Abs. 2 BV mehr sein. Vielmehr soll es sich um ein Fach handeln, das ähnlich dem Ethikunterricht gem. Art. 137 Abs. 2 BV/Art. 47 des Bayerischen Erziehungs- und Unterrichtsgesetzes (BayEUG)⁵ der Wertevermittlung in nicht religiös bzw. konfessionell gebundener Form dient. Angesichts der großen Zahl muslimischer Schüler in Bayern, für die kein Religionsunterricht, aber auch kein anderes spezielles Unterrichtsangebot besteht, sollen neben und in Verbindung mit den »allgemein anerkannten Grundsätzen der Sittlichkeit« i. S. v. Art. 137 Abs. 2 BV Informationen über den Islam einen besonderen Schwerpunkt des Unterrichts bilden, so Art. 47 Abs. 3 BayEUG. Die Bezeichnung dieses Unterrichts als »Islamischer Unterricht« in der dann beschlossenen, geltenden Gesetzesfassung ändert nichts an diesem Konzept. Der »Islamische Unterricht« wird in Bayern seit dem Schuljahr 2021/22 eingeführt. Die Teilnahme an diesem Unterricht soll aufgrund einer Anmeldung durch die Erziehungsberechtigten bzw. ggf. die Schüler selbst erfolgen. Die Teilnehmer sind vom Besuch des Ethikunterrichts befreit. Der »Islamische Unterricht« steht also in einem Wahlpflichtverhältnis zum Ethikunterricht.

Ein solcher Unterricht ist kein Religionsunterricht i. S. v. Art. 7 Abs. 3 GG. Das Gleiche gilt für den Unterricht, den das Land Hessen als Nachfolger für den in Zusammenarbeit mit DITIB Hessen bisher veranstalteten islamischen Religionsunterricht vorsieht: Auch hier soll in einem allein durch den Staat verantworteten Unterricht über

4 Die nachfolgenden Ausführungen zum Islam- und Werteunterricht beruhen auf meinem Beitrag: de Wall 2020.

5 Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen in der Fassung der Bekanntmachung vom 31.05.2000, GVBl. 414, 632.

den Islam informiert und der Unterricht, wie in Bayern, (jedenfalls auch) von den Lehrkräften erteilt werden, die bisher im konfessionellen islamischen Unterricht eingesetzt waren.

Nach dem bisher Ausgeführten ist nicht ausgeschlossen, dass in der Schule außerhalb des Religionsunterrichts Informationen über Religionen und ihre Inhalte in einem allein durch den Staat verantworteten Unterricht ohne Beteiligung einer Religionsgemeinschaft vermittelt werden. Diese dürfen aber über allgemeine, neutrale Informationen nicht hinausgehen. Es darf sich nur um *Religionskunde* handeln, nicht um *Religionslehre*. Religion darf auch als prägender Kultur- und Bildungsfaktor zur Sprache kommen (s. nur BVerfGE 41, 29, 52), allerdings eben in dieser Funktion und nicht mit spezifisch religiösen Gehalten und Wahrheitsansprüchen.

Dadurch wird eine über die bloße Information hinausgehende, wertgebundene erzieherische Einwirkung in einem »Islam- und Werteunterricht« bzw. »Islamischen Unterricht« nicht unzulässig. Sie ist aber beschränkt auf das, was als erzieherische Einwirkung in jedem Unterricht an öffentlichen Schulen zulässig ist. Sie beruht und beschränkt sich auf die Werte, die im Grundgesetz und in der Bayerischen Verfassung verankert sind, wie sie in der Formulierung der Erziehungsziele in den Verfassungen (in Bayern Art. 131 BV, in Hessen Art. 56 Abs. 3-5 Hessische Verfassung (HV)) und Schulgesetzen (für den Ethikunterricht in Art. 47 Abs. 2 BayEUG, in Hessen §§ 2, 8 HessSchulG) wiedergegeben werden. Diese Werte sind von dem eigenen Erziehungsauftrag des Staates, wie er aus Art. 7 Abs. 1 GG abgeleitet werden kann, umfasst und können insoweit im schulischen Unterricht vermittelt werden.⁶

Für den in einen solchen Islam- und Werteunterricht bzw. Islamischen Unterricht zu überführenden (bisherigen) Islamunterricht sowohl in Hessen als auch in Bayern bedeutet dies, dass solche in den Lehrplänen zugrunde gelegten religiösen Gehalte, die Glaubenswahrheiten vermitteln sollen, aufgegeben werden oder dass die religiösen Gehalte in bloße Informationen über den Islam umzugestaltet sind. Lediglich neutrale, religionskundliche Informationen über den Islam sind zulässig.

4.2 »Islam- und Werteunterricht« (Islamischer Unterricht) und Ethikunterricht

Problematisch ist allerdings das Verhältnis eines solchen Unterrichts zum Ethik- oder Philosophieunterricht, wie er in Länderverfassungen (Art. 137 Abs. 2 BV) und in den Schulgesetzen (Art. 47 BayEUG, § 8 Abs. 4 HessSchulG) als Ersatz für den Religionsunterricht vorgesehen ist. Wenn der »Islam- und Werteunterricht« bzw. »Islamische Unterricht« als Ersatz für den Religionsunterricht dienen soll, liegt es nahe, Schüler, die an ihm teilnehmen, von einem ebenfalls angebotenen Ethikunterricht zu befreien, so auch die Vorhaben in Bayern und in Hessen. Der Gesetzgeber geht damit implizit davon aus, dass für Gruppen von Schülern, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen, aufgrund ihrer gruppenspezifischen sozialen, religiösen oder bildungsmäßigen Voraussetzungen unterschiedliche Arten der Vermittlung der »allgemein anerkannten Grundsätze der Sittlichkeit« (so die Bezeichnung des Ethikunterrichts, Art. 137 BV) sinnvoll sind. Auch

6 BVerfG, 1 BvR 2780/06, NVwZ 2008, S. 72, 73f.; BayVerfGHE 41, 44, 46f.; zu den staatlichen Erziehungszielen siehe auch Robbers 2018: Rn. 83ff.

in einem Ethikunterricht ist im Übrigen die Information über Religion und Religionen nicht fremd (s. § 8 IV HessSchulG). Denn die »Achtung vor religiöser Überzeugung« (als Bildungsziel in Art. 131 Abs. 2 BV formuliert) setzt Kenntnisse über die religiösen Überzeugungen und ihre Eigenarten voraus.

Konsequenterweise können diese Unterrichtsfächer, da sie die gleiche Aufgabe und Funktion haben, dort, wo sie nebeneinander bestehen, auch in einem Wahlpflicht-Verhältnis zueinander stehen – so dass ein Schüler, der nicht am Religionsunterricht teilnimmt, zum Besuch entweder des Ethikunterrichts oder des »Islam- und Werteunterrichts« verpflichtet ist.

Allerdings setzt all das voraus, dass im »Islamischen Unterricht« tatsächlich, wie in Art. 137 Abs. 2 BV vorgeschrieben, die »allgemein anerkannten Grundsätze der Sittlichkeit« vermittelt werden, also insbesondere die schulischen Bildungsziele der Verfassung, und zwar als Werte, die auch unabhängig von religiöser Fundierung gelten oder, wie in § 8 IV Hess SchulG formuliert »das Verständnis für Wertvorstellungen und ethische Grundsätze und der Zugang zu ethischen, philosophischen und religionskundlichen Fragen« vermittelt werden.

Damit kann sich der »Islam- und Werteunterricht« bzw. »Islamische Unterricht« nicht auf die Vermittlung von Informationen über die islamische Religion beschränken, sondern er muss auch Informationen über andere religiöse und weltanschauliche Orientierungen und vor allem wesentliche Unterrichtsinhalte jenseits von Religion und Weltanschauung beinhalten. Der Unterricht muss also neben Informationen über den Islam und andere Religionen zu erheblichen, fachprägenden Anteilen Information und Erziehung im Sinne der allgemein, d.h. unabhängig von der Religion anerkannten Grundsätze der Sittlichkeit i. S. d. Art. 137 Abs. 2 i. V. m. Art. 131 BV enthalten.

4.3 Zur Vereinbarkeit eines »Islam- und Werteunterrichts« (Islamischen Unterrichts) mit Grundrechten

a) Religionsfreiheit

Ein solcher Unterricht kann auch so gestaltet werden, dass er grundrechtskonform ist. Die Religionsfreiheit garantiert nämlich nicht das Recht, nicht mit der Religion konfrontiert zu werden. (s. BVerfGE 93, 1, 16 [Kruzifix]; BVerfGE 108, 282, 302; s. auch Muckel 2009: Rn. 21, m. w. Nachw. in Fn. 145) Konsequenterweise schließt dies ein, dass sie Schüler nicht davor schützt, in neutraler Form über Religionen informiert zu werden. Für die Unterrichtung über die allgemein anerkannten Grundsätze der Sittlichkeit, soweit es die nicht-religiösen Aspekte angeht, gilt nichts anderes.⁷

Etwas anderes kann sich dann ergeben, wenn der Unterricht über eine bestimmte Religion den Eindruck zu erwecken geeignet ist, dass über diese Religion hinaus andere Orientierungen gar nicht ernsthaft informations- oder diskussionswürdig sind. Mit der exklusiven Information über eine bestimmte Religion kann den Schülern implizit vermittelt werden, sie sei die selbstverständliche, »normale«, so dass alle anderen nur als Abweichung von der Norm, ihre Anhänger als Irrtumsbefangen erscheinen. Dadurch

7 Vgl. etwa BVerfG, 1 BvR 2780/06, NVwZ 2008, S. 72, 74 zur Einführung eines verpflichtenden Ethikunterrichts in Berlin.

würde der Unterricht unerschwerlich zu einer inhaltlich konfessionellen, eine bestimmte Religion und ihre Aussagen als bestehende Wahrheiten vermittelnden Unterweisung mutieren, die die Religionsfreiheit der Schüler beeinträchtigen würde. Dem ist durch die Konzeption des »Islam- und Werteunterrichts« (Islamischen Unterrichts) entgegenzuwirken. Er muss daher, auch wenn er den Bedürfnissen der muslimischen Schüler und ihrer Eltern entsprechend in der Information über den Islam einen besonderen Akzent haben kann, auch die Pluralität der Religionen und die Positionen anderer religiöser und nichtreligiöser Orientierungen einbeziehen. In einem nur auf eine Religion konzentrierten Unterricht kann der Grundsatz der Gleichheit der Religionen und Weltanschauungen i. S. v, Art. 3 Abs. 1 und 3 GG bzw. die religiöse Neutralität des Staates verletzt werden: Werden die Schüler Schuljahr für Schuljahr allein mit einer Religion konfrontiert, ist es kaum vermeidbar, dass diese Religion von den Schülern als die einzige und damit »wahre« Religion verstanden wird – er mutiert zum »konfessionellen« bzw. religiös positionellen Unterricht. Das ist aber eine Perspektive, die der Staat in einem von ihm verantworteten Unterricht nicht einnehmen darf.

Das gleiche Problem stellt sich im Blick auf die Pluralität innerhalb des Islam. Auch insofern ist durch die Gestaltung des Unterrichts der Gefahr vorzubeugen, durch eine einseitige Orientierung an einer bestimmten Ausprägung des Islam implizit eine Aussage über deren »Normalität« zu machen bzw. diese als zu bevorzugende Variante des Islam darzustellen. Der Unterricht wird daher streng darauf zu achten haben, dass er Informationen über allgemein konsentrierte Aussagen des Islam enthält und im Übrigen die Existenz und Möglichkeit unterschiedlicher islamischer Lehren und Praktiken vermittelt.

b) Erziehungsrecht

Auch das Erziehungsrecht der Eltern gem. Art. 6 Abs. 2 GG bzw. Art. 55 HV, Art. 126 Abs. 1 BV steht der Einführung eines »Islam- und Werteunterrichts« bzw. »Islamischen Unterrichts« bayerischer Prägung nicht entgegen. Das Erziehungsrecht der Eltern wird durch den ebenfalls verfassungsrechtlich gesicherten Erziehungsauftrag des Staates, wie er in Art. 7 Abs. 1 GG vorausgesetzt ist, begrenzt.⁸ Soweit sich der Unterricht in dessen Grenzen bewegt, verstößt er daher nicht gegen das Erziehungsrecht der Eltern.⁹ Dass der elterlichen Erziehung und der Erziehung innerhalb der öffentlichen Schulen unterschiedliche Wertvorstellungen zugrunde liegen können, ist unvermeidlich, aber zugunsten der durch die Verfassung vorgegebenen Erziehungsziele hinzunehmen (BayVerfGHE 41, 44, 47), weil diese eben durch die Verfassung legitimiert sind.

Im Übrigen vermittelt auch das religiöse Erziehungsrecht der Eltern nicht das Recht, dass die Schüler von der Wahrnehmung der Religion anderer oder von neutralen Informationen über Religionen und Religiosität verschont bleiben. Insofern verstößt die Einführung eines »Islam- und Werteunterrichts« bzw. »Islamischen Un-

8 BVerfGE 52, 223, 236; BayVerfGHE 41, 44, 46f.; Geis 2020: Rn. 4; siehe auch Robbers 2018: Rn. 87, der freilich den besonderen Rang der Elternverantwortung hervorhebt.

9 BayVerfGHE 41, 44, 47; siehe auch BVerfG, 1 BvR 2780/06, NVwZ 2008, S. 72, 73f.; BVerwG, 6 C 11/13, NVwZ 2014, S. 1163 (dazu auch Traub/Staufenbiel 2020).

terrichts« mit dem skizzierten Inhalt nicht gegen das (religiöse) Erziehungsrecht der Eltern.

c) Religiöse Gleichheit

Da weder die Religionsfreiheit aus Art. 4 Abs. 1 und 2 GG bzw. aus Art. 9 HessVerf.; Art. 107 Abs. 1, 2 BV noch das Abmelderecht vom Religionsunterricht aus Art. 7 Abs. 2 GG bzw. aus Art. 58 S. 1 HessVerf., Art. 137 Abs. 1 BV davor schützen, mit Religionen oder Informationen über Religion konfrontiert zu werden und da beide auch nicht das Recht vermitteln, anstelle des Religionsunterrichts Freistunden genießen zu dürfen, und da schließlich der Gesetzgeber davon ausgehen darf, dass sein Bildungsauftrag im einschlägigen Bereich der Wertevermittlung im Ersatz- wie im Religionsunterricht erfüllt wird (vgl. BVerwGE 107, 75, 84ff.), wird durch den Ersatzunterricht – sei er Ethik- oder »Islam- und Werteunterricht« bzw. »Islamischer Unterricht« – Gleichheit nicht beeinträchtigt, sondern im Gegenteil gerade hergestellt: Alle Schüler nehmen an einem wertevermittelnden Unterricht teil, die einen in Form des Religionsunterrichts, die anderen in Form des Ersatzunterrichts (vgl. auch Werner 1998: 179ff.; Erwin 2001: 176ff. m. w. Nachw.). Vorauszusetzen ist dabei aber jeweils die gleichwertige Ausgestaltung des Ethik- mit dem Religionsunterricht (BVerwGE 107, 75, 86ff.).

Anders ist es allerdings, wenn ein kombinierter »Islam- und Werteunterricht« durch eine alleinige Konzentration auf den Islam als Religion unter der Hand – wie beschrieben – die Position des Islam vermittelt und so zum konfessionellen islamischen Unterricht mutiert. Das ist, wie bereits ausgeführt, weder mit der Religionsfreiheit noch mit der religiösen Gleichheit zu vereinbaren.

Auch ein diese Gefahr vermeidender »Islam- und Werteunterricht« bzw. »Islamischer Unterricht« könnte als Spezialfach für die Zielgruppe muslimischer Schüler eine stigmatisierende und damit benachteiligende Wirkung haben. Es wird, so könnte argumentiert werden, damit unterstellt, dass die Gruppe der Muslime im Hinblick auf die Vermittlung der Bildungsziele der Verfassung besondere Defizite besitze, die durch den Unterricht ausgeglichen werden müssen.

Allerdings kann man es kaum als Benachteiligung bewerten, wenn der Staat besondere Bedürfnisse oder Voraussetzungen einer Schülergruppe zum Anlass für eine besondere Gestaltung des Unterrichts über die allgemein anerkannten Grundsätze der Sittlichkeit macht, sofern es hinreichende, pädagogisch nachvollziehbare Gründe dafür gibt (wie sie hier gemäß der Beschränkung dieser Ausführungen auf Rechtsfragen unterstellt werden). Das gilt insbesondere, wenn der Besuch des »Islamischen Unterrichts« nicht auf einer stigmatisierenden Zuweisung zu einer Gruppe, sondern auf einer selbstbestimmten Entscheidung beruht und daher keine diskriminierende Wirkung hat.

5. Fazit

Insgesamt ist die Einrichtung eines »Islam- und Werteunterrichts« oder »Islamischen Unterrichts« der dargelegten Art verfassungsrechtlich zulässig, sofern die o.a. Anforderungen an einen solchen Unterricht erfüllt sind. Diese sind allerdings erheblich: Er ist

auf die Erziehungsziele des Grundgesetzes und der Länderverfassungen verpflichtet. Das schließt Informationen über Religionen nicht aus. Auch kann dabei angesichts besonderer pädagogischer Bedürfnisse bei bestimmten Schülergruppen ein Schwerpunkt in der Information über eine bestimmte Religion gesetzt werden. Diese darf aber nicht exklusiver Gegenstand des Unterrichts sein. Vielmehr müssen auch andere Religionen und Weltanschauungen einbezogen werden. Die religiösen Inhalte müssen sich auf rein religionskundliche Informationen beschränken. Darüber hinausgehende erzieherische Einwirkungen sind nur in Richtung auf die allgemein anerkannten Erziehungsziele im o.a. Sinne zulässig. Der Unterricht muss dem Religionsunterricht und dem (sonstigen) Ethikunterricht gleichwertig sein.

Ob ein solcher Unterricht pädagogisch realisierbar und sinnvoll ist, ist eine nicht durch den Juristen zu beantwortende, offene Frage. Das gilt genauso für die Formen eines Kooperativen Religionsunterrichts: Er ist als konfessioneller Unterricht i. S. v. Art. 7 Abs. 3 S. 1, 2 GG auch bei Beteiligung mehrerer Religionsgemeinschaften verfassungsrechtlich zulässig, sofern er ein von gemeinsamen Bekenntnisgrundlagen getragener Unterricht und keine bloße vergleichende Religionskunde ist. Die Übergänge zwischen beiden sind sicher fließend, die Grenzen sind zunächst durch die Schulbehörden, im Streitfall durch die Gerichte zu ziehen. Für den Fall, dass die religiöse Unterweisung sich nicht mehr als konfessioneller Religionsunterricht qualifizieren lässt, ist ein Unterricht über Religionen und Weltanschauungen nur als neutrale Religions- und Weltanschauungskunde, ggf. in Kombination mit Ethik bzw. Philosophie, und in staatlicher Verantwortung zulässig. Der Unterricht ist dann in vollem Umfang an die staatlichen Unterrichtsziele und die Verfassungsgrundsätze gebunden, die im Grundsatz der religiös-weltanschaulichen Neutralität des Staates zusammengefasst sind.

Die hier vorgestellten neuen Formen sind Herausforderungen für den Religionsunterricht und stellen dessen Konfessionalität in Frage: Bei den kooperativen Unterrichtsformen wird seine Positionalität gleichsam freiwillig zugunsten einer Vielfalt aufgegeben, die den Unterricht in Gefahr bringt, nicht mehr ein von den Religionsgesellschaften bestimmter, aber gerade deshalb durch die Verfassung in Art. 7 Abs. 3 GG auch garantierter Unterricht zu sein. Auf eine solche »vergleichende Religionskunde« ist das Bestimmungsrecht der Religionsgemeinschaften eben nicht mehr anwendbar. Der Staat hat es in der Hand, einen solchen Unterricht zu erteilen und seinen Inhalt zu gestalten – allerdings eben nur in neutraler Form. Er kann auf einen solchen Unterricht aber auch verzichten – zugunsten nicht religiöser Ethik oder auch ersatzlos – die Garantie des Art. 7 Abs. 3 GG greift ja gerade nicht.

Auch der »Islam- und Werteunterricht« bzw. »Islamische Unterricht« zeigt die mögliche Konsequenz verschwimmender Positionalität des Unterrichts auf: Der Staat nimmt den Unterricht in die Hand – um den Preis, dass nur er für die Inhalte verantwortlich ist, einen neutralen, eben nicht positionalen Unterricht durchführen und dabei auch über die Vielzahl der religiösen Positionen unterrichten muss. Das führt zwangsläufig zu einer Verflachung der religiösen Inhalte. Die Frage ist, ob man dieses Ergebnis will. Es ist m.E. unvermeidbar, wenn man Konfessionalität zu klein schreibt.

Literaturverzeichnis

- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2004): Fachlehrplan für den Schulversuch Islamunterricht an der bayerischen Grundschule. https://www.isb.bayern.de/download/12719/islamunterricht_gs.pdf (07.04.2021).
- (2006): Fachlehrplan für den Schulversuch Islamunterricht an der bayerischen Hauptschule. https://www.isb.bayern.de/download/12717/islamunterricht_hs.pdf (07.04.2021).
- Bayerische Staatsregierung (2019, 26. März): Bericht aus der Kabinettsitzung vom 26. März 2019 [Pressemitteilung]. <https://www.bayern.de/bericht-aus-der-kabinettsitzung-vom-26-maerz-2019/?seite=1617> (07.04.2021).
- de Wall, Heinrich (2020): »Islamkunde als Ethikunterricht? Verfassungsfragen eines Islam- und Werteunterrichts«, in: Kerstin von der Decken/Angelika Günzel (Hg.): Staat – Religion – Recht (FS Gerhard Robbers), Baden-Baden: Nomos, S. 637-655.
- Ennuschat, Jörg (2004): »Interreligiöses Lernen im Religionsunterricht«, in: Kirche und Recht, S. 55.
- Erwin, Claudia (2001): Verfassungsrechtliche Anforderungen an das Schulfach Ethik/Philosophie (= Schriften zum Öffentlichen Recht, Band 847), Berlin: Duncker und Humboldt.
- Frisch, Michael (2004): »Grundsätzliches und Aktuelles zur Garantie des Religionsunterrichts im Grundgesetz«, in: Zeitschrift für evangelisches Kirchenrecht 49, S. 589ff.
- (2020): »Rechtsgrundlagen des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Baden-Württemberg«, in: Christoph Ohly/Stephan Haering/Ludger Müller (Hg.): Rechtskultur und Rechtspflege in der Kirche (FS Wilhelm Rees) (= Kanonische Studien und Texte, Band 71), Berlin: Duncker und Humblot, S. 851-880.
- Geis, Max Emanuel (2020): »Art. 131. Bildungs- und Erziehungsziele«, in: Theodor Melder/Winfried Brechmann (Hg.): Die Verfassung des Freistaates Bayern. Kommentar (6. Aufl.), Stuttgart u.a.: Boorberg.
- Härle, Wilfried (2019): Religionsunterricht unter pluralistischen Bedingungen. Eine kritische Sichtung des Hamburger Modells, Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Heckel, Martin (2002): Der Rechtsstatus des Religionsunterrichts im pluralistischen Verfassungssystem, Tübingen: Mohr Siebeck.
- Heinig, Hans Michael (2014): »Religionsunterricht nach Art. 7 Abs. 3 GG – Rechtslage und Spielräume«, in: Hans Michael Heinig: Verfassung der Religion. Beiträge zum Religionsverfassungsrecht, Tübingen: Mohr Siebeck, S. 338-351.
- Hildebrandt, Uta (2000): Das Grundrecht auf Religionsunterricht. Eine Untersuchung zum subjektiven Rechtsgehalt des Art. 7 Abs. 3 GG (= Ius Ecclesiasticum, Band 63), Tübingen: Mohr Siebeck.
- Kämper, Burkhard/Pfeffer, Klaus (Hg.) (2016): Religionsunterricht in der religiös pluralen Gesellschaft (= Essener Gespräche zum Thema Staat und Kirche, Band 49), Münster: Aschendorff.
- Kästner, Karl-Hermann (1998), »Religiöse Bildung und Erziehung in der öffentlichen Schule. Grundlagen und Tragweite der Verfassungsgarantie staatlichen Religionsunterrichts«, in: Burkhard Kämper/Hans-Werner Thönnies (Hg.): Der Beitrag der

- Kirchen zur Erfüllung des staatlichen Erziehungsauftrags (= Essener Gespräche zum Thema Staat und Kirche, Band 32), Münster: Aschendorff.
- Korioth, Stefan (2016): »Der Auftrag des Religionsunterrichts nach Artikel 7 Absatz 3 GG«, in: Burkhard Kämper, Klaus Pfeffer (Hg.): Religionsunterricht in der religiös pluralen Gesellschaft (= Essener Gespräche zum Thema Staat und Kirche, Band 49), Münster: Aschendorff, S. 7-37.
- Link, Christoph (1996): »§ 54. Religionsunterricht«, in: Joseph Listl/Dietrich Pirson (Hg.): Handbuch des Staatskirchenrechts der Bundesrepublik Deutschland. Bd. 2 (2. grundl. neubearb. Aufl.), Berlin: Duncker und Humboldt, S. 439ff.
- (2001): »Konfessioneller Religionsunterricht in einer gewandelten sozialen Wirklichkeit?«, in: Zeitschrift für evangelisches Kirchenrecht 46, S. 257ff.
- (2002): »Religionsunterricht in Deutschland«, in: Zeitschrift für evangelisches Kirchenrecht 47, S. 449ff.
- Manten, Georg (2020): »Konfessioneller Religionsunterricht in öffentlichen Schulen unter den Bedingungen des 21. Jahrhunderts«, in: Ohly/Haering/Müller: Rechtskultur und Rechtspflege in der Kirche, S. 1033-1066.
- Meckel, Thomas (2011): Religionsunterricht im Recht. Perspektiven des katholischen Kirchenrechts und des deutschen Staatskirchenrechts, Paderborn: Schöningh.
- Muckel, Stefan (2009): »Art. 4. Glaubens- und Gewissensfreiheit«, in: Karl-Heinrich Friauf/Wolfram Höfling (Hg.): Berliner Kommentar zum Grundgesetz. Bd. 1, Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Mücl, Stefan (2019): »Religionsunterricht bikonfessionell, ökumenisch, multireligiös«, in: Zeitschrift für evangelisches Kirchenrecht 64, S. 225-256.
- Ogorek, Markus (2021): »§ 44 Religionsunterricht«, in: Dietrich Pirson/Wolfgang Rüfner/Michael Geremann/Stefan Muckel (Hg.): Handbuch des Staatskirchenrechts der Bundesrepublik Deutschland, Bd. 2 (3. grundl. überarb. Aufl.), Berlin: Duncker und Humboldt, S. 1856-1919.
- Rees, Wilhelm (2015): »§ 69 Der Religionsunterricht«, in: Stephan Haering/Wilhelm Rees/Heribert Schmitz (Hg.): Handbuch des Katholischen Kirchenrechts (3. vollst. neubearb. Aufl.), Regensburg: Pustet, S. 1018-1048.
- Richter, Martin (2016): »§ 20. Schulische Bildung«, in: Hans Ulrich Anke/Heinrich de Wall/Hans Michael Heinig (Hg.) Handbuch des evangelischen Kirchenrechts, Tübingen: Mohr Siebeck, S. 726-747.
- Robbers, Gerhard (2018): »Art. 7«, in: Hermann von Mangoldt/Friedrich Klein/Christian Starck (Hg.): Kommentar zum Grundgesetz. Bd. 1 (7. Aufl.), C.H. Beck: München.
- Rothgangel, Martin/Schröder, Bernd (Hg.) (2020): Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Neue empirische Daten, Kontexte, Aktuelle Entwicklungen, Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Schröder, Bernd (2019): »Kooperation von Staat und Kirchen bzw. Religionsgemeinschaften im Religionsunterricht – eine religionspädagogische Perspektive« in: Zeitschrift für evangelisches Kirchenrecht 64, S. 257-281.
- Traub, Thomas/Staufenbiel, Alexandra (2014): »Ethikunterricht zwischen elterlichem Erziehungsrecht und staatlichem Bildungsauftrag«, in: Neue Zeitschrift für Verwaltungsrecht, Heft 17, S. 1142-1145.

Werner, Gitta (1998): Verfassungsrechtliche Fragen des Ersatzunterrichts zum Religionsunterricht, Bonn.

Wißmann, Hinnerk (2019): Religionsunterricht für alle? Zum Beitrag des Religionsverfassungsrechts für die pluralistische Gesellschaft, Tübingen: Mohr Siebeck.

Praktische Religionswissenschaft als Partnerin der Religionspädagogik

Udo Tworuschka

Wolfgang Gantke, dem religionswissenschaftlich immer wieder anregenden Weggenossen und Mitstreiter gewidmet

1. Vorbemerkungen

Der und die Herausgeber/in haben mich eingeladen, religionswissenschaftliche Perspektiven für den Religionsunterricht zu entwickeln. Speziell soll es um die Sicht der *Praktischen Religionswissenschaft* (PRW) gehen. Mit Religionsunterricht ist der grundgesetzlich garantierte *konfessionelle* Religionsunterricht einschließlich seiner nach Konfessionen getrennten bzw. konfessionell-kooperativ-ökumenischen Organisationsformen gemeint.

1.1 20 Jahre Religionspädagogik in Köln

Seit Mitte der 1970er Jahre befasste ich mich u.a. mit der Religionen-Didaktik.¹ 20 Jahre lang (1973-1993) unterrichtete ich in Köln angehende evangelische Religionslehrer/innen der Primar- und Sekundarstufe I in Religion/en und Religionswissenschaft (RW) mit dem Ziel, *Empathie* für Religion/en anzubahnen und den Studierenden zu vermitteln, welche Koordinaten das Denken, Fühlen und Handeln der Religionsangehörigen beeinflussen. Eine besondere Rolle spielte dabei die Perspektivübernahme. Die heute zu den Schlüsselkompetenzen des interreligiösen Lernens zählende Empathiefähigkeit, also die Sensibilität, fremdes Erleben, fremde Denk- und Handlungsweisen nachzuvollziehen, ohne das Eigene aufzugeben, war für mich eine unabdingbare Voraussetzung für die Anbahnung einer vorurteilsbewussten² Einstellung gegenüber Religi-

1 Statt von »Weltreligionen-Didaktik« habe ich seit den späten 1970er Jahren lieber von Religionen-Didaktik gesprochen. Den Begriff Weltreligionen und damit einhergehende Kombinationen habe ich religionswissenschaftlich für problematisch gehalten und zu meiden versucht (vgl. Tworuschka 2022).

2 Angesichts unseres *unconscious bias* ist Vorurteilslosigkeit wohl ein Ding der Unmöglichkeit.

on/en, die meine Frau und ich außerdem durch narrative und symboldidaktische Zugänge³ unterstützen wollten. Deshalb war die Vorurteilsproblematik ein essenzielles Thema in unserer »Methodik« – der ersten ihrer Art (M. Tworuschka 1982).⁴ Ebenso relevant war die Entfaltung der *Kritikfähigkeit*; denn die Religionen bieten nicht nur Anlass zu ehrfurchtsvoller Bewunderung,⁵ sondern oft genug auch zur Kritik. An diesem Punkt wusste ich mich von der auf Neutralität pochenden Religionswissenschaft (RW) allein gelassen: RW beurteilt Religion/en nicht, weil sie angeblich keine Kriterien besitzt, um über Wahrheit/Unwahrheit, Gut/Böse in den Religionen zu befinden.

Als ich 1973 die Stelle eines Wissenschaftlichen Assistenten im Fach Evangelische Theologie und ihre Didaktik in Köln bei Dietrich Zilleßen übernahm, realisierte ich alsbald, dass ich auf die Wert- und Wahrheitsproblematik bei angehenden ReligionslehrerInnen dringend eine Antwort finden musste. Mein diesbezüglicher Beitrag in dem Sammelband »Thema Weltreligionen«, der die neuere Diskussion über »Weltreligionen im Religionsunterricht« im deutschsprachigen Raum anstieß, ging dieser Frage nach (U. Tworuschka 1977). Während evangelisch-theologische Antworten auf Barth, Tillich, Pannenberg rekurrten, blieben religionswissenschaftliche Stellungnahmen Mangelware. Rückschauend betrachtet, war dieser Aufsatz so etwas wie eine Fingerübung für meine sich Jahrzehnte allmählich entwickelnde PRW (Klöcker/U. Tworuschka 2008; Burkard et al. 2014).

1.2 Religionspädagogische Veränderungen

Nach zwanzig religionspädagogischen Kölner Jahren übernahm ich 1993 den Lehrstuhl für RW an der Theologischen Fakultät der Universität Jena – und musste meine Beschäftigung mit religionspädagogischen Fragen abbrechen. Deshalb konnte ich mich an den seit den 1990er Jahren aufbrechenden Diskursen über interreligiöses Lernen, das manche in einen strikten Gegensatz zur »Weltreligionendidaktik« stellen zu müssen meinten (z. B. Folkert Rickers, vgl. U. Tworuschka 2022), zwanzig Jahre nicht beteiligen

3 Unsere »Vorlesebücher« erschlossen ebenso Neuland wie der Versuch, Religionen durch ihre Symbole nahezubringen (M. & U. Tworuschka 1993; dies. 1994; dies. 1996). Interreligiöse Jugendbücher von Monika Tworuschka (2020a; 2020b; 2021a; 2021b): Ist das nicht Sara? – Der vertauschte Buddha – Das Geheimnis des Zauberpferdes – Gefährliche Freunde.

4 40 Jahre später ist diese Problematik wieder aufgegriffen und mit heutigem Theorie- und Methodeninstrumentarium diskutiert worden (vgl. Khorchide et al. 2022).

5 Dass Religionen in der klassischen »RW des Verstehens« (Van der Leeuw, Heiler, Mensching, Goldammer, auch Eliade) verständnisvoll thematisiert wurden, lässt sich – auch – daraus erklären, dass zur selben Zeit die im evangelischen Raum vorherrschende Dialektische Theologie Religion/en schlichtweg als »Unglaube« verteufelte. Die genannten Religionswissenschaftler unterstellten den Religionen einen gemeinsamen Transzendenzgrund: »das Heilige« (Rudolf Otto). Mensching unterschied sich von anderen insbesondere dadurch, dass für ihn Religionskritik ins Gewicht fiel. So schrieb er u. a. den engagierten Klassiker »Toleranz und Wahrheit in der Religion« (Mensching 1996 [1955]), den ich in einer kommentierten Ausgabe mit einem Vorwort von Hans Küng neu herausgegeben habe. Auch Werke wie »Der Irrtum in der Religion« (Mensching 2003 [1969]) sowie »Der offene Tempel« (Mensching 1974) sind Beispiele einer dialogorientiert-kritischen RW.

(vgl. ebd.: Bd. 2).⁶ Trotz allem unbestreitbar Weiterführenden ist aus meiner praktisch-religionswissenschaftlichen Sicht eine Gegenstands- und Perspektivenverengung beim interreligiösen Lernen zu beklagen: Objekt sind bei manchen nicht mehr »die (Welt)religionen«, sondern ausgewählte Religionstraditionen wie Islam⁷ und Judentum. Oder man fokussiert auf »implizite Religion«, »Religiosität« – doch dann spielen die *konkreten empirischen* Religionen, ihre Traditionen, Erfahrungen, Riten, Symbole, Orte, theologischen Konzepte nur noch eine untergeordnete Rolle. Manche präferieren das Dreiergespräch (Trialog) der »Abrahamsreligionen«. Verschoben hat sich inzwischen auch das Erkenntnisziel: Religionswissenschaftliche Gesichtspunkte sind weitgehend durch religions-*theologische* ersetzt worden. Perspektiven, Zielsetzungen und Inhalte der einsichtigen, von manchen für erledigt gehaltenen Weltreligionen-Didaktik⁸ gerieten ins Hintertreffen, drohen sogar verloren zu gehen.⁹

2. Praktische Religionswissenschaft

2.1 Religionswissenschaft – Religionswissenschaften?

RW zielt darauf ab, faktenbezogen, empirisch, methodisch-agnostisch, deskriptiv, wert- und bekenntnisneutral zu arbeiten. Im Zuge des *cultural turn* hat sich das Fach neu aufgestellt. Sein kulturwissenschaftlicher Alleinvertretungsanspruch gegenüber »transzendenzoffenen« (Gantke 1996: 295-311; Gantke 2009) Fachverständnissen resultiert aus einem beispiellosen Traditionsabbruch, der auch das Verhältnis zur Theologie betrifft. Vielen Religionswissenschaftler/innen ist nicht mehr bewusst, dass die RW kräftige Wurzeln in der Theologie hat (U. Tworuschka 2011a; ders. 2015a). Religionswissenschaftler/innen haben kaum noch Berührungspunkte zur Theologie und Religionspädagogik¹⁰ oder gar religiöse Wurzeln im Christentum. Ihr wissenschaftliches Profil lässt anscheinend keinen Raum mehr für das, worum es Religion/en geht: existentielle Fragen. Die RW hat ihr Objekt auf eine Ebene mit anderen kulturellen

6 Dennoch konnten wir in dieser Zeit die mehrfach preisgekrönte CD-ROM »Religiopolis. Weltreligionen erleben« (U. Tworuschka 2004) herausbringen: Ergebnis eines dreijährigen Entwicklungsprozesses (2002-2004).

7 Trotz meiner Kritik an dem m.E. *reduktiven* interreligiösen Ansatz sollte der jahrzehntelange Einsatz meiner Frau und mir zum Thema Islam nicht unerwähnt bleiben (U. Tworuschka 2017; M. & U. Tworuschka 2019). – Über Arbeiten meiner Frau und mir informieren: <https://www.jugendbucher-monika-tworuschka.de/und> <https://udotworuschka.jimdofree.com/>

8 Ich sprach lieber von Religionen-Didaktik, da der religionswissenschaftlich problematische Terminus Weltreligionen eine Verengung darstellt – und weil er elitäre Züge aufweist.

9 Eine der wenigen Autor*innen, die diese Entwicklung differenziert und unvoreingenommen dargestellt hat, ist Stephanie Boll (2017) in ihrer Dissertation.

10 Dies erinnert mich an die Situation interdisziplinärer Beziehungslosigkeit in den frühen 1970er Jahren vor der Veröffentlichung unseres Diskussions- und Arbeitsbuches »Thema Weltreligionen«. Dort versuchten wir, dieses Gespräch im Anschluss an Dietrich Zilleßens Beitrag »Theologie und RW« (Zilleßen 1977) bewusst mit religionswissenschaftlichen Persönlichkeiten wie Carsten Colpe, Gustav Mensching, Ninian Smart und den Theologen und Religionspädagogen Sigurd Martin Daecke, Hubertus Halbfas und Alex Stock in Gang zu bringen (U. Tworuschka/Zilleßen 1977: 15-27).

Ausdrucksformen zurückgestuft. Der Abstand zwischen heutigen theoretischen Selbstverständlichkeiten und den Positionen der religionswissenschaftlicher Klassiker/innen ist groß. Sätze wie die folgenden werden wohl nur noch von einer religionswissenschaftlichen Minderheit geteilt: »Mehr als bei allen anderen Ausdruckssystemen, mehr als bei der Deutung der künstlerischen oder wissenschaftlichen Äußerung muss bedacht werden: dass es hier um Bewegungen, Regungen, Strebungen in der menschlichen Seele geht, die die Existenz anrühren, Probleme von Leben und Tod in einem unser so stark vermitteltes Denken seltsam unmittelbar anmutenden Sinne.« (Wach 1974: 37)

Gustav Mensching (1901-1978) postulierte noch ein »Minimum an Vorverständnis«, ohne das Religionswissenschaftler/innen nicht auskämen: »dass allenthalben in der Geisteswelt der Menschheit eigentümliche Erfahrungen von Wirklichkeiten bezeugt sind, die mit dem Begriff ›heilig‹ benannt und dadurch von profaner Wirklichkeit unterschieden werden« (Mensching 1959: 18). Die Existenz von Göttern, Gott, Göttlichem, transzendenten Wesen usw. *im Glauben religiöser Menschen* vorauszusetzen und diese Verstehensgrundlage in die religionswissenschaftliche Arbeit einzubeziehen (»Transzendenzoffenheit«), scheint mir eine durchaus plausible Vorannahme.

Immer mehr stellt sich die Frage Gibt es das *eine* Fach RW (noch), dessen einstiges methodisches Alleinstellungsmerkmal, die Religionsphänomenologie, heute keine Rolle mehr spielt? Oder sollte man angesichts der vielen Bindestrich- und Zulieferdisziplinen nicht doch besser den Plural Religionswissenschaften, gegen den ich mich Jahrzehnte gesträubt habe, verwenden?¹¹

2.2 »Scholarship with commitment«

In seiner letzten Rede sagte der französische Soziologe und Sozialphilosoph Pierre Bourdieu (1930-2002):

»Die meisten gebildeten Menschen [...] haben eine Dichotomie im Kopf, die mir verhängnisvoll erscheint: die Dichotomie von scholarship und commitment – die Unterscheidung zwischen denen, die sich der wissenschaftlichen Arbeit widmen, indem sie mit wissenschaftlichen Methoden für die Wissenschaft und für andere Wissenschaftler forschen, und denen, die sich engagieren und ihr Wissen nach außen tragen. Dieser Gegensatz ist künstlich. Tatsächlich müssen wir als autonome Wissenschaftler nach den Regeln der scholarship arbeiten, um ein engagiertes Wissen aufbauen und entwickeln zu können, das heißt, wir brauchen *scholarship with commitment*.« (Bourdieu 2002; Kursivierung U. T.)

Bereits 1959 sprach der jüdische Gelehrte R. J. Zwi Werblowsky (1924-2015) von »angewandter Religionswissenschaft« – um sie in Bausch und Bogen zu verwerfen (Zwi Werblowsky 1974: 187). Der Bonner Religionsphilosoph Heinz-Robert Schlette (geb.

11 Eine Homepage listet 16 Wissenschaftsfächer auf, wobei einige im Plural genannt werden, also weitere Differenzierungen in sich bergen. »In diesem Sinn bildet Religionswissenschaft ein Querschnittfach, das sämtliche Disziplinen der Geistes- und Sozialwissenschaften unter ihrem Beitrag zum Gegenstand Religion vereint.« (CERES o.J.).

1931), stellte Anfang der 1970er Jahre die grundsätzliche Frage, ob es für die RW »eine Alternative zur Selbstbeschränkung auf bloße Deskription« gibt (Schlette 1971: 143). Seine Auffassung, RW nicht als »ein pures, an Welt und Geschichte desinteressiertes Sandkastenspiel« (ebd.: 142) zu betreiben, verhalte weitgehend wirkungslos.

Trotz älterer Wurzeln bildeten sich erst seit Mitte des 20. Jahrhunderts Ansätze eines *praktischen Verständnisses* der RW heraus: Practical/Applied/Engaged Religious Studies, Practical Study of Religion im englischsprachigen, angewandte, anwendungsorientierte, engagierte, Praktische Religionswissenschaft (PRW) im deutschen Sprachbereich (U. Tworuschka 2015b). Dahinter verbergen sich unterschiedlich akzentuierte, aber von einem gemeinsamen Grundgedanken getragene Entwürfe, deren Gemeinsamkeit in einer Sensibilität für die gesellschaftliche, politische, wirtschaftliche, wissenschaftliche, insbesondere religiöse Krisensituation der Gegenwart mit ihren (religiös) bedingten Konflikten besteht. Angesichts der teils dramatischen gesellschaftlich-politischen Verwerfungen weltweit und »vor Ort« befindet sich RW in neuartigen *Entwicklungszusammenhängen*, stellt das Paradigma ihrer Werturteilsfreiheit in Frage.

2.3 Vier Hauptmerkmale der Praktischen Religionswissenschaft

PRW als »transzendenzoffene« Form der RW im Sinne Wolfgang Gantkes verbindet »Wahrheitssuche« mit »praktischer Nützlichkeit« (Böhle 2013: 52), generiert Wissen, »das für das Leben taugt« (Carrier 2004: 178). Sie nimmt nicht nur wahr, beschreibt, analysiert, erklärt religiöse Wirklichkeiten (deskriptive Komponente), sondern analysiert problematisch gewordene Realitäten, um durch problemorientiertes Handeln »bessere« Wirklichkeiten herbeizuführen (normative Komponente). Transzendenzoffene PRW versteht sich als religionswissenschaftlich fundierte Antwort auf individuell und kollektiv bedeutsame religiöse Suchbewegungen und Konflikte der Gegenwart: eine lebenswelt- und alltagsorientierte Wahrnehmungswissenschaft, die das reiche Potential der Spiritualität und Sinnstiftungen für die Lebens- und Weltgestaltung in den Religionstraditionen bis zum heutigen Gestaltwandel der Religiosität differenziert erhellt, Religionskritik bejaht, reflexive Selbstvergewisserung unterstützt, sich für humanitäre Bildung und sozial verträgliche Kommunikationsformen engagiert. Als dritter Zweig neben Religionsgeschichte und Religionssystematik orientiert sich PRW an einer wahrnehmungswissenschaftlich-hermeneutischen, handlungsorientierten Wissenschaftspraxis. Diese Ausrichtung motiviert sie insbesondere zum Religionsdialog, lässt sie Brücken zu den wissenschaftlichen Theologien der Religionen schlagen und macht sie zum geeigneten Kooperationspartner des Religionsunterrichts.

Zu den praktisch-religionswissenschaftlichen Koordinaten gehört neben der *Gegenwarts-* auch die *Problemorientierung*. Hans-Joachim Klimkeit (1939-1999) forderte vor dreißig Jahren von einer »problemorientierten Religionsphänomenologie«, dass »auch vorgestoßen wird zu jenen Grundfragen, die die Menschheit allenthalben bewegt haben und bewegen« (Klimkeit 1988: 165). Dabei stellte er die Kant'schen Grundfragen in den Fokus: Was kann ich wissen? (Erkennen); was soll ich tun? (Handeln); was darf ich hoffen? (Glauben). Über diese Grundfragen hinaus stößt die problemorientierte Religionsphänomenologie auf »epochaltypische Schlüsselprobleme« (Klafki 2007: 56-

59).¹² Große Beachtung schenkt PRW daher den *fundamentalen Lebensfragen*. Zu diesen zählt Wolfgang Gantke »auch die uralte Frage nach der Existenz einer unergründlichen und unverfügbaren transzendenten Wirklichkeitsdimension, die ich mit dem umstrittenen Begriff des Heiligen bezeichne.« (Gantke 2017: 418)¹³ Religionen bieten nicht nur zentrale Einblicke in Grundfragen und Schlüsselprobleme – sie offerieren auch *Orientierungswissen*, geben Rat, stellen Optionen bereit. Sie helfen, die als defizitär erfahrenen Zustände existentieller Desorientiertheit zu verlassen.

»Eine engagierte Religionswissenschaft, die in humanitärer Absicht den Dialog mit den religiösen Menschen sucht und sie nicht nur in objektivierender Weise erforscht, scheint im Zeitalter der Begegnung der Kulturen ›an der Zeit‹ zu sein. Sie wird sich an der ›konkreten Humanität‹ orientieren, die vorgeblich wertneutrale Außenperspektive im Zusammenhang mit der Frage nach den Zukunftschancen eines religiösen Humanismus verabschieden und bewusst eine das erlebende und erleidende Subjekt wahr- und ernstnehmende Berührungshermeneutik bevorzugen.« (Gantke 2017: 423)

Drittes Prinzip der PRW ist das Konzept der *Personalisierung*. Wilfred Cantwell Smith (1916-2000) vermied den Terminus »Religion/en« und bevorzugte »kumulative Traditionen«, die er von *faith* abgrenzte:

»Die traditionelle Haltung der westlichen Wissenschaft in der Erforschung einer fremden Religion bestand in einer unpersönlichen Darstellung eines ›es‹. Die erste große Neuerung auf diesem Gebiet in unserer Zeit bestand in der Personalisierung der untersuchten Glaubensrichtungen, die als ›sie‹ zum Gegenstand der Diskussion gemacht wurden. Da aber nunmehr auch der Beobachter persönlich beteiligt ist, ergibt sich die Situation eines ›wir‹-sprechen-über-›sie‹. Der nächste Schritt besteht in einem Dialog, in welchem ›wir‹ mit ›euch‹ sprechen. Der Höhepunkt dieser Entwicklung ist dann erreicht, wenn ›wir alle‹ miteinander über ›uns‹ sprechen.« (Cantwell Smith 1963: 98)

Die »objektiven« Aussagen des/r Religionswissenschaftlers/in müssen »zumindest innerhalb zweier religiöser Traditionen verstanden werden können.« (Ebd.)

Es »kann kein religionswissenschaftliches Untersuchungsergebnis Gültigkeit besitzen, wenn es nicht von den Anhängern der betreffenden Religion anerkannt werden kann [...]. Wenn den eigenen Glauben der Gläubige in der Darstellung des Wissenschaftlers nicht wiedererkennen kann, ist es nicht sein Glaube, der dargestellt wurde.« (Ebd.: 88)

Viertes Hauptmerkmal ist der *universalistische Ansatz* der PRW. Ihr Blick ist insbesondere auch komparatistisch auf die *allgemeine Religionsgeschichte* mit ihren Strukturen, Typen, Formen, Symbolen gerichtet. Sie umfasst prinzipiell alle vergangenen und gegenwärtigen Religionstraditionen, die verschiedenen Möglichkeiten einer »erlebnishaft-

12 Zu den »epochaltypischen Schlüsselproblemen« gehören für Klafki: Friedensfrage, Umweltfrage, gesellschaftlich produzierte Ungleichheit, »die Gefahren und die Möglichkeiten der neuen technischen Steuerungs-, Informations- und Kommunikationsmedien« (Klafki 2007: 59), »Ich-Du-Beziehung« (ebd.: 60).

13 Der jüdische Philosoph, Heidegger-Schüler und Religionswissenschaftler Hans Jonas (1903-1993) prägte die Begriffe »Daseinshaltung«, später »Seinsdeutung« (vgl. Verwer 2011: 49).

te[n] Begegnung mit dem Heiligen und antwortende[n] Handeln[s] des vom Heiligen bestimmten Menschen« (Mensing 1959: 18f.).

3. Praktische Religionswissenschaft als Partnerin Praktischer Theologie und Religionspädagogik

3.1 Praxis- und Dialogkompetenzen

Neben ihrer Praxisabstinenz pflegt die RW ein weiteres Selbstmissverständnis, wenn sie sich ausschließlich oder in erster Linie als Bezugswissenschaft einer nicht-religiösen, nicht-existentiellen, transzendenzverschlossenen *Religionskunde* positioniert, deren didaktisches Hauptziel in der Vermittlung objektiv-neutralen Wissens über Religion/en besteht.¹⁴ Diese Lesart der Religionskunde bestimmt die entscheidenden Kompetenzen der Schüler/-innen kognitiv: Sie sollen beschreiben, erkennen, erschließen, einschätzen, charakterisieren, erläutern, ein- bzw. zuordnen, prüfen, Bedeutungen erfragen, erklären, reflektieren. Religion/en und Religiöses werden tabuisiert, religiösitätsfördernde Blickwinkel kritisiert, (inter-)religiöse Kompetenzen abgelehnt.¹⁵

Ist eine transzendenzauklammernde, neutrale RW überhaupt die geeignete fachliche Bezugswissenschaft, wenn es darum gehen soll, nicht nur teilnahms- und positionlos über Religion/en zu informieren, sondern »Zugang zu [...] religiösen Fragen zu vermitteln«? (§ 128 Abs. 2 NSchG [Werte und Normen]) Bleibt das Sprache, Kunst, Wissenschaft, Technik, Wirtschaft transzendierende *Mehr* der Religion/en in einer »weltimmanent-naturalistischen« (Gantke 2017: 422) RW nicht auf der Strecke?

Sobald es um »religiöse Fragen« geht, tun sich einige Religionskunde-Theoretiker/-innen schwer. Dass manche sich grundsätzlich verweigern, der persönlichen, subjektiven Seite der Religion Raum zu geben, macht ratlos. Wo, wenn nicht in Fächern wie Religionsunterricht oder Religionskunde, Werte und Normen, Religion (Bremen) soll denn zusammenhängend und sachkundig mit existentiellen Fragen umgegangen, zur Konfrontation und Auseinandersetzung mit der eigenen Endlichkeit angeregt werden? Angesichts des »aseptischen« religionswissenschaftlichen Verhältnisses zu Religion/en, Religiosität, Frömmigkeit und Glaube¹⁶ ist empathische und kritische, transzendenzoffene PRW besser geeignet, bei Lernenden für Dialogbereitschaft zwischen den Religionen zu werben, »ohne dabei eine Religion als besser als eine andere zu propagieren« (Wijsen 2014: 228). Nicht anders als dem Politikunterricht geht es auch Religionsunterricht und sollte es auch der Religionskunde um *Urteils- und Handlungskompetenzen* gehen. Die PRW besitzt ein Spektrum an Potentialen, das über bloßes

14 Aus der Haltung der (illusorischen) Neutralität ist vielfach Religionsabstinenz, auch Antireligiosität geworden. Anregend für die PRW sind Überlegungen aus der Psychotherapie. Nach Thomä/Kächele (1997) sollten statt Neutralität Wertoffenheit bzw. Bedachtsamkeit realisiert werden.

15 Ein Beispiel für diese Art Religionskunde bietet Frank (2018).

16 Bei einigen Religionswissenschaftlern streift dieses Verhältnis die Grenze zur Phobie und man könnte den Begriff Religiophobie erfinden. Diese Störung taucht in den üblichen Phobien-Listen bislang allerdings noch nicht auf.

religionskundliches Wissen hinaus persönliche Fähigkeiten wie Offenheit, Toleranz, Empathie und Perspektivenwechsel zu fördern in der Lage ist.

Der jahrzehntelang religionswissenschaftlich diskreditierte Begriff Einfühlung (*empathy*), der seit Mitte der 1990er Jahre beim Umgang mit den Affekten und Emotionen in Philosophie, Psychologie, Medizin, Neuro- und Kognitions- sowie Literaturwissenschaften relevant geworden ist, scheint in der neutralen Religionskunde von eher untergeordneter Bedeutung. Empathie ist eine Schlüsselkompetenz für prosoziales, altruistisches, interreligiöses bzw. -rituelles Verhalten. Die religionskundlich beworbene Wertneutralität könnte hingegen, anders als beabsichtigt, zu Desinteresse und Indifferenz führen, »precisely because it is disconnected from real life experiences« (Moyaert 2018).

In unserer janusköpfigen »Leonardo-Welt« (Mittelstraß 1992) der industriellen, wissenschaftlich-technischen, ökonomischen Rationalität haben sich das Sach- und Verfügungswissen auf der einen und das Orientierungswissen auf der anderen Seite auseinander entwickelt. »Positives Wissen allein löst [...] noch keine Probleme. Zum positiven Wissen muss vielmehr ein handlungsleitendes Wissen oder Orientierungswissen hinzutreten, das eine Antwort auf die Frage, nicht was wir tun können, sondern was wir tun sollen, ist. Ohne ein derartiges handlungsleitendes Wissen entstehen Orientierungsdefizite, d.h., das Können wird orientierungslos.« (Ebd.: 33)

PRW beansprucht nicht notwendigerweise ein »eigenes« Fach¹⁷, braucht keine separierte Religionskunde, sondern sieht sich ebenso als fachliche Zuliefererdisziplin des Religionsunterrichts. Offenbar ist die Religions- und Theologieabstinenz der kulturwissenschaftlichen RW so groß, dass dieser Gedanke nicht ernsthaft reflektiert wird. Während sich Praktische Theologie und Religionspädagogik zumindest teilweise gegenüber anderen Religionstraditionen aufgeschlossen zeigen, grenzt sich die deutschsprachige RW scharf gegenüber Theologie, *interreligiösem* Lernen, Transzendenzoffenheit und Praxisorientierung ab – und so bleiben ihre Kompetenzen weitgehend ungenützt.

In zweierlei Hinsicht ist die PRW für den interreligiösen Dialog relevant, der für manche Lesarten der Religionskunde kein Thema ist: Sie ist unparteilich, weil unparteilich, und sie liefert komparatistische Expertisen. Die keiner (evangelischen, jüdischen, islamischen, alevitischen, buddhistischen usw.) Theologie verpflichtete PRW nimmt die pluralistisch gewordene Religionslandschaft nicht nur als unabhängige Beobachterin, sondern auch als *Ratgeberin und Vermittlerin* wahr. Nach wie vor gehören »Vergleichen und Verstehen« (Klimkeit 1997; Schmidt-Leukel/Nehring 2016) zu den wesentlichen religionswissenschaftlichen Erkenntnisinstrumenten: Assoziativ-subjektive Vergleiche werden dabei in systematische überführt, um valide religionswissenschaftliche Resultate zu erzielen. Methodisch kontrollierte Vergleiche erlauben es, verantwortungsvoll mit religionsgeschichtlichen Parallelen umzugehen.¹⁸ Die seit einiger Zeit in der Religionspädagogik reüssierende Komparative Theologie, die dazu verhelfen will, »Ihre

17 Und wenn, dann nur in Kooperation mit den jeweiligen wissenschaftlichen Theologien der Religionen, Komparativer Theologie, Praktischer Philosophie u.a.

18 Mensching (1959: 11) unterschied zwischen (bloß) homologen und analogen Phänomenen (vgl. Freiberger 2011: 200).

eigenen religiösen Überzeugungen zu erkunden, Ihren Standpunkt kritisch zu hinterfragen und gewinnbringend in den Dialog mit anderen religiösen Perspektiven einzubringen« (Universität Paderborn o.J.), sollte durch eine solide komparatistische RW flankiert werden, welche die Instanz eines »Dritten«¹⁹ übernimmt. Vertreter/innen einer unabhängigen PRW könnten diese mit Autorität ausgestattete Instanz sein. Religionswissenschaftler/innen setzen nämlich im Dialog gewonnene Einzelerkenntnisse auf einem breiteren religionsgeschichtlichen Hintergrund zueinander in Beziehung, bündeln und systematisieren sie, um so komparatistischen Mehrwert zu generieren.

3.2 Kontextuelle problemorientierte Religionsphänomenologie

Vor ungefähr einem halben Jahrhundert gab es innerhalb der RW eine Ausrichtung, die als Königsweg galt und bis heute *die einzige Disziplin mit eigener religionswissenschaftlicher Methode* darstellt: Religionsphänomenologie. Alle übrigen Disziplinen sind Bindestrichdisziplinen (Religionsoziologie, -psychologie, -ethnologie, -geografie usw.), deren Methoden aus anderen Wissenschaften stammen. Seit dem Traditionsabbruch der 1970er Jahre ist die Religionsphänomenologie in der RW regelrecht tabuisiert. Doch haben viele »Königsmörder/innen« noch nicht realisiert, dass die von ihnen *en bloc* geschmähten Vertreter der »RW des Verstehens«²⁰ teilweise sehr unterschiedlich dachten. Auch ist nicht zur Kenntnis genommen worden, dass in den letzten Jahren religionsphänomenologische Neubesinnungen entstanden, die nach- bzw. un-klassische Wege gehen (Brandt 2007; Gebelt 2009).

Innerhalb der PRW, so wie ich sie sehe, stellt die anthropologisch gewendete *kontextuelle problemorientierte Religionsphänomenologie* die Mitte des Faches dar. Ihr Gegenstand ist aber *nicht* das abstrakte, scheinbar unveränderbare *Wesen der Religion*, sondern sind: *Menschen* aller Zeiten, Räume und Religionstraditionen, die in Tönen²¹, Bildern, Tänzen, Architektur, Gerüchen und Farben, in Riten, Gesprächen und Texten Auskünfte über die von ihnen für wirklich gehaltenen transzendenten Objekte geben: Götter, Göttinnen, höhere Wesen, Gott usw. Die anthropologische Wende des Faches mit ihrer Hinwendung zu konkreten Menschen im Alltag zeigt, inwieweit Religion/en ihre von Routine und Mechanismus geprägte Lebenswelt beeinflussen. Kontextuelle problemorientierte Religionsphänomenologie untersucht, wie religiöse Traditionen die elemen-

19 Klaus von Stosch möchte diese Position mit »einer philosophisch autonomen, religionskritischen Instanz besetzt« (von Stosch 2009: 25) wissen. Mir erscheinen Praktische Religionswissenschaftler/innen, die etisch und emisch über eine Vielfalt empirischer Religionen forschen und lehren, als eine bessere Lösung.

20 »Die bloße Tatsachenforschung zeigt nur die disparaten Wirklichkeitselemente, nicht aber ihr geheimes Bezogensein auf ein sinngebendes Leben. Religionswissenschaft des Verstehens wird daher weithin zum Symbolverstehen.« (Mensching 1959: 14).

21 Leider ist hier nicht die Gelegenheit, auf den *auditive turn* in der PRW einzugehen, der Klängen, Atmosphären, Hörerfahrungen beschäftigt und eine neue Aufmerksamkeit gegenüber der Randständigkeit des Akustischen einfordert. Schall, Klang, Ton, Musik, Geräusche (das »Sonische«) sind ständige Begleiter unserer sinnlichen Umwelt und ihrer Wahrnehmung. Sie charakterisieren auch die religiöse Wahrnehmung von Raum und Zeit. Man kann die Religionswelt auch als eine sonische Welt interpretieren (vgl. U. Tworuschka 2008; 2009; 2011a; 2011b).

taren Vollzüge und Bereiche des menschlichen Lebens prägen: Sexualität, Gesundheit, Lehren und Lernen, Lebensphasen, Leben in der Familie, Essen und Trinken, Kleidung, Arbeit und Freizeit, Wohnverhältnisse, Gestik, Bewegungsweisen, die Einstellung zu Zeit und Raum, zu materiellen Objekten, Gefühlen, Bedürfnissen und Wahrnehmungen. Ihre materiale und methodische Seite muss für den Umgang mit konkreten Religionen im Religionsunterricht bzw. in einer transzendenzoffenen Religionskunde erst noch durchbuchstabiert werden. Im Unterschied zur wert- und wahrheitsneutralen RW bietet die PRW genug Schnittstellen für eine Religionspädagogik der Vielfalt und Heterogenität (»Pluralitätsfähigkeit«, vgl. Kirchenamt der EKD 2014), die – gesellschaftskritisch und politisch engagiert – Gendergesichtspunkte, Rassismuskritik, Tierethik, Asymmetrien im Religionen-Dialog und Identitätsfragen integriert und aufmerksam ist gegenüber (ideologiefälligen) Leitgedanken wie der Gegenüberstellung von Eigenem und Fremdem, die oft differenzhermeneutisch ausgerichtet sind und Unity-Phänomene auszublenden tendieren.²²

Literaturverzeichnis

- Böhle, Fritz (2013): »Was ist Wissenschaft? Anregungen zu einer (Re-)Definition der Wissenschaftlichkeit anwendungsorientierter Bildungsforschung«, in: Eckart Severing/Reinhold Weiss (Hg.): Qualitätsentwicklung in der Berufsbildungsforschung, Bielefeld: Bertelsmann, S. 49-59.
- Boll, Stefanie (2017): Umgang mit religiöser Vielfalt in der Grundschule – Interreligiöses Lernen im Kontext schulischer Wirklichkeit in Schleswig-Holstein (Diss. Flensburg).
- Bourdieu, Pierre (2002): »Für eine engagierte Wissenschaft«, übers. v. Grete Osterwald, in: *Le Monde diplomatique* vom 15.02.2002.
- Brandt, Hermann (2007): »Religionswissenschaften interkulturell. Die gegensätzliche Wahrnehmung der Religionsphänomenologie in Brasilien und Deutschland«, in: *Theologische Literaturzeitung* 132, Sp. 611-630.
- Burkard, Franz-Peter/Pokoyski, Ronald/Štimac, Zrinka (Hg.) (2014): *Praktische Religionswissenschaft. Theoretische und methodische Ansätze* (FS Udo Tworuschka zum 65. Geburtstag) (= Studien und Dokumentationen zur Praktischen Religionswissenschaft, Band 1), Münster: Lit Verlag.
- Cantwell Smith, Wilfred (1963): »Vergleichende Religionswissenschaft wohin – warum?«, in: Mircea Eliade/Joseph M. Kitagawa (Hg.): *Grundfragen der Religionswissenschaft. 8 Studien*, Salzburg: O. Müller, S. 75-105.
- Carrier, Martin (2004): »Interessen als Erkenntnisgrenzen? Die Wissenschaft unter Verwertungsdruck«, in: Wolfram Högrefe/Joachim Bromand (Hg.): *Grenzen und Grenzüberschreitungen: Vorträge und Kolloquien (XIX. Deutscher Kongress für Philosophie)*, Berlin: Akademie Verlag, S. 168-180.

22 Vgl. die zusammenfassenden Beobachtungen bei U. Tworuschka (2022: 364ff.). Besonders anregend sind in diesem Kontext die Arbeiten von Egon Spiegel (vgl. ebd.).

- Centrum für Religionswissenschaftliche Studien (CERES) (o.J.), Ruhr-Universität Bochum: Was ist Religionswissenschaft? <https://studium.ceres.rub.de/de/studieninteressierte/was-ist-religionswissenschaft/>
- Frank, Katharina unter Mitarbeit von Petra Bleisch, et al. (2018): »Schulischer Religionsunterricht in der Schweiz«, in: Michael Klöcker/Udo Tworuschka (Hg.): Handbuch der Religionen (HdR). Kirchen und andere Glaubensgemeinschaften in Deutschland und im deutschsprachigen Raum, Hohenwarsleben: Westarp Science. I – 16.3.
- Freiberger, Oliver (2011): »Der Vergleich als Methode und konstitutiver Ansatz der Religionswissenschaft«, in: Stefan Kurth/Karsten Lehmann (Hg.): Religionen erforschen. Kulturwissenschaftliche Methoden in der Religionswissenschaft, Wiesbaden: Springer VS, S. 199-218.
- Gantke, Wolfgang (1996): »Grundfragen einer problemorientierten Religionswissenschaft«, in: Günter Riße/Heino Sonnemans/Burkard Theß (Hg.): Wege der Theologie an der Schwelle zum dritten Jahrtausend (FS Hans Waldenfels), Paderborn: Bonifatius, S. 295-311.
- (2009): »Die Sprachlosigkeit der Religionswissenschaft im aktuellen Streit um Religion«, in: Jürgen Court/Michael Klöcker (Hg.): Wege und Welten der Religionen. Forschungen und Vermittlungen (FS Udo Tworuschka zum 60. Geburtstag), Frankfurt a.M.: Lembeck, S. 137-148.
- (2017): »Das Heilige als Grundlage eines interkulturell verallgemeinerbaren religiösen Humanismus (Festvortrag)«, in: Thomas Schreijäck/Vladislav Serikov (Hg.): Das Heilige interkulturell. Perspektiven in religionswissenschaftlichen, theologischen und philosophischen Kontexten, Ostfildern: Matthias Grünewald Verlag, S. 415-428.
- Gebelt, Jiri (2009): »Über die Intentionen der Intentionforschung. Zur Neophänomenologie der Religionen von J. Waardenburg«, in: Court/Klöcker: Wege und Welten der Religionen, S. 157-163.
- Khorchide, Mouhanad/Lindner, Konstantin/Roggenkamp, Antje/Sajak, Clauß Peter/Simojoki, Henrik (Hg.) (2022): Stereotype – Vorurteile – Ressentiments. Herausforderungen für das interreligiöse Lernen, Göttingen: V&R unipress.
- Kirchenamt der 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.
- Klafki, Wolfgang (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik (6. neu ausgestattete Aufl.), Weinheim/Basel: Beltz.
- Klimkeit, Hans-Joachim (Hg.) (1997): Vergleichen und Verstehen in der Religionswissenschaft, Wiesbaden: Harrassowitz.
- (1988): »Der leidende Gerechte in der Religionsgeschichte. Ein Beitrag zur problemorientierten »Religionsphänomenologie«, in: Hartmut Zinser (Hg.): Religionswissenschaft. Eine Einführung, Berlin: Reimer, S. 164-184.
- Klöcker, Michael/Tworuschka, Udo (Hg.) (2008): Praktische Religionswissenschaft. Ein Handbuch für Studium und Beruf, Köln/Weimar/Wien: Böhlau.
- Mensching, Gustav (1959): Die Religion. Erscheinungsformen, Strukturtypen und Lebensgesetze, Stuttgart: Schwab.

- (1974): *Der offene Tempel. Weltreligionen im Gespräch miteinander*, Stuttgart: Deutsche Verlagsanstalt.
- (1996): *Toleranz und Wahrheit in der Religion [1955]*, hg. von Udo Tworuschka. Mit einem Vorwort von Hans Küng, Weimar/Jena: Wartburg.
- (2003): *Der Irrtum in der Religion. Eine Einführung in die Phänomenologie des Irrtums [1969]*, neu eigeleitet und hg. v. Hamid Reza Yousefi/Klaus Fischer, mit einem Nachwort von Udo Tworuschka, Nordhausen: Bautz.
- Mittelstraß, Jürgen (1992): *Leonardo-Welt. Über Wissenschaft, Forschung und Verantwortung*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Moyaert, Marianne (2018): »On the Role of Ritual in Interfaith Education«, in: *Religious Education* 113(1), S. 49-60.
- Schlette, Heinz Robert (1971): *Einführung in das Studium der Religionen*, Freiburg i.Br.: Rombach.
- Schmidt-Leukel, Perry/Nehring, Andreas (Hg.) (2016): *Interreligious Comparisons in Religious Studies and Theology. Comparison Revisited*, London u.a.: Bloomsbury Publishing.
- Thomä, Helmut/Kächele, Horst (1997): *Lehrbuch der psychoanalytischen Therapie. Bd. 2: Praxis (2. Aufl.)*, Berlin u.a.: Springer.
- Tworuschka, Monika (2020a): *Der vertauschte Buddha. Eine Geschichte zum Buddhismus*, Stuttgart: Calwer.
- (2020b): *Ist das nicht Sara? Eine Geschichte zum Judentum*, Stuttgart: Calwer.
- (2021a): *Das Geheimnis des Zauberpferdes*, Hohenwarsleben: Westarp BookOnDemand.
- (2021b): *Gefährliche Freunde*, Hohenwarsleben: Westarp BookOnDemand.
- (1982): »Vorurteile«, in: Udo Tworuschka: *Methodische Zugänge zu den Weltreligionen. Einführung für Unterricht und Studium*, Frankfurt a.M./München: Diesterweg/Kösel, S. 25-80.
- Tworuschka, Udo (Hg.) (2004): *Religiopolis – Weltreligionen erleben [DVD]*, Leipzig: Klett.
- (2011a): *Religionswissenschaft. Wegbereiter und Klassiker*, Köln/Weimar/Wien: Böhlau.
- (2015a): *Einführung in die Geschichte der Religionswissenschaft*, Darmstadt WBG.
- (2022): *Religionen im Unterricht. Ein geschichtlicher Abriss des interreligiösen Lernens*, 2 Bde., Bd. 1: Von den Anfängen bis zum Nationalsozialismus; Bd. 2: Von 1945 bis zur Gegenwart, Hohenwarsleben: Westarp Science Fachverlag.
- (1977): »Kann man Religionen bewerten? Probleme aus der Sicht der Religionswissenschaft«, in: Udo Tworuschka/Dietrich Zilleßen (Hg.): *Thema Weltreligionen. Ein Diskussions- und Arbeitsbuch für Religionspädagogen und Religionswissenschaftler*, Frankfurt a.M. u.a.: Diesterweg/München: Kösel, S. 43-53.
- (2008): »Vom ›Visible‹ zum ›Auditive Turn‹ in der Praktischen Religionswissenschaft«, in: Michael Klöcker/Udo Tworuschka (Hg.): *Praktische Religionswissenschaft. Ein Handbuch für Studium und Beruf*, Köln/Weimar/Wien: Böhlau, S. 76-83.

- (2009): »Die ›Taubheit‹ der Religionswissenschaft. Überlegungen zum ›Auditiven Turn‹«, in: Manfred Hutter (Hg.): Religionswissenschaft im Kontext der Asienwissenschaften, Berlin u.a.: Lit, S. 83-97.
- (2011b): »Homo religiosus audiens. Der Beitrag Gustav Menschings zu einer ›Religionsphänomenologie des Auditiven‹«, in: Hans Gerald Hödl (Hg.): Religionen nach der Säkularisierung (FS Johann Figl), Wien/Berlin/Münster: Lit, S. 355-377.
- (2015b): »Verpflichtendes Verstricktsein in die Welt«. Praktische Religionswissenschaft«, in: Berliner Theologische Zeitschrift 32(2), S. 264-288.
- (2017): »Udo Tworuschka (1949-)(Bibliographie)«. <https://islam-akademie.de/islamwissenschaft/bibliographie-terminologie/411-udo-tworuschka-1949-bibliographie>
- Tworuschka, Monika und Udo (1993): Vorlesebuch Fremde Religionen. Für Kinder von 8-14. Bd. 1: Judentum/Islam (2. veränderte Aufl.), Lahr/Düsseldorf: Kaufmann.
- (1994): Vorlesebuch Fremde Religionen. Für Kinder von 8-14. Bd. 2: Hinduismus/Buddhismus (2. veränderte Aufl.), Lahr/Düsseldorf: Kaufmann.
- (1996): Symbole in den Religionen der Welt. Für Kinder von 8-14 Jahren, Lahr: Kaufmann/Kevelaer: Butzon und Bercker.
- (2019): Der Islam. Feind oder Freund? 38 Thesen gegen eine Hysterie, Freiburg i.Br.: Kreuz.
- Tworuschka, Udo/Zilleßen, Dietrich (Hg.) (1977): Thema Weltreligionen. Ein Diskussions- und Arbeitsbuch für Religionspädagogen und Religionswissenschaftler, Frankfurt a.M. u.a.: Diesterweg/München: Kösel.
- Universität Paderborn (o.J.): Studienfach Komparative Theologie der Religionen. <https://www.uni-paderborn.de/studienangebot/studiengang/komparative-theologie-der-religionen-zwei-fach-bachelor-bachelor> (01.12.2021).
- Verwer, Kamiel (2011): Freiheit und Verantwortung bei Hans Jonas (Dissertation), HUB, Berlin.
- von Stosch, Klaus (2009): »Komparative Theologie als Hauptaufgabe der Theologie der Zukunft«, in: Reinhold Bernhardt (Hg.): Komparative Theologie. Interreligiöse Vergleiche als Weg der Religionstheologie, Zürich: Theologischer Verlag Zürich, S. 15-33.
- Wach, Joachim (1974): »Zur Methodologie der allgemeinen Religionswissenschaft (1923)«, in: Günter Lanczkowski (Hg.): Selbstverständnis und Wesen der Religionswissenschaft, Darmstadt: WBG, S. 30-56.
- Wijsen, Frans J. (2014): »Interkulturelle Theologie und Religionswissenschaft«, in: Interkulturelle Theologie. Zeitschrift für Missionswissenschaft 40(2-3), S. 219-230.
- Zilleßen, Dietrich (1977): »Theologie und Religionswissenschaft. Eine Problemstellung mit religionspädagogischen Konsequenzen«, in: U. Tworuschka/Zilleßen: Thema Weltreligionen, S. 5-14.
- Zwi Werblowsky, Raphael Juda (1974): »Die Rolle der Religionswissenschaft bei der Förderung gegenseitigen Verständnisses (1959)«, in: Lanczkowski: Selbstverständnis und Wesen, S. 180-188.

II Gesellschaftsbezogene Perspektiven

Religionsunterricht zwischen Säkularisierung und religiöser Pluralisierung

Ein religionssoziologischer Kommentar

Gert Pickel

1. Einleitung – die religionssoziologische Perspektive

Die Beschäftigung mit dem Religionsunterricht liegt der *Religionssoziologie* auf den ersten Blick nicht unbedingt nahe. So produzieren Religionssoziolog:innen zwar vielfältiges Hintergrundwissen, welches seinen Platz im Religionsunterricht, oder noch vorgelagert, in der Ausbildung der Religionslehrer:innen, findet, der Religionsunterricht selbst kommt in den Betrachtungen und Analysen von Religionssoziolog:innen allerdings eher selten vor. Dies ist mit einem Blick auf die Religionssoziologie auch wenig überraschend, handelt es sich doch bei ihr um eine stark auf die wissenschaftliche Untersuchung von Religion, religiösen Sozialformen und Religiosität in der Gesellschaft ausgerichtete Unterdisziplin der Soziologie (Pickel 2011a: 11-15). Religionssoziolog:innen betrachten die – sich teils wandelnden – Formen von Religion in der Gesellschaft, versuchen diese Entwicklungen mit Rückgriff auf am besten allgemeingültige Theorien zu erklären (oder zu verstehen) und die so entstehenden Konzeptionen mit unterschiedlichem empirischen Material zu stützen – oder, besser noch zu widerlegen bzw. zu falsifizieren. Dabei ist man in der Soziologie stolz darauf, einen *intersubjektiven*, ja fast objektiven, *Blick* auf gesellschaftliche Entwicklungen zu werfen. Man folgt dem Postulat der Werturteilsfreiheit von Max Weber (1922). Diese »Objektivität« und Ausgrenzung von Werturteilen für die Analyse, sehen viele Soziolog:innen als zentralen Distanzmarker der Soziologie zur Theologie (oder Philosophie). Die Theologie nimmt aus Sicht von Soziolog:innen eine normativ geprägte Sicht auf Religion ein, was manchmal den objektiven Blick auf die Realität einschränkt. Beschäftigt sich die Theologie mit dem Wesen der Religion, so richtet die Soziologie den Fokus auf die gegenwärtige Sozialgestalt der Religion in ihren vielfältigen Formen und Ausprägungen.

Dieser »Blick von außen« ist auch meine Aufgabe, als eines in der Theologie angesiedelten *Religions- und Kirchensoziologen*. Dabei gilt es die Entwicklung des religiösen Feldes innerhalb der Entwicklungen der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen zu analysieren und hinsichtlich ihrer wechselseitigen Beeinflussung zu betrachten. Religion

als differenzierte Sozialform, also als Verhaltensweisen und Einstellungen von Gläubigen, Nichtgläubigen und so halbwegs Gläubigen, wird – technisch gesprochen – als abhängige und unabhängige Variable untersucht. Diese Ansichten werden durch einen interkulturellen Blick auf andere Religionen und deren gegenwärtiger Verankerung in Deutschland und anderen Gesellschaften ergänzt. Der Religionsunterricht kommt bei der wissenschaftlichen Ausbildung junger Religionslehrer:innen in den Fokus meiner Arbeit. So ermöglicht die Ausbildung junger Pfarrer:innen und Religionslehrer:innen einen Einblick in die sie bewegenden Themen – und dies sind in der Regel gegenwartsbezogene Themen. Die Vermittlung dieser Themen mit Bezug zu Religion und Religiosität stellt eine – aus meiner natürlich voreingenommenen Sicht – wichtige Ergänzung zu der sonstigen theologischen Ausbildung dar. Somit sind vielfältige praktische Gegenwartsfragen, die im Religionsunterricht eine Rolle spielen oder spielen sollten, in meinem Fach präsent.

Der Religionsunterricht besitzt für Religionssoziolog:innen dabei inhaltlich eine beachtliche Relevanz, als eine Sozialisationsinstanz (Hurrelmann/Bauer 2015). So gehen Soziolog:innen quasi immer von einer hohen Wirkungsmacht der *Sozialisierung* aus. Speziell gilt dies für die Kulturalisierung von Menschen in Gesellschaften. Neben dem Lernen und Wissenserwerb wird Sozialisierung als weitergehende Aneignung wichtiger Fähigkeiten des Überlebens in sozial ausgerichteten Gesellschaften angesehen. Diese Relevanz liegt nicht nur in der strukturellen Vermittlung von Wissen, sondern auch in der Weitergabe von Werten. Gerade vor dem Hintergrund von Theorien des Wertewandels wird einer gemeinsamen Sozialisierung die zentrale Rolle für Veränderungen in der Gesellschaft zugeschrieben (Inglehart 1977). So kommt Schulen neben der Familie und den Peer Groups hohe Relevanz zu, wenn Werte weitervermittelt werden oder sich wandeln. Diese Bedeutung der Sozialisierung und des Wertewandels wird für die Religionssoziologie in der Säkularisierungstheorie sichtbar. Als Theorie der Erklärung religiöser Entwicklung greift sie auf eine Kombination gesellschaftlicher Entwicklungen und Sozialisierung für die Verbreitung von Religion in der Gesellschaft zurück (Pickel 2011a: 395-408; Pollack/Rosta 2015). Dass Schulen dort eine Rolle spielen, zeigen nicht nur singuläre Wortmeldungen, welche nicht Vater oder Mutter, sondern Religionslehrer:innen als die für ihre Religiosität entscheidende Sozialisationsinstanz nennen, sondern auch Ergebnisse der letzten Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung der Evangelischen Kirche in Deutschland, wo immerhin ein Drittel der befragten Protestant:innen ihre Lehrer:innen als eine für sie wichtigste Sozialisationsinstanz benannten (eigene Berechnungen, Bedford-Strohm/Jung 2015). Der Sozialisierung an der Schule und in Peer Groups kommt es zu, Veränderungen in der Haltung der Gesellschaft zu Religion und der Relevanz von Religion für die Gesellschaftsmitglieder angemessen zu vermitteln. Schüler:innen lernen auf diese Weise ein Verständnis von (ihrer) Religion, welche sie dann in und an der Umwelt testen.

Neben dieser theoretisch-konzeptionellen Verbindung wurde mir bei jeder gemeinsamen Betreuung von Arbeiten in der Religionspädagogik ein zweiter Aspekt der Verbindung von Religionssoziologie und Religionspädagogik (als Vorstufe des Religionsunterrichtes) bewusst, das Interesse der jungen angehenden Lehrer:innen an empirischen, für sie praktisch nutzbaren Arbeiten. Die Religionssoziologie stellt – als ein in die Soziologie mit ihrem vielfältigen und ausgefeilten Methodenkanon eingebette-

tes Fach – *Methoden* für die praktische Beschäftigung mit Problemen der Religion und des Religionsunterrichtes zur Verfügung (Pickel/Sammet 2014). Wie soll man mit dem Islam im evangelischen oder katholischen Religionsunterricht umgehen? Was bedeutet Säkularisierung oder ein säkulares Umfeld für die eigene Religiosität? Wie gehe ich mit aktuellen Themen und auch Konfliktthemen der Religion im Unterricht um? All dies sind Fragen, die sich in den Abschlussarbeiten angehender Religionslehrer:innen manifestieren. Allein diese wenigen Beispiele zeigen, dass bei angehenden Religionslehrer:innen wie auch Schüler:innen ein beachtliches Bewusstsein für das religiöse Umfeld des Schulunterrichts vorherrscht. Diese gesellschaftlichen Kontextbedingungen und Diskurse sind es, die immer stärker in den Religionsunterricht eindringen und dort behandelt werden müssen, will man nicht die Aussagen vieler Jugendlicher in den Shell-Jugendstudien der letzten Jahre bestätigen: »die Kirche hat keine Antworten auf die Fragen, die mich wirklich bewegen« (Wolfert/Quenzel 2019: 154). »Müssen« deshalb, weil eine Ignoranz dieser Themen im Religionsunterricht genauso wie ein Einfrieren der Vermittlung von einer Religion auf einem Wissenskanon, die an der gesellschaftlichen Entwicklung vorbeigeht, die Bindung junger Menschen an diese Religion eher untergraben als stärken dürfte. Was sind nun die Fragen, welche aus Sicht der Religionssoziolog:innen behandelt werden sollten – und wie können sie im Religionsunterricht bearbeitet werden? Hierzu ist es notwendig die Umfeldbedingungen genauer zu betrachten.

2. Religionsunterricht unter Bedingungen von Säkularisierung

Spätestens seit der in Freiburg erstellten Studie »Kirche im Umbruch – Projektion 2060« dürfte es auch den hartnäckigsten Leugnern der Säkularisierung deutlich geworden sein, dass das gängige Modell einer flächendeckenden Volkskirche für Deutschland (wie bereits in anderen Ländern speziell Europas) eher der Vergangenheit als der Gegenwart angehört (Pickel 2017). Im Konzert der gleichzeitig stattfindenden religiösen Entwicklungen von Säkularisierung, religiöser Individualisierung und religiöser Pluralisierung scheint die zuerst genannte Entwicklung der Säkularisierung die stärkste Entwicklung zu sein. (Ebd.) Vielleicht muss man sich in Westdeutschland noch nicht gleich auf die heutige religiöse (bzw. säkulare) Situation in Ostdeutschland einstellen, gleichwohl geht auch dort die Entwicklung in die Richtung einer verstärkten Säkularisierung. Nicht, dass man dies falsch versteht: Säkularisierung ist nicht mit Säkularität gleichzusetzen. Es handelt sich um eine Entwicklung hin zur Säkularität, aber noch nicht um einen Zustand der Religionslosigkeit.¹ Immer noch ist der Westen Deutschlands ein Gebiet mit einer »Kultur der Konfessionszugehörigkeit« und weitreichend durch kirchliche Bauten und religiöse Bezüge sowie religiöse Erfahrungen geprägt (Pickel 2011b: 46). Zudem gibt es eine Begleitentwicklung: Zwar sinkt die soziale Bedeutung von Religion mit Blick auf den Umfang ihrer gesellschaftlichen Prägekraft,

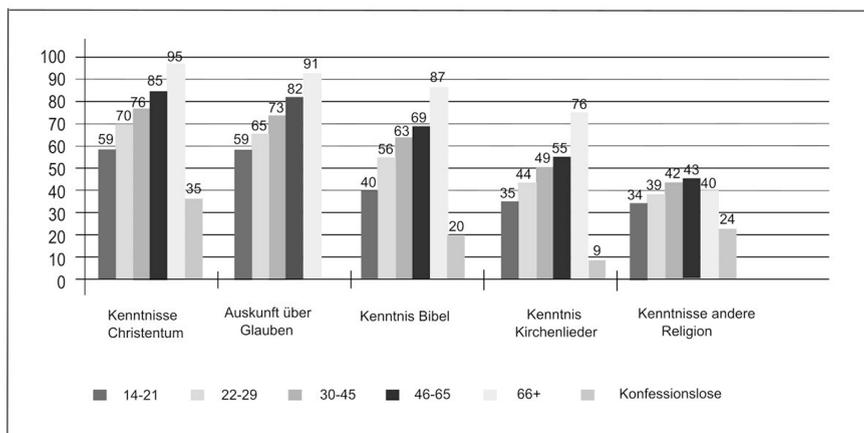
1 Wobei hier pragmatisch die Einschätzung als säkular mit Ferne von Religion oder Religionslosigkeit simultan gesehen wird und nicht an weiterreichende Annahmen über Säkularität angeschlossen wird.

ihre kulturelle Bedeutung bleibt aber weiterhin recht präsent. *Kulturelles Christentum* wird dies genannt. Dabei umfasst der Kulturbegriff weitaus mehr als feine Künste oder zu pflegende historische Hinterlassenschaften, er berücksichtigt auch den *sozialkulturellen Einfluss* der Sozialformen der Religion auf die Gesellschaft. So prägen Kirchen nicht nur als Symbole des Christentums die Gesellschaft oder dienen als historischer Anker für die Gründung von Gemeinden und Städten. Kirchen, ihre Gemeinden und der kirchliche Raum sind wichtige soziokulturelle Anlaufstätten für gesellschaftliche Diskurse in pluralistischen Gesellschaften und für eine Kommunikation (nicht nur des Evangeliums). Sie stellen wichtige *Gelegenheitsstrukturen des gesellschaftlichen Austausches* dar. Inwieweit dies allerdings der Verbreitung des Evangeliums zuträglich ist, ist durchaus umstritten (zusammenfassend: Rose/Wermke 2016).

Trotz dieser Verweise, sind die Auswirkungen der Säkularisierung auf die religiöse Sozialisation markant. Jenseits der wichtigen Feststellung, dass immer mehr Schüler:innen keine Konfessionszugehörigkeit besitzen, trifft die Säkularisierung das *religiöse Wissen* auch unter Konfessionsmitgliedern. Immer häufiger finden Lehrer:innen Schüler:innen im Religionsunterricht, welche nur über Rudimente religiösen Wissens verfügen. Religion verliert in den Familien seine Relevanz als zu vermittelndes Wissen. So geben bei einer Frage nach wichtigen Erziehungszielen gerade einmal 10 % an, eine religiöse Erziehung für wichtig zu halten (zum Vergleich: Unabhängigkeit und Verantwortungsbewusstsein erreichen 75-80 % Nennungen) (eigene Berechnungen, European Values Survey 2017). Diesen Befund bestätigen Selbsteinschätzungen religiösen Wissens. Zwar bekunden die meisten evangelischen Kirchenmitglieder, über ihre Religion ganz gut Bescheid zu wissen, gewisse Zweifel an einer Selbstüberschätzung bleiben. Bei konkreteren Fragen zu Kenntnissen über die Bibel und hinsichtlich von Kirchenliedern sinkt das selbstzugeschriebene Wissen genauso ab, wie ein massiver Wissensabfall über die Generationen erkennbar ist (Abb. 1). Praktisch gesagt: Je jünger ein Kirchenmitglied ist, desto seltener besitzt es Kenntnisse über die eigene Religion – und noch seltener über andere Religionen. Die Differenz zwischen den Generationen ist erheblich: 40 % in der jüngsten Untersuchungsgruppe geben an, die Bibel gut zu kennen und ca. 60 % denken, sie könnten Auskunft über ihren Glauben geben. Diese Werte liegen in den ältesten Altersgruppen zwischen 70 % und 90 %. Zwar könnten diese Kenntnisse im Laufe des Lebens anwachsen, allerdings verweisen die empirischen Ergebnisse in ihrer Gesamtheit eher auf einen Traditionsabbruch hinsichtlich des religiösen Wissens. Dies schlägt sich auf der Seite der Konfessionslosen nieder, liegen Kenntnisse über Religion gerade bei ca. einem Drittel der Befragten.

Fügt man diesen Ergebnissen die plausible Annahme hinzu, dass religiös-positive Selbstzuordnungen der Befragten einer *sozialen Erwünschtheit* unterliegen und die Wirklichkeit beschönigen, dann ist sogar von einem noch geringeren echten Wissensstand auszugehen. Möglicherweise empfinde ich es ja als Kirchenmitglied in einer auf Religion abzielenden Befragung peinlich, kein religiöses Wissen zu besitzen – und gebe Wissen an, ohne welches zu besitzen. Entsprechend dürften manchen Religionslehrer:innen die Werte der Eigeneinschätzung religiösen Wissens als zu positiv, verglichen mit den eigenen Erfahrungen, vorkommen. Trotzdem sagt diese Eigeneinschätzung etwas aus: Selbst bei zurückhaltendem Wissen des Jugendlichen über seine eigene Religion und einer sinkenden religiösen Praxis, hält bei den Betroffenen relativ lange ein Zuge-

Abb. 1: Religiöses Wissen nach Selbstauskünften von Kirchenmitgliedern der EKD



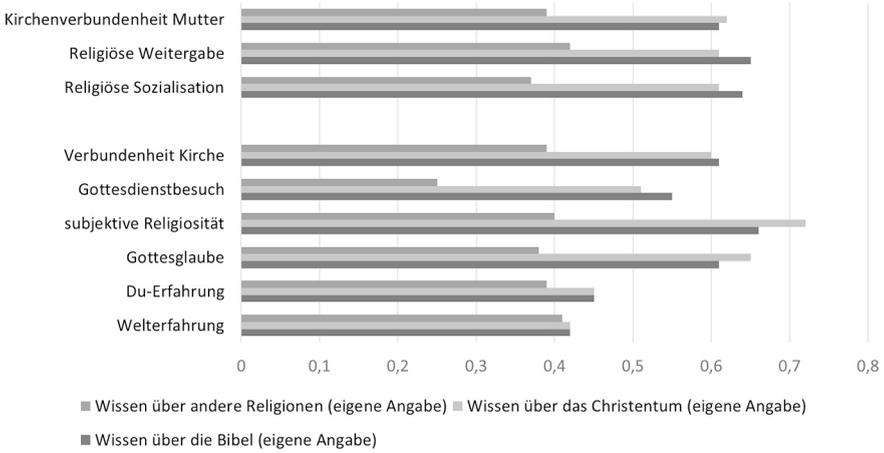
Quelle: Eigene Berechnungen, 5. Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung der EKD 2012. Kenntnis Bibel = Aussage: Ich weiß gut, was in der Bibel steht (Gegensatz: Ich weiß kaum, was in der Bibel steht); Kenntnis Kirchenlieder = Aussage: Ich kenne viele Kirchenlieder (Gegensatz: Ich kenne kaum Kirchenlieder); Kenntnisse Christentum = Aussage: Ich weiß gut über das Christentum Bescheid (Gegensatz: Ich weiß kaum etwas über das Christentum); Auskunft über Glauben = Aussage: Wenn ich danach gefragt werde, kann ich über meinen Glauben Auskunft geben (Gegensatz: Wenn ich gefragt werde, kann ich über meinen Glauben keine Auskunft geben); Kenntnisse andere Religion = Aussage: Ich kenne mich mit mindestens einer anderen Religion gut aus (Gegensatz: Ich kenne mich mit keiner anderen Religion aus); Ausgewiesen sind zustimmende Werte (stark und eher zustimmend auf einer 4-Punkte Skala).

hörigkeitsgefühl (eine Identität) zur Religionsgemeinschaft vor. So sind es ja viele, gerade jüngere, Mitglieder, die Kirchenmitglied sind, ohne etwas über ihre Gemeinschaft zu wissen. Diese Zugehörigkeit wird durch die Teilnahme an einem konfessionellen Religionsunterricht befördert. In welcher Verbindung steht dies nun zur religiösen Sozialisation? Statistische Berechnungen zeigen eine wesentliche Prägung des religiösen Wissens durch die religiöse Sozialisation (Abb. 2). Die Korrelationen mit verschiedenen Indikatoren (Selbsteinschätzung religiöse Sozialisation, Kirchenverbundenheit der Mutter, ein positives Verhältnis zur Weitergabe des Glaubens) liegen so hoch, dass religiöse Sozialisation und religiöses Wissen fast als deckungsgleich anzusehen sind.² Darüber wird die eigene Sozialisation mit der Sozialisation oder Weitergabe des Glaubens an die eigenen Kinder verknüpft. Wissen wird in der Sozialisation beigebracht – religiöses Wissen in der religiösen Sozialisation. Daraus folgt der Umkehrschluss, dass ein Bröckeln der religiösen Sozialisation, wie wir es zuletzt beobachten konnten, Einbrüche des religiösen Wissens nach sich zieht (Pollack/Müller 2013).

Dem Dimensionsmodell der Religiosität nach Charles Glock folgend, manifestiert sich religiöses Wissen zwar als eine eigenständige Dimension der Religiosität, sie steht

2 Hinsichtlich der statistischen Messung in Umfragedaten siehe Pickel/Pickel 2018.

Abb. 2: Religiöses Wissen und andere Indikatoren der Religiosität



Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis der 5. Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung der EKD 2012; Pearsons Produkt-Moment-Korrelationen; Indikatoren siehe Legende Abb. 2 und Abb. 5. Du-Erfahrung = »Ich glaube schon einmal mit Gott in Kontakt gewesen zu sein«; Welt-Erfahrung = »Ich dachte schon einmal, dass ich mit der Welt eins bin«; Gottesglaube = Glaube an einen persönlichen Gott.

aber mit vier weiteren Dimensionen der Religiosität (religiösen Praktiken, religiöser Erfahrung, Glauben und religiösen Konsequenzen) in enger Verbindung (Glock 1954; vgl. Pickel 2011a: 323-325). Dabei erweist sich das religiöse Wissen als gewichtiger Faktor für Religiosität und den Dimensionen Glauben sowie öffentlichen und privaten Praktiken (Huber 2003). Eine empirische Prüfung der Bezüge in der 5. Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung der EKD bestätigt diese Annahme: So korreliert eine Eigeneinschätzung des religiösen Wissens hoch mit Indikatoren anderer Dimensionen der Religiosität.³ Anders gesagt, religiöses Wissen ist mit dem Glauben wie mit religiösen Praktiken stark verschränkt. Nur zu den religiösen Erfahrungen fällt der statistische Zusammenhang etwas geringer aus. Bleibt festzuhalten, religiöses Wissen und religiöse Sozialisation besitzen eine beachtliche Bedeutung für alle Typen und Formen der Religiosität, gleichzeitig ist sie im Absinken begriffen.

3. Der mögliche Umgang mit der Herausforderung Säkularisierung?

Wie kann man nun im Religionsunterricht mit der zunehmenden Säkularisierung sowie dem schwindenden religiösen Wissen umgehen? Hier gibt es natürlich kein Patentrezept. Sinnvoll ist es sicherlich, sich *auf ein stärker säkulares Umfeld einzustellen*. So ist es nicht mehr »normal«, dass junge Menschen weitreichend mit Religion und religiösem

3 Vergleichbare Bezüge lassen sich mit den Daten des Religionsmonitors erzielen.

Wissen in Berührung gekommen sind. Zum einen steigt die Zahl der konfessionslosen Schüler:innen, und damit die Nachfrage nach dem Ethikunterricht, zum anderen bedeutet dies auch, man muss im Religionsunterricht immer häufiger an der Basis und den Grundvorstellungen des Religiösen ansetzen, ohne versiertere Schüler:innen zu verlieren. Auch ist es angebracht, gerade im Religionsunterricht die *Auseinandersetzung mit Säkularität* zu suchen und diese nicht auszublenden. Man sollte Konfessionslosigkeit oder Distanz zum Glauben dabei nicht als defizitär einordnen. Dies brächte Schüler:innen in Nöte, wenn sie in ihrem sozialen Umfeld mit anderen Vorstellungen konfrontiert werden. Wie soll man sich z.B. gegenüber einer Mehrheit an Nichtgläubigen und Konfessionslosen verhalten, wenn man sie als defizitär einordnet? So gilt es, Konfessionslose als genauso »normal« und nicht defizitär einzustufen, wie sich selbst. Denn diese Anerkennung bedeutet *nicht Selbstsäkularisierung* zu betreiben. Eher gilt es das *Bekenntnis des eigenen Glaubens in einem säkularen Umfeld zu üben*.

Dies ist nicht einfach und erfordert Übung. Denn die Säkularisierung bringt auch eine *fehlende Anschlussfähigkeit* von immer mehr Personen an religiöse Kommunikation mit sich. Es gilt, Formen der Kommunikation zu entwickeln, die eine selbstbewusste Kommunikation des eigenen Glaubens, auch in der Öffentlichkeit, zulassen. Selbstbewusstsein zu schaffen ist dabei eine Aufgabe der religiösen Sozialisation. Und dies macht Sinn. So wie die innergesellschaftliche Anschlussfähigkeit nachgelassen hat, entwickelte sich in den letzten Jahrzehnten eine gewisse *Offenheit der Konfessionslosen* und Nichtreligiösen gegenüber dem Christentum. Befragungen zeigen nur noch wenige Konfessionslose, welche sich vor dem Christentum fürchten (15 %; siehe Pickel 2019). Dies eröffnet Möglichkeiten im Umgang mit Konfessionslosen. So stehen diese Christ:innen nicht mehr zwingend ablehnend gegenüber. Gleichzeitig lehnen Konfessionslose Belehrungen und Mission ab, weshalb offene Formen der Kommunikation am besten für einen Austausch geeignet sind. Schule und der Unterricht in anderen Fächern als Religion kann als brückenbildende Gelegenheitsstruktur für den Austausch dienen.

Der Blick auf die soziokulturelle Sichtbarkeit von Kirche und Glauben lenkt den Blick über eine rein religiös-spirituelle Bedeutung von Religionsunterricht, Gottesdienst und Kirchen hinaus auf die *soziokulturelle Relevanz des Christentums*. Dieser liegt in Normen, Werten und Gelegenheitsstrukturen, um einen Begriff aus der Sozialkapitaltheorie Robert Putnams (2000) einzubringen. Dabei ist es die Seite der Gemeinschaft und einer kollektiven Identität dieser Gemeinschaft, welche bindende Kraft besitzt. Allein durch einen konfessionellen Unterricht wird ja im Prinzip auf diese gesetzt. Um mit dieser nicht in ein abschottendes und Selbstisolation vorantreibendes *bonding* zu verfallen, gilt es im Religionsunterricht (meiner Meinung nach) Argumente für eine soziale Bedeutung des Religiösen zu diskutieren. Diese soziale Bedeutung öffnet den Weg zu persönlichen Problemen von Heranwachsenden. In der Regel sind es zwischenmenschliche, soziale Beziehungsprobleme, welche den Religionsunterricht für Schüler:innen interessant werden lassen, selbst mit begrenztem religiösen Wissen.

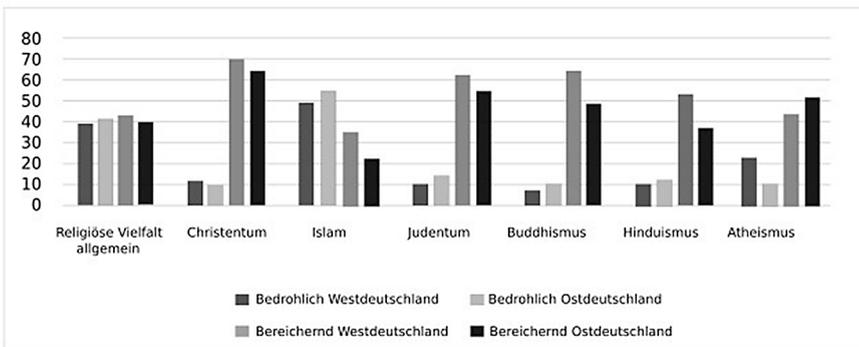
Zusammengefasst sind die Beförderung eines religiösen Selbstvertrauens, die stärkere Öffnung für die soziale Seite des Religiösen, eine Offenheit gegenüber Konfessionslosen und die realitätsgerechte Wahrnehmung einer säkularer werdenden Umwelt die Aufgaben des zukünftigen Religionsunterrichtes. Denn genau dieser begegnen sie,

wenn sie den Klassenraum verlassen (Pickel 2018). Und dafür müssen Mitglieder einer Religionsgemeinschaft, auch wenn sie nicht Pfarrer:in oder Religionslehrer:in werden wollen, gewappnet sein.

4. Religiöse Pluralisierung als Herausforderung

Neben der Säkularisierung ist die Auseinandersetzung mit religiöser Pluralisierung der zweite große Prozess auf dem religiösen Feld. Und dies nicht nur mit der Existenz anderer Religionen, sondern mit Blick auf die nicht einfache Situation der Mitglieder dieser Religionsgemeinschaften in Deutschland. Wie bereits oben gezeigt, ist das Wissen über andere Religionen naturgemäß niedriger als über die eigene Religion. So gesteht sich nur eine Minderheit der Protestant:innen Kenntnisse über zumindest eine andere Religion zu. Diese ist an sich unproblematisch, stützt aber die erstaunliche Verbreitung von Unsicherheiten hinsichtlich religiöser Pluralität und Vorurteilen gegenüber Mitgliedern anderer Religionsgemeinschaften. So hält mehr als die Hälfte der Deutschen »den Islam« für gefährlich oder hat eine negative Haltung gegenüber Muslim:innen (Pollack et al. 2014; Pickel 2019: 72-87). Abgesehen von dieser pauschalisierenden und wenig differenzierten Sichtweise auf »den Islam« und »die Muslime« wird hier eine breite kulturelle Ablehnung deutlich, die sich aber an der Zugehörigkeit zu einer Religion festmacht. Begleitet werden diese Beobachtungen noch von Debatten über einen zunehmenden, »neuen« Antisemitismus (Heilbronn et al. 2019; Lipstadt 2019).

Abb. 3: Angst vor religiöser Pluralität?



Frage: Wenn Sie an die Religionen denken, die es auf der Welt gibt: Als wie bedrohlich bzw. wie bereichernd nehmen sie die folgenden Religionen wahr? Anteil sehr bedrohlich/eher bedrohlich (N=1511); Quelle: Religionsmonitor 2017, s. Pickel 2019: 80.

Das mit diesen Abwertungen, Vorurteilen und Ressentiments verknüpfte Problem liegt in ihrer politischen Instrumentalisierung. So greifen rechtstextremistische und rechtspopulistische Parteien und Politiker:innen auf bestehende Ressentiments und Vorurteile zurück, um sich Anhänger:innen und Wähler:innen zu verschaffen sowie gleichzeitig eine Opposition gegenüber der pluralistischen Demokratie aufzubauen.

Damit kommt der religiösen Pluralisierung eine erweiterte Bedeutung als politisches und gesamtgesellschaftliches Problem zu, dient sie doch als Ausgangspunkt für die Markierung von Abgrenzung gegenüber Mitgliedern einer *Religion*. Dabei ist das oft fehlende interkulturelle und interreligiöse Wissen ein Bestandteil der gruppenbezogenen Vorurteile unter den Bürger:innen (Pickel/Yendell 2018).

5. Der Umgang mit religiöser Pluralität als Zielpunkt im Religionsunterricht

Die Betrachtungen, Auseinandersetzungen und Vorurteile dringen auch – und aufgrund der Ausrichtung an einer Religionsgemeinschaft als Referenz der Abwertung sogar in besonderem Ausmaß – in den Religionsunterricht ein. Vor allem werden sie von Schüler:innen mit in den Unterricht eingebracht. Passenderweise haben in den letzten Jahrzehnten die Lehrpläne des christlichen Religionsunterrichtes das Judentum und den Islam stärker in den Blick genommen und interreligiöse Gedanken berücksichtigt. Gleichwohl besteht an dieser Stelle noch Ausbaubedarf – und eine Chance. Gerade in der dezidierten Auseinandersetzung mit religiöser Pluralität in der Gegenwart könnte ein Zukunftspotential für den Religionsunterricht in religiös immer pluraler werdenden Gesellschaften liegen. So werden christliche Pfarrer:innen oder Religionslehrer:innen als Expert:innen für alle Religionen angesehen. Wen soll man denn auch in einer zunehmend säkularer werdenden Gesellschaft, mit absinkendem religiösem Wissen hinsichtlich anderer Religionen fragen? Diese Erweiterung der Expertise auf andere Religionsgemeinschaften und nicht nur deren heilige Schriften, sondern auch ihrer gesellschaftlichen Gegenwart, zählen aus meiner Sicht zu den zentralen Zukunftsaufgaben des christlichen Religionsunterrichtes.

Es gilt, die Auseinandersetzung mit anderen Religionen und deren Mitgliedern auszubauen und erste Einblicke in andere ansässige Religionsgemeinschaften und ihre Leben zu vermitteln. Dabei reicht es nicht aus, bei einer deskriptiven Darstellung der Religionsgemeinschaften zu verbleiben (Boschki/Rothgangel 2020). Aktuelle gesellschaftliche Auseinandersetzungen, wechselseitige Einschätzungen von Juden/Jüdinnen und Muslim:innen wie unterschiedliche gesellschaftliche Positionen verschiedener Gruppen in den Religionen sollten in ihrer Vielfalt und unter Berücksichtigung potentieller politischer Implikationen diskutiert werden.⁴ Ein Religionsunterricht, der sich interreligiösen Themen angemessen widmen will, hat notwendigerweise die gesellschaftlichen Implikationen religiöser Pluralität genauso zu berücksichtigen wie Antisemitismus und antimuslimische Ressentiments bzw. antimuslimischen Rassismus (Pickel 2020: 67f.). Praktischerweise geschieht dies nicht nur im Klassenraum und unter Nutzung weitgehend steriler Schriften, sondern durch direkte Begegnung, Austausch und teilnehmende Beobachtung. Besuche von Moscheen und Synagogen sollten genauso zum Pflichtprogramm gehören wie Diskussionen mit christlichen Pfarrer:innen. (Ebd.: 68) Zudem ist es notwendig, auch im Religionsunterricht Kenntnisse über Rechtsextremismus und gruppenbezogene Vorurteile zu vermitteln, nämlich dann, wenn religiöse Gruppen Ziel

4 Dies impliziert z.B. auch schwierige Themen, wie z.B. den derzeit scharf diskutierten muslimischen Antisemitismus (Ranan 2018).

dieser Vorurteile und von Gewalthandlungen werden. Hier bestehen gelegentlich bei Lehrer:innen Ängste hinsichtlich einer potentiellen Gefährdung der an Schulen notwendigen Unparteilichkeit im Unterricht. Allerdings sind alle Bildungsinstitutionen und Lehrenden seitens der Verfassung aufgefordert und verpflichtet die demokratische Grundordnung zu vertreten – und dementsprechend im Unterricht zur Diskussion zu bringen. Nur bei Ansprache kritischer Themen können die Schüler:innen sich reflexiv und demokratisch mit ihnen auseinandersetzen.

Diese Überlegungen setzen allerdings auch eine *Intensivierung entsprechender Lehrinhalte in der theologischen Universitätsausbildung* voraus. In einer modernen und religiös pluralen Gesellschaft ist es notwendig, ein Theologiestudium als reflexive Sicht auf die Welt und andere Religionen umzusetzen. Hier muss man sich teilweise an die eigene Nase fassen, junge Theolog:innen und Religionslehrer:innen nicht hinreichend vorbereitet in die Praxis zu entlassen. Noch immer dominiert, wenn eine andere Religion als die christliche, oder manchmal sogar die eigene Konfession, in den Fokus kommt, eine kurze Ansicht einzelner Teile der dortigen heiligen Schrift. So wichtig dies ist, befähigt es junge Theolog:innen und Religionslehrer:innen noch nicht zu einer Teilhabe an den gegenwärtigen interkulturellen, interreligiösen und gesellschaftlichen Debatten. Dieses Wissen benötigt eine Rahmung der Entwicklung des Islam und seiner Gegenwart im direkten persönlichen Umfeld. Einfach gesagt: Ohne Kenntnisse über antimuslimischen Rassismus und muslimischen Antisemitismus, bleibt eine Beschäftigung mit der Religionsgegenwart blutleer.

6. Der gegenwärtige Religionsunterricht in meiner Wahrnehmung

Ganz bewusst habe ich die Ableitung von Überlegungen nach der Ausrichtung des Religionsunterrichtes meiner Sicht auf den Religionsunterricht vorangestellt. So kann man vielleicht die Differenz zwischen den aus meiner Sicht notwendigen Anforderungen und dem Ist-Zustand herstellen. Dabei ist diese Betrachtung für einen Religionssoziologen immer als Außenansicht zu verstehen und die Eindrücke werden der Differenziertheit der Entwicklungen des Religionsunterrichtes sicher nicht gerecht. So scheint mir der Religionsunterricht seit einigen Jahren eher in der Situation einer Auseinandersetzung zwischen der Öffnung und Abwehrkampf. Die Öffnungsrichtung tendiert zu einem überkonfessionellen Unterricht oder einer Mitwirkung am Ethikunterricht, um eine möglichst große Zahl an Schüler:innen mit Religion in Kontakt zu bringen. Die sich auf den konfessionellen Religionsunterricht zurückziehende, und dafür rechtliche Regelungen des Kirche-Staats-Verhältnisses nutzende Position baut auf die Notwendigkeit einer vertieften Kenntnis einer Religion als Ausgangspunkt für die Kenntnis und Öffnung von und zu Religion überhaupt. In differenzierten Betrachtungsweisen wird der regionale Kontext zum Entscheidungskriterium von Öffnung oder Abgeschlossenheit. Eine solche Sicht beinhaltet das Risiko einer Art »*Rückzugsgefechte*«, die irgendwann vor dem Hintergrund der kontextuellen Säkularisierung und Pluralisierung kaum ein attraktives Modell für Schüler:innen aus anderen Religionsgemeinschaften oder für konfessionslose Schüler:innen darstellen dürfte. Hier könnte ein Rat sein, die *Öffnung selbstbewusst stärker voranzutreiben*. Damit verbunden wäre eine Stärkung der sozialen

Aspekte von Religion, als Merkmal eines gegenwartsbezogenen Umgangs mit Mitgliedern anderer Religionen und Menschen ohne größere Anschlussfähigkeit an Religiöses. »Rückzugsgefechte« hinterlassen immer den Eindruck von Schwäche und des Klammers an Rechte, die man aufgrund von Umfeldentwicklungen sowieso verlieren wird. Dies sollte man vielleicht für einen selbstbewussten Religionsunterricht vermeiden.

Deutlich wird dies an noch bestehenden Unklarheiten im Umgang mit dem ebenfalls Stück für Stück eingeführten islamischen Religionsunterricht und der eigenen Haltung zu Islam und Islamophobie. In der Beschäftigung mit anderen Religionen und deren gegenwärtiger Situation liegt ein beachtliches, aber noch nicht ausgeschöpftes Potential für den christlichen Religionsunterricht. Dieses liegt auch in der Konzeption ökumenischer oder interreligiöser Veranstaltungen an Schulen bei gleichzeitig religionsbezogenen Unterrichtseinheiten – ein Modell, welches von außen gesehen noch nicht so häufig zu existieren scheint. Die Stadt-Land-Unterschiede in der Verbreitung von verschiedenen Religionen werden *Kooperationsmodelle* in der Zukunft immer wichtiger werden lassen. Da ist der Einleitung zuzustimmen, »Religionspädagogisch gesehen kann es in struktureller Hinsicht also kein *one-size-fits-all*-(Zukunfts-)Modell des Religionsunterrichts geben« (Domsgen/Witten 2022: 30). Inwieweit dies dann ein positioneller Religionsunterricht in einem konfessionellen Religionsunterricht oder in einer übergreifenden Unterrichtsform ist, muss da angesichts der Kontexte entschieden werden. Damit kann auch Diaspora-Situationen begegnet werden. Zudem erwirbt sich der Religionsunterricht eine eigenständige und gesellschaftspolitisch wichtige Position in der Konkurrenz der Schulfächer.

7. Fazit: Religionsunterricht als Plattform für religiöse Individuen in einer pluralen Gesellschaft

Fasst man die Überlegungen zusammen, so muss der *Religionsunterricht unter Bedingungen der Säkularisierung und der Pluralisierung seinen Blick auf gegenwärtige Themen der Gesellschaft richten, die für das persönliche Leben der Individuen von Relevanz sind*. So sind persönliche Themen der Anschlusspunkt für einen gegenwartsorientierten Religionsunterricht, wichtige gesellschaftliche Kontroversen reichen von der Gesellschaft bis an die Personen heran und das Verhältnis der eigenen Religiosität zur gesellschaftlichen Entwicklung muss bestimmt werden (Gramzow/Hanisch 2015). Säkularisierung und religiöse Pluralisierung werden neben der religiösen Individualisierung, vermutlich sogar vor dieser, die bestimmenden religiösen Entwicklungstrends der nächsten wie der vergangenen Jahrzehnte sein. Ein moderner Religionsunterricht muss sich darauf einstellen. Diskursive, auf den Umgang mit säkularen Menschen, die nur noch eine geringe Anschlussfähigkeit an religiöse Kommunikation besitzen, bezogene Kommunikation ist dabei genauso zu erlernen, wie Kompetenz im interreligiösen Dialog und im – auch manchmal kritischen – Blick auf andere Religionsgemeinschaften und ihre Mitglieder.

Wichtig ist es, sich nicht vor aktuellen Themen zu fürchten und diese quasi aus dem Unterricht zu verbannen. Ohne Frage, die dabei zu behandelnden Themen können schwierig werden und auf den ersten Blick im Kontrast zu dem Bild eines eher unpolitischen Religionsunterrichtes stehen. Gleichwohl dürfte das Aussparen der Themen,

die im öffentlichen Diskurs ja sowieso an die Schüler:innen herangetragen werden, nur zu einer stärkeren Unglaubwürdigkeit und vielleicht sogar Überflüssigkeit des Religionsunterrichtes aus dem Blickwinkel von Schüler:innen beitragen. Diese Empfehlung gilt dabei nicht nur für die Religionslehrer:innen, sondern verstärkt auch für die Theologischen Fakultäten, die in der Ausbildung ihre Religionslehrer:innen (wie auch Pfarrer:innen) für diese Situation vorbereiten müssen. Dabei ist neben der differenzierten Sichtweise auf andere Religionsgemeinschaften auch eine Reflexion über das eigene Bekenntnis und seine Bedeutung für die eigene Identität sinnhaft. Nur so kann der Religionsunterricht in der Zukunft bestehen. Möglicherweise wird die soziale Relevanz von Religion dabei gegenüber der Vermittlung von theologischer Wahrheit an Relevanz gewinnen. Dies muss dabei aber kein Schaden sein, sondern vielleicht ist es eine heute notwendig gewordene Hinwendung zu den Gläubigen.

Literaturverzeichnis

- Bedford-Strohm, Heinrich/Jung, Volker (Hg.) (2015): *Vernetzte Vielfalt. Kirche angesichts von Individualisierung und Säkularisierung. Die fünfte EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft*, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Boschki, Reinhold/Rothgangel, Martin (2020): »Judenfeindlichkeit und Islamfeindlichkeit – religionspädagogische Präventionsarbeit mit Schülerinnen und Schülern«, in: Stefan Altmeyer/Bernhard Grümme/Helga Kohler-Spiegel/Elisabeth Naurath/Bernd Schröder/Friedrich Schweitzer (Hg.): *Judentum und Islam unterrichten (= Jahrbuch der Religionspädagogik, Band 36)*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 162-174.
- Domsgen, Michael/Witten, Ulrike (Hg.) (2022): »Religionsunterricht im Wandel. Ein Überblick über Entwicklungen in Deutschland«, in Domsgen/Witten: *Religionsunterricht im Plausibilisierungsstress. Interdisziplinäre Perspektiven auf aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen*, Bielefeld: transcript, S. 17-69.
- Gramzow, Christoph/Hanisch, Helmut (2015): *Das Fach Evangelische Religion im Freistaat Sachsen aus der Sicht der Unterrichtenden. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung und eines Symposiums*, Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Glock, Charles (1954): *Towards a Typology of Religious Orientation*, New York.
- Heilbronn, Christian/Rabinovici, Doron/Sznaider, Natan (Hg.) (2019): *Neuer Antisemitismus? Fortsetzung einer globalen Debatte (2. überarb. u. erw. Aufl.)*, Berlin: Suhrkamp.
- Huber, Stefan (2003): *Zentralität und Inhalt. Ein neues multidimensionales Messmodell der Religiosität*, Opladen: Leske und Budrich.
- Hurrelmann, Klaus/Bauer, Ullrich (2015): *Einführung in die Sozialisationstheorie (11. Aufl.)*, Weinheim: Beltz.
- Inglehart, Ronald (1977): *The Silent Revolution: Changing Values and Political Styles Among Western Publics*, Princeton: Princeton University Press.
- Lipstadt, Deborah (2019): *Antisemitism. Here and Now*, London: Scribe Publications.
- Pickel, Gert (2011a): *Religionssoziologie. Eine Einführung in zentrale Themenbereiche*, Wiesbaden: Springer VS.

- (2019): *Weltanschauliche Vielfalt und Demokratie. Wie sich religiöse Pluralität auf die politische Kultur auswirkt.* Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. https://www.bertelsmann-stiftung.de/index.php?id=5772&tx_rsmbstpublications_pi2%5bdoi%5d=10.11586/2019032&no_cache=1
 - (2011b): »Atheistischer Osten und gläubiger Westen? Pfade der Konfessionslosigkeit im innerdeutschen Vergleich«, in: Gert Pickel/Kornelia Sammet (Hg.): *Religion und Religiosität im vereinigten Deutschland. Zwanzig Jahre nach dem Umbruch*, Wiesbaden: Springer VS, S. 43-79.
 - (2017): »Religiosität in Deutschland und Europa – Religiöse Pluralisierung und Säkularisierung auf soziokulturell variierenden Pfaden«, in: *Zeitschrift für Religion, Gesellschaft und Politik* 1(1), S. 37-74.
 - (2018): »Religiosität(en) Heranwachsender – Wo und wie Kinder und Jugendliche in Deutschland heute Erfahrungen mit Religion und Spiritualität machen«, in: Winfried Verburg (Hg.): *Anknüpfungspunkte?! Schülerreligiositäten als Potential religiöser Bildung*, München: Deutscher Katecheten-Verein, S. 14-38.
 - (2020): »Gesellschaftliche Bedingungen: soziale Verhältnisse von Juden und Muslimen«, in: Altmeyer/Grümme/Kohler-Spiegel et al.: *Judentum und Islam unterrichten*, S. 53-68.
- Pickel, Gert/Sammet, Kornelia (2014): *Einführung in die Methoden der sozialwissenschaftlichen Religionsforschung*, Wiesbaden: Springer VS.
- Pickel, Gert/Yendell, Alexander (2018): »Religion als konfliktärer Faktor im Zusammenhang mit Rechtsextremismus, Muslimfeindschaft und AfD-Wahl«, in: Oliver Decker/Elmar Brähler (Hg.): *Flucht ins Autoritäre. Rechtsextreme Dynamiken in der Mitte der Gesellschaft*, Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 217-243.
- Pickel, Susanne/Pickel Gert (2018): *Empirische Politikforschung. Einführung in die Methoden der Politikwissenschaft*, Berlin: De Gruyter Oldenbourg.
- Pollack, Detlef/Müller, Olaf (2013): *Religionsmonitor – verstehen, was verbindet. Religiosität und Zusammenhalt in Deutschland*, Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Pollack, Detlef/Müller, Olaf/Rosta, Gergely/Friedrichs, Nils/Yendell, Alexander (2014): *Grenzen der Toleranz. Wahrnehmung und Akzeptanz religiöser Vielfalt in Europa*, Wiesbaden: Springer VS.
- Pollack, Detlef/Rosta, Gergely (2015): *Religion in der Moderne. Ein internationaler Vergleich*, Frankfurt a.M./New York: Campus Verlag.
- Putnam, Robert (2000): *Bowling Alone. The Collapse and Revival of American Community*, New York u.a.: Simon & Schuster.
- Ranan, David (2018): *Muslimischer Antisemitismus. Eine Gefahr für den gesellschaftlichen Frieden in Deutschland?* Bonn: Dietz.
- Rose, Miriam/Wermke, Michael (Hg.) (2016): *Religiöse Rede in postsäkularen Gesellschaften (= Studien zur religiösen Bildung, Band 7)*, Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Weber, Max (1922): *Wirtschaft und Gesellschaft*, Tübingen: Mohr.
- Wolfert, Sabine/Quenzel, Gudrun (2019): »Vielfalt jugendlicher Lebenswelten: Familie, Partnerschaft, Religion und Freundschaft«, in: Matthias Albert/Klaus Hurrelmann/Gudrun Quenzel et al.: *Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort* (18. Shell Jugendstudie, hg. v. Shell Deutschland Holding). Weinheim: Beltz, S. 134-162.

Religion als Unterscheidung

Ein Kommentar aus rassismuskritischer Perspektive

İnci Dirim & Paul Mecheril

1. Religion als intersektionale Differenzkategorie

Eine Mutter sucht in einer norddeutschen Großstadt die Grundschule ihrer Tochter auf, um sie zu zwei freiwilligen Unterrichtsangeboten, nämlich den evangelischen Religionsunterricht und den Türkischunterricht, anzumelden.¹ Die Tochter ist weder evangelisch getauft noch kann sie Türkisch sprechen, fühlt sich allerdings zu beiden Angeboten stark hingezogen; zum ersten Angebot deshalb, weil ihre Freundinnen das Fach besuchen werden und sie möglichst viel mit ihnen gemeinsam erleben möchte, und zum zweiten, weil es in ihrer Familie Türkisch sprechende Personen gibt und sie sich dafür interessiert, mit diesen Verwandten Türkisch zu sprechen. Priorität hat für die Schülerin allerdings auf Grund der antizipierten Anwesenheit der Freundinnen der evangelische Religionsunterricht. Die Schulleiterin, die die Einschreibung vornehmen soll, weist darauf hin, dass es nicht möglich sei, beide Unterrichtsangebote zu besuchen, weil sie parallel stattfinden würden. Man habe sich aus Gründen der Raumorganisation – wie üblich – dazu entschieden, da es keine *evangelischen Türken* gebe.

Deutlich wird an dem Ereignis, dass die Schulfächer nicht nur Sachgebiete repräsentieren, sondern immer auch von aus Zugehörigkeitsordnungen resultierenden und diese bestätigenden Vorstellungen durchdrungen sind. Die Schule stellt sowohl das freiwillige Sprachangebot Türkisch als auch den freiwilligen evangelischen Religionsunterricht Schüler/innen gemäß zugeschriebener essentialistischer und naturalistischer Herkunftsvorstellung bereit. Nicht das Interesse, sondern die Herkunft und damit verbundene Zuschreibungen sind für die Aufnahme zu den Unterrichtsangeboten entscheidend, wobei bei der Organisation der Angebote Kategorien, die als nation-ethno-kulturell kodiert bezeichnet werden können (etwa Mecheril 2018) den fixen Ausgangspunkt bildet: Türken sprechen Türkisch und sind, weil sie Türken sind, anderer Religionszugehörigkeit als evangelisch, sodass keine Notwendigkeit besteht, ihnen den

1 Das Ereignis fand im persönlichen Umfeld von İnci Dirim statt.

Zugang zum evangelischen Religionsunterricht zu ermöglichen. Nach eingehender Diskussion des für die Schulleitung ungewöhnlichen Wunsches lassen Mutter und Tochter den Türkischunterricht fallen; das Kind wird dem evangelischen Religionsunterricht zugeteilt.

Die geschilderte kleine Interaktionsvignette verweist auf das, was wir hier als Machtpotential der diskursiven bzw. sozial-praktischen Kategorie »Religion« bezeichnen. »Religion« hat sich in den letzten Jahren im europäischen und auch deutschsprachigen Diskursraum zu einer medial, wissenschaftlich und politisch wirkmächtigen Kategorie entwickelt. Als Differenzierungsmerkmal hat Religion zum Beispiel zur Kennzeichnung bestimmter Schüler_innen in den schulischen Sprachgebrauch (»kommt aus einer muslimischen Familie«, »ist eine Schülerin mit Kopftuch«), in die Statistik (»Kontakte zu Muslimen«), in die Organisation und die Praktiken der Bildungssysteme (»interreligiöser Dialog«) Eingang gefunden. In Abgrenzung von einer theologischen Herangehensweise, die innerreligiös etwa nach dem Wesen Gottes fragt, und auch anders als jene religionssoziologischen Ansätze, die nach den vergesellschaftenden Wirkungen von Religion und von unterschiedlichen Religionen fragen (klassisch: Max Weber 1986), kann Religion als kontingente und insofern zeit- und raumrelative Option der sozialen Adressierung, Identifikation und des Verstehens untersucht werden, die durch Fremd- und Selbstidentifikation eine symbolische gesellschaftliche Ordnung aufruft und bestätigt. Wie die Vignette hierbei deutlich macht, ist die Wirksamkeit der Deutungskategorie Religion in der Migrationsgesellschaft² (und ihrer Schule) mit weiteren Differenzkategorien wie »Sprache« und »Ethnie« verschränkt. Rezentere Ereignisse in den sogenannten deutschsprachigen Ländern zeigen hierbei, dass bestimmte natio-ethno-religiöse Differenzen zum Anlass für verschiedenste Formen der Diskriminierung genommen werden (u.a. IDB 2018, Bertelsmann Stiftung 2018, GRA 2020). Beispielhaft sei hier auf die Äußerung einer Lehrerin verwiesen, die in der Nähe von Wien an einer Fortbildung für Deutschförderung teilnahm: »Es bringt ja nichts, wenn wir Angebote machen, weil die haben eine andere Religion.« In der Diskussion zeigte sich, dass die Lehrerin der Meinung war, muslimische Eltern wollten nicht, dass ihre Kinder erfolgreich die Schule besuchen.³

-
- 2 Der Ausdruck Migrationsgesellschaft (erstmalig: Mecheril 2004) impliziert eine allgemeine Perspektive, mit der die gegenwärtige und historische Vielfalt des Wanderungsgeschehens und die wechselseitig konstitutive Dynamik von Grenzformationen und Zugehörigkeitsordnungen in den Blick kommen. Phänomene der sozialen Übersetzung und Neukonstellation als Folge von Wanderungen, der Entstehung von Zwischenwelten und post-nationalen Identitäten und Bürgerschaftsverhältnissen, Geschlechterverhältnisse als thematische Arena der Konstruktion von natio-ethno-kulturell kodierten Hierarchien, der Umstand, dass in immer mehr Staaten die Beibehaltung der Staatsbürgerschaft auch nach Emigration und Einbürgerung möglich ist, die Auseinandersetzungen um die Frage, wer ›wir‹ sind, die Pluralisierung von kollektiven Erinnerungsnarrativen etwa mit Bezug auf die Shoa oder Antisemitismus oder die zuweilen an rassistische Konstruktionen des und der Anderen anschließende Form der Unterscheidung von Menschen sind einige Themen, die beispielhaft auf das Spektrum der Phänomene hinweisen, das unter der Perspektive ›Migrationsgesellschaft‹ in den Blick kommt.
 - 3 Die Äußerung wurde im Rahmen einer Fortbildung zum Ausdruck gebracht, die von İnci Dirim durchgeführt wurde.

Möglicherweise sind offenere Konzeptionen glaubensbezogener Unterweisung wie der Hamburger Religionsunterricht (Doedens/Weiße 1997; Doedens/Weiße 2007) eher in der Lage, starren Konzeptionen von Religion und damit verbundenen natio-ethno-kulturell kodierten Humandifferenzierungen (zum Begriff der Humandifferenzierung Hirschauer 2017) entgegenzuwirken als traditionelle konfessionsgebundene. Da allerdings keine Organisationsform oder Didaktik des Religionsunterrichts sich gesellschaftlich-diskursiven Bedeutungsaushandlungen »entziehen« kann, wäre es u. E. wichtig, die diskursiven und kontextspezifischen Relevanzsetzungen von Religion zu verstehen, um sie aus einer migrationspädagogischen Perspektive (Mecheril et al. 2010) analysieren und in organisationsbezogene, didaktische und pädagogische Überlegungen von religionsbezogenen Unterweisungen einbeziehen zu können – unabhängig von der Ausrichtung des jeweiligen konkreten Unterrichtsangebots.

Damit ist das Thema unseres Kommentars nicht die Frage der Eignung einer bestimmten Form des Religionsunterrichts, sondern »Religion« als dem Religionsunterricht vorgelagerte Deutungs- und Unterscheidungskategorie, die in ihn hineinreicht, da der Religionsunterricht in gesellschaftliche Zusammenhänge eingebunden ist und diese reproduziert, aber auch kritisch reflektieren kann. Insofern »Religion« eine wie eingangs angesprochen auch mit Hilfe intersektionaler Anschlüsse komplex in- und exkludierende Differenzkategorie der Migrationsgesellschaft darstellt, ist es wichtig und sinnvoll, dieses Verhältnis zu untersuchen, um Grundlagen zu gewinnen, Ermöglichungsbedingungen der Exklusions- und Inklusionspraktiken zu erkennen und den pädagogischen Sinn dieser Praktiken zu befragen. Diesen Zugang skizzieren wir im Folgenden. Es werden hier also weniger klassische religionspädagogische Fragen der unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Vermittlung einer Glaubenslehre bzw. Fragen religiöser Bildung und Erziehung behandelt. Vielmehr geht es darum Religion (auch) als Deutungsoption aufzuklären (siehe auch Lingen-Ali/Mecheril 2016), die in hegemonialen Diskursen mit Bedeutung versehen wird und in die Schule hineinwirkt; eine Beobachtung, die (auch) den Religionsunterricht jeglicher Ausrichtung zur pädagogisch-didaktischen Stellungnahme aufruft.

2. Religion als »Versteck« für Rassekonstruktionen

Die im deutschsprachigen öffentlichen und migrationswissenschaftlichen Diskurs lange dominante Bezugnahme auf bestimmte natio-ethno-kulturell kodierte Gruppen, allen voran »die Türken« (Krüger-Potratz 2005: 194f.), akzentuierte sich in den vergangenen Jahren immer mehr unter Rückgriff auf den Topos »Religion«. Der österreichische Erwachsenenbilder Dr. Ahmet Tünay (der Name wurde geändert) beschrieb dies in einem 2005 geführten persönlichen Gespräch mit Oscar Thomas-Olalde auf humorvoll-ironische Art und Weise:

»In den 1980er Jahren wurde ich immer wieder zu Podiumsdiskussionen eingeladen, um über die Türken zu sprechen. Vor allem Sozialarbeiter waren daran interessiert, die ›Lebensweise‹ der Türken besser zu verstehen, um mit ihnen besser arbeiten zu können. Da war ich ein Türke. In den 1990er Jahren wurde ich dann eingeladen, um über

die Migranten zu sprechen. Gemeindepolitiker, Pädagoginnen und Lehrerinnen wollten mehr über die ›Kultur‹, die Familienstrukturen, die ›Mentalität‹ der Migrantinnen und Migranten wissen. Da war ich Migrant. Seit 2001 werde ich sogar zu lokalen Fernsehsendungen und Podiumsdiskussionen auf Universitäten eingeladen, um über den Islam zu sprechen. Seitdem bin ich nicht nur privat, sondern auch beruflich ein Moslem.« (vgl. Mecheril/Thomas-Olalde 2011: 11f.).

Tünay verweist auf diskursive Praktiken, die Individuen markieren und *qua* Zuordnung und Differenzierung als Subjekte hervorbringen. Im Fall der Religion haben wir es mit einem wirksamen Diskurs zu tun, der soziale, kulturelle und politische Identifikations- und Zuordnungspraktiken ermöglicht und diese plausibel und ›normal‹ erscheinen lässt. In diesem Diskurs wird es möglich, dass die oben zitierte Lehrerin die Verantwortung des Besuchs von sprachlichen Unterstützungsmaßnahmen auf als religiös Andere identifizierte Eltern verlagert, ohne mögliche andere Gründe für die Absenz der Schüler/innen in Betracht zu ziehen, wie z.B. Qualität des verwendeten Unterrichtsmaterials, schulische Missachtungserfahrungen der Schüler/innen oder Attraktivität alternativer Zeitgestaltungsoptionen.

In der oben angeführten Äußerung der Lehrerin werden die »muslimischen Eltern« als Gruppe konstituiert, der unterstellt wird, sich nicht für den schulischen Erfolg ihrer Kinder zu interessieren. Die unterstellte, zugeschriebene oder vermutete Religionszugehörigkeit wird hier als Legitimation dafür angeführt, sich aus der pädagogischen Verantwortung für die Lernprozesse, die Anliegen und Belange der Schüler/innen herauszuziehen. Damit wird auf eine Art und Weise argumentiert, die für (neo-)rassistische Ausschlussprozesse kennzeichnend ist: Einer durch Zuschreibung und Relevantsetzung eines Differenzmerkmals konstruierten Gruppe wird Nicht-Passung zum hegemonialen Wir bescheinigt, wodurch schließlich die Ausgrenzung der Gruppe begründbar und (vor bestimmten Publika, vielleicht auch dem relevanten imaginären Publikum im Kopf und im Körper) legitimierbar wird (vgl. Rommelspacher 2011).

Angesichts der differenzierenden und Menschen unterscheidenden Macht der Deutungskategorie »Religion« auch und nicht zuletzt unter migrationsgesellschaftlichen Bedingungen muss eine gewisse Distanz gegenüber konfessionsgebundenen Angeboten des Religionsunterrichts und auch interreligiöser Pädagogik eingenommen werden. Mit konfessionsgebundenem Religionsunterricht und auch interreligiöser Pädagogik sind Zugehörigkeits-, Identitäts- und Differenzsetzungen verbunden, die auf eine solche Art und Weise wirklichkeitskonstitutiv sind, dass mit ihnen Ausschlussprozesse begründbar werden. Die Setzung der Differenz im ›inter‹ – das Interreligiöse – produziert gewissermaßen eine Wirklichkeit, die für die globalisierte Migrationsgesellschaft nur eingeschränkt und beschränkt überzeugend ist. Der konfessionelle Religionsunterricht wie auch die interreligiöse Pädagogik neigen mit der religiösen Rückbindung von Normen dazu, eine politische Einsicht zu untergraben, die für plurale Gesellschaften maßgeblich ist (vgl. Michael Schmidt-Salomon in einem Gespräch mit Ulrich Riegel 2012). Danach müssten Werte, die für alle gelten sollen, auch für alle einsichtig sein, weshalb ihre Gründung auf religiösen Überzeugungen mit grundlegenden Problemen verbunden ist. Konfessionell gebundene Angebote des Religionsunterrichts sind dafür

prädestiniert, epistemisch schwer hinterfragbare Normen zu festigen (die dann mit interreligiösen Zugängen bearbeitet werden).

3. Kritik interreligiöser Begegnungspädagogik

›Religion‹ stellt eine auch in pädagogischen Kontexten verfügbare Handlungs- und Interpretationsoption der Bezeichnung und der Herstellung von natio-ethno-kulturell kodierten Anderen dar. Mit Franz Hamburger, der sich eigener zwei Jahrzehnte zurückliegender Prognosen erinnert, kann der Beitrag der (›interkulturellen‹) pädagogischen Orte und Akteure auf die sozusagen Religionisierung der Anderen bestimmt werden. Er erläutert, dass die öffentliche Problematisierung und Ablehnung zu Legitimations- und Erklärungsbedürfnissen führt.

»Die abwehrende Thematisierung bezieht die Religion in die gesellschaftlichen Konfliktlinien mit ein; die Jugendlichen können sich dann nicht mehr nicht verhalten. Dies gilt auch für pädagogische Kommunikation: ›Unter der Voraussetzung von struktureller Ungleichheit und Benachteiligung kann die pädagogisch in Gang gebrachte, auf Verständigung zielende interkulturelle Arbeit unter der Hand einen gegenläufigen Prozess der Fehlkommunikation befördern, bei dem stereotype Zuschreibungen verfestigt werden. Im Verlauf eines solchen Prozesses werden deutsche Kinder ›christlicher‹ und türkische Kinder ›muslimischer‹, als sie es je waren‹ [Hamburger 1990: 321]. Diese Prognose hat sich zwischenzeitlich als zutreffend erwiesen.« (Hamburger 2009: 64)

Pädagogische Angebote zu interkultureller und interreligiöser Begegnung, Verständigung oder Dialog, aber auch eine Haltung, die von der gegebenen Differenz der Kulturen und Religionen ausgeht, üben insofern immer potenziell Machtwirkungen aus:

»Wenn Religionen einander begegnen«, heißt es in der Erklärung des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland zum Auftrag evangelischer Kindertageseinrichtungen 2004, »lernen Menschen einander in ihrer Unterschiedlichkeit kennen. Solche Begegnungen können bei einzelnen Menschen sehr unterschiedliche und ambivalente Gefühle und Befindlichkeiten auslösen. Die Vielfalt der religiösen Traditionen kann Angst vor dem Verlust der eigenen Mitte zur Folge haben oder die Sorge, dass angesichts der religiösen Möglichkeiten eine Beliebigkeit in den Vordergrund tritt. Es gibt in der Bevölkerung auch eine verbreitete Furcht vor religiöser Überfremdung, die seitens der Kirche ernst genommen werden muss. Und Kindertagesstätten in evangelischer Trägerschaft, die überwiegend von muslimischen Kindern besucht werden, wie dies in den Innenstädten einiger Großstädte der Fall ist, sind nicht nur eine besondere pädagogische Herausforderung, sondern stellen darüber hinaus auch vor grundsätzliche Probleme.« (Kirchenamt der EKD 2004: 42).

Dieses Beispiel für einen begegnungspädagogischen Ansatz exemplifiziert in verdichteter Weise die Schwierigkeiten und Gefahren, die mit begegnungspädagogisch angelegten Pädagogiken in pluralen und von historischen Machtverhältnissen geprägten Kontexten verbunden sind.

Begegnungspädagogische Ansätze setzen immer jene Differenzen voraus, auf die sie pädagogisch zu reagieren suchen, wodurch diese Ansätze zu einer Praxis der Herstellung von Differenz werden. Kinder werden in dem angeführten Beispiel nicht nur auf Religion festgelegt, wodurch andere, beispielsweise Klassenfragen und ökonomische Verhältnisse ausgeblendet werden, sondern der begegnungspädagogische Ansatz ist immer auch gefährdet, nicht nur die Differenz zwischen Religionen, sondern auch Bilder über die ›Religion der Anderen‹ zu zeichnen und zu bekräftigen. Wenn bereits im Kindergarten beginnt, was sich in der Schule fortsetzt, ist der Boden dafür geschaffen, dass Kinder sich in den begegnungspädagogisch offerierten Kategorien verstehen lernen. Sie lernen zu ›Muslimen‹ und ›Nicht-Muslimen‹ zu werden, wobei unter Bedingungen einer potenziell und tendenziell antimuslimischen Kultur dieser Lernprozess auch einer ist, in dem die Kinder in das Schema von Höher- und Minderwertigkeit eingeführt werden.

4. Fazit: Für Allgemeinbildung

Um über religionsunterrichtliche Praxis und Konzeptentwicklung nachdenken zu können, fragen wir auf übergeordneter Ebene danach, worin ein angemessener Bildungsauftrag für den schulischen Kontext der Migrationsgesellschaft bestehen könnte. Mit welchem Maß kann über Sinn und Unsinn von Religionsunterricht, konfessionell oder überkonfessionell nachgedacht werden? Das Maß ergibt sich, so unser Vorschlag, aus einer Reflexion auf das, was Allgemeinbildung unter migrationsgesellschaftlichen Bedingungen auszeichnet. Wolfgang Klafki (1996) fasst Allgemeinbildung unter anderem darin, dass diese darauf verweise, am Allgemeinen gebildet zu sein, also an der kritischen Auseinandersetzung mit bedeutsamen Frage- und Problemstellungen, die in einer bestimmten Epoche für vermutlich alle von besonderer Relevanz sind (»epochaltypische Schlüsselprobleme«). Als epochaltypische Schlüsselprobleme der Gegenwart und einigermaßen einsehbarer Zukunft können beispielsweise Themen wie globale Ungleichheit, die ökologische Frage, die Frage nach neuen Formen transgenerationaler Gerechtigkeit oder nach dem Verhältnis von Tier und Mensch, nach dem Widerspruchsverhältnis der Gleichheit und Ungleichheit des Menschen und Formen der Erklärung/Legitimierung der Ungleichheit des Menschen angegeben werden.

Wenn wir Religion (auch) als Deutungskategorie verstehen, die mit spezifischen Formen der essentialisierenden Selbst- und Fremd-Adressierung verbunden ist, die zugleich die Ungleichheit des Menschen in einem bestimmten gesellschaftlichen Kontext nicht nur nach sich zieht, sondern auch erklärt (»weil die haben eine andere Religion«), dann bedeutet Allgemeinbildung eben auch, um dieses Muster zu wissen, es historisieren zu können, sein Machtpotenzial zu erkennen und auch die eigene Involviertheit in die Plausibilität dieser Unterscheidungsweise erkunden zu können. Dies wäre unseres Erachtens zunächst für pädagogische Professionelle wünschenswert, jene, die in der Nähe von Wien tätig sind, aber nicht nur dort – allgemeingebildete Professionelle in der Migrationsgesellschaft.

Auch vor dem Hintergrund dessen, dass das Religiöse eine Kategorie der Differenzierung von Menschen, und damit verknüpft auch eine Kategorie der Legitimierung von

Ungleichheit darstellt, kann die Aufgabe von Religionsunterricht nicht allein in der Vermittlung konfessionsgebundener Inhalte, Praktiken und Traditionen bestehen, sondern sollte zumindest auch immer eine in dem angesprochenen Sinne allgemeine Dimension durchgängig umfassen. Die Aufgabe des Religionsunterrichts in der Migrationsgesellschaft besteht (auch) darin, überkonfessionell das ausschließende und gewaltförmige Potenzial religiös kodierter Unterscheidungen kritisch zu reflektieren. Die kritische Reflexion ist deshalb notwendig, weil der religiös kodierten Unterscheidung Herrschaftsdimensionen innewohnen, die in migrationsgesellschaftlichen Bedingungen zu einem religiösen *Othering* (Mecheril/Thomas-Olalde 2011) im oben illustrierten Sinne führen können. Der Begriff des *Otherings* kann für gegenwärtige, postkoloniale Verhältnisse genutzt werden, um Prozesse der Herstellung der natio-ethno-kulturell kodierten Anderen, die an kolonialen Figuren anschließen, zu erkennen und zu untersuchen. Die Untersuchung von Prozessen des *Othering* lässt spezifische Kontexte und Prozesse der Subjektivierung deutlich werden, die Produkt der Institutionalisierung des vermeintlich objektiven, hegemonialen Wissens über die Anderen in einem politischen Machtzusammenhang sind. *Vorsicht bei der Zuordnung von Menschen zu »ihrer« Religion* ist eine zentrale Maxime der schulischen Auseinandersetzung mit religiösen Inhalten in der Migrationsgesellschaft. Aufgabe einer schulischen Auseinandersetzung mit religiösen Inhalten (etwa im Religionsunterricht) ist es, die Wirksamkeit des religiösen *Othering* im Sinne einer allgemeinpädagogischen Denk- und Handlungsperspektive kritisch deutlich zu machen und einen Beitrag dazu zu leisten, dass Lehrer/innen wie Schüler/innen weniger stark auf *Othering*-Prozesse angewiesen sind.

Literaturverzeichnis

- BertelsmannStiftung (2018): Faktensammlung Diskriminierung. Kontext Einwanderungsgesellschaft 2018, Gütersloh. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/Migration_fair_gestalten/IB_Faktensammlung_Diskriminierung_2018.pdf (17.04.2021).
- Doedens, Folkert/Weiße, Wolfram (Hg.) (1997): Religionsunterricht für alle. Hamburger Perspektiven zur Religionsdidaktik, Münster u.a.: Waxmann.
- (2007): »Religion unterrichten in Hamburg«, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 6(1), S. 50-67.
- GRA – Stiftung gegen Rassismus und Antisemitismus (2020): Rassismus in der Schweiz 2020. Black Lives Matter, Corona und andere Trigger, Zürich. https://www.gra.ch/wp-content/uploads/2021/03/GRA-Rassismusbericht-2020_final.pdf (17.04.2021).
- Hirschauer, Stefan (2017): Humandifferenzierung. Modi und Grade sozialer Zugehörigkeit in: Stefan Hirschauer (Hg.): Un/doing Differences. Praktiken der Humandifferenzierung, Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 27-54.
- Hamburger, Franz (2009): Abschied von der interkulturellen Pädagogik. Plädoyer für einen Wandel sozialpädagogischer Konzepte. Weinheim u.a.: Juventa.
- Hamburger, Franz (1990): »Der Kulturkonflikt und seine pädagogische Kompensation«, in: Eckhard J. Dittrich/Franz-Olaf Radtke (Hg.): Ethnizität. Wissenschaft und Minderheiten, Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 311-325.

- IDB – Initiative für ein diskriminierungsfreies Bildungswesen (2018): Diskriminierung im österreichischen Bildungswesen. Bericht 2018, Wien. http://diskriminierungsfrei.at/wp-content/uploads/2019/06/IDB_Bericht2018.pdf (17.04.2021).
- Kirchenamt der EKD (2004). Wo Glaube wächst und Leben sich entfaltet. Der Auftrag evangelischer Kindertageseinrichtungen. Erklärung des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland zum Auftrag evangelischer Kindertageseinrichtungen, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus. https://www.ekd.de/download/wo_glauben_waechst_2004.pdf (19.04.2021).
- Klafki, Wolfgang (1996): »Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme«, in: Wolfgang Klafki: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik (5. Aufl.), Weinheim: Beltz, S. 43-81.
- Krüger-Potratz, Marianne (2005): Interkulturelle Bildung. Eine Einführung (= Lernen für Europa, Band 10), Münster u.a.: Waxmann.
- Lingen-Ali, U. & Mecheril, P. (2016). *Religion als soziale Deutungspraxis*. In: Österreichisches Religionspädagogisches Forum (Hg.): Anerkennung von Diversität und/oder Integration durch religiöse Bildungsprozesse, 24. H.2/2016 (S. 17-24). Graz: dr. schnider's e.u.
- Mecheril, Paul (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz.
- Mecheril, Paul et al. (2010): Migrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz.
- Mecheril, Paul/Thomas-Olalde, Oscar (2011): »Die Religion der Anderen. Anmerkungen zu Subjektivierungspraxen der Gegenwart«, in: Birgit Allenbach/Urmila Goel/Merle Hummrich/Cordula Weissköppel (Hg.): Jugend, Migration und Religion. Interdisziplinäre Perspektiven. Zürich: Pano, S. 35-66.
- Mecheril, P. (2018). *Ordnung, Krise, Schließung. Anmerkungen zum Begriff Migrationsregime aus zugehörigkeitstheoretischer Perspektive*. In: A. Pott, C. Rass & F. Wolff (Hg.): Was ist ein Migrationsregime? What is a Migration Regime? Migrationsgesellschaften (S. 313-330). Wiesbaden: Springer VS.
- Rommelspacher, Birgit (2011): »Was ist eigentlich Rassismus?«, in: Claus Melter/Paul Mecheril (Hg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, S. 25-34.
- Schmidt-Salomon, Michael/Riegel, Ullrich/Heymann, Hans Werner (2012): »Werte für die Welt von morgen. Brauchen wir dafür Religionsunterricht?«, in: Pädagogik, Heft 7-8, S. 62-65.
- Weber, Max (1986): Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie. Band 1. Tübingen: Mohr.

Mediale Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen als Chance für den Religionsunterricht im Wandel

Ein Kommentar aus medienwissenschaftlicher Perspektive

Susanne Vollberg

Tagtäglich kommen Mediennutzerinnen und Mediennutzer – bewusst oder unbewusst – mit religiösen Themen in Berührung. Viele Kinofilme, Fernsehserien, Computerspiele und Musikvideos behandeln Themen der Religion: Die Dramaturgie einer fiktiven Handlung lebt von der Auseinandersetzung der Protagonistinnen und Protagonisten mit Schuld, Sühne, Rache und Erlösung, mit Strafe, Bekehrung, Verzeihen und der Frage nach dem Sinn des Lebens. Die romantisch aufgeladene Trauung in der Kirche verkörpert das Happy End schlechthin, kirchliche Würdenträger geraten in weltliche Konflikte, Friedhöfe und Klöster sind beliebte und immer-wiederkehrende Schauplätze im Kampf Gut gegen Böse. Dabei können religiöse Traditionen als dramaturgisches Element das Erzählen mehr oder weniger stark bestimmen oder die Erzählung ist in fiktionale religiöse Systeme eingebettet, die Ähnlichkeiten mit den großen Weltreligionen aufweisen (vgl. Neumaier 2018: 843). In Serien ebenso wie in Computerspielen haben religiöse Symbole oder Kasualien (Taufe, Hochzeit, Beerdigung) stets eine besondere narrative Bedeutung.

Ist diese mediale Thematisierung also die Chance »Religion öffentlich zu machen [...] und die Leistungen der großen Kirchen in Gesellschaft und Politik aufzuzeigen« (Tiemann 2017: IX) oder sind die Bezüge für eine junge Generation, die zunehmend konfessionslos aufwächst, gar nicht mehr erkennbar bzw. ohne Bedeutung? Dieser Beitrag versucht, aktuelle Befunde zur Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen mit den Überlegungen zum Religionsunterricht im Wandel zu verbinden. Dabei geht es mir zum einen um die Bedeutung der Medien – verstanden als Mittler und Instrumente – in Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen, zum anderen um konkrete Medienangebote für diese Zielgruppe, die Glaube und Religionen explizit und implizit thematisieren. Darauf aufbauend möchte ich in einem dritten Schritt Impulse für das zukunftsorientierte Nachdenken über schulischen Religionsunterricht in Deutschland ableiten.

1. DAS WORT ZUM SONNTAG oder Was hat die Medienwissenschaft mit dem Religionsunterricht zu tun?

Dass Religion schon immer über Medien vermittelt wurde, ist unbestritten und Bestandteil jeder Vorlesung zur Einführung in die Mediengeschichte (Stichwort Gutenberg-Bibel). Auch die Hoffnung der evangelischen und katholischen Kirche, durch das Massenmedium Fernsehen eine größere Öffentlichkeit zu erreichen, hat mit der Sendung DAS WORT ZUM SONNTAG mittlerweile eine mehr als 65-jährige Geschichte.¹ Die wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Verhältnis von Religion und Medien hingegen ist relativ jung (vgl. Grethlein 2012: 234ff.) und findet vor allem im interdisziplinären Diskurs statt.² Die mediale Darstellung von Religion und Glaube sowohl in fiktiven als auch dokumentarischen Formaten ist aber auch ein Forschungsfeld innerhalb der Medienwissenschaft, versteht sich das Fach doch als Disziplin, die davon ausgeht, dass eine »Auseinandersetzung mit Medien, mit ihren technischen und ästhetischen, ihren symbolischen und kommunikativen Eigenschaften einen wesentlichen Beitrag zum Verständnis von Geschichte, Kultur und Gesellschaft leistet« (GfM 2017). Medienwissenschaft, so die Gesellschaft für Medienwissenschaft (GfM), erforscht »den Stellenwert von Medien für die Kultur, für die Produktion von Wissen, von Wahrnehmungsformen sowie für gesellschaftliche Reproduktion.« (Ebd.) So beschäftigt sich beispielsweise das Forschungslab »Medien und Religion« mit dem Wandel der Beziehung zwischen diesen beiden Feldern.³ Im öffentlichen Diskurs wird *den Medien* immer wieder eine zentrale Rolle in Fragen des gesellschaftlichen Zusammenhaltes zugesprochen. Dabei werden sowohl positive (vermittelnd, integrierend) als auch negative Wirkungen (fragmentierend, polarisierend) beschrieben und nicht selten werden die Potentiale dabei überschätzt (vgl. Geisler 2018). Für die gewünschte Auseinandersetzung mit den Entwicklungstendenzen des Religionsunterrichts ist ein

-
- 1 Die erste Sendung Sehen und Hören wurde am 8. Mai 1954 ausgestrahlt. Es sprach Pastor Walter Dittmann, der die Chancen und Risiken des neuen Mediums Fernsehen thematisierte: »Helfen uns Film und Fernsehen dazu, dass unsere Augen dafür [für Gottes wunderbare Welt; S.V.] freier werden? Das ist weniger eine Frage an das Programm als an uns selber. Denn um bereit zu sein zum Sehen und zum Hören, dazu bedarf es einer bestimmten Haltung, zu der wir uns entschließen müssen. Film, Funk und Fernsehen können, wie wir alle wissen, auch das Gegenteil bewirken: Sie können Auge und Ohr abstumpfen für das echte Sehen und Hören. Aber es muss nicht so sein. Diese Abstumpfung ist kein automatisch wirkendes Gesetz. Sie ist der Entscheidung und Freiheit des Menschen unterstellt.« (s. Das Erste).
 - 2 An dieser Stelle sei exemplarisch auf zwei Publikationsreihen verwiesen. Die Reihe »Religion, Film und Medien« fokussiert auf die Beziehung von Religion, Film und weiteren (audiovisuellen) Medien und erscheint im Schüren Verlag. Sie führt die Reihe »Film und Theologie« (2002-2017) fort. Beim gleichen Verlag erscheint außerdem die Zeitschrift »JRFM. Journal for Religion, Film and Media«. Die Reihe »Religion und Medien« im transcript Verlag will ein Forum für die kulturwissenschaftliche Erforschung der religionspezifischen Nutzung von Medien und für die medien-spezifische Analyse der Darstellung religiöser Sujets bieten.
 - 3 Lab »Medien und Religion« am Zentrum für Medien-, Kommunikations- und Informationsforschung der Universität Bremen unter der Leitung von Prof. Dr. Kerstin Radde-Antweiler. Siehe h <https://www.uni-bremen.de/zemki/labs/medien-und-religion>.

Gesichtspunkt des Labs »Medien und Religion« meines Erachtens dabei von besonderer Bedeutung:

»Andererseits sind religiöse Praktiken stets auch Medienpraktiken und religiöse Identitäten immer zugleich Medienidentitäten. So präsentieren, diskutieren und organisieren Akteurinnen und Akteure bzw. Gruppen ihre religiösen Vorstellungen mittels diverser Medien (Buch, Bilder, Video, virtuelle Welten usw.). In diesem Sinne ist auch Religion ein mediatisiertes Phänomen, das es entsprechend im Hinblick auf Fragen der Medienkommunikation zu analysieren gilt.«

Als habilitierte Medien- und Kommunikationswissenschaftlerin interessiert mich das Verhältnis von Techniken, Praktiken und Produkten der Medien zu sozialen, kommunikativen und kulturellen Prozessen. Insofern ist die Frage, wie Kinder und Jugendliche über die von ihnen genutzten Medien mit den Themen Religion und Glaube in Berührung kommen, eine medienwissenschaftlich adäquate Fragestellung. Die folgenden Aspekte meines Beitrages resultieren daher aus den Überlegungen einer Medienwissenschaftlerin, die sich seit langem mit den Medienwelten von Kindern und Jugendlichen befasst, mit dem Religionsunterricht aber bislang nur indirekt in Kontakt gekommen ist⁴.

Ein Verständnis aktueller Mediensysteme und ihrer Nutzung durch Kinder und Jugendliche im gesellschaftlichen Kontext ist meines Erachtens für eine Weiterentwicklung des Religionsunterrichtes von zentraler Bedeutung.⁵ Dabei sind auch die generativen Unterschiede der Mediennutzung in den Blick zu nehmen, die im öffentlichen, aber auch im medienpädagogischen Diskurs häufig vereinfachend als Unterschied zwischen *Digital Natives* (mit dem Internet aufgewachsene Generation, die über geringere soziale und höhere technische Fähigkeiten verfügt) und *Digital Immigrants* festgeschrieben werden. Hier ist dem Kultur- und Medienwissenschaftler Martin Geisler zuzustimmen, der diese Differenzierung als »nicht haltbar« bewertet und der »eher Interessen, Ausbildungen, Handlungsfelder und Hobbys« (Geisler 2018) als ausschlaggebend für die Geschicklichkeit und Nutzung mit und von Medien ansieht. Daher sind die Begriffe *Digital Residents* (digitale Bleibende) und *Digital Visitors* (digitale Besuchende) deutlich zutreffender, da so »zunächst die Gewohnheiten und Vorlieben der Nutzenden in den Blick genommen« (ebd.) werden:

»Besuchende« sind hier keineswegs weniger kompetent. Sie zeichnen sich durch klare Ziele und spezifisches Vorhaben aus. Sie nutzen die Werkzeuge und Informationen, die sie benötigen, und verlassen die Online-Räume wieder. Residents sind dagegen auch deshalb online, um das Netz selbst als Ort sozialer Interaktion zu verwenden. Sie

4 Als Mutter zweier Söhne, die am evangelischen Religionsunterricht eines Thüringer Gymnasium teilnahmen und die in der Klasse eine sehr kleine Minderheit bildeten, was besonders deutlich wurde, als sie Konfirmation statt Jugendweihe feierten.

5 Diese Überlegungen lagen auch der Einführung des Ergänzungsfaches »Medienbildung« als Zusatzqualifikation für zukünftige Lehrer*innen an Gymnasien, Sekundarschulen, Förderschulen bzw. Grundschulen zugrunde. Vgl. Medienbildung, Zentrum für Lehrer*innenbildung, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (<https://studienangebot.uni-halle.de/medienbildung-lehramt-35>).

verbinden sich so intensiv in Communities oder Clans, so dass sie teils diese Gruppen als soziale Primärgruppen beschreiben«. (Ebd.)

Der Stellenwert von (digitalen) Medien für Kinder und Jugendliche ist umfassend erforscht, die Daten zur Mediennutzung und -ausstattung werden seit mehr als zwanzig Jahren regelmäßig aktualisiert und zeigen, dass die Alltagswelten von Kindern und Jugendlichen in weiten Teilen mediale Lebenswelten sind.⁶ Insgesamt wachsen Sechsbis 13-Jährige heute laut der aktuellen »KIM Studie 2020. Kindheit, Internet, Medien« (mpfs 2021) mit einem breiten Medienrepertoire auf: In fast allen befragten Haushalten sind Fernsehgeräte, Internetzugang, Handys/Smartphones sowie Computer/Laptops vorhanden. (Ebd.: 12) Die Kinder selbst verfügen über eine begrenzte Anzahl an Medengeräten: 50 Prozent besitzen ein Mobiltelefon (Smartphone 42 %) und 49 Prozent eine tragbare oder stationäre Spielkonsole. Etwa ein Drittel der Kinder besitzt einen eigenen Fernseher, ein knappes Fünftel der Kinder hat einen Computer bzw. Laptop (18 %) und 22 Prozent können im eigenen Zimmer das Internet nutzen. (Ebd.: 11) Der regelmäßige Medienkonsum ist fester Bestandteil des Alltagshandelns von Kindern zwischen sechs und 13 Jahren. Neben Freunde treffen, Hausaufgaben/Lernen und Spielen wird Fernsehen von fast allen Kindern als regelmäßige Tätigkeit (mindestens einmal pro Woche) genannt. 70 Prozent nutzen das Fernsehen täglich, das Handy/Smartphone wird von 65 Prozent regelmäßig genutzt, digitale Spiele von 60 Prozent und die Internetnutzung liegt bei 59 Prozent. Etwa sechs von zehn Kindern verwenden das Smartphone neben der Kommunikation über Social-Media-Plattformen vor allem für die Internetnutzung (61 %) oder für digitale Spiele (59 %). (Ebd.: 20)

Auch in der aktuellen JIM-Studie werden bereits die Auswirkungen des Corona-Jahres 2020 deutlich. Das Verbot der meisten Freizeitbeschäftigungen und die Schließung von Schulen über Wochen und Monate mit dem Übergang zum Fernunterricht hatten deutliche Änderungen im Medienverhalten von Jugendlichen zur Folge. Der persönliche Besitz eines Computers oder Laptops stieg von 65 auf 72 Prozent, der eines eigenen Tablets von 25 auf 38 Prozent. Die spezielle Situation des Jahres 2020 resultiert auch in deutlich höheren Mediennutzungszeiten: Die tägliche Internetnutzungsdauer liegt nach eigener Einschätzung der Jugendlichen bei durchschnittlich etwas über vier Stunden (mpfs 2020). Dabei sind 89 Prozent der Jugendlichen täglich oder mehrmals die Woche im Internet unterwegs und rezipieren vor allem Videos (90 %), digitale Fernsehangebote (72 %), Streamingdienste (70 %) oder digitale Spiele (68 %). Bei der Kommunikation mit Freunden nutzen 94 Prozent WhatsApp. Besonders beliebt ist außerdem Instagram (72 %), während Facebook nur noch von 17 Prozent der Jugendlichen genutzt wird. (Ebd.: 13)

Aus medienwissenschaftlicher Sicht ist es m.E. daher wichtig, dass eine Weiterentwicklung des Religionsunterrichtes die sich ständig wandelnde gesellschaftliche Mediennutzung nicht nur berücksichtigt, sondern die verschiedenen medialen Plattformen für die »Begegnung mit unterschiedlichen Wirklichkeitsebenen vertrauter, aber

6 Vgl. die regelmäßig durchgeführten KIM- und JIM-Studien des Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest (mpfs), die Shell Jugendstudien und die ARD/ZDF Onlinestudien.

auch fremder Positionen« (Domsgen/Witten 2022: 61) einbezieht. Denn digitale Kulturen prägen mittlerweile auch den Alltag der Elterngeneration und der Lehrerinnen und Lehrer, auch wenn sich die jugendlichen Nutzerinnen und Nutzer in den meisten Fällen von diesen deutlich abgrenzen. Paradebeispiel hierfür sind die generativen Unterschiede in der Nutzung von Facebook. Stellvertretend für die Sicht vieler Jugendlicher ist die Einschätzung eines 16-Jährigen:

»Zudem ist Facebook das »soziale Netzwerk für die Erwachsenen«. Alleine die Tatsache, dass meine Eltern bei Facebook sind, wäre ein Grund für mich gewesen, mich für Instagram zu entscheiden. Wenn ich mich erst im gleichen sozialen Netzwerk wie meine Eltern befinde, werden sie auch darauf bestehen, meine Posts mitanzusehen zu dürfen. [...] Gerade die sozialen Netzwerke bieten mir die Möglichkeit, mich auch mal ohne Einfluss und Beobachtung meiner Eltern in der Öffentlichkeit bewegen und präsentieren zu können.« (Gierth 2019)

Die Folge: Mehr als die Hälfte der 14- bis 29-Jährigen (53 %) nutzt täglich Instagram oder andere Social-Media Angebote. Facebook hingegen verliert weiterhin bei der täglichen Nutzung (Beisch/Schäfer 2020: 473f.).

2. TV-Serie, Doku oder YouTube-Channel – Mediale Angebote für Kinder und Jugendliche zum Thema Religion

Wenn, wie von den Herausgebern konstatiert, Schülerinnen und Schüler zunehmend »kein positionell-religiöses Bildungsangebot erhalten, sondern Religion nur im Rahmen des Ethikunterrichts begegnen« (Domsgen/Witten 2022: 24) und Religionsfreiheit somit unter der Hand zum Recht der Nichtbegegnung mit Religion werde, so zeigt die medienwissenschaftliche Sicht, dass die mediale Begegnung mit dem Themenfeld Religion und Religiosität sowohl in fiktionalen audiovisuellen Angeboten (Film, Fernsehen, Computerspiel) als auch auf Social-Media-Plattformen (YouTube, Instagram etc.) durchaus stattfindet.

Um diese Angebote zu verstehen und in ihrer Relevanz einordnen zu können, benötigen jugendliche Nutzerinnen und Nutzer jedoch eine religiöse Bildung, die sie unterstützt, der Auseinandersetzung mit (fremden) Glaubensbekundungen, kultischen Handlungen und religiösen Symbolen in den audiovisuellen Medien offen und kritisch begegnen zu können. Denn Mediennutzung ist nie passiv, sondern ein höchst komplexer Vorgang, in den persönliche Einstellungen, Erfahrungen und Sehgewohnheiten einfließen. Kinder und Jugendliche wenden sich Medienangeboten aufgrund ihrer individuellen Fragen und Bedürfnisse zu, kommen aber auch mit vielen Inhalten ungewollt in Berührung. Dies gilt auch in Bezug auf religiöse Inhalte. Der »Markt der Religionen« wird damit zu einem immer unüberschaubareren medialen Raum der Möglichkeiten. Kinder und Jugendliche stehen damit nicht mehr klar strukturierten Metaerzählungen der großen Religionen gegenüber, sondern sind von einer Fülle extrem unterschiedlicher Religionsfragmenten umgeben, aus denen sie auswählen und diese in neue Sinnzusammenhänge überführen müssen.

Je nach Staatsform wird dem Mediensystem und dem Stellenwert der Religionen eine unterschiedliche Bedeutung seitens der Politik und der Öffentlichkeit zugebilligt, die Bedeutung der Religion in der jeweiligen Kultur prägt aber auch wiederum die medialen Kulturen und ganz konkret deren Inhalte wie Filme, Serien oder Computerspiele. Beispielhaft sei an dieser Stelle auf den großen und sehr vielfältigen Markt japanischer Mangas und Animes verwiesen, der seit den 1990er Jahren in Deutschland stetig wächst. Viele Mangas und Animes behandeln religiös-transzendente Themen, Charaktere und die sie umgebenden Welten sind voller Symbole und Metaphern der japanischen Kultur. Für das Verständnis der Handlung sind sie zentral, für Menschen mit einem westlichen kulturellen Hintergrund aber nicht einfach zu dechiffrieren.

Die Vielfalt und die Inhalte medialer Welten zu kennen, in denen sich ein Großteil der Schülerinnen und Schüler bewegt, kann aus meiner Sicht auch für eine Weiterentwicklung des Religionsunterrichts lohnend und eine interessante Querschnittsaufgabe zwischen Medienwissenschaft und Religionspädagogik sein. Im Folgenden gehe ich daher auf einige konkrete Formate näher ein.

2.1 »Weltanschauliche Neutralität« – Mediale Angebote für Kinder

In welchen medialen Angeboten, die Kinder zwischen sechs und 13 Jahren nutzen, werden die Themen Religion und Religiosität überhaupt angesprochen? Bei Grundschulkindern spielt der öffentlich-rechtliche Kinderkanal von ARD und ZDF, kurz KIKA, auch im Zeitalter von Video- und Streaming-Plattformen nach wie vor eine wichtige Rolle. 56 Prozent der Sechs- bis Siebenjährigen nennen den KIKA als Lieblingssender, bei 20 Prozent steht Super RTL an erster Stelle. Je älter die Kinder werden, desto mehr verlieren die ausgewiesenen Kinderprogramme ihren positiven Status. Bei den Zehn- bis Elfjährigen nennen nur noch 24 Prozent KIKA als Lieblingssender, sie wenden sich zunehmend den Erwachsenenprogrammen Pro7 und RTL zu. Bei den Zwölf- bis 13-Jährigen sind diese dann am beliebtesten. Bedeutend höhere Relevanz hat bei älteren Kindern allerdings die Videoplattform YouTube. Während nur 39 Prozent der sechs- bis sieben-jährigen Internet-Nutzer mindestens einmal pro Woche Videos und kürzere Videoschnipsel auf der Plattform schauen, sind es bei den Zwölf- bis 13-Jährigen inzwischen 64 Prozent (mpfs 2019: 44f.).

In den multimedialen Angeboten des KIKA gibt es eine Reihe von Sendungsformaten, die für die Überlegungen zu einen ›Religionsunterricht im Wandel‹ von Interesse sind. Der am 1. Januar 1997 gestartete Spartensender für die jüngeren Zuschauer hat in seiner Sendergeschichte bis heute immer wieder religiöse Formate, die im öffentlichen Diskurs für Aufmerksamkeit gesorgt haben. Immer auch begleitet von der Frage, ob der KIKA als öffentlich-rechtliches Rundfunkangebot überhaupt über Religionen und Religiosität berichten darf. Der Aspekt der weltanschaulichen Neutralität ist gerade für

einen öffentlich-rechtlichen Sender zentral und Teil des Programmauftrags.⁷ Im Programmauftrag des KIKA festgeschrieben ist die »Vermittlung positiver Werte«:

»Kinder brauchen in ihrer Entwicklung Orientierung. Ein Programmangebot für diese Zielgruppe sollte nicht erziehen, aber es kann Denkanstöße liefern. [...] Für uns heißt das, die gesellschaftliche Vielfalt darzustellen und Kindern positive Werte zu vermitteln. Meinung zu bilden und Engagement zu fördern sind festgeschriebene Ziele.« (KIKa 2020)

Der Kinderkanal sieht die angemessene Auseinandersetzung und Beschäftigung mit religiösen Themen als Aufgabe, die sich allen Redaktionen stellt – sowohl im dokumentarischen als auch im fiktiven Bereich. Wie für alle anderen gesellschaftlich-relevanten Themen auch, tauschen sich die Redaktionen mit den gesellschaftlichen Gruppen aus und arbeiten eng mit Fachberaterinnen und Fachberatern zusammen, auch mit den Rundfunkbeauftragten der Kirchen. Durch das umfangreiche Web-Angebot des Senders (kika.de) stehen diese Sendungen auch nach der Ausstrahlung im linearen Fernsehprogramm weiterhin zu Verfügung, angereichert mit einem umfangreichen Zusatzangebot für Eltern und Erziehende. Für religiöse Themen gibt es jedoch keine festen oder speziellen »Verkündigungsformate« (Weil 2017), wie der Redaktionsleiter und Redakteur Matthias Huff, verantwortlich für religiöse Inhalte des Senders, betont:

»Die religiösen Inhalte sind quasi – wie alle anderen Bereiche auch – frei verhandelbar, es gibt keine »Quoten-Religions-Zonen«. Religion ist ein wichtiger Teil der Welt und damit auch unseres Programms. Dabei gelten die beiden Prinzipien, dass wir an keiner Stelle missionieren und dass wir unseren Bildungsauftrag erfüllen und die junge Generation mit religiösen Inhalten vertraut machen. Das können fiktionale oder non-fiktionale Formen sein.« (Ebd.)

Mit der 26-teiligen Serie CHI RHO – DAS GEHEIMNIS⁸ realisierte der KIKA beispielsweise 2010 eine Animationsserie, die sich mit den Inhalten des Neuen und Alten Testaments beschäftigt und bis heute regelmäßig im Programm wiederholt wird. Beteiligt an der Produktion waren die Firma Cross Media (ein Unternehmen der evangelischen Eikon und der katholischen Tellux), der KIKA, die Trickfilmcompany Erfurt und die Firma Beta.

Seinem Bildungsauftrag versucht der KIKA immer wieder in aufwendigen Dokumentations-Reihen für Kinder gerecht zu werden. So startete am 24. Dezember 2020 die Doku-Reihe ZEIG MIR FEIERTAGE, eine Sendereihe über religiöse Vielfalt, um Toleranz zu fördern. Die »Feiertags-Reporterinnen« Elisabeth und Soraya entdecken Feiertage der drei großen Weltreligionen, indem sie fragen: Warum heißt

7 So sorgt beispielsweise die Tatsache, dass der Kummerkasten, ein Beratungsangebot des Senders, durch Mitarbeiter der Diakonie betreut wird, immer wieder für Diskussionen, beispielsweise zur Frage, ob ein Format, in dem die Beratung für Kinder durch eine christliche Beratungsstelle beantwortet wird, überhaupt neutral sein kann (vgl. Lutz 2018).

8 Zum Inhalt der Serie: Coras Vater, der Bibelexperte Professor Petersen, ist spurlos verschwunden. Mit seinem Zeitreisewürfel Cubus Temporis reist sie in die Vergangenheit, um ihn zu suchen. Sie muss nur die richtige Bibelstelle aussuchen, schon ist sie im Neuen oder Alten Testament.

Himmelfahrt eigentlich Himmelfahrt? Was wird am muslimischen Zuckerfest gefeiert und warum beginnt das jüdische Neujahr im September? Ergänzende Clips auf der Webseite kika.de erklären die wichtigsten Feiertage. Zum festen Sendeangebot gehört seit 2010 das Bildungsformat SCHNITZELJAGD, eine »spannende Abenteuerreisen mit fundiertem kulturellem Wissen« (KIKA o.J.), in dessen Mittelpunkt die Vielfalt der Kulturen steht wie in der mehrteiligen Reihe SCHNITZELJAGD – MIT CHRISTUS UM DIE WELT. Eine weitere Schnitzeljagd-Reihe bildet die Reihe SCHNITZELJAGD IM HEILIGEN LAND: »Gemeinsam mit einem jüdischen, einem muslimischen und einem christlichen Kind sucht Moderator Ben im Heiligen Land nach Gott.« (KIKA o.J.) Diese Sendungen werden ergänzt durch umfangreiche multimediale Webreportagen. Auch im Rahmen der Kinder-Nachrichtensendung LOGO!, die vom ZDF produziert wird und ihren festen Sendeplatz im KIKA um 19.50 Uhr hat, gibt es ein umfangreiches multimediales Angebot zum Themenschwerpunkt »Religion und Glaube«.

Die Angebote sind also vielfältig, doch Matthias Huff geht davon aus, dass der KIKA heute anders über Religion berichten muss:

»Früher konnte man noch von einer breiten kirchlichen Bildung ausgehen. Da ging es dann eher darum, das Gleichnis vom verlorenen Sohn zu kennen, um an der Kultur teilhaben zu können. Das ist nicht mehr ganz so wichtig. Heute ist es [...] eher wichtig, ein Gefühl für die religiösen Lebensformen zu bekommen, um die Welt zu verstehen.« (Weil 2017)

2.2 »Fuck, ich brauch' Hilfe, Gott, wo bist Du?«⁹ – Mediale Angebote für Jugendliche

Während man für den Kinderkanal, der in der Altersgruppe der sechs- bis 13-Jährigen über einen Marktanteil von 18,9 Prozent verfügt, konkrete Sendungsangebote zum Thema Religion aufzählen kann, lässt das extrem ausdifferenzierte Angebot auf den von Jugendlichen konsumierten digitalen Plattformen eine derartige Systematisierung nicht mehr zu. Im Folgenden behandle ich daher zwei Aspekte, die mir in Bezug auf die Notwendigkeit einer religiösen Bildung interessant erscheinen, wohlwissend, dass damit nur ein kleiner Ausschnitt beleuchtet werden kann.

In Bezug auf die Religiosität von Jugendlichen sind die Ergebnisse zweier Studien interessant: Die europaweit angelegte Studie im Rahmen des Webprojektes GENERATION WHAT?¹⁰ befragte junge Menschen im Alter von 18 bis 34 Jahren zu ihrem Vertrauen in religiöse Institutionen. Damit fällt diese Zielgruppe zwar nicht mehr unter die Schülergeneration, sie sind aber die zukünftige Elterngeneration. Während bildungsunab-

9 Sierra Kidd: GOTT.

10 GENERATION WHAT? ist ein multimediales Projekt und eine europaweite Studie über die junge Generation in Deutschland und Europa. Sie wurde entwickelt, um Nutzer mit Hilfe eines spielerischen und interaktiven Fragebogens dazu anzuhalten, über sich selbst zu sprechen und ihre Meinung zu äußern. Wie leben die 18-34-Jährigen von heute – was denken sie, welche Ziele, Wünsche, Hoffnungen und Ängste haben sie? Das Projekt wird in Deutschland vom Bayerischen Rundfunk, dem SWR und dem ZDF geleitet, international wird es von der Europäischen Rundfunkunion (EBU) koordiniert. Vgl. www.generation-what.de/

hängig 86 Prozent aller europaweit Befragten angaben, den religiösen Institutionen eher zu misstrauen, ist in Deutschland das Misstrauen und die Skepsis gegenüber religiösen Institutionen mit 47 Prozent deutlich niedriger (SINUS 2017: 16). Ein wichtiger Aspekt für die Frage nach den Herausforderungen einer modernen Religionspädagogik ist der Befund, dass der Gottesglaube laut Umfrage für das persönliche Glück kaum mehr eine Rolle spielt. So sagen europaweit 85 Prozent, dass sie ohne den Glauben an einen Gott glücklich sein könnten, in Deutschland sind es 79 Prozent. (Ebd.) In eine ähnliche Richtung weisen die Ergebnisse der Shell Jugendstudie 2019, die einen erheblichen Bedeutungsverlust von Religion, Glaube und Kirche im Vergleich zu 2002 konstatiert: War damals 30 Prozent der Jugendlichen der Glaube unwichtig, so sind es heute 41 Prozent. Und nur 39 Prozent der katholischen und 24 Prozent der evangelischen Jugendlichen schätzen Glaube als wichtig ein, bei den muslimischen Jugendlichen sind es 73 Prozent (Albert et al. 2019: 26).

Computerspiele und Moral

Seit es Videospiele gibt, lassen sich religiöse Elemente in ihnen finden. Die Welt der Religionen bietet eine Fülle an Geschichten, Figuren, Konflikten, überhaupt an ästhetischen Angeboten, die sich für ein auf Unterhaltung angelegtes Medium bestens eignen. Doch während in der öffentlichen Diskussion Computerspiele häufig schon fast reflexartig mit Gewalt assoziiert werden, zumindest häufig unter negativen Vorzeichen mit Schlagworten wie »Killerspiele« versehen werden, zeigen neuere Forschungen ein differenzierteres Bild. Moderne Computerspiele erschaffen immer komplexere Welten, in denen sich Spielende nicht selten gezwungen sehen, ethisch kontrovers zu handeln oder schwierige moralische Entscheidungen zu treffen. So löst das Spielen neben emotionalen Reaktionen auch rationale Reflexionen aus. Und: Computerspiele werden von Jugendlichen nicht mehr nur aktiv rezipiert. Vielmehr schauen Millionen Nutzer insbesondere auf YouTube täglich Videos von Menschen, die ihre eigenen Spielerlebnisse aufzeichnen und live kommentieren, die sogenannten *Let's-Player*. Diese erschließen in ihren Angeboten das ethische Potential der gezeigten Spiele, indem sie deren Möglichkeitsräume erkunden und ihre subjektiven Empfindungen und Entscheidungsprozesse verbalisieren. Die Rezipientinnen und Rezipienten dieser Formate wiederum greifen die Inhalte der Videos auf und diskutieren darüber in den Userkommentaren. Auf diese Weise vollzieht sich eine massenhafte Distribution und Diskussion von moralischen Ideen, die weit über den virtuellen Raum YouTubes hinaus wirken. Der Medienwissenschaftler Sebastian Fischer verweist auf einen wichtigen Punkt, der in der öffentlichen Wahrnehmung, zu Teilen aber auch im medienpädagogischen Diskurs, in der Regel zu wenig Beachtung findet: Die Kommentierungen der *Let's Player* deuten darauf hin, »das Spielenden in aller Regel vollkommen bewusst bleibt, dass sie in einer virtuellen Umgebung agieren, die nach völlig anderen Maßstäben funktioniert als die reale Welt. Auch der reflektierte Umgang, den viele *Let's Player* und Zuschauer auf die ethischen Inhalte der Spiele an den Tag legen, steht in starkem Kontrast zur öffentlichen, oft von Angst und Kritik dominierten Debatte über Computerspiele und die weiteren Folgen der digitalen Revolution.« (Fischer 2021: 289)

»Ich dachte wir zwei wären Freunde«¹¹ – Sinnsuche und Religiosität im Rap

Auch Rap als wichtiger Teil der Jugendkultur thematisiert Religiosität. Die Forschungslage zum Zusammenhang von Rap und Religion ist allerdings eher mager.¹² Wie präsent die Idee eines allmächtigen Gottes ist, zeigt jedoch ein kurzer Blick in einige Texte bekannterer Rapper. Dort wird Gott durchaus als Ansprechpartner thematisiert, der als letzte Instanz gesehen wird. Dabei treten die Rapper als verzweifelte Betende auf, wie Sierra Kidd in GOTT:

»Der Teufel in meinem scheiß Kopf kriegt nicht genug
 Fuck, ich brauch' Hilfe, Gott, wo bist du?
 Vielleicht ist es die Hölle hier, was kommt nach der Hölle? Vielleicht finde ich's heraus
 Doch ich, doch ich, doch ich will nicht sterben, nur wie halt' ich es hier aus?
 Sag' mir, werd' ich finden, was ich brauch'?
 Rede mit mir!
 Ey, die Hoffnung geht mir langsam aus
 Gefühlt brauch' ich ein Wunder, sonst steh' ich nicht mehr auf«

Oder als Fragende wie Capital Bra in LIEBER GOTT:

»Lieber Gott, sag, was mach' ich falsch?
 Denn eigentlich bin ich ein guter Mensch
 Und warum sind die Menschen bloß so kalt?
 Ich kann es fühl'n, ihre Liebe ist nicht echt«

3. Impulse aus medienwissenschaftlicher Sicht

Herausgeber und Herausgeberin hatten um einen Kommentar aus medienwissenschaftlicher Sicht gebeten, der mich zu einer spannenden Recherchereise führte, die in diesem Aufsatz nur bruchstückhaft und in ersten Überlegungen dargelegt werden kann. Sicherlich ist die Beziehung zwischen Medien und Religion sowie Religion und Medien ein Thema, das erst in Ansätzen (medien-)wissenschaftlich untersucht wird, für die Neuorientierung des Religionsunterrichtes aber eine Fülle unterschiedlicher Anknüpfungspunkte zu den (medialen) Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen ermöglicht. Religiöse Bildung sollte dabei die von Kindern und Jugendlichen genutzten Medien als Chance und nicht als Störfaktor verstehen. Medienrezeption ist ein aktiver, konstruierender Prozess, der Kinder und Jugendliche mit Inhalten in Berührung bringt, die sie einordnen, verstehen und verarbeiten müssen. Dazu müssen sie sich ihrer eigenen Voreinstellungen, Wertesysteme sowie Rezeptionsgewohnheiten und Bedürfnisse bewusst sein, benötigen also eine Medienbildung *und* eine religiöse Bildung.

Lehrende wiederum brauchen ein Wissen über Medieninhalte, die für Kinder und Jugendliche wichtig sind und über die Verwendung von religiösen Symbolen, Praktiken

11 Sierra Kidd: GOTT.

12 Eine entsprechende Untersuchung bietet jedoch Utley (2012).

etc. in Medienangeboten wie Filme, Serien, Musik und Computerspiele. Damit aber verändert sich die Rolle der Lehrenden. In den Medienwelten der Kinder und Jugendlichen sind sie nicht mehr nur die Vermittelnden eines bestimmten Fachwissens, vielmehr ist ihre Kompetenz gefragt, zum Wissenserwerb anzuregen, Neugier zu erzeugen, kritische Fragen zu stellen, Reflexion zu wecken, Themenverknüpfungen herzustellen, Entfaltung zu ermöglichen und das selbstständige Lernen zu begleiten. Die medialen Inhalte bieten dazu vielfältige Anknüpfungspunkte, beispielsweise auch ethisch-moralische Computerspiele. Denn, so Fischer: »Ethik ist kein starres Konstrukt, sondern wird von jeder Generation aufs Neue verhandelt.« Hierbei ist die religiöse Bildung für Heranwachsende in einer ungeheuer komplexen Welt voller heterogener Lebensentwürfe von zentraler Bedeutung und scheint in einem positionellen Religionsunterricht realisierbar.

Literaturverzeichnis

- Albert, Matthias/Hurrelmann, Klaus/Quenzel, Gudrun et al.: Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort (18. Shell Jugendstudie, hg. v. Shell Deutschland Holding), Weinheim: Beltz.
- Beisch, Natalie/Schäfer, Carmen (2020): »Ergebnisse der ARD/ZDF-Onlinestudie 2020. Internetnutzung mit großer Dynamik: Medien, Kommunikation, Social Media«, in: Media Perspektiven 9(9), S. 462-481.
- Das Erste (o.J.): Das erste »Wort zum Sonntag«: Sehen und Hören, gesprochen von Pastor Walter Dittmann am 8. Mai 1954. <https://www.daserste.de/information/wissen-kultur/wort-zum-sonntag/geschichte/das-erste-wort-zum-sonntag-100.html>.
- Domsgen, Michael/Witten, Ulrike (Hg.) (2022): »Religionsunterricht im Wandel. Ein Überblick über Entwicklungen in Deutschland«, in Domsgen/Witten: Religionsunterricht im Plausibilisierungsstress. Interdisziplinäre Perspektiven auf aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen, Bielefeld: transcript, S. 17-69.
- Fischer, Sebastian (2021): Moral Game on YouTube. Die Darstellung ethischer Computerspiele im Let's Play und ihre Diskussion in den Userkommentaren (unveröffentlichte Dissertationsschrift), Halle.
- Geisler, Martin (2018): »Kulturelle Bildung im Spannungsfeld von Digital Residents und Digital Visitors«, in: Kulturelle Bildung Online. <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-spannungsfeld-digital-residents-digital-visitors> (23.02.2020).
- Gesellschaft für Medienwissenschaft (GfM) (2017): Die Gesellschaft für Medienwissenschaft. Selbstverständnis, Forschungsfragen, Wissenschaftspolitik, vom 11.10.2017. <https://gfmedienwissenschaft.de/gesellschaft>
- Gierrh, Johannes (2019): »Instagram statt Facebook – für Jugendliche eine klare Sache«, in: Deutsche Welle vom 07.02.2019. <https://www.dw.com/de/instagram-statt-facebook-%C3%BCr-jugendliche-eine-klare-sache/a-47387678>
- Grethlein, Christian (2012): Praktische Theologie, Berlin/Boston: Walter de Gruyter.
- KIKA (2020): Unser Auftrag. Kika kennenlernen. <https://www.kika.de/erwachsene/ueber-uns/auftrag/auftrag-100.html>

- (o.J.): Eine Schnitzeljagd mit Christus um die Welt. Dr. Matthias Huff (KiKA) im Interview. <https://www.kika.de/erwachsene/aktuelles/informieren/schnitzeljagd-100.html>
- Lutz, Anne (2018): »Nichts, was KIKA zeigt, war schädlich«, in: pro. Christliches Medienmagazin vom 31.08.2018. <https://www.pro-medienmagazin.de/paedagogik/2018/08/31/nichts-was-kika-gezeigt-hat-war-schaedlich/>
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs) (2021): KIM-Studie 2020. Kindheit, Internet. Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger, Stuttgart.
- (2020): JIM-Studie 2020. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger, Stuttgart. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2020/JIM-Studie-2020_Web_final.pdf
- Neumaier, Anna (2018): »Religion, Öffentlichkeit, Medien«, in: Detlef Pollack/Volkhard Krech/Olaf Müller/Markus Hero (Hg.): Handbuch Religionssoziologie, Wiesbaden: Springer VS, S. 833-862.
- SINUS Markt- und Sozialforschung (2017): Generation What? Europabericht.
- Tiemann, Manfred (2017): Leben nach Luther. Das protestantische Pfarrhaus im populären Film und TV (= pop.religion: lebensstil – kultur – theologie), Wiesbaden: Springer VS.
- Utley, Ebony A. (2012): Rap and Religion. Understanding the Gansta's God. Santa Barbara/Denver/Oxford: Praeger.
- Weil, Johannes (2017): »Kika-Jubiläum: »Keine Quoten-Religions-Zonen«, in: pro. Christliches Medienmagazin vom 28.03.2017. <https://www.pro-medienmagazin.de/medien/fernsehen/2017/03/28/kika-jubilaem-keine-quoten-religions-zonen/>

Filmverzeichnis

- CHI RHO – DAS GEHEIMNIS (2010) (D, Cross Media/KiKA/Trickfilmcompany Erfurt/Beta), <https://www.kika.de/chi-rho-das-geheimnis/index.html>
- GOTT (2020) (D, Sierra Kidd), <https://www.youtube.com/watch?v=wPdIEox9B24>
- LIEBER GOTT (2019) (D, Capital Bra), <https://www.youtube.com/watch?v=ZF7ECdT1v9g>
- LOGO!-THEMA: RELIGION UND GLAUBE (o.J.) (D, ZDF), <https://www.zdf.de/kinder/logo/themenseite-religion-und-glaube-100.html>
- SCHNITZELJAGD IM HEILIGEN LAND (2010) (D, KiKA), <https://www.kika.de/schnitzeljagd-d-im-heiligen-land/schnitzeljagd-im-heiligen-land-100.html>
- SCHNITZELJAGD – MIT CHRISTUS UM DIE WELT (2010) (D, KiKA), <https://www.kika.de/schnitzeljagd-mit-christus-um-die-welt/index.html>
- ZEIG MIR WEIHNACHTEN! (2020) (D, Radio Bremen/KiKA, 24.12.2020, 17.35 Uhr), in der Reihe ZEIG MIR FEIERTAGE, <https://www.kika.de/zeig-mir-feiertage/index.html>

Religionsunterricht als Schutz vor Radikalisierung?

Ein Kommentar aus psychologischer Perspektive unter dem Aspekt der Prävention von religiösem Extremismus

Sebastian Lutterbach & Andreas Beelmann

1. Einleitung

Religiöser Extremismus führt weltweit zu den meisten Terroranschlägen und damit einhergehenden Todesfällen (IEP 2020). Gleichwohl treffen religiös-motivierte Anschläge vor allem die Bevölkerungen nord- und mittelafrikanischer Länder sowie des Nahen und Mittleren Ostens. In Deutschland liegen die verzeichneten Zahlen religiös geprägter Radikalität vergleichsweise niedrig und werden durch Fälle politisch legitimierter Extremismen übertroffen (BMI 2020). Zumeist wird im Kontext religiöser Radikalisierung sowohl in öffentlicher Wahrnehmung und Diskussion als auch in der Wissenschaft auf den Islamismus Bezug genommen. Insbesondere der Anschlag auf den Berliner Weihnachtsmarkt an der Gedächtniskirche 2016 durch Anis Amri mit 11 Todesopfern führte zu einer verstärkten Beschäftigung mit islamistisch-religiöser Radikalisierung und entsprechenden Präventionsansätzen. Aus psychologischer Perspektive sind neben extremistischen Handlungen extreme Einstellungen und Überzeugungen für Radikalisierungsprozesse entscheidend und eine notwendige Vorbedingung derartigen Verhaltens (Beelmann et al. 2021; McCauley/Moskalenko 2017; Wolfowicz et al. 2020). Eine aktuelle Befragung von Jugendlichen in Niedersachsen u.a. zu religiösen Einstellungen zeigte einerseits, dass christliche Jugendliche religiös-fundamentalistischen Aussagen (z.B. *Meine Religion ist die einzig wahre Religion* oder *Auf lange Sicht wird sich meine Religion in der ganzen Welt durchsetzen.*) deutlich seltener zustimmten als muslimische Jugendliche (Goede et al. 2019). Jedoch waren andererseits auch bei christlich sozialisierten Jugendlichen die Ablehnungsraten derartiger Aussagen teilweise kleiner als 90 Prozent und folglich ein gewisses, wenngleich geringes, Potential für religiöse Radikalisierungsprozesse nachweisbar. Systematische Studien zu politischen und religiösen Einstellungen muslimischer Jugendlicher in Deutschland zeigten zudem, dass sich die Mehrheit an Demokratie und Rechtsstaat orientiert und nur eine kleine Gruppe männlicher muslimischer Jugendlicher problematische Einstellungen bzgl. der Rolle von Religion in einer

demokratischen Gesellschaft äußert und sich von diesen Personen eine noch geringere Anzahl in islamistischen Gruppen organisiert (Beelmann et al., im Druck).

Der folgende Kommentar will anhand entwicklungspsychologischer Überlegungen zur Entstehung von Radikalisierungsprozessen ableiten, wie schulischer Religionsunterricht und die in diesem Band diskutierten religionspädagogischen Entwicklungen zur Prävention von religiös-motiviertem Extremismus bei Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen anschlussfähig sind und beitragen können. Dabei soll bereits an dieser Stelle angemerkt werden, dass es sich bei dem zu präsentierenden Modell um ein allgemeines entwicklungsorientiertes Modell der Radikalisierung handelt. Ausgangspunkt dieses Modells ist die Annahme, dass allen politischen oder religiösen Extremismusformen die gleichen psychologischen Prozesse zugrunde liegen. Gleichwohl spielen jeweils verschiedene ideologische Narrative und Abwertungen unterschiedlicher Fremd- und Zielgruppen eine bedeutsame Rolle.

2. Ein entwicklungspsychologisches Modell der Radikalisierung

Wir verstehen unter religiösem und anders begründetem Extremismus die signifikante Abweichung in Einstellungen und Handlungen von bestimmten Rechtsnormen und Werten der Gesellschaftsordnung (Demokratie, Menschenrechte, Rechtsstaatlichkeit), die auf die mindestens partielle Abschaffung und Ersetzung dieser Norm- und Wertesysteme ausgerichtet ist (Beelmann 2019; Beelmann et al. 2021). Diese Extremismusdefinition ist genuin psychologisch geprägt und geht über juristische Definitionsversuche hinaus (Fokus auf politisch-motivierte Straftaten, vgl. BMI 2020), um insbesondere der Einstellungsdimension radikaler Meinungen, Überzeugungen und Handlungsabsichten an Bedeutung für Radikalisierungsprozesse beizumessen. Radikalisierung lässt sich nach dieser Definition als Prozess der schrittweisen Annäherung an radikale Einstellungen und Verhaltensintentionen begreifen.

Auf Basis dieser Definitionen haben wir in den letzten Jahren nach umfangreicher Analyse der einschlägigen internationalen Literatur ein entwicklungsorientiertes Modell der Radikalisierung abgeleitet (Beelmann 2020; Beelmann et al. 2021). Zentral für dieses entwicklungspsychologische Modell sind vier psychologische Proximalfaktoren, deren Ausprägung sich einerseits aus einem Verhältnis distaler¹ Risiko- und Schutzfaktoren im biographischen Entwicklungsverlauf (siehe dazu Tab. 1) ergibt und zum anderen als notwendige Bedingungen angesehen werden, extremistische Einstellungen

1 Die Begriffe distaler und proximaler Reiz wurden vom Psychophysiker Gustav Theodor Fechner geprägt und ermöglichen die Beschreibung des Zusammenhangs zwischen den Eigenschaften und Merkmalen eines Reizgegenstandes (distaler Reiz oder Fernreiz, z.B. Licht oder Wärme) und den an den Sinnesorganen ablaufenden Reizvorgängen (proximaler Reiz oder Nahreiz, z.B. die Verteilung elektromagnetischer Energie auf der Netzhaut durch Lichteinfall) im Rahmen menschlicher Wahrnehmungsprozesse. Auf das Radikalisierungsmodell bezogen, stellen distale Faktoren Variablen dar, die zwar mit extremistischen Einstellungen und Verhaltensintentionen kausal verbunden sind, diese jedoch nur schwach vorhersagen können (die benannten Risiko- und Schutzfaktoren). Proximalfaktoren sind dagegen Variablen die unmittelbar mit Radikalisierung und Extremismus in Verbindung stehen und aus einem ungünstigen Verhältnis distaler Faktoren resultieren.

und Verhaltensweisen auszulösen (siehe Abb. 1). Bei den Proximalfaktoren für Radikalisierungsprozesse handelt es sich um abweichende Merkmale der Sozialentwicklung, die sich in (1) Dissozialität, (2) Vorurteilen und Ungleichwertigkeitsvorstellungen, (3) Identitätsproblemen und (4) in der Übernahme extremistischer Überzeugungen und Ideologien äußern.

Tab. 1. Auswahl bedeutsamer Risiko- und Schutzfaktoren der Radikalisierung, deren Verhältnis vier Proximalfaktoren der Radikalisierung bedingen.

Risikofaktoren	Schutzfaktoren
Reale Intergruppenkonflikte, gesellschaftliche Ungleichheit	Positive Bindung an politische Werte (z.B. Demokratie, Gewaltenteilung)
Verbreitung gewaltlegitimierender Ideologien	Nicht-deviante Peers
Erfahrung von Diskriminierung	Freundschaften mit Fremdgruppenmitgliedern
Geringe Erfahrungen mit sozialer Diversität	Gute Schulleistung und Schulbindung
Problematische sozial-kognitive Verarbeitungsmuster (z.B. Defizite in Moralentwicklung und Empathie)	Anerkennung von Recht und Gesetz
Problematische Persönlichkeitsentwicklung (z.B. labiler oder überhöhter Selbstwert)	Hohe Empathie

Diese Proximalfaktoren bilden den Kern von Radikalisierungsprozessen und finden in einem Entwicklungsbereich von der frühen Adoleszenz bis ins frühe mittlere Erwachsenenalter (14 bis 30 Jahre) und damit in einem Zeitfenster statt, in dem sich über 90 Prozent aller extremistischen Straftäter:innen radikalieren (Borum 2014). Spätere Radikalisierungen sind jedoch nicht ausgeschlossen, aber einerseits sehr unwahrscheinlich und andererseits auch an jene psychologischen Voraussetzungen gebunden, die bereits lebensgeschichtlich früher ihren Ursprung haben.

Biographisch treten die vier Proximalprozesse nicht zeitgleich auf. Vielmehr existieren sensible Entwicklungsphasen, in denen die jeweiligen Prozesse eine besondere Dynamik entfalten. Darüber hinaus beeinflussen und verstärken sich die Proximalprozesse gegenseitig, kennzeichnen aber gleichwohl abgrenzbare Entwicklungsphänomene.

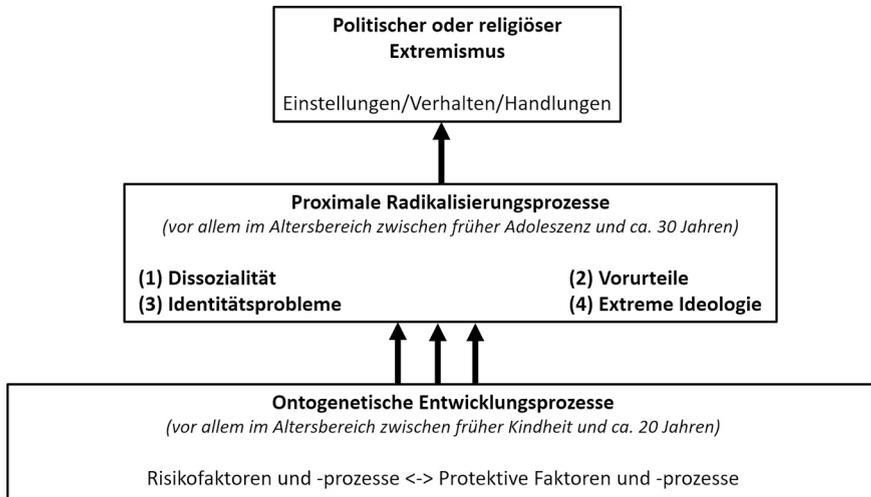
Dissozialität kennzeichnet eine Entwicklung, die durch Verstöße gegen altersbezogene soziale Regeln und Normen und Verhaltensprobleme wie oppositionelles Verhalten, Aggression und Delinquenz gekennzeichnet ist. Zur Dissozialität liegen umfangreiche und mit großem Abstand auch die differenziertesten Entwicklungsmodelle vor (vgl. Beelmann 2018; Beelmann/Raabe 2007). Besonders bedeutsame Risiken sind frühe, bereits im Vorschulalter auftretende Auffälligkeiten, die ihrerseits vor allem durch ungünstige Temperamentsmerkmale in Kombination mit Erziehungsdefiziten der Eltern zustande kommen, sowie bei bereits vorhandenen Verhaltensproblemen die Verfügbarkeit und der Anschluss an deviante Gruppen im Jugendalter.

Vorurteile und Ungleichwertigkeitsüberzeugungen meint, dass radikalisierte Personen gravierende Abwertungsschemata gegenüber Mitgliedern fremder sozialer Grup-

pen (»Ausländer«, »Andersgläubige«, »Ungläubige« etc.) aufweisen. Diese sozialen Gruppensdefinitionen werden dabei an realen oder offensichtlichen Merkmalen, aber durchaus auch an nur gedachten oder virtuellen Merkmalen vorgenommen. Der Bezug zu einer sozialen Gruppe betrifft die sozial-kognitiven Bedingungen von Radikalisierung und Extremismus, die mit abwertenden sozialen Kategorisierungs- und Bewertungsprozessen einhergehen. Sie erklären uns, wie Personen über sich, andere Menschen und bestimmte soziale Gruppen denken (Brown 2010; Beelmann/Lutterbach 2020). Ungleichwertigkeitsvorstellungen verleihen radikalisierten Einstellungen und extremistischen Straftaten eine soziale Anbindung (z.B. über den Bezug zur Religion oder Ethnie der eigenen Gruppe oder der Gruppe der Opfer) und treten dann in der Zuschreibung von negativen Merkmalen, geringerer Sympathie oder Diskriminierung zu Tage. Die wichtigsten Risikofaktoren für Vorurteile sind ein sozialer Kontext (gesellschaftlich oder im sozialen Nahraum), der diese Strukturen vorgibt, geringe Erfahrungen von sozialer Diversität (z.B. wenig Kontakte zu einer religiösen Fremdgruppe) sowie bestimmte sozial-kognitive Defizite (geringe kognitive Differenziertheit und mangelnde Empathie). Unter *Identitätsproblemen/-krisen* können psychologische Zustände verstanden werden, die sich in einem unerfüllten Wunsch nach Anerkennung, Ungerechtigkeitsempfinden, dem Gefühl von Marginalisierung, subjektiver oder tatsächlicher Bedeutungslosigkeit, Identitätsbedrohung oder spezifischen Identitätskonstellationen (Narzissmus) oder einem generellen Unsicherheitsgefühl äußern können (Hogg 2007; Kruglanski et al. 2014). Diese Empfindungen bilden die motivationalen Grundlagen von Radikalisierungsprozessen und erklären, warum eine Person auf eine bestimmte Art und Weise denkt oder handelt. Die wichtigsten Risikofaktoren (in Modellphase 1) für diese Prozesse sind ein geringer oder ein überhöhter Selbstwert sowie massive Ablehnungs- und Diskriminierungserfahrungen im sozialen Kontext. *Politische oder religiöse Narrative oder Ideologien* dienen schließlich der Rechtfertigung für Ungleichwertigkeitsannahmen und zur Legitimation von Gewalt und illegitimen Mitteln. Dabei müssen nicht unbedingt in sich geschlossene Ideologien übernommen oder konstruiert werden. Zumeist reichen auch weniger zusammenhängende Wertpräferenzen (z.B. ethnozentristische oder diffus religiöse Vorstellungen, Narrative und Verschwörungstheorien) aus. Nicht selten werden derartige ideologische Grundlagen über jene Bezugsgruppen (»social ingroups«) bereitgestellt, die auch bei der Entwicklung von Vorurteilen eine wichtige Rolle einnehmen. Die wichtigsten Risiken für die Übernahme von Ideologien sind Defizite in der sozialen Informationsverarbeitung, bestimmte Persönlichkeitsmerkmale wie Autoritarismus und soziale Dominanzorientierung, aber auch die gesellschaftliche Verbreitung und Akzeptanz von politischen oder religiösen Ideologien und die Verfügbarkeit von Gruppen, die diese Ideologien bereitstellen.

Die theoretisch und empirisch abgeleiteten Proximalfaktoren des entwicklungspsychologischen Modells der Radikalisierung konnten jüngst durch internationale quantitative Forschungssynthesen, sogenannte Meta-Analysen (Cooper et al. 2019), zu extremismusrelevanten Risiko- und Schutzfaktoren umfassende Bestätigung finden (Emmelkamp et al. 2020; Jahnke et al. 2021; Lösel, 2021; Wolfowicz et al. 2020). Im Bereich des religiös-motivierten Extremismus zeigten sich danach eine religiöse Identifikation, die Übernahme einer fundamentalen Ideologie als auch die Annahme der Überlegen-

Abb. 1: Schematischer Überblick zum entwicklungsorientierten Modell der Radikalisierung (nach Beelmann 2020)



heit der eigenen sozialen bzw. religiösen Gruppe (z.B. Muslime seien höherwertiger als Christen) als stärkste Risikofaktoren für eine signifikante Erhöhung der Radikalisierungswahrscheinlichkeit. Demgegenüber zeigten sich eine gute Schulbildung und eine ausgeprägte Schulbindung als besonders einflussreiche Schutzfaktoren vor religiösem Extremismus.

3. Impulse für die zukünftige Gestaltung von Religionsunterricht zur Prävention von religiösem Extremismus

Das religionspädagogische Potential, einer Radikalisierung entgegen zu wirken, lässt sich sowohl aus entwicklungspsychologischer und sozialisationstheoretischer Passung als auch aus der bestehenden Präventionsforschung ableiten. Nach dem entwicklungspsychologischen Modell der Radikalisierung befinden sich die sensiblen Phasen für die Ausbildung der vier Proximalfaktoren im Kindes-, Jugend- und jungem Erwachsenenalter (Beelmann et al. 2021), sprich in einem Lebensabschnitt, welcher weitestgehend vom Schulkontext abgedeckt und begleitet wird. Neben dem Einfluss von Eltern und Gleichaltrigen zeichnet sich der Bereich der Schule als wesentlicher Sozialisationskontext im Jugendalter (Eckstein/Noack 2018). Die Chance für wirkungsvolle Radikalisierungsprävention ist somit entwicklungspsychologisch und kontextuell gegeben und sollte durch wirksame Konzepte gefüllt werden. Im Rahmen der religiösen Radikalisierung zeigte sich vor allem die Annäherung an eine religiös-extremistische Ideologie als bedeutsamer Risikofaktor (Emmelkamp et al. 2020; Wolfowicz et al. 2020). Religionspädagogische Konzeptionen zur Prävention religiöser Radikalisierungsprozesse können folglich

versuchen, durch inhaltliche Arbeit, die Anwendung bestimmter Methoden und die Gestaltung des Lernkontextes extremistischen Ideologien entgegen zu wirken.

Systematische Forschungsbilanzen zu Ansätzen der Extremismusprävention (Hassan et al. 2021; Jugl et al. 2021) erlauben erste Ableitungen wirksamer Maßnahmen. So erwies sich die Aufklärung über extreme Narrative und Motive radikaler religiöser Gruppen sowie eine differenzierte Wissensvermittlung über die eigene Religion als signifikant mit reduzierten Werten in extremistischen Einstellungen und Handlungsmotivationen assoziiert. Der Religionsunterricht kann folglich durch die Vermittlung von vergleichendem Wissen über verschiedene Religionen die Fähigkeit fördern, radikale Argumentationen, Narrative und Motive zu erkennen, zu reflektieren und abzulehnen. Weiterhin kann Religionsunterricht durch Normdiskussionen dazu beitragen, dass Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene übergeordnete Moralvorstellungen und Werteorientierungen (z.B. allgemeine Menschenrechte) aufbauen, die davor schützen Abwertungen und Diskriminierung gegen andere Personen oder (religiöse) Gruppen zu legitimieren. Um das Präventionspotential noch weiter zu steigern, sollten sich zukünftige Konzeptualisierungen von schulischem Religionsunterricht an allgemein wirksamen Maßnahmen und Methoden aus dem Bereich der Prävention extremer Ideologien (Beelmann et al. 2021) orientieren und bei Passung implementieren (z.B. Service Learning, Kontakterfahrungen mit anderen Religionen und deren Vertreter:innen).

Übergeordnetes Ziel zukünftiger Gestaltungen von Religionsunterricht muss in der Förderung religionsübergreifenden Wissens und Erfahrungen liegen. Moore (2007) spricht dabei von *religiöser Kompetenz*, als die Fähigkeit eines Individuums zwischen Religionen zu unterscheiden und deren soziale, ökonomische und politische Rollen in der Gesellschaft aus aktueller und historischer Perspektive zu analysieren. Der Aufbau von diversem Wissen über Religionen und Erfahrungen mit Vertreter:innen verschiedener religiöser und weltanschaulicher Gruppierungen fördern dabei die Fähigkeit verschiedenste religiöse Ansichten und Prozesse zu analysieren, zu verstehen und zu tolerieren.

Wirksamkeitsbilanzen der politischen Bildung (Geboers et al. 2013; Goren/Yemini 2017; Manning/Edwards 2014; Roth 2016) zeigen eindeutig den Bedarf, Wissensvermittlung mit praktischen Erfahrungen zu kombinieren, um eine höhere Wirksamkeit zu erzielen. Insbesondere der Ansatz des *Service Learnings* (Copaci/Rusnu 2016; Gutman/Schoon 2015) kann als Prototyp dieses Ansatzes verstanden werden. Service Learning Programme fokussieren das Erleben von sozialer Teilhabe und demokratischen Prozessen durch Verantwortungsübernahme. Dabei kombinieren diese Programme kognitives Lernen im Schul- bzw. Religionsunterricht mit der Übernahme verantwortungsvoller Rollen in Schule und unmittelbarer Gesellschaft. Im Rahmen des Religionsunterrichts wäre es beispielsweise vorstellbar, dass das erlernte Wissen über eine oder mehrere Religionen durch die Übernahme von Rollen in einer Religionsgemeinschaft durch Jugendliche erprobt, herausgefordert, ergänzt und reflektiert wird. Darüber hinaus können Kontakterfahrungen mit Mitgliedern anderer Religionen zusätzliches Wissen fördern und vor allem die Fähigkeit zur Empathie stärken, was zudem maßgeblich mit einer Reduktion von Vorurteilen gegenüber anderen sozialen Gruppen, Religionen und deren Mitgliedern verbunden ist (Pettigrew/Tropp 2008). Im Rahmen von Religionsunterricht

können beispielsweise Exkursionen in Gemeinden mit unterschiedlicher Religionszugehörigkeit unternommen, Projekte mit religiösen Vereinen durchgeführt oder auch atheistische Gruppen kontaktiert werden, um diverse Erfahrungen mit menschlicher Spiritualität und Metaphysik zu realisieren.

Zusätzlich zur Vermittlung von Wissen über Religionen kann Religionsunterricht normative Fragen aufwerfen, um mit Schüler:innen über Regeln und Werte des menschlichen Zusammenlebens zu debattieren. Derartige didaktische Ansätze sollten darauf angelegt sein, innerhalb des Religionsunterrichts die intrinsische Motivation von Schüler:innen zu bestärken, selbst nach übergeordneten Werthaltungen zu leben und sich stets auch für andere einzusetzen. Entsprechende Ansätze der Charakterbildung haben sich positiv auf die Förderung prosozialer Einstellungen und eine Verringerung von gewalttätigem Verhalten gezeigt (Diggs/Akos 2016; Jeynes 2019).

Service Learning und Programme zur Charakterbildung beeinflussen die Übernahme von politischen oder religiösen Ideologien vor allem indirekt. Es erscheint jedoch plausibel, dass die Förderung von erfahrungsbasiertem Wissen und der moralischen Urteilsfähigkeit besonders Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene davor bewahren kann, Ideologien anheim zu fallen, die Ungleichwertigkeit zwischen sozialen Gruppen annehmen. Somit sollten weitere Schritte der religionspädagogischen Entwicklung die Ansätze und Konzepte dieser Programme zukünftig berücksichtigen, wenn ein Ziel von Religionsunterricht in der Prävention von religiöser Radikalisierung besteht.

Neben inhaltlich-programmatischen Überlegungen steht bei der Umsetzung von Präventionsmaßnahmen stets die Frage der zu verwendenden Methodik als auch des Implementationskontextes im Fokus (Beelmann 2015). Gosh und Chan (2017) empfehlen in ihrem Review zu religionspädagogischen Maßnahmen im Kontext der Radikalisierungsprävention insbesondere die Methode des dialogischen und kritischen Lernens. Weiterhin empfehlen die Autorinnen, den Schulkontext in einer Weise zu kultivieren, dass ein Schulklima für religiöse Diversität resultiert und diese befördert.

Grundlegende Annahme des dialogischen religionsbezogenen Lernens ist nach Knauth (2020), dass der dialogische Umgang mit religiöser und weltanschaulicher Vielfalt eine Orientierung an verabsolutierten sowie radikalen Positionen verhindern als auch überwinden kann und Einstellungen bei Jugendlichen befördert, die religiöse Diversität tolerieren und schätzen. Dialogisch-didaktische Konzepte von Religionsunterricht beruhen auf einer kommunikativen und normativen Auseinandersetzung zwischen Jugendlichen. Bei überkonfessionellen Religionsunterrichtsansätzen sollten die teilnehmenden Jugendlichen verschiedenen religiösen und weltanschaulichen Gruppen angehören und Überzeugungen befördert werden, die religiöse Wahrheitsansprüche von vornherein relativieren. Religionslehrer:innen benötigen für die dialogische Methode folglich nicht nur ein umfassendes Wissen über Ansichten, Überzeugungen und Schriften verschiedenster Religionen, sondern auch Kenntnisse über die Verhältnisse und Konflikte zwischen religiösen Gruppen. Darüber hinaus muss das religionspädagogische Personal die Fähigkeit besitzen, den Dialog zwischen Jugendlichen zu moderieren, normative Konflikte vorwegzunehmen und ein Diskussionsklima zu schaffen, dass sowohl distinkte Standpunkte ermöglicht als auch übergeordnete Perspektiven vermittelt, denen alle Religionen verpflichtet sein sollten (z.B. allgemeine Menschenrechte, Trennung Kirche und Staat). Weiterhin sind religiöse

Überzeugungen besonders durch die individuelle Biographie bedingt. Religionslehrer:innen müssen sich somit auch der diversen Demographie und Sozialisation ihrer Schüler:innen bewusst und in der Lage sein, diese dementsprechend sensibel in den religionspädagogischen Diskurs zu integrieren.

Ergänzend zum dialogischen Lernen empfiehlt Jackson (2004) die Verwendung des kritischen Denkens im Religionsunterricht. Schüler:innen sollten nach dieser Methode anhand verschiedener inhaltlicher und sozialer Dimensionen (z.B. aus familiärer oder ökonomischer Perspektive) Religionen und religiöse Ideologien kritisch analysieren und bewerten können. Weiterhin soll die Methode des kritischen Denkens Jugendliche dazu anregen, ethische Situationen aus Perspektive verschiedener Religionen und ethisch-moralischer Theorien zu reflektieren, um abweichende Standpunkte nachzuvollziehen, aber auch fundierte Gegenargumente vorbringen zu können.

Auch wenn die Gestaltung des Schulkontextes über die genuine Planungsarbeit des Religionsunterrichts hinausgeht, empfiehlt sich gleichwohl ein diversitätsunterstützendes Klima für die wirksame Anwendung religionspädagogischer Konzepte. Ein entsprechendes Schulklima kann sich durchaus förderlich auf die soziale Kohäsion zwischen Schüler:innen verschiedener ethnischer, kultureller, religiöser oder sozialer Herkunft und Gruppenzugehörigkeiten auswirken (Schachner et al. 2019). Es lassen sich im Wesentlichen zwei Strategien identifizieren, wie ein positives Diversitätsklima geschaffen werden kann (Ely/Thomas 2001). Einerseits kann das (Schul-)Klima durch Förderung von Gleichheit und Inklusion geprägt sein und andererseits kulturellen Pluralismus und soziale Diversität fördern. Bedeutsame Effekte ergibt ein diverses Schulklima dabei vor allem für Kinder mit Migrationshintergrund. Eine längsschnittliche Studie von Schachner und Kolleg:innen (2016) konnte nachweisen, dass sowohl Gleichheit und Inklusion als auch Pluralismus bei Migrantenkindern zu einem besseren psychischen Wohlbefinden als auch zu weniger psychologischen wie verhaltensbezogenen Problemen beitragen. In einer neueren Studie konnte der Effekt eines diversitätsfördernden Schulklimas ebenso für Schüler:innen ohne Migrationshintergrund nachgewiesen werden (Schachner et al. 2019). Ein diverses Schulklima wirkt sich nach dieser Studie auch auf eine erhöhte Schulbindung aus, die einen wesentlichen Schutzfaktor vor religiöser Radikalisierung darstellt (Wolfowicz et al. 2020). Somit bietet es sich an, über die Gestaltung des Schulkontextes demokratische, diskursive und prodiverse Rahmenbedingungen zu erzeugen, in welchen Religionsunterricht zu religiöser Kompetenz und Integration effektiv beitragen kann.

4. Fazit

Die von Domsgen und Witten in diesem Band dargestellten Entwicklungen des Religionsunterrichts in Deutschland hin zu einem möglichst diverseren sowie inklusiveren Konzept, welches darauf abzielt, mono-religiöse Unterrichtsansätze zu überwinden (auch wenn dies die durch geographische Verteilung der Konfessionen erschwert wird), besitzt das Potential für eine wirkungsvolle Radikalisierungsprävention. Besonders förderlich wirken sich dabei religionspädagogische Unterrichtsformen aus, die Wissens- und Wertevermittlung mit Erfahrungslernen kombinieren, Kontakterfahrun-

gen mit Mitgliedern anderer und fremder Religionen und Konfessionen ermöglichen und dialogische, kritische und schulklimatische Implementationsüberlegungen in die Planung des Curriculums und der Lehrkräfteförderung miteinbeziehen. So sollte auf die Etablierung eines übergreifenden, vergleichenden Religions- bzw. Ethikunterrichtes hingewirkt werden, der neben dem Aufbau einer individuellen Religionskompetenz und religionsübergreifender Werte auch die Möglichkeit bietet, sich mit einer Religion seiner Wahl zu identifizieren und mit Jugendlichen anderer (nicht-)religiöser Zugehörigkeiten dialogisch auseinanderzusetzen, mit der Prämisse, dass andere Religionen und auch religionsablehnende Sichtweisen gleichwertig sind. Finden derartige Ansätze und Methoden im Religionsunterricht verstärkt Verwendung, sollten Einstellungen resultieren, die religiöse und weltanschauliche Diversität unterstützen, wertschätzen und folglich vor der Übernahme extremistischer religiöser Ideologien und religiöser Radikalisierung schützen.

Literaturverzeichnis

- Beelmann, Andreas (2015): »Konstruktion und Entwicklung von Interventionsmaßnahmen«, in: Wolfgang Melzer/Dieter Hermann/Uwe Sandfuchs/Mechthild Schäfer/Wilfried Schubarth/Peter Daschner (Hg.): Handbuch Aggression, Gewalt und Kriminalität bei Kindern und Jugendlichen, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 340-346.
- (2018): »Dissoziales Verhalten«, in: Burkhard Gniewosz, Peter F. Titzmann (Hg.): Handbuch Jugend. Psychologische Sichtweisen auf Veränderungen in der Adoleszenz, Stuttgart: Kohlhammer, S. 472-489.
- (2019): »Grundlagen eines entwicklungsorientierten Modells der Radikalisierung«, in: Claudia Heinzlmann/Erich Marks (Hg.): Prävention & Demokratieförderung. Gutachterliche Stellungnahme zum 24. Deutschen Präventionstag am 20. und 21. Mai 2019 in Berlin, Mönchengladbach: Forum Verlag, S. 181-209.
- (2020): »A social-developmental model of radicalization. An integration of existing theories and empirical research«, in: International Journal of Conflict and Violence 14, S. 1-14.
- Beelmann, Andreas/Lutterbach, Sebastian/Rickert, Maximilian/Sterber, Laura Sophia (2021): Entwicklungsorientierte Radikalisierungsprävention: Was man tun kann und sollte. Wissenschaftliches Gutachten für den Landespräventionsrat Niedersachsen, Jena: Zentrum für Rechtsextremismusforschung, Demokratiebildung und gesellschaftliche Integration.
- Beelmann, Andreas/Raabe, Tobias (2007): Dissoziales Verhalten bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen, Entwicklung, Prävention und Intervention (= Klinische Kinderpsychologie, Band 10), Göttingen: Hogrefe.
- Beelmann, Andreas/Lutterbach, Sebastian (2020): »Preventing prejudice and the promotion of intergroup relations«, in: Lorraine Benuto/Melanie Duckworth/Akihiko Masuda/William O'Donohue (Hg.): Prejudice, stigma, privilege, and oppression. A behavioral health handbook, Cham: Springer, S. 209-326.
- Beelmann, Andreas/Wermke, Michael/Dingfelder, Juliane (im Druck): »Muslim youth in Germany«, in: Lena Robinson, Rafik Gardee (Hg.): Radicalisation, extremism, and

- social work practice among (minority) Muslim youth in the West, London: Routledge.
- Borum, Randy (2014): »Psychological vulnerabilities and propensities for involvement in violent extremism«, in: Behavioral Sciences & the Law, 32/3, S. 286-305.
- Brown, Rupert (2010): Prejudice. Its social psychology (2. Aufl.). Chichester: Wiley.
- Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat (BMI) (2020): Verfassungsschutzbericht 2019, Berlin: Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat.
- Cooper, Harris/Hedges, Larry V./Valentine, Jeffrey C. (2019): The handbook of research synthesis and meta-analysis (3. Aufl.), New York: Russel Sage Foundation.
- Copaci, Iulia A./Rusnu, Alina S. (2016): Trends in higher education service-learning courses for pre-service teachers: A systematic review, Future Academy.
- Diggs, Calvary R./Akos, Patrick (2016): »The promise of character education in middle school. A meta-analysis«, in: Middle Grades Review 2, S. 1-18. <https://scholarworks.uvm.edu/mgreview/vol2/iss2/4>
- Eckstein, Katharina/Noack, Peter (2018): »Politische Sozialisation«, in: Gniewosz/Titzmann: Handbuch Jugend, S. 371-387.
- Ely, Robin J./Thomas, David A. (2001): »Cultural diversity at work: The effects of diversity perspectives on work group processes and outcomes«, in: Administrative Science Quartely 46, S. 229-273.
- Emmelkamp, Julie/Asscher, Jessica J./Wissink, Inge B./Stams, Geert Jan J. M. (2020): »Risk factors for (violent) radicalization in juveniles: A multilevel meta-analysis«, in: Aggression and Violent Behavior 55.
- Geboers, Ellen/Geijsel, Femke/Admiraal, Wilfried/ten Dam, Geert (2013): »Review of the effects of citizenship education«, in: Educational Research Review 9, S. 158-173.
- Goede, Laura-Romina/Schröder, Carl Philipp/Lehmann, Lena (2019): Perspektiven von Jugendlichen. Ergebnisse einer Befragung zu den Themen Politik, Religion und Gemeinschaft im Rahmen des Projektes »Radikalisierung im digitalen Zeitalter (RadigZ)«, Hannover: Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen e.V. (KFN).
- Goren, Hela/Yemini, Miri (2017): »Global citizenship education redefined – A systematic review of empirical studies on global citizenship education«, in: Journal of Education Research 82, S. 170-183.
- Gosh, Ratna/Chan, W. Y. Alice (2017): »The role of religious education in countering religious extremism in diverse and interconnected societies«, in: Malini Sivasubramiam/Ruth Hayhoe (Hg.): Religion and education: Comparative and international perspectives, Oxford: Symposium Books, S. 335-351.
- Gutman, Leslie M./Schoon, Ingrid (2015): »Preventive interventions for children and adolescents. A review of meta-analytic evidence«, in: European Psychologist 20, S. 231-241.
- Hassan, Ghayda/Brouillette-Alarie, Sébastien/Ousman, Sarah et al. (2021): A systematic review on the outcomes of primary and secondary prevention programs in the field of violent radicalization. Canadian Practitioners Network for the Prevention of Radicalization and Extremist Violence. <https://cpnprev.ca/systematic-review-2/>
- Hogg, Michael A. (2007): »Uncertainty-Identity theory«, in: Advances in Experimental Social Psychology 39, S. 69-126.

- Institute for Economics & Peace (IEP) (2020): *Global Terrorism Index 2020. Measuring the impact of terrorism*, Sydney: Institute for Economics & Peace.
- Jackson, Robert (2004): *Rethinking religious education and plurality. Issues in diversity and pedagogy*, London: RoutledgeFalmer.
- Jahnke, Sara/Abad Borger, Katharina/Beelmann, Andreas (2021): »Predictors of political violence outcomes among young people: A systematic review and meta-analysis«, in: *Political Psychology*. Advanced online publication. doi: 10.1111/pops.12743.
- Jeynes, William (2019): »A meta-analysis on the relationship between character education and student achievement and behavioral outcomes«, in: *Education and Urban Society* 51, S. 33-71.
- Jugl, Irina/Lösel, Friedrich/Bender, Doris/King, Sonja (2021): »Psychosocial prevention programs against radicalization and extremism: A meta-analysis of outcome evaluations«, in: *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context* 13, S. 37-46.
- Knauth, Thorsten (2020): »Dialogisches religionsbezogenes Lernen als Beitrag zur Radikalisierungsprävention? Ansätze der pädagogischen Bearbeitung religiöser Normenkonflikte in der Schule«, in: Joachim Langner/Maruta Herding/Sally Hohnstein/Björn Milbrandt (Hg.): *Religion in der pädagogischen Auseinandersetzung mit islamistischem Extremismus*, Halle (Saale): Deutsches Jugendinstitut e.V., S. 98-125.
- Kruglanski, Arie W./Gelfand, Michele J./Bélanger, Jocelyn J./Sheveland, Anna/Hetiarachchi, Malkanti/Gunaratna, Rohan (2014): »The psychology of radicalization and de-radicalization: How significance quest impacts violent extremism«, in: *Advances in Political Psychology* 35, S. 69-93.
- Lösel, Friedrich (2021): »Protektive Faktoren und Resilienz in der Sozialentwicklung junger Menschen. Allgemeine Ergebnisse und Befunde zu Extremismus und Radikalisierung«, in: Andreas Beelmann/Laura Sophia Sterba (Hg.): *Vorurteile und Sozialentwicklung. Prävention und Bildung im Kindes- und Jugendalter*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Manning, Nathan/Edwards, Kathy (2014): »Does civic education for young people increase political participation? A systematic review«, in: *Educational Review* 66, S. 22-45.
- McCauley, Clark/Moskalenko, Sophia (2017): »Understanding political radicalization. The two-pyramids model«, in: *American Psychologist* 72, S. 205-216.
- Moore, Diane (2007): *Overcoming religious illiteracy. A cultural studies approach to the study of religion in secondary education*, New York: Palgrave MacMillan.
- Pettigrew, Thomas F./Tropp, Linda R. (2008): »How does intergroup contact reduce prejudice? Meta-analytic tests of three mediators«, in: *European Journal of Social Psychology* 38, S. 922-934.
- Roth, Günter (2016): *Politische Enthaltung, Verdrossenheit und Verwirrung: Politische Bildung und Jugendarbeit als Lösung und Teil des Problems – ein Review*, München. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-456855>
- Schachner, Maja K./Noack, Peter/van de Vijver, Fons J. R./Eckstein, Katharina (2016): »Cultural diversity climate and psychological adjustment at school – Equality and inclusion versus cultural pluralism«, in: *Child Development* 87, S. 1175-1191.
- Schachner, Maja K./Schwarzenthal, Miriam/van de Vijver, Fons J. R./Noack, Peter (2019): »How all students can belong and achieve: Effects of the cultural diversity climate

- amongst students of immigrant and nonimmigrant background in Germany«, in: *Journal of Educational Psychology* 111, S. 703-716.
- Wolfowicz, Michael/Litmanovitz, Yael/Weisburd, David/Hasisi, Badi (2020): »A Field-Wide Systematic Review and Meta-Analysis of Putative Risk and Protective Factors for Radicalization Outcomes«, in: *Journal of Quantitative Criminology* 36, S. 407-447.

Lehren, bekehren oder verwehren? Wie Religionsunterricht in den Medien wahrgenommen wird

Ein Kommentar aus gesellschaftsöffentlicher Perspektive

Theresa Weiß

Zwei große Debatten prägen die Darstellung in der medialen Öffentlichkeit – entweder, sie dreht sich um den islamischen Religionsunterricht im Spannungsfeld zwischen Grundgesetz, dem Einfluss ausländischer Institutionen und Gleichberechtigung der Religionsgemeinschaften; oder es wird diskutiert, ob Religionsunterricht als solcher überhaupt noch die Sonderstellung verdient, die er laut Grundgesetz hat, oder abgeschafft und mit einem Fach wie Ethik ersetzt gehört.

Wenn es in den großen Zeitungen und Medienformaten um Religionsunterricht geht, dann ist oft vom islamischen Religionsunterricht die Rede. Denn die Unterweisung von Schülerinnen und Schülern in islamischer Religion bietet ein Potpourri von potentiellen Aufregern, die einen gutgelesenen – und das heißt meist: konfliktreichen – Artikel ausmachen: Wer darf über die Bildung bestimmen? Wie positionieren wir uns gegenüber mächtigen ausländischen Organisationen wie der türkischen DITIB, ohne unsere politische Integrität zu verlieren? Wie gehen wir damit um, dass einzelne Moscheegemeinden darüber entscheiden dürfen, wer lehren darf, und wie verhindern wir Abspaltung, Radikalisierung und Ungleichheit? Gerade am islamischen Religionsunterricht zeigt sich: Die Rede vom Religionsunterricht ist politisch.

Aus religionspolitischen Motiven wird da über den Religionsunterricht gestritten. Gerade, weil es rund um den Islam immer wieder Forderungen nach stärkerer Integration, nach einem mit dem Grundgesetz im Einklang stehenden Islam gibt. Blicken Medienschaffende auf den Religionsunterricht, steht dahinter häufig eine gesellschaftspolitische Stoßrichtung.

Weil es eigentlich um Fragen nach liberalen Werten, der Außenpolitik und internationaler Beziehungen geht, bricht um den islamischen Religionsunterricht manchmal ein kleiner Stellvertreterkrieg in den Medien aus. Wie bei der Kopftuchdebatte oder der Frage, ob ein Kreuzifix im Klassenzimmer hängen darf, stürzen Kommentatoren und Reporter sich auf die dahinterliegenden, großen Fragen.

Die Akademie für Islam in Wissenschaft und Gesellschaft an der Frankfurter Goethe-Universität hat sich angeschaut, wie über den islamischen Religionsunterricht

gesprachen wird, und die Publikation »Islamischer Religionsunterricht in Deutschland: Qualität, Rahmenbedingungen, Umsetzung« veröffentlicht (Ulfat et al. 2020). Aus Sicht der Autoren dominieren in den Diskussionen über den islamischen Religionsunterricht vor allem rechtliche und politische Aspekte. Andere – inhaltliche – Aspekte kämen oft zu kurz.

Diese Einschätzung wird von der Darstellung in den Medien gedeckt. In Hessen trennte sich das Kultusministerium im April 2020 beispielsweise von der türkischen Religionsbehörde Ditib als Partner für das islamische Curriculum an den Schulen; es sei fraglich, ob die notwendige Unabhängigkeit vom türkischen Staat vorhanden sei, hieß es damals (vgl. Trautsch 2020). Es wurde berichtet. Und kommentiert: »Es war höchste Zeit, die institutionalisierte Partnerschaft mit Ditib zu beenden. Auch wenn die Lehrer deutsche Beamte sind und nach deutschen Lehrplänen unterrichten, auch wenn es in der Praxis zu keiner politischen Indoktrination im Sinne der Türkei gekommen sein soll, ist der Gedanke doch unerträglich, dass Religion an deutschen Schulen in Mitverantwortung einer Organisation unterrichtet wird, die auf die Weisungen der Regierung Erdogan hört.« (Ebd.) Im Januar 2021 gelang Ditib dagegen ein kleiner Konter: Das Kultusministerium muss nach Entscheidung des Verfassungsgerichts seine Entscheidung noch einmal begründen und prüfen (vgl. DPA lhe 2021).

Die Episode zeigt: Der islamische Religionsunterricht wird in den Medien abgebildet, denn er berührt Themen, die viele interessieren, selbst wenn sie keine Kinder im schulpflichtigen Alter haben oder keine Muslime sind.

1. Islamischer Religionsunterricht als Chance für Integration

Der Staat soll nach der Rechtslage alle Religionsgemeinschaften gleich behandeln. Doch was den Religionsunterricht angeht, tut er sich da manchmal etwas schwer, und auch darauf springen die Autoren und Moderatoren an. Der Islam ist keine Kirche mit festen Hierarchien, Kirchenrecht und säuberlich dokumentierten Mitgliedschaften. In der Neuen Züricher Zeitung kommentierte ein Journalist daher: »Das Verhältnis der deutschen Politik gegenüber dem Islam pendelt seit Jahren zwischen Symbolpolitik, Appeasement und Staatskirchenrecht.« (Kelek 2020) Er meint: Weil die Strukturen unübersichtlicher sind, weil in Beiräten und Gremien vor allem konservative muslimische Verbände den Kurs bestimmen, schwingen da stets Unsicherheiten und Verknüpfungen mit anderen Politikfeldern mit.

Alle Religionen sollen integriert werden, einen Platz am Tisch haben. Keiner soll ausgeschlossen werden. Zugleich will man verhindern, dass der jungen Generation an den Schulen Werte vermittelt werden, die denen, die im Grundgesetz festgeschrieben sind, entgegenstehen – etwa bei Frauenrechten, oder wenn es um die Akzeptanz von Homosexualität geht. Denn der Religionsunterricht besteht nicht nur aus fachlichen Inhalten, sondern auch aus Glaubenspraxis. So zumindest ist der Unterricht vielfach gedacht.

Kommentatoren in der Medienlandschaft sehen dies durchaus kritisch. »Im Sinne der Integration muss das Land alles daran setzen, dass ein Fach, das nicht Glauben, sondern Wissen über den Glauben vermittelt, Akzeptanz unter den muslimischen Fa-

milien findet«, schreibt etwa Matthias Trautsch (2020) in der F.A.Z. Dann bliebe aber ein anderes Manko bestehen: das der Ungleichbehandlung gegenüber anderen Glaubensrichtungen, die sehr wohl mitreden dürfen, wie der konfessionsgebundene Religionsunterricht auszusehen hat.

Ungleichbehandlung hin oder her: Aussetzen will man den islamischen Unterricht nicht; gegen einen islamischen Religionsunterricht im Kanon der anderen konfessionsgebundenen Angebote sind die wenigsten. Denn viele Politiker sind überzeugt, dass Islamunterricht unter Aufsicht der Schulbehörden die Integration fördert und Extremismus vorbeugt.¹ Da liegt eine Chance.

Religiöse Bildung wird als essentieller Bestandteil für ein friedliches, aufgeklärtes und akzeptierendes Miteinander gewertet. Das gilt auch für den Unterricht in anderen Konfessionen, die etwa christliche Nächstenliebe lehren.

Dass die Diskussion sich hier vor allem im gesamtgesellschaftlichen Kontext abspielt, begründet, warum viele Medienberichte abseits der nachrichtlichen Meldungen sich mit persönlichen Geschichten rund um den islamischen Religionsunterricht beschäftigen. Sie eignen sich, diese Konflikte zu illustrieren. Es wird zum Beispiel von der jungen Muslima berichtet, die in Nordrheinwestfalen in der Probezeit als Religionslehrerin gekündigt wurde, weil sie ihren Schülern von weiblichen Vorbeterinnen in den Vereinigten Staaten erzählt hatte (vgl. Wagner 2020a).

Die Berichterstattung macht da auch vor anderen Konfessionen nicht halt: Geschichten von homosexuellen Katholiken, die nicht mehr unterrichten dürfen, nachdem sie eine gleichgeschlechtliche Lebenspartnerschaft eingetragen haben, oder geschiedene Wiederverheiratete, denen die Lehrerlaubnis entzogen wird, taugen als »große Geschichten«, wie sie zumindest bei der Zeitung genannt werden. Denn sie sind individuell, aber nachvollziehbar, berühren intime Lebensbereiche und drehen sich zugleich um Fragen nach Freiheit und Gerechtigkeit.

Doch nicht nur im Politikteil erscheinen immer wieder Artikel zum Religionsunterricht. In den Feuilletons und Debattenressorts tritt der islamische Religionsunterricht öfter mal zurück. Dann wird gleich der große Aufstand geprobt und gefragt: Brauchen wir überhaupt Religionsunterricht, der von den Glaubensgemeinschaften inhaltlich kuratiert wird und besonders geschützt ist?

2. Sollte Religionsunterricht ganz abgeschafft werden?

Die Debatte wird beherzt geführt, und die Vertreter der beiden Lager führen ihre Argumente in Leitartikeln, Radiofeatures und Kommentaren aus. Die Spannung entfal-

1 Vgl. etwa die Meldung der Landesregierungen von Baden-Württemberg (2019), die mit diesem Argument die Einführung und Verankerung islamischen Religionsunterrichts befürwortet. Ähnlich sehen es Begleitforscher des islamischen Religionsunterrichts in anderen Ländern: »In Nordrhein-Westfalen halten die Begleitforscher den islamischen Religionsunterricht für »integrationsfördernd«. In Niedersachsen erkennen sie einen »integrativen Effekt« bei der Ausformung der »kulturellen Identität«, warnen aber zugleich vor »unverkennbaren Separationstendenzen«. In Baden-Württemberg beobachten Eltern, wenn überhaupt, »mehr religiöses Interesse und ein besseres Benehmen« bei ihren Kindern.« (Wagner 2019).

tet sich zwischen der Auffassung, dass Religionsunterricht auch den Auftrag hat, zum Glauben zu erziehen, und der, dass der Unterricht keine Mission sein dürfe. »Die einen sagen, eine bloße Vermittlung von Wissen über Religion reiche nicht aus. Die anderen entgegnen, dass Offenbarungsinhalte nicht überprüfbar sind und also nicht mehr, sondern weniger als Wissen darstellen und deswegen gar nicht in die Schule gehören«, fasst es Jürgen Kaube (2019), Herausgeber des Feuilletons in der F.A.Z., zusammen.

»Reli« abschaffen, das forderte zum Beispiel die Landeschülervertretung Rheinland-Pfalz im Oktober 2019. Sie traf einen Nerv: Es folgten Dutzende Berichte (vgl. etwa Fuchs 2020; Quecke 2019). Die Jugendlichen argumentierten: Sie wollen gemeinsam lernen und keinen bestimmten Glauben gelehrt bekommen, sondern Diversität erfahren. Auch die Landeskirche kam zu Wort. Für sie sprach zum Beispiel der Trierer Religionslehrer Christoph Berger. Er sagte dem Portal katholisch.de, Lernen setze eine Beziehung voraus, und gerade das Fach Religion lebe von persönlichen Überzeugungen (vgl. Fries 2020).

Das überzeugt nicht alle. In der »Zeit« schreibt etwa Joachim Wagner im Ressort »Streit« über die protestantischen Pfarrer oder muslimischen Pädagogen, die eine Lehrerbildung ihrer Religionsgemeinschaft haben und nicht nur Inhalte, sondern auch Glauben vermitteln wollen: »Diese Art der Religionsvermittlung ist schon länger unzeitgemäß. Unsere Gesellschaft hat sich in den vergangenen Jahrzehnten immer mehr säkularisiert, und durch die verstärkte Zuwanderung hat sich die religiöse Vielfalt vergrößert. Die christlichen Kirchen haben diese Umwälzungen bisher ignoriert, weil sie ihre Privilegien nicht gefährden wollen. Und die politischen Parteien haben die Kirchen gewähren lassen, weil sie sich mit diesen immer noch mächtigen Glaubensbastionen nicht anlegen möchten.« (Wagner 2020b)

Weil der Staat also keinen Stress mit den Kirchen will und kein System, das lange funktioniert hat, ins Wanken bringen mag, dürfen die Evangelische und Katholische Kirche weiter Einfluss nehmen, so geht dieses Argument. Doch das entspreche nicht der Lebensrealität der meisten Bürger, die ohne engen Bezug zu Kirche und Religion leben, halten Verfechter dieses Lagers den Entscheidern in ihren Leitglossen vor. Sie belegen dies an stark steigenden Austrittszahlen aus den großen Kirchen oder machen darauf aufmerksam, dass etwa in den ostdeutschen Bundesländern nur eine Minderheit überhaupt in den konfessionsgebundenen Unterricht geht. (Ebd.)

Die Kritiker schlagen stattdessen einen übergreifenden Unterricht vor, der nur informiert, und zwar alle gleich und alle im Einklang mit den Werten des Grundgesetzes, um den Bogen wieder zu den großen und kleinen islamischen Religionsgemeinschaften zu schlagen, die einen verfassungsrechtlichen Anspruch auf ihren eigenen Unterricht haben. »In einer multireligiösen Einwanderungsgesellschaft ist der getrennte bekenntnisorientierte Religionsunterricht ein Entfremdungsunterricht«, schreibt der Jurist und ehemalige ARD-Journalist Wagner. (Ebd.) Der Konflikt zwischen reiner Wissensvermittlung und Glaubensunterweisung wird damit gleich mitgelöst – wenn alle gemeinsam Religion lernen, kann es nur ein informierender Unterricht sein.

Oder doch nicht? Ein Modellprojekt, über das die Presse ausführlich berichtete, ist etwa der Rufa (Religion für alle) in Hamburg (vgl. etwa Schmoll 2020). Dort lernen zwar alle gemeinsam, aber die Verantwortung für das Curriculum liegt bei der jeweiligen

Religionsgemeinschaft. Das heißt, auch die jeweiligen Lehrer müssen der Religionsgemeinschaft angehören, die sie vertreten, und auch eine Beauftragung besitzen.

Gerade die katholische Kirche äußert sich in der Presse zurückhaltend auf Vorstöße wie diesen. (Ebd.) Denn für sie ist der Religionsunterricht eben auch Missionsort – also ist es schwer vorstellbar, die Schäfchen anderen Hirten zu überlassen. Und eine Abschaffung? Nicht zu denken. Doch es gibt auch weltliche Kommentatoren, die wollen, dass »Reli« weiter ein Fach an der Schule bleibt. Gegen dessen Abschaffung plädieren diejenigen, die in der Vermittlung des Glaubens und Wissens ein wichtiges Kulturgut sowie einen moralischen Kompass für junge Menschen sehen.

So argumentiert Kaube (2019), dass Ethikunterricht den Religionsunterricht nicht ersetzen könne, denn »Ethik erschöpft den Gehalt von Religion nicht im mindesten.« Religion und ihre Vermittlung gebe Antworten auf »letzte Fragen«, und zwar angereichert mit praktischer Tugend und nicht nur als bunte Zusammenstellung von Lebensweisheiten. Er fordert aber, mit den Schülern stärker inhaltlich zu arbeiten, Texte zu analysieren, etwa um Gleichnisse wirklich zu verstehen. »Das gilt umso mehr, je heterogener die Schüler gerade in puncto religiöser Zugehörigkeit sind. Sie sollten wissen, was sie zu glauben glauben, die Muslime von den Christen und die Christen von den Juden, diese von jenen und alle voneinander.« (Ebd.) Und natürlich auch die Schüler, die keiner Konfession angehören. Dies sei eine Alternative zur Unterweisung im Glauben – weder Ethik noch ein Abriss der Kulturgeschichte von Religionen könne dies leisten.

Auch der Punkt »Diversität«, die sich die Schüler aus Rheinland-Pfalz wünschten, wird von Befürwortern des Unterrichts anders bewertet: So entstehe aus einem konfessionellen Religionsunterricht keine Verpflichtung zum Glauben. Der Lehrer fühle sich – etwa beim katholischen oder evangelischen Religionsunterricht – aber dem christlichen Menschenbild verpflichtet (vgl. Fuchs 2020).

Für den Religionsunterricht argumentiert auch Manuel Hartung, damals Ressortleiter für »Chancen« in der »Zeit« und engagiert in der katholischen Kirche: Die Schüler lernten, die Welt zu verstehen. »Anders als viele erwarteten, wurde die Welt zuletzt nicht säkularer. Im Gegenteil: Religion ist so wichtig geworden, dass die Oxforder Politikwissenschaftlerin Monica Toft schon »Gottes Jahrhundert« ausrief. Da geht es nicht nur um Terror und Konflikt; in Deutschland hat sich etwa der Habitus des öffentlichen Diskurses spiritualisiert: Man schaue sich nur den Hashtag #prayforberlin an, unter dem selbst die SPD nach dem Anschlag am Breitscheidplatz titterte.« (Hartung/Schmitt 2017)

Zudem sei Religion ein Schlüssel zu Geschichte und Kultur. Dem entgegnet im gleichen Pro-Contra-Text Stefan Schmitt: »Die vielfältigen religiösen (und religionskritischen) Motive in unserer Kultur kann jede Deutschlehrerin und jeder Kunstlehrer im Kontext ansprechen. Und wie Religion als hehres Ideal, als soziales Unterscheidungsmerkmal, als perfider Vorwand die Jahrhunderte prägte, das gehört in den Sozialkunde- und Geschichtsunterricht.« (Ebd.)

Hartung ist trotzdem von den Vorteilen überzeugt: Denn Schüler könnten sich durch den Religionsunterricht selbst erkennen (vgl. ebd.), es sind die »letzten Fragen«, von denen auch Kaube spricht, die er beantworten könne – oder zumindest ein Bekenntnis dazu vorschlagen, dem die Schüler sich dann anschließen können, oder es verwerfen. Aber noch wichtiger: Glauben, Irren und Zweifeln bildet die Schüler

auch für das Leben. Es gibt ihnen Grundlagen für ihren weiteren Lebensweg, die »Herzensbildung« (ebd.).

Ganz grundsätzliche Überlegungen stellen dagegen häufig Verfassungsrechtler in Gastbeiträgen an (vgl. etwa Steinberg 2020; Heinig 2019). Ihnen geht es um die Treue zum Grundgesetz, das ehern die Pfeiler unserer Gesellschaft bildet. Tenor ist oft: Wenn es im Grundgesetz steht, müssen wir uns auch daran halten. Und warum steht es da? Auch das beleuchten die Medien immer wieder mal zu den Feierstunden. Zum 70. Jahrestag der Entstehung des Grundgesetzes 2019 befassten sich zum Beispiel viele Autoren ganz allgemein mit der Sonderrolle, die den Kirchen zugewilligt wurde, und damit auch den Religionsunterricht in eine besondere Stellung heben. Das Grundgesetz ist, so beschreibt es zum Beispiel Matthias Dobrinski (2019), der in der Süddeutschen Zeitung als innenpolitischer Redakteur über Kirchen und Religionsgemeinschaften berichtet, von christlichen Vorstellungen geprägt. Auch deswegen wurde die besondere Beziehung zwischen Kirche und Staat dort dem Kompromiss nachempfunden, den Friedrich Naumann in der Weimarer Republik errungen hatte.

3. Religionsunterricht bewegt

So geht es in regelmäßigen Abständen in Presse, Talkshows und Rundfunk um das Für und Wider von Religionsunterricht, sei er islamisch oder nicht, und darum, ob Sonderrolle und Unterricht an sich noch ihre Berechtigung haben. Immer wenn es einen aktuellen Aufhänger gibt – die Schüler in Rheinland-Pfalz, das Urteil zur Ditib –, werden die bekannten Argumente ausgetauscht. Kleinere aktuelle Diskussionen drehen sich etwa um den Religionsunterricht zu Coronazeiten: Inwiefern ist es zeitgemäß, für den konfessionsgebundenen Unterricht Schüler in einer Pandemie zusammenkommen zu lassen, die sonst extra voneinander ferngehalten werden? (Vgl. Frasch 2020) Wieder einmal blickten die Berichterstatter und Kommentatoren auf die Privilegien der Kirchen und fragten, ob sie rechtens seien. Auch hier wird die Verankerung im Grundgesetz praktischen Entwicklungen gegenübergestellt (vgl. Glas et al. 2020).

Dieser Überblick zeigt: Es wird gestritten, und das sichert dem Thema einen Platz in der medialen Öffentlichkeit, denn Streit liest sich spannend und füllt ganz hervorragend eine Podiumsdiskussion nach den Nachrichten. Sind sich alle einig, gibt es dagegen wenig zu berichten.

Die Debatten um den konfessionellen Religionsunterricht spielen damit auch immer wieder eine Rolle – wenn auch häufig, weil die dahinterliegenden Konflikte tiefgreifende Bedeutung für alle Teile der Gesellschaft haben. Die Diskussionen werden emotional geführt und verknüpfen rechtliche Fragen und internationale Spannungen mit der immer weiter abnehmenden Bedeutung der großen Kirchen in Deutschland. Oft sehen wir sich aufeinander beziehende Leitartikel, oder gleich eine Gegenüberstellung in »Dafür« und »Dagegen«, wenn es um die Berechtigung des Religionsunterrichts an sich oder für eine bestimmte Religionsgemeinschaft geht. Das zeigt: Religionsunterricht bewegt. Die, die teilnehmen und lehren, aber auch die, die ihn von weiter weg beobachten.

Die Frage nach der Mehrheitsfähigkeit und Modernität des Religionsunterrichts gilt es im weiteren Diskurs zu beachten. In den Medien bestimmt sie ganz klar die Debatte. Denn die Kritik an der Bedeutung der Kirchen, die Feststellung, dass sie schrumpfen und vielleicht nicht mehr als breiter gesellschaftlicher Konsens gelten, wird häufig mit dem Religionsunterricht verknüpft. Zwar gibt es nach wie vor viele Befürworter des konfessionellen Unterrichts, gerade Staatsrechtler verweisen auf das Grundgesetz und die darin hervorgehobene Bedeutung des Religionsunterrichts. Doch die Stimmen, die eine drastische Veränderung des Status Quo fordern, sind laut. Vielleicht, weil viele Medienschaffende eher einer »linksliberalen-intellektuellen Blase« zugeordnet werden, die ohnehin kritisch gegenüber den Kirchen eingestellt ist und – meiner Meinung nach: zurecht – Gleichberechtigung für kleinere Religionsgemeinschaften und ihren konfessionellen Unterricht fordert, woraus jedoch wieder viele Hürden entstehen. Dagegen spricht, dass es immer wieder flammende Apelle für den Unterricht gibt – parteiisch sind Journalisten also wohl, aber sie werben für unterschiedliche Positionen und gehören verschiedenen Lagern an. Für die streiten sie dann mit Leidenschaft. Denn das geht bei diesem Thema einfach gut.

Literaturverzeichnis

- DPA Landesdienst Hessen (lhe) (2021): »Ditib erzielt Teilerfolg. Streit über islamischen Religionsunterricht«, in: F.A.Z. Rhein-Main vom 23.01.2021, S. 48.
- Drobinski, Matthias (2019): »Im Schatten des Doms«, in: Süddeutsche Zeitung vom 04.05.2019, S. 50.
- Frasch, Timo (2020): »Weltanschaulich sensibel«, in: F.A.Z. vom 10.12.2020, S. 10.
- Fries, Anna (2020): »Das Fach Religion: Warum Schüler seine Abschaffung fordern«, in: katholisch.de vom 19.02.2020. <https://www.katholisch.de/artikel/24576-das-fach-religion-warum-schueler-seine-abschaffung-fordern> (03.03.2021).
- Fuchs, Claudia (2020): »Religionsunterricht abschaffen? Schüler, Staat und Kirche im Konflikt«, in: SWR2 vom 21.03.2020. <https://www.swr.de/swr2/wissen/religionsunterricht-abschaffen-100.html> (03.03.2021).
- Glas, Andreas/Stroh, Kassian/Trautmann, Paula L. (2020): »Im Namen des Vaters und aller anderen«, in: Süddeutsche Zeitung vom 11.11.2020, S. 28.
- Hartung, Manuel J./Schmitt, Stefan (2017): »Brauchen wir ›Reli‹ noch?«, in: Die Zeit vom 12.01.2017/Zeit online. <https://www.zeit.de/2017/03/religionsunterricht-pflichtfach-schulen-pro-contra-ethik> (03.03.2021).
- Heinig, Hans Michael (2019): »Europäische Richtertheologie«, in: F.A.Z. vom 25.04.2019, S. 6.
- Kaube, Jürgen (2019): »Haben wir was in Reli auf?«, in: F.A.Z. vom 08.01.2019, S. 9.
- Kelek, Necla (2020): »Der Islam ist keine Kirche«, in: NZZ vom 09.05.2020, S. 15.
- Landesregierung Baden-Württemberg (2019, 16. Juli): Islamischer Religionsunterricht sunnitischer Prägung erhält rechtssichere Basis [Pressemeldung]. <https://www.baden-wuerttemberg.de/de/service/presse/pressemitteilung/pid/islamischer-religionsunterricht-sunnitischer-praegung-erhaelt-rechtssichere-basis/> (23.02.2021).

- Quecke, Franca (2019): »Warum Schüler den Religionsunterricht abschaffen wollen«, in: Spiegel Online vom 19.11.2019. <https://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/rheinland-pfalz-warum-schueler-den-religionsunterricht-abschaffen-wollen-a-1296768.html> (03.03.2021).
- Schmoll, Heike (2020): »Ein Religionsunterricht für alle Konfessionen«, in: F.A.Z. vom 03.01.2020, S. 4.
- Steinberg, Rudolf (2020): »Religiöse Konflikte unter dem Grundgesetz«, in: F.A.Z. vom 02.03.2020, S. 6.
- Trautsch, Matthias (2020): »Endlich klare Verhältnisse«, in: F.A.Z. vom 29.04.2020, S. 29.
- Ulfat, Fahimah/Engelhardt, Jan Felix/Yavuz, Esra (2020): Islamischer Religionsunterricht in Deutschland. Qualität, Rahmenbedingungen und Umsetzung (= AIWG-Experten), Frankfurt a.M. https://aiwg.de/wp-content/uploads/2020/12/AIWG-Expertise-Islamischer-Religionsunterricht-in-Deutschland_Onlinepublikation.pdf
- Wagner, Joachim (2019): »Enttäuschte Erwartungen«, in: Die Welt vom 18.02.2019, S. 23.
— (2020a): »Integration: Zum Frömmigkeitstest«, in: Der Spiegel vom 01.02.2020, S. 52.
— (2020b): »Lehren sollt ihr, nicht bekehren«, in: Die Zeit vom 17.12.2020, S. 13.

Religionsunterricht und religiöse Diskurse angesichts des Medien- und Öffentlichkeitswandels

Ein Kommentar aus kommunikationswissenschaftlicher Perspektive

Lisa Schwaiger & Otfried Jarren

1. Herausforderungen für den Religionsunterricht im Kontext der Folgen der sozialen Differenzierung wie Pluralisierung der Gesellschaft

Die fortschreitende Differenzierung der Gesellschaft in soziale Systeme (vgl. Schimank 2007), die Pluralisierung in der Gesellschaft, also Wertpluralismus wie zunehmende Individualisierung, und die Mediatisierung haben Auswirkungen auf die großen gesellschaftlichen Institutionen (vgl. Norris/Inglehart 2004). Bereits im Zuge der Säkularisierung, vor allem aber im Kontext von Zuwanderung und gesellschaftlicher Pluralisierung, etablierten sich weitere Kirchen wie Glaubensgemeinschaften. Im Zuge dieser Popularisierung der Religionen (vgl. Knoblauch 2000) büßten die vormals starken Kirchenorganisationen an gesellschaftlicher Reichweite ein. Diese Prozesse wirken sich zweifach auf die traditionellen Kirchen als Organisationen aus: Sie verloren im Zuge der Säkularisierung kontinuierlich, aber langsam an gesamtgesellschaftlicher Relevanz, und im Kontext von Wertewandel, Pluralisierung und Individualisierung zudem Mitglieder und an sozialer Bindestärke in der Gesellschaft (vgl. Neumaier 2018). Wie den »Volksparteien« im politischen System ergeht es den »Volkskirchen« im religiösen System der Gesellschaft: Sie haben nicht nur an Mitgliedern eingebüßt, sondern zudem an Bindekraft bei ihren eigenen Mitgliedern und an Attraktivität für das Gewinnen neuer Mitglieder verloren (vgl. Nord 2019). Die Bereitschaft zur regelmäßigen Beteiligung an religiösen Angeboten wie zur Mitwirkung an der Organisation Kirche sind seit einigen Jahrzehnten stark rückläufig. Damit schwinden die Kenntnisse innerhalb der Mitgliedschaft über die eigene Institution und Organisation, der Mitglieder zunehmend nur noch aufgrund von Tradition angehören.

Traditionelle kirchliche Organisationen genießen aufgrund staatlicher Privilegien zwar eine besondere Stellung in der Gesellschaft, aber diese wird zunehmend hinterfragt: Kirchensteuern, Kirchenrecht wie innerkirchliche Skandale als drei Stichworte.

Verbunden mit diesen Debatten und Konflikten geht es um die Frage, ob und inwieweit die Kirchen als Institutionen wie Organisationen den Anforderungen einer modernen, offenen und pluralen Gesellschaft zu genügen vermögen. Im Zuge der Pluralisierung der Gesellschaft ist das institutionelle wie das organisationale Feld an Glaubens- wie Bekenntnisgemeinschaften größer und vielfältiger geworden. Das gewährt Einzelnen neue Möglichkeiten, erscheint den Beobachtern aber zugleich weniger klar strukturiert (vgl. Knoblauch 2006). In der Folge der »weltanschaulichen Pluralisierung« (Neumaier 2018: 852) nehmen die Kenntnisse über die entstandene Vielfalt an religiösen Organisationen wie Glaubensvorstellungen wie über die zahlreichen kirchlichen Organisationen und ihre Angebote (weiter) ab. Die beiden großen christlichen und die jüdischen Glaubensgemeinschaften mögen zwar im institutionalisierten politischen Raum im Zentrum stehen, sie haben aber ihre vormals dominante wie zentrale intermediäre Funktion verloren: Sie repräsentieren nicht mehr allein bzw. dominant (im Verständnis als »Staatskirchen«) Religiosität, Glaubensvorstellungen und Kirche, weil es weitere Institutionen und viele neue Organisationen neben ihnen gibt, die ebenso als Sprecher öffentlich agieren. Mit diesen Glaubensgemeinschaften stehen sie im Wettbewerb um Mitglieder, um die Erhaltung der staatlichen Anerkennung wie von öffentlichen Privilegien wie um gesellschaftliche Ressourcen. Die gesellschaftlichen Differenzierungsdynamiken setzen vor allem normativ ausgerichtete Organisationen unter Druck, so dass sie an mehreren Fronten zu kämpfen haben (vgl. Schimank 2011).

Säkularisierung, vor allem aber die gesellschaftliche Pluralisierung und die generell abnehmende Bereitschaft zur dauerhaften Bindung an Organisationen, haben Folgen für stark normativ ausgerichtete, traditionelle Institutionen mit ihren hierarchischen Organisationen (vgl. Pickel 2014): Sie sind nämlich in besonderer Weise auf wiederkehrenden Austausch mit ihren Mitgliedern angewiesen, um diese mit Normen, Regeln und ihren Zielen bekanntzumachen. Es bedarf der sozialen Praxis, damit Normen und Regeln erhalten, bekannt und anerkannt bleiben. Kirchen sehen sich nicht als dienstleistende Akteure, sondern als normativ ausgerichtete Institutionen mit (langer) Tradition. Als normative Organisationen erwarten sie von ihren Mitgliedern Kenntnis über ihre Grundlagen wie Ziele, sie verlangen nach fester Bindung, sie erwarten das Befolgen von Normen und Regeln. Sie verfügen über relativ starke Sanktionsmechanismen und wenden diese an. Ihr Inklusionsanspruch ist also hoch und dementsprechend agieren sie vermittels ihrer Rollenträger ausgesprochen formal und hierarchisch – selbst bei der Aufnahme neuer Mitglieder. Sie streben Gemeinschaften mit möglichst hohen normativen Gemeinsamkeiten an (vgl. Streeck 2017).

Als Institutionen können sie zwar einem gemeinsamen institutionellen Feld zugeordnet werden, aber die Kirchen als Organisationen grenzen sich voneinander ab. Ähnlich sind andere gesellschaftliche Teilsysteme strukturiert, so beispielsweise das Gesundheits- oder das Wissenschaftssystem, aber im Unterschied zu den beiden genannten Systemen gibt es keine »Religionskommunikation«, die als eine teilsystemische übergreifende Leistung angesehen werden kann. Gesundheits- oder Wissenschaftskommunikation hingegen existieren, und auch wenn diese Bezeichnungen Unschärfen aufweisen, so wird durch die allgemein bekannte Bezeichnung auf Kernfunktionen wie Leistungen der Teilsysteme gegenüber der Politik und der Gesellschaft verwiesen. Gesundheits- oder Wissenschaftskommunikation ist insti-

tionalisiert, weil sich in den beiden Teilsystemen spezifische korporative Akteure ausgebildet haben, die für eine Kommunikation sowohl der Beteiligten untereinander wie mit den jeweiligen Umwelten andauernd sorgen.

Selbst das organisationale Feld der christlichen Kirchen ist von außen nicht sogleich zu erkennen, auch deshalb nicht, weil keine korporativen Akteure agieren. Die Nicht-etablierung korporativer Akteure kann auf zwei Gründe zurückgeführt werden: Zum einen gab es nur zwei dominante christliche Glaubensgemeinschaften, die Unterscheidung war also relativ einfach. Zum anderen gehört Glauben und gehören damit Glaubensgemeinschaften zur Privatsphäre, weshalb auf die Etablierung von korporativen Akteuren, die gegenüber anderen Akteuren wie allen Teilsystemen agieren, verzichtet werden konnte. Unmittelbar zwischen den Kirchen und dem Staat und ebenso direkt wie unmittelbar werden die Verhältnisse zwischen den Kirchenorganisationen und dem Individuum (rechtlich) geklärt. So gibt es keinen Verband der christlichen Kirchen, der die Organisationsinteressen allgemein vertritt und dadurch die Besonderheiten der vertretenen Organisationen kommuniziert. Und es gibt, sieht man von Konflikten ab, keine kirchenübergreifenden Publikumsorganisationen. Von ihren Mitgliedern erwarten die Kirchen aufgrund der personalisierten Austauschbeziehungen, zumindest implizit, hinreichende Kenntnisse über die Unterschiede zu anderen Kirchen. Und das, obwohl kein organisationaler Markt existiert und aufgrund der normativen Grundhaltung von Kirchen auch nicht existieren soll.

Von ihren Mitgliedern, die sie mehrheitlich über die primäre Sozialisationsphase und nicht durch einen (marktlichen) Wettbewerb gewinnen müssen und von deren lebenslangen Mitgliedschaften sie ausgehen, verlangen sie ein (aktives) Bekenntnis zur Organisation (vgl. Petzke/Tyrell 2012). Damit stehen sie im Gegensatz zu vielen neueren Institutionen und Organisationen, die flexible Formen der Mitgliedschaft, der Mitwirkung wie Beteiligung kennen, aus denen man jederzeit und ohne Aufwand ein- wie austreten kann, und die durchgängig weniger normative Verpflichtungen einverlangen, von Sanktionen einmal ganz abgesehen (vgl. Gabriel 2014).

1.1 Wandel der religiösen Sozialisation

Sowohl auf der Meso- wie auf der Mikro-Ebene der Gesellschaft sind Kirchen nun vielfältigen – weit über das organisationale Feld der klassischen Kirchen hinausreichenden – wettbewerblichen Anforderungen ausgesetzt. Wenn sie Mitglieder halten oder gewinnen wollen, so sind sie vor allem auf die primäre Sozialisationsphase angewiesen, und damit auf Elternhäuser, Familien, Peergroups und eben die Schule. Doch diese Sozialisationsinstanzen unterliegen dem sozialen Wandel: Was für die Großeltern zur gelebten Praxis ihres Milieus gehörte und für die Eltern noch als eine ihren Eltern geschuldete Selbstverständlichkeit galt, gilt nun nicht mehr unbedingt für Kinder und Enkel. Das Einräumen eigener Entscheidungsmöglichkeiten gehört heute zu einem modernen Erziehungskonzept. Und wenn Elternhäuser, Familien oder Peergroups Einfluss nehmen wollen, so setzt dies eine eigene, gar eine bewusste, Teilhabe an Kirche wie eine begründete Argumentation gegenüber Kindern bezüglich der Entwicklung religiöser Vorstellungen voraus. Diese Kenntnisse aber schwinden, weil wiederkehrende, tiefere eigene Erfahrungen seltener geworden sind und weil es an kontinuierlichen

Austauschprozessen fehlt. Glaubensgemeinschaft und Kirche, die immer eine private Angelegenheit war, aber in den sozial-räumlichen Milieus gesellschaftliche Sicht- und damit Lesbarkeit erhielt, wird immer mehr zur persönlich-privaten Sache, so in der Erziehung. Religion, Glauben, Kirche wie kirchliche Praxis sind immer weniger im Alltag, in der Lebenswelt, verankert und sichtbar (vgl. Neumaier 2018). Der Verlust an Verankerung im privaten, familiären Raum, in der Alltags- wie der Lebenswelt, korrespondiert mit der schwindenden (medien-)öffentlichen Sichtbarkeit von Kirchen, einer abnehmenden Akzeptanz von Teilen der kirchlichen Organisationsrealität, die sich mehr und mehr von der lebensweltlichen Praxis entrückt scheint. »Kirchenbezogene Inhalte sind nicht mehr primärer Gegenstand der medialen Berichterstattung und öffentlicher Debatten um Religion, in den Mittelpunkt rücken andere, neue und alternative religiöse Formen und Inhalte. Der erstgenannte Verlust von Privilegien bezieht sich aber zudem vor allem auf die diskursive Bedeutung traditioneller religiöser Institutionen und Gemeinschaften.« (Ebd.: 852) Eigenerfahrungen gehen zurück und die (so über Medien) vermittelten wie die direkten, unmittelbar erworbenen Kenntnisse über institutionelle wie organisationale Praktiken nehmen damit ab. Eine enge Verbindung zwischen der Religiosität des Elternhauses und der sich daraus ergebenden formalen religiösen Gemeinschafts- bzw. Kirchenzugehörigkeit, verbunden mit der Erfahrung der Ausübung der Religion und der direkten Sozialisation in der Kirchengemeinde (so Kommunion, Konfirmation) und in der Schule (kirchlich gebundener Religionsunterricht), ist seltener geworden. Teilnahme wie Mitwirkung werden zu einer formalen Angelegenheit. Auch die mittelbaren kirchlichen Sozialisationsmöglichkeiten gehen zurück, wenn der Anteil der aktiv am kirchlichen Leben Beteiligten immer weiter schwindet. Damit nimmt der Anteil der Gesellschaftsmitglieder ab, die in ihrem engeren Familien- und Gesellschaftsumfeld kommunikative, gar sozialisierende Beiträge bezogen auf Religion wie Kirche leisten können und wollen. Und falls sie welche leisten, so beziehen sich diese im Regelfall auf die eigenen praktischen Erfahrungen und Kenntnisse. Wenn der schulische Religionsunterricht ähnlich begrenzt konzipiert ist, so findet nur eine Vermittlung von Kenntnissen über eine einzige Glaubensgemeinschaft statt.

Neben den veränderten Medien- und Öffentlichkeitsbedingungen (vgl. Kap. 2), die zu einem Rückgang der gesamtgesellschaftlichen Präsenz von Kirchen, aber eben nicht von »religiösen Weltdeutungen« (Neumaier 2018: 850) geführt haben, kommen also Effekte aufgrund von Kenntnissen über Kirchen, Religionen und Glaubensformen aus dem Bildungssystem dazu. Sieht man von Elternhaus und Familie ab, so erfolgt die primäre Sozialisation betreffend Glaubens- und Kirchenfragen in der Schule. Wie der in diesem Band vorgestellte Bericht zum Religionsunterricht an den staatlichen Schulen in Deutschland zeigt, ist das entsprechende Angebot ausgesprochen divers und zugleich, so wenn sich Schüler_innen lediglich mit einer Kirche und ihrer Religion – und in Form eines Religionsunterrichts in Trägerschaft einer einzigen Religionsgemeinschaft – faktisch auseinandersetzen müssen, hochgradig fokussiert und damit begrenzt. Die vergleichende Darstellung von Glaubensgemeinschaften, den Normen und Regeln ihrer Institutionen und ihrer Praxen, ist zweifellos anspruchsvoll. Wer kann und wer will dies leisten? Und wer soll das leisten, denn nach wie vor halten bestimmte Kirchen am konfessionsgebundenen oder -orientierten Unterricht fest. Der konfessionsgebundene und von Vertreter_innen der kirchlichen Organisationen durchgeführte Unterricht wird

erwartbar keine Vermittlung der religiösen wie kirchlichen Vielfalt leisten, sofern dieses Ziel (überhaupt) verfolgt wird. Im Bericht wird zwar auf konfessionell-kooperative Modelle hingewiesen, aber ebenso auf die Probleme, diese überall angemessen umsetzen zu können. Diese Angebote bedürfen der Verständigung der kirchlichen Organisationen untereinander, einer Übereinkunft mit staatlichen Behörden, eines Lehrplans, fachdidaktischer Konzepte und entsprechend qualifizierter Lehrpersonen – und es müssen vor Ort immer genug Schüler_innen wie auch entsprechend qualifizierte Lehrpersonen vorhanden sein. Diese Aufzählung macht deutlich, wie hoch die Voraussetzungen für einen kooperativen Religionsunterricht sind.

1.2 Veränderte Marktanforderungen und ihr Einfluss auf den Religionsunterricht

Religionsunterricht bzw. die Auseinandersetzung mit Kirchen, Religionen und Glauben gehören zwar zum normativen Bildungsauftrag der in Länderobhut agierenden öffentlichen Schulen, aber die normativen Vorgaben unterscheiden sich je nach Land deutlich. An den Regelungen sind die landesspezifischen Machtverhältnisse wie die Traditionen ablesbar. Jenseits der normativen wie formalen Regelungen, mit denen sich Gesetzgeber im Zuge ihrer Machtentscheidungen dann begnügen müssen, gibt es eben eine faktische Schulrealität. Die regionale wie örtliche Realität entscheidet letztlich über die Möglichkeiten des Angebots, zur Umsetzung von Konzepten und über die Qualität des Unterrichts. Religiöse Bildung erscheint somit als Macht- und nachrangig vor allem auch als Ressourcenfrage. Zudem musste und muss der Gesetzgeber auf die zunehmende Zahl an konfessionslosen Schüler_innen, also auf Veränderungen im Markt, reagieren: Es wurden Ersatz- oder Ausweichlösungen geschaffen (Ethik-, Philosophie-Unterricht), um ein Mindestmaß an Reflexion über Religionen wie Kirchen sicherzustellen. Beachtet man, wer den Unterricht anbieten muss oder faktisch anbietet, wie der Einbezug bzw. Nichteinbezug der Kirche als Organisation u. a. m. praktiziert wird, so wird die Heterogenität dessen, was in Deutschland unter Religionsunterricht alles firmiert, deutlich. Diese Vielfalt ist aber nicht Ausdruck des Ziels, dass sich der Schulunterricht mit der Pluralität von Religionen, Glaubensgemeinschaften oder Kirchen auseinandersetzen zu habe, sondern das Ergebnis politischer Entscheidungen in einem föderalen Staat und den jeweiligen faktischen Möglichkeiten für den Religionsunterricht vor Ort. Wenn es darum geht, in dieser wesentlichen Sozialisationsphase dem Ziel zu entsprechen, möglichst viel über unterschiedliche Religionen, Glaubensformen und Kirchen zu vermitteln, auch um für Verstehen, Verständnis und somit im Effekt zur Toleranz zu erziehen, so wird diesem Ziel offenkundig nicht entsprochen. Zu pfadabhängig können die beiden großen Volkskirchen sich durchsetzen – fallweise sogar bis in den konkreten Unterricht hinein. Die organisational gering verfassten Glaubensgemeinschaften, die zudem strukturell über weniger Teilnehmer_innen für einen Unterricht verfügen, haben allein aufgrund dieser Ressourcensituation Schwierigkeiten bei einer Verankerung in der Schule: Es gibt zum Teil zu wenige Schüler_innen, und somit fehlt es an ausgebildetem und akademisch qualifiziertem Personal, weil eben der Markt nicht da ist, weshalb nur wenige Stellen bereitgestellt werden können. Das wirkt sich auf den Markt der Bildungseinrichtungen dauerhaft aus, die entsprechende Studienangebote bereitstellen müssten. Für die jüdischen wie islamischen Gemeinschaften

gibt es allerdings, wenngleich sehr unterschiedlich in den Bundesländern verankert und somit im Unterricht gesichert, öffentliche oder öffentlich anerkannte Ausbildungseinrichtungen für Lehr- wie Fachpersonen. Aber für die anderen Glaubensgemeinschaften? Die schulisch-institutionellen Voraussetzungen sind sowohl für den konkreten Schulunterricht wie auch für den darauf aufbauenden gesellschaftlichen Meta-Diskurs über Religion, Glauben und Kirchen wenig ausgebildet.

Der Föderalismus hat zur Folge, dass allenfalls auf der Stufe der Länder öffentlich sichtbar und nachhaltig über Religion und Kirche dann (medien-)öffentlich diskutiert wird, wenn es um den Religionsunterricht dort geht. Schule ist Sache der Länder, diese gestalten die Bedingungen auch für den Religionsunterricht aus. Das führt zu einer sachbedingt verständlichen Fragmentierung des gesellschaftlichen Diskurses: Über den Religionsunterricht kann, so im Falle von Gesetzesrevisionen, vor allem auf Länderebene und allenfalls fallweise bundesweit diskutiert werden. Zudem ist Schulpolitik im hohen Maße in der Hand von Spezialist_innen, sowohl was die allgemeinen Zielsetzungen, die curricularen Konkretisierungen oder die fachdidaktischen Konzepte angeht. Die im Bericht herausgearbeiteten Unterschiede beim Religionsunterricht, so zwischen Ost-West, Nord-Süd oder Stadt-Land, müssten auf Bundesstufe sichtbar und verhandelt werden – zumal dann, wenn religiöse Bildung als ein zentraler Auftrag des Gesamtstaats angesehen werden soll. Durch die Verhandlung auf Länderebene und als Teil der Schulpolitik werden Religionsfragen einer weiteren Öffentlichkeit entzogen, wenn es eben nicht Aspekte gibt, die aus übergreifenden normativen Überlegungen heraus aufgegriffen und diskutiert werden. Diese Debatte wird dann aber als *politischer* Grundsatzstreit geführt, und es werden nur einzelne Themen (Probleme) episodenhaft öffentlich verhandelt. Die Realität des Unterrichts, also die Praxis in der Schule, ist weitgehend kein Thema in der (Medien-)Öffentlichkeit. Der religionswissenschaftliche wie der religionspädagogische Diskurs, als ein wichtiges Element einer gesamtgesellschaftlichen Debatte über Kirche, Glauben und Praxen, verbleibt damit ein Gespräch unter Expert_innen – ohne Chancen auf größere Resonanzen in der allgemeinen, also in der (Medien-), Öffentlichkeit.

2. Medien, Öffentlichkeit & Religion

Die durch Medien hergestellte Öffentlichkeit erweist sich als zentrale Bezugsgröße für Religion in modernen Gesellschaften (vgl. Neumaier 2018). Durch medial vermittelte Informationen und Kommunikation wird es Gesellschaftsmitgliedern erst möglich, sich ein Bild von der Gesellschaft zu machen, Meinungen zu bilden und demokratische Entscheidungen zu treffen. In der Öffentlichkeit zirkulieren gleichbedeutend auch Vorstellungen von Religion(en), die medial verhandelt werden und individuelle Einstellungen mitunter prägen. In Abgrenzung zur Säkularisierungsdebatte der 1950er bis 1970er Jahre (vgl. Berger 1988), die Religion der privaten im Gegensatz zur öffentlichen Sphäre zuordnet, gehen aktuelle Positionen davon aus, dass Religion einen wesentlichen Stellenwert in der öffentlichen Kommunikation einnimmt (vgl. Neumaier 2018). Auch Habermas (2006) geht davon aus, dass seit den späten 1980er Jahren dem Thema Religion eine besondere politische Bedeutung in der Öffentlichkeit zukommt, obwohl die

Säkularisierung und Modernisierung seit Ende des Zweiten Weltkrieges moderne Gesellschaften geprägt haben. Öffentlicher Diskurs sei Habermas (2006) zufolge davon gekennzeichnet, dass alle Bürger_innen gleichermaßen und ohne Ausschluss teilhaben können und sich gegenseitig als gleichberechtigte Diskursteilnehmende respektieren müssen. Insofern sollten rationale Entscheidungen nicht religiöser Legitimation bedürfen. Die Trennung von Kirche und Staat würde demzufolge vor allem für politische Repräsentant_innen ein wesentliches Gebot darstellen. Gesellschaftliche Ereignisse der letzten Jahrzehnte machen jedoch deutlich, dass mitunter religiöse Themen für politische Kampagnen genutzt werden – so auch, um politische Spannungen zu verdeutlichen (z.B. Islamismus). Darüber hinaus streicht Habermas (2006) heraus, dass die normative Erwartung an alle Bürger_innen, politische Entscheidungen unabhängig ihrer individuellen religiösen Überzeugungen respektive Weltansichten zu treffen, nicht erfüllt werden könne. Vielmehr müssten alle Bürger_innen eine Empathiefähigkeit gegenüber anderen (religiösen) Perspektiven entwickeln. Die medial hergestellte, öffentliche Kommunikation nimmt dahingehend eine wesentliche Rolle ein: Im Sinne einer ergänzenden Sozialisationsfunktion zum Religionsunterricht müssten Medien demzufolge über unterschiedliche Religionen berichten, sodass Bürger_innen religiöse Diskurse erst einordnen können.

Auch Hjarvard (2011) konstatiert eine zunehmende Verflechtung von Medien und Religion, Medien seien demzufolge eine der wichtigsten Informationsquellen über Religion in modernen Gesellschaften. Medien nehmen in diesem Zusammenhang kulturelle wie auch soziale Funktionen institutionalisierter Religion ein, indem sie spirituelle und moralische Orientierung bieten sowie Gemeinschaft und Zugehörigkeit vermitteln (Hjarvard 2011: 119). Hjarvard (2008; 2011) fasst diesen Wandel unter den Begriff der Mediatisierung, worunter er den Prozess einer zunehmenden Abhängigkeit von Institutionen an Medienlogiken versteht, wie es z.B. auch bei politischen Parteien zu beobachten war. Religiöse Institutionen adaptieren so genannte Medienlogiken beispielsweise insofern, als Gottesdienste medial (z.B. über Fernsehen oder Plattformen wie YouTube) übertragen werden. Auf organisationaler Ebene ist es demnach der Mediatisierungsthese folgend unabdingbar für religiöse Institutionen, Medienexpertise aufzubauen, um mit ihren Mitgliedern zu kommunizieren und gemeinschaftsbildend zu agieren. Gleichzeitig manifestiert sich eine Mediatisierung der Religion darin, dass Medien eine Hauptquelle für die Verbreitung von Informationen von und Erfahrungen über Religion einnehmen (vgl. Hjarvard 2011). Dieser wesentliche Stellenwert der Medien beeinflusst die Wahrnehmung von Religion(en) in der Gesellschaft, indem sie Religion(en) einer bestimmten Rahmung unterziehen, die durch einen säkularen Weltblick geprägt ist. Im Kontext von modernen, digitalen Gesellschaften etablierte sich zudem der Begriff der »Digitalen Religion«, worunter Religion respektive religiöse Praktiken im Online-Bereich, wie auch deren Schnittstellen zum Offline-Kontext gefasst werden (vgl. Campbell/Evolvi 2019). Dieser Forschungsstrang beruht entsprechend auf der Annahme, dass Technologien die Auffassung von Religion und Spiritualität mitprägen, so beispielsweise durch die Etablierung von Social-Media-Plattformen oder Apps, die nicht nur neue bzw. neu gerahmte religiöse Praktiken ermöglichen, sondern beispielsweise auch den Diskurs über Religion durch die Möglichkeit der zweiseitigen Kommunikation (im Gegensatz zur traditionell massenmedialen einseitigen Kommunikation) maßgeblich be-

einflussen (vgl. ebd.). Weiter transformieren sich laut Campbell und Evolvi (2019: 13f.) Technologien selbst zu einer Art »impliziten Religion«. Die Affinität gegenüber Technologien (so beispielsweise die Produkte des Tech-Giganten Apple, wie das iPhone (vgl. hierzu auch Campbell/La Pastina 2010)) könne in diesem Sinne religiöse Züge annehmen. Gesamthaft verdeutlichen Thesen wie diese, dass Religion selbst einem digitalen Wandel unterliegt, was deren Bedeutung in modernen Gesellschaften mit beeinflusst, z.B. indem alternative religiöse oder spirituelle Praktiken in den Lebenswelten der Gesellschaftsmitglieder eine neue Rolle einnehmen. Religion oder religiöse Praktiken können demzufolge in unterschiedlicher Form auftreten und potentiell mit traditionellen religiösen Organisationen in der Öffentlichkeit konkurrieren. So schreibt auch Knoblauch (2000: 143): »Die Religion wandert aus der Kirche aus« und geht dabei weniger von einem geringeren Stellenwert von Religion aus, sondern vielmehr von einer veränderten Ausformierung von Religiosität, im Sinne einer »unsichtbaren« oder »populären« Religion, insbesondere in Medienkulturen. Diese Transformation geht gleichzeitig mit dem Öffentlichkeitswandel einher, der nachfolgend skizziert wird.

3. Veränderung des Mediensystems und Transformation der Öffentlichkeit

Der Öffentlichkeitswandel beeinflusst maßgeblich öffentliche Diskurse über gesellschaftliche Teilsysteme wie jenes der Religion, zumal das Wissen über Religion über Medien transportiert wird. In den vergangenen Jahrzehnten, im Zuge der Digitalisierung, zeichnete sich eine Transformation des Mediensystems und schließlich der Öffentlichkeit ab. Waren es vormals Massenmedien, wie die klassische Presse, Radio oder das Fernsehen, über die Öffentlichkeit hergestellt wurde, ist die öffentliche Kommunikation auch durch Digitalplattformen (Social Media) geprägt, weshalb von einer digitalen Transformation oder einem digitalen Strukturwandel der Öffentlichkeit gesprochen wird (vgl. z.B. Eisenegger 2020; Fraser 2010; Hagen/Wieland/In der Au 2017; Helmond 2015). Wesentliche Charakteristika dieses Strukturwandels sind u.a. die Annahme, dass klassische Medien ihre Gatekeeping-Funktion verloren haben und demzufolge nicht mehr ausschließlich für die Aufbereitung und Distribution von Informationen verantwortlich sind (vgl. Wallace 2017), sondern Plattformen als Intermediäre agieren, wodurch auch Lai_innen ohne externe Kontrolle Nachrichten produzieren und weiterleiten respektive verbreiten können (vgl. Eisenegger 2020). Das mediale Vermittlungssystem (vgl. Jarren/Neuberger 2020) differenzierte sich aus und wurde »pluraler«. Schließlich wandelte sich dadurch auch die Kommunikation von und über Organisationen – so auch religiöse Organisationen – zumal die öffentliche Kommunikation dieser über Plattformen eine gesellschaftliche Erwartungshaltung bedient, gleichzeitig steigt die Fremdkommunikation, also die Kommunikation über bestimmte Organisationen. Die neuen Möglichkeiten öffentlicher Kommunikation implizieren einerseits Chancen, so z.B. für religiöse Organisationen, mit ihren Mitgliedern in engeren Diskurs zu gehen, oder auch die Möglichkeit für die Mitglieder selbst, Gemeinschaften aufzubauen und sich untereinander auszutauschen. Die digitale öffentliche Kommunikation ist stark von einem Netzwerkcharakter geprägt, der insbesondere dieser (globalen) Gemeinschaftsbildung zuspielt – und dies zeit- und ortsunabhängig (vgl. hierzu auch

Castells 2010). Weiter werden Dialoge zwischen beispielsweise Journalist_innen und den Rezipierenden durch die Logiken sozialer Netzwerke gefördert. Die öffentliche Kommunikation steht durch den digitalen Strukturwandel andererseits vor großen Herausforderungen: Prägend für die Online- respektive Plattform-Kommunikation ist die algorithmische Selektion von Beiträgen (vgl. Hagen et al. 2017), wonach Nutzer_innen basierend auf ihren persönlichen Social-Media-Daten und -präferenzen Beiträge automatisch in ihre »Newsfeeds« gespielt bekommen. Durch diese Datafizierung und Algorithmisierung (vgl. Eisenegger 2020; Helmond 2015) resultieren unterschiedliche demokratiepolitische Probleme. In kommunikationswissenschaftlicher Forschung wird in diesem Zusammenhang die Gefahr einer Publikumsfragmentierung im Sinne einer Desintegration des Publikums aufgrund interessen- und bedürfnisorientierter Nutzung von Medienangeboten diskutiert (vgl. Hasebrink 2008; Prior 2005; Stark 2013). Problematisch erscheint dabei eine Zersplitterung des Medienpublikums, da »weniger gemeinsame medial vermittelte Erfahrungen« (Kleinen-von Königslöw 2016: 254) gemacht werden und Rezipierende ihre individuellen Medienrepertoires bilden. In diesem Kontext kritisch erörtert wird zudem eine potentielle Gefahr der »Echokammerbildung« und so genannten »Filterblasen« (vgl. Pariser 2011), wonach Nutzer_innen insbesondere auf Digitalplattformen mit gleichgesinnten Meinungen und Akteuren konfrontiert werden und selten (oder gar nicht) mit Gegenargumenten (vgl. Flaxman/Goel/Rao 2016). Obgleich diese Phänomene deutlich kritisch diskutiert und häufig widersprüchliche Ergebnisse publiziert werden (vgl. z.B. Dubois/Blank 2018; Haim/Graefe/Brosius 2018; Zuiderveen Borgesius et al. 2016), ist eine demokratiepolitische Problematik durch den digitalen Medien- und Öffentlichkeitswandel außer Frage zu stellen. Wesentlich ist dabei die Herausforderung sowohl auf Mikroebene (den Nutzer_innen digitaler Angebote), wie auch auf der Mesoebene (den Organisationen, z.B. Kirchen) und Makroebene (der Gesellschaft). Diskurse über gesellschaftlich relevante Themen erfahren durch die Digitalisierung entsprechend eine Transformation. Nachfolgend wird der Einfluss des medialen Wandels für religiöse Organisationen und Diskurse skizziert.

4. Folgen des Medien- und Öffentlichkeitswandels für Religionsgemeinschaften wie Kirchen und religiöse Diskurse

Die Ausbreitung, Differenzierung und Globalisierung von Glaubensgemeinschaften und Kirchen hat einen religiösen Markt entstehen lassen (vgl. Knoblauch 2000). Verbunden mit der Mediatisierung wurde die religiöse Kommunikation kommunikations- und ereignisabhängiger, es nahm also die sicht- und erkennbare Vermittlungsleistung einzelner Kirchen ab.

»Unabhängig davon, ob sie zuvor tatsächlich ihren Platz in der Öffentlichkeit geräumt hatte oder nur von der Religionssoziologie weggeschrieben wurde, die gegenwärtige Präsenz von Religion in Öffentlichkeit und Medien ist nicht zu übersehen. Der Preis dafür umfasst dabei mehrere Posten: Privilegienverlust durch eine pluralisierte Öffentlichkeit, fremdbestimmten Formwandel durch emanzipierte Medien, und Reifizierung

im Rahmen von Othering-Prozessen. Kirchenbezogene Inhalte sind nicht mehr primärer Gegenstand der medialen Berichterstattung und öffentlicher Debatten um Religion, in den Mittelpunkt rücken andere, neue und alternative religiöse Formen und Inhalte. Der erstgenannte Verlust von Privilegien bezieht sich aber zudem vor allem auf die diskursive Bedeutung traditioneller religiöser Institutionen und Gemeinschaften.« (Neumaier 2018: 852)

In den Medien wird hingegen vermehrt über religiöse Konflikte berichtet (vgl. Knudsen/Nielsen 2019).

Die Neuinstitutionalisierung von Plattformen ermöglicht Individuen, Gruppen und Organisationen neue (Selbst-)Darstellungs- und Vermittlungsformen, von denen auch religiöse Gruppen wie Kirchen vermehrt Gebrauch machen (müssen). Sie müssen diese Kanäle nutzen, denn der Medienwandel hat zu einer Schwächung der Vermittlungsleistungen bei den publizistischen Medien geführt: Sie erreichen vor allem jüngere Menschen kaum noch, weil diese Social-Media-Plattformen nutzen (vgl. Kap. 2). Zwar verfügen Kirchen bei den publizistischen Medien, so vor allem beim öffentlichen Rundfunk, über ein Vermittlungsprivileg, aber in der allgemeinen Berichterstattung müssen sich religiöse wie kirchliche Themen gegenüber anderen Themen behaupten. Bedingt durch den Verlust an eigenen traditionellen (Kirchen-)Medien sind die kirchlichen Institutionen dazu übergegangen, ihre Mitglieder über Online-Angebote wie Social-Media-Kanäle zu informieren und sich mit ihnen auszutauschen. Diese Formen der Vermittlung erfolgen meist dem formalen Gliederungsprinzip der kirchlichen Organisationen. Zunehmend erfolgt dabei eine Adressierung an bestimmte soziale Gruppen oder bezogen auf Ereignisse (Kirchentag). Es handelt sich aber immer um Formen der Eigenvermittlung, so dass die Interessen von Herausgeber_innen und Redaktionen dominieren. Das Informations- und Kommunikationsangebot ist also absendergetrieben und kann als Organisationskommunikation – mit partiell persuasiven Absichten – eingestuft werden.

Es kommt das Problem der Ansprache von Zielgruppen hinzu: Der gezielte Einbezug von bestimmten Gruppen steht vor allem bei den sich als »Volkskirchen« verstehenden Organisationen, alle Mitglieder gleichermaßen berücksichtigen und vertreten zu wollen, in einem gewissen Widerspruch. Zugleich ist zu beachten, dass die Erreichbarkeit der Mitglieder von deren Mediennutzungsverhalten abhängig ist. Den Kirchen ergeht es wie der Presse, die mit der gedruckten Publikation die Alten erreicht, aber eben nicht die Jungen. Und ein generelles Problem der Selbstvermittlung ist, dass sich die Angebote auf das eigene Feld konzentrieren, also keine Herstellung einer übergreifenden – religiösen oder kirchlichen – Öffentlichkeit angestrebt wird.

Der Strukturwandel der Öffentlichkeit, maßgeblich beeinflusst durch die Kommunikation auf Plattformen, führt zu einem Bedeutungsverlust der publizistischen Medien und des von ihnen institutionalisierten professionellen Journalismus. Die Medien haben, in Verfolgung eines gesellschaftlich bekannten publizistischen Programms, auch über Glauben, Religion und Kirchen berichtet. Die konkrete Berichterstattung obliegt dem Journalismus, der auf Basis seines Selektions- und Darstellungsprogramms publiziert (Nachrichtenwerte; Genre und Formate). Einerseits hat im Zuge der Säkularisierung und dann beschleunigt mit der Pluralisierung der Gesellschaft der Bezug der pu-

blizistischen Medien zu den kirchlichen Organisationen abgenommen: Die kirchliche Publizistik existiert nur noch in Nischenmärkten. Der institutionelle wie organisatorische Bedeutungsverlust lässt sich vor allem an der redaktionellen Organisation ablesen: So existieren Fachredaktionen für Politik, Wirtschaft, Kultur oder Wissenschaft, aber nicht für das religiöse System. Ebenso wenig gibt es kaum noch feste Seiten, Formate oder Sendeplätze. Religiöse oder kirchliche Fragen werden somit in unterschiedlichen Ressorts bearbeitet und in unterschiedlichen redaktionellen Formen vermittelt. Ein auf Dauer angelegter religiöser oder (zwischen-)kirchlicher Diskurs, der öffentlich sichtbar ist, kann so nicht realisiert werden. Das ist überraschend, zumal dann, wenn wissenschaftlich wie gesellschaftspolitisch die besondere Bedeutung des Diskurses über Religionen und Kirchen für den Zusammenhalt der Gesellschaft betont wird. Wenn die unterschiedlichen Glaubensgemeinschaften und Kirchen mit ihren Normen- und Zieldebatten allgemein-öffentlich nicht mehr oder nur selektiv vorkommen: Wie kann man sich dann die Gesellschaft ein Bild von ihnen machen?

Der digitale Strukturwandel der Öffentlichkeit hat andererseits zur Folge, dass es immer weniger die Öffentlichkeit gibt, sondern viele Formen von Öffentlichkeit nebeneinander bestehen. Dies ist für »Volkskirchen« ein Problem, weil sie die Gesamtgesellschaft erreichen wollen, auch weil sie daraus ihre Legitimation beziehen. Die Ausbildung von Teil- oder Suböffentlichkeiten ermöglicht Gruppen vielfältige Formen des binnenkommunikativen Austauschs, der zudem öffentlich beobachtet werden kann. Neue wie ressourcenschwache Akteure haben damit die Chance, öffentlich sichtbar zu sein, fallweise (erfolgreich) Öffentlichkeit herzustellen. Mittels Influencing und anderer persuasiver Kommunikationsformen können alle Akteure sich neue Zugänge zu Öffentlichkeiten ressourcengünstig verschaffen. Für etablierte Organisationen bedeutet dies, dass in den Kampf um öffentliche Sichtbarkeit, die eine Voraussetzung für die Einwerbung von Ressourcen ist, wichtiger wird. Das hat Konsequenzen für die kirchenorganisatorische Struktur (Regeln, Kompetenzen, Zuständigkeiten). So erfordert der Öffentlichkeitswandel ein strategisches Informations- und Kommunikationsmanagement und vor allem auch Formen der zielgruppenadäquaten Information wie Kommunikation. Die Kirchen als Institutionen legitimieren sich damit immer mehr über ihre organisatorische Praxis und sie stehen damit als Dienstleister im Wettbewerb zueinander.

5. Entwicklungen und Ausblick: Religion im öffentlichen Diskurs

Die öffentliche Präsenz für Religion und Kirchen in der allgemeinen Öffentlichkeit dürfte erwartbar abnehmen, weil die Themen – wenn es nicht um Konflikte geht – wenig Publikumsinteresse und Anschlusskommunikation auszulösen vermögen. Religion nimmt im öffentlichen Diskurs unterschiedliche Rollen ein: Zum einen wird das Thema »Religion« selbst als Thema verhandelt; zum anderen agieren religiöse Organisationen als Diskursteilnehmende. Die journalistische Berichterstattung basiert in diesem Zusammenhang auf Nachrichtenwerten, wie Skandalisierung, Konflikthaftigkeit, Emotionalisierung oder auch Personalisierung (im Kontext religiöser Organisationen und deren Repräsentant_innen, wie beispielsweise Papst Franziskus) (vgl. z.B. De Rooij 2019).

So zeigt eine Schweizer Studie zur Medienberichterstattung über Religion aus dem Jahr 2008 (vgl. Koch 2012), dass vorwiegend Berichte über das Christentum und den Islam dominieren, wobei das Christentum respektive Katholizismus aufgrund seiner Repräsentanten Aufmerksamkeit erzielt (beispielsweise im Vergleich zum Protestantismus, der keine entsprechenden Repräsentanten aufweist) und positiver – und in Abgrenzung zu anderen Religionen – bewertet wird. Der Islam ist vor allem aufgrund von konflikthaften Ereignissen (z.B. Terrorismus) Gegenstand der Berichterstattung. Gesamthaft betrachtet deutet die Berichterstattung von Religion von einer Schwerpunktsetzung auf die Themen Politik und Konflikt – auch im Zusammenhang weiterer Religionen wie dem Buddhismus oder dem Judentum. Religiosität selbst, im Sinne individuellen Glaubens oder religiösen Praktiken, spielt eine geringere Rolle (vgl. Koch 2012). Ein ähnliches Bild zeigt eine Studie aus Deutschland, wonach sich 85 % der Berichterstattung über Religion im Zeitraum 1993 bis 2009 auf das Christentum beziehen, mehr als die Hälfte davon auf den Katholizismus. Religion wird zudem häufig in Bezug auf weitere Gesellschaftssysteme zum medialen Thema, besonders präsent ist dabei das politische System – und dies häufig in einer konflikthaften Rahmung (Schielicke 2014: 128-131). Auch spezifischer Religionsjournalismus ist in (Schweizer) Medien eine Seltenheit und entsprechend von geringerer Bedeutung aus Sicht der Medienschaffenden (Koch 2012: 313f.). So kann auch ein Wandel in der journalistischen Berichterstattung über Religion selbst konstatiert werden. Während deutsche Medienschaffende in den 1980er Jahren noch häufig aus einer ideologischen Position heraus berichteten und die Veröffentlichung religiöser Themen stark auf individuellem Engagement basierte, änderte sich die journalistische Haltung in den 1990er Jahren insofern, als eine stärkere Reserviertheit, Gleichgültigkeit oder distanzierte Kritik gegenüber religiösen Themen vorherrscht (Gärtner/Gabriel/Reuter 2012: 14f.).

Abgesehen von konflikthaften Ereignissen stellen auch religiöse »Medienevents« einen journalistischen Nachrichtenwert dar. So kommt von Luttitz (2016: 133) im Rahmen einer medieninhaltsanalytischen Untersuchung der deutschen und österreichischen Berichterstattung über die katholische Kirche zu dem Ergebnis, dass die mediale Resonanz beispielsweise im Frühjahr 2013 gestiegen ist, also jener Zeitraum, der vom Rücktritt von Papst Benedikt XVI. und der Papstwahl von Franziskus gekennzeichnet war. Es handelt sich hierbei um eine mediale Inszenierung im Sinne eines Verkaufsfaktors von Religion bzw. seinen Repräsentant_innen, eine Art »Celebretisierung« oder auch »branding religion« (Hepp/Krönert 2009: 145).

Vor allem Skandalisierungsdiskurse zeigen aber deutlich, inwiefern die mediale Berichterstattung über Religion gesellschaftliche Spannungslinien respektive Polarisierungen weiter evozieren können. So zeigen weitere empirische Studien, dass bezugnehmend auf die katholische Kirche vor allem skandalisierende Themen wie der Missbrauchsskandal in den Jahren 2010 und 2011 mit Reputationseinbußen der katholischen Kirche einhergingen (vgl. Donnelly/Inglis 2009; Eisenegger/Schneider/Djukic 2018; Mancini/Shields 2014; Schwaiger et al. 2020). Oder aber es werden Konfliktlinien bezüglich der Themen Integration und Migration deutlich, wie beispielsweise Diskurse um das Tragen von Kopftüchern, das Errichten von Moscheen oder terroristische Anschläge (vgl. Neumaier 2018). Diese medial verhandelten Diskurse nehmen auch in den pädagogischen Bereich Einzug: So etwa die Frage, inwiefern eine Trennung von Religi-

on und Staat in öffentlichen Schulen stattfindet, gespiegelt z.B. in der Diskussion rund um das Kreuz im Klassenzimmer oder das Kopftuchverbot (vgl. ebd.).

Der Diskurs über Religion, Kirchen und ihre Themen ist strukturell fragmentiert, weil Glaubensgemeinschaften zwar ein institutionelles, aber kein organisationales Feld zu bilden vermögen. Die Normen wie Regeln des institutionellen Feldes sind zwar unterschiedlich, aber Normativität gehört im allgemeinen Verständnis zu Glaubensgemeinschaften. Als Organisationen vertreten Kirchen höchst unterschiedliche Ziele, sie sind sehr unterschiedlich binnenrechtlich verfasst und organisiert, vor allem bieten sie unterschiedliche Leistungen an. Sie vermögen es daher nicht, übergreifende – also korporative – Akteursstrukturen aufzubauen. Im Gegenteil: Sie stehen in einem Wettbewerb zueinander. Dieser Wettbewerb wird durch die neuen digitalen Vermittlungsnotwendigkeiten allgemein sichtbar und muss ausgetragen werden. Kommunikativ können daher Kirchen als Organisationen sich nicht allein auf sich selbst beziehen, sondern sie müssen – zumal es an vermittelnden wie vergleichenden Akteuren fehlt – Unterschiede selbst kommunikativ markieren. Sie werden Organisationskommunikation betreiben müssen. Durch diese kommunikativen Aktivitäten werden sie gezwungen sein, sich aufeinander zu beziehen. Auf diese Weise kann Folgekommunikation ausgelöst werden. Die Spannungslinien zwischen Glaubensgemeinschaften wie Kirchen können so, unter digitalen Bedingungen, sichtbar werden.

Literaturverzeichnis

- Berger, Peter L. (1988): *Zur Dialektik von Religion und Gesellschaft: Elemente einer soziologischen Theorie* [1967], Frankfurt a.M.: Fischer.
- Campbell, Heidi A./Evolvi, Giulia (2019): »Contextualizing current digital religion research on emerging technologies«, in: *Human Behavior and Emerging Technologies* 2(1), S. 5-17.
- Campbell, Heidi A./La Pastina, Antonio C. (2010): »How the iPhone became divine: new media, religion and the intertextual circulation of meaning«, in: *new media & society* 12(7), S. 1191-1207.
- Castells, Manuel (2010): *The Rise of the Network Society* (2. Aufl.) [1996], Oxford: Wiley-Blackwell.
- De Rooij, Laurens (2019): »Papal Narratives: The Discourse of Pope Francis, and his Media Representation«, in: *Problemi dell'informazione* 3, S. 514-544.
- Donnelly, Susan/Ingilis, Tom (2009): »The Media and the Catholic Church in Ireland: Reporting Clerical Child Sex Abuse«, in: *Journal of Contemporary Religion* 25(1), S. 1-19.
- Dubois, Elizabeth/Blank, Grant (2018): »The Echo Chamber is Overstated: The Moderating Effect of Political Interest and Diverse Media«, in: *Information, Communication & Society* 21(5), S. 729-745.
- Eisenegger, Mark (2020): »Dritter, digitaler Strukturwandel der Öffentlichkeit als Folge der Plattformisierung«, in: Mark Eisenegger et al. (Hg.), *Digitaler Strukturwandel der Öffentlichkeit. Historische Verortung, Modelle und Konsequenzen*, Wiesbaden: Springer VS, S. 17-38.

- Eisenegger, Mark/Schneider, Jörg/Djukic, Mihael (2018): Reputationsstudie der katholischen Kirche in Österreich mit Schwerpunkt auf der Erzdiözese Salzburg. https://www.zukunftsprozess.at/fileadmin/user_upload/subportale/Zukunftprozess/2_Allgemeine_Downloads/S-Reputationsstudie.pdf
- Flaxman, Seth/Goel, Sharad/Rao, Justin M. (2016): »Filter Bubbles, Echo Chambers, and Online News Consumption«, in: *Public Opinion Quarterly* 80 (Special Issue), S. 298-320.
- Fraser, Nancy (2010): »Kritische Theorie im neuen Strukturwandel der Öffentlichkeit«, in: *Forschungsjournal NSB* 23(3), S. 18-25.
- Gabriel, Karl (2014): »Liquide Church? Organisationssoziologische Anmerkungen«, in: *Zeitschrift für Pastoraltheologie* 34(2), S. 45-56.
- Gärtner, Christel/Gabriel, Karl/Reuter, Hans-Richard (2012): *Religion bei Meinungsmachern. Eine Untersuchung bei Elitejournalisten in Deutschland*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Habermas, Jürgen (2006): »Religion in the Public Sphere«, in: *European Journal of Philosophy* 14(1), S. 1-25.
- Hagen, Lutz M./Wieland, Mareike/In der Au, Anne-Marie (2017): »Algorithmischer Strukturwandel der Öffentlichkeit. Wie die automatische Selektion im Social Web die politische Kommunikation verändert und welche Gefahren dies birgt«, in: *Medien Journal* 41(2), S. 127-143.
- Haim, Mario/Graefe, Andreas/Brosius, Hans-Bernd (2018): »Burst of the Filter Bubble?«, in: *Digital Journalism* 6(3), S. 330-340.
- Hasebrink, Uwe (2008): »Das multiple Publikum«, in: Bernhard Pörksen et al. (Hg.), *Paradoxien des Journalismus. Theorie – Empirie – Praxis* (FS Siegfried Weischenberg), Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 513-530.
- Helmond, Anne (2015): »The Platformization of the Web: Making Web Data Platform Ready«, in: *Social Media + Society* 1(2), S. 1-11.
- Hepp, Andreas/Krönert, Veronika (2009): *Medien – Event – Religion. Die Mediatisierung des Religiösen*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hjarvard, Stig (2008): »The mediatization of society. A theory of the media as agents of social and cultural change«, in: *Nordicom Review* 29(2), S. 105-134.
- (2011): »The mediatization of religion: Theorising religion, media and social change«, in: *Culture and Religion* 12(2), S. 119-135.
- Jarren, Otfried/Neuberger, Christoph (Hg.) (2020): *Gesellschaftliche Vermittlung in der Krise. Medien und Plattformen als Intermediäre*, Baden-Baden: Nomos Verlag.
- Kleinen-von Königslöw, Katharina (2016): »Publikumsfragmentierung in der Online-Nachrichtenumgebung«, in: Philipp Henn/Dennis Frieß (Hg.): *Politische Online-Kommunikation: Voraussetzungen und Folgen des strukturellen Wandels der politischen Kommunikation*, Berlin: FU Berlin, S. 253-278.
- Knoblauch, Hubert (2006): »Die populäre Religion«, in: *Theologisch-Praktische Quartalsschrift* 154(2), S. 164-172.
- (2000): »Populäre Religion. Markt, Medien und Popularisierung von Religion«, in: *Zeitschrift für Religionswissenschaft* 8, S. 143-161.

- Knudsen, Gry H./Nielsen, Marie V. (2019): »Exploring the mediatization of organizational communication by religious communities in digital media«, in: *MedieKultur* 66, S. 101-121.
- Koch, Carmen (2012): *Religion in den Medien. Eine quantitative Inhaltsanalyse von Medien in der Schweiz*, Konstanz: UVK.
- Mancini, Christina/Shields, Ryan T. (2014): »Notes on a (sex crime) scandal: The impact of media coverage of sexual abuse in the Catholic Church on public opinion«, in: *Journal of Criminal Justice* 42(2), S. 221-232.
- Neumaier, Anna (2018): »Religion, Öffentlichkeit, Medien«, in: Detlef Pollack et al. (Hg.): *Handbuch Religionssoziologie*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 833-859.
- Nord, Ilona (2019): »Eine langfristige Gestaltungsaufgabe. Digitalisierung und politische Partizipation als Herausforderung für Kirche und Praktische Theologie«, in: Jonas Bedford-Strohm/Florian Höhne/Julian Zeyher-Quattlander (Hg.): *Digitaler Strukturwandel der Öffentlichkeit. Interdisziplinäre Perspektiven auf politische Partizipation im Wandel*, Baden-Baden: Nomos, S. 63-82.
- Norris, Pippa/Inglehart, Ronald (2004): *Sacred and Secular: Religion and Politics Worldwide*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Pariser, Eli (2011): *The Filter Bubble: What the Internet is Hiding from You*, London: Viking.
- Petzke, Martin/Tyrell, Hartmann (2012): »Religiöse Organisationen«, in: Maja Apelt/Veronika Tacke (Hg.): *Handbuch Organisationstypen*, Wiesbaden: Springer VS, S. 275-306.
- Pickel, Gert (2014): »Religiöser Wandel als Herausforderung an die deutsche politische Kultur – Religiöse Pluralisierung und Säkularisierung als Auslöser einer (neuen) Religionspolitik?«, in: *Zeitschrift für Politik* 61(2), S. 136-159.
- Prior, Markus (2005): »News vs. Entertainment: How Increasing Media Choice Widens Gaps in Political Knowledge and Turnout«, in: *American Journal of Political Science* 49(3), S. 577-592.
- Schielicke, Anna-Maria (2014): *Rückkehr der Religion in den öffentlichen Raum? Kirche und Religion in der deutschen Tagespresse von 1993 bis 2009*, Wiesbaden: Springer VS.
- Schimank, Uwe (2007): *Theorien gesellschaftlicher Differenzierung* (3. Aufl.), Wiesbaden: VS Verlag.
- (2011): »Gesellschaftliche Differenzierungsdynamiken – ein Fünf-Fronten-Kampf«, in: Thomas Schwinn/Clemens Kroneberg/Jens Greve (Hg.): *Soziale Differenzierung. Handlungstheoretische Zugänge in der Diskussion*, Wiesbaden: Springer VS, S. 261-284.
- Schwaiger, Lisa et al. (2020): »How Individual News Media Repertoires Shape the Reputation of Religious Organizations: The Case of the Catholic Church in Austria«, in: *Journal of Media and Religion* 19(1), S. 1-11.
- Stark, Birgit (2013): »Fragmentierung Revisited: eine theoretische und methodische Evaluation im Internetzeitalter«, in: Wolfgang Seufert (Hg.): *Langfristiger Wandel von Medienstrukturen. Theorie, Methoden, Befunde*, Baden-Baden: Nomos, S. 199-220.

- Streeck, Wolfgang (2017): »Vielfalt und Interdependenz. Überlegungen zur Rolle von intermediären Organisationen in sich verändernden Umwelten«, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 69(2), S. 525-548.
- von Luttitz, Stephanie (2016): Kirchliche Analphabeten: Der öffentliche Diskurs zwischen den Medien und der katholischen Kirche, Münster: Lit Verlag.
- Wallace, Julian (2017): »Modelling Contemporary Gatekeeping«, in: Digital Journalism, S. 1-20.
- Zuiderveen Borgesius, Frederik J. et al. (2016): »Should We Worry About Filter Bubbles?«, in: Internet Policy Review 5(1), S. 1-16.

III Schul- und unterrichtsbezogene Perspektiven

Religionsunterricht im Wandel

Ein Kommentar aus schulpraktischer Perspektive

Cardula Schremmer

An unserer Grundschule lernen im Schuljahr 2020/21 93 Schülerinnen in 4 Klassen, darunter zwei Schülerinnen aus Norwegen und Rumänien. Das Kollegium besteht aus vier Klassenleiterinnen, einer pädagogischen Mitarbeiterin, einer Förderschullehrerin (an einem Tag in der Woche), einer kirchlichen Mitarbeiterin für den evangelischen Religionsunterricht (an einem Tag in der Woche) und mir, der Schulleiterin.

In meiner mehr als 20-jährigen Schulpraxis als Schulleiterin der Grundschule Tuheim nehme ich den Religionsunterricht als gleichberechtigten Teil des Schullebens wahr und bin allen Lehrplaninhalten gegenüber persönlich aufgeschlossen. Es gab und gibt viele wertvolle Gespräche mit den kirchlichen Mitarbeitern. Ich habe in all den Jahren die persönliche Ausstrahlung, die innere Ruhe und das Sich-Zeit-Nehmen schätzen gelernt.

Die Kolleginnen unserer Grundschule erleben die Religionsunterricht-Lehrkraft als wertvollen Teil des Pädagogenenteams. Gemeinsame Veranstaltungen (»Der lebendige Adventskalender«, Kennenlernen der Kirche im Ort zusammen mit den Kindern des Ethikunterrichtes, Tagesausflug nach Magdeburg, Weihnachts- und Osterprojekt...) sind fester Bestandteil der Schuljahresplanung.

Ein persönlicher Höhepunkt für mich war 2011 der 60-jährige Geburtstag des heutigen Schulgebäudes in der Schulstraße. Dieser feierliche Samstag begann mit einem gemeinsamen Gottesdienst und vielen geladenen Gästen in der Tuheimer Kirche. Es war eine wunderschöne feierliche Atmosphäre: Alle Schülerinnen und Schüler der Klassen 1 bis 4 waren dabei und hatten dem Anlass entsprechende Lieder einstudiert, die Kirche war festlich geschmückt. Nach einführenden Begrüßungsworten durch die damalige Pfarrerin Frau Lattke hatte auch ich die Ehre, in dieser Kirche eine kleine Ansprache zu halten. Es wurden Geschenke an die Schulkinder überreicht (vom damaligen Bürgermeister und Landrat) und dann zogen alle Gäste mit buntem Schmuckwerk und Musik, begleitet von einer Polizeieskorte, zum Schulgebäude in die Schulstraße. Dort gab es für alle und mit allen ein fröhliches Fest mit Spiel, Gesang und historischen Ausstellungen in den Klassenräumen. Dieser Tag hat bei allen ein tiefes Gefühl der Zusammengehörigkeit hinterlassen.

Der Religionsunterricht an der Grundschule Tuheim hat seit Jahren eine stabile Teilnehmerzahl, so dass der Ethik- und Religionsunterricht gleichberechtigt im Stundenplan nebeneinander/zeitgleich (pro Fach und Schüler je eine Wochenstunde) stattfindet. (Eine Erhöhung auf zwei Wochenstunden ist schulorganisatorisch nicht möglich.) Mit Ausnahme dieses Schuljahres findet der Unterricht sonst in Jahrgangsklassen statt. Dieses Jahr hat sich durch Wohnortwechsel und Verbleib in der Schuleingangsphase die Anzahl der Religionsunterricht-Kinder in Klasse 3 reduziert (weniger als 6-Erlassvorgabe), so dass die Religionsunterrichts-Kinder der 3. UND 4.Klasse EINE Lerngruppe (jahrgangsübergreifend) bilden. Diese Ausnahme wird professionell von Frau Schumann gestaltet.

Der Religionsunterricht wird in jedem Herbst auf einer ersten Elternversammlung für die neue 1.Klasse vorgestellt. Frau Schumann nutzt diese Möglichkeit gern, um Lerninhalte und auch sich selbst vorzustellen. Von Vorteil ist, dass Frau Schumann bereits durch ihre Arbeit in der Kirchengemeinde Tuheim bekannt ist und es auch hier ein vertrauensvolles Aufeinanderzugehen gibt (z.B. ein Gottesdienst zum Schulanfang/Einschulung).

Für den Religionsunterricht gibt es einen eigenen Raum, der über alle Unterrichtsmaterialien verfügt. Dort unterrichtet Frau Schumann in allen Klassen hintereinander ohne Unterbrechung/Freistunde, so dass es einen nahtlosen Übergang zu ihrem Unterricht in einer Sekundarschule in Genthin gibt und die Fahrtzeit dafür auch ausreichend ist (zeitliche Absprachen dazu gibt es seit Jahren erfolgreich und im gegenseitigen Einvernehmen mit der Sekundarschule »Am Baumschulenweg« Genthin). Notwendige Lehrmaterialien (z.B. die Kinderbibel »Hoffnung für alle«/Cornelsen Verlag) werden von der Grundschule als Schulexemplar in ausreichender Menge zur Verfügung gestellt und gegebenenfalls aktualisiert. Notwendige Arbeitsmittel wie Schnellhefter, Federtasche, Klebstoff und Schere halten die Schüler für den Religionsunterricht bereit. Die Religionsunterrichts-Lehrkraft hat jederzeit Zugang zum Kopierer, Drucker und PC im Lehrerzimmer und kann über alle Bastelmaterialien (Tonpapiere, Faltpapiere, Pinsel und Farben, Wachsstifte u. ä.) frei und nach Bedarf verfügen.

Alle Informationen hinsichtlich von Fort- und Weiterbildungen werden durch uns an unsere Religionsunterrichts-Lehrerin weitergeleitet. Durch diese Veranstaltungen bedingte seltene Unterrichtsausfälle des Religionsunterrichts werden in unserer Schule durch Lerngruppenzusammenlegungen (Alle Schüler und Schülerinnen nehmen dann am Ethikunterricht teil.) abgefedert. Die gleiche Verfahrensweise wenden wir an, wenn die Lehrkraft für Ethik ausfällt.

In den letzten Jahren ist die personelle Absicherung durch Lehrkräfte an Schulen nicht einfacher geworden. Ursachen wie Überalterung, Krankheit und Ausscheiden aus persönlichen Gründen sind hinlänglich bekannt. In Zeiten des Unterrichtsausfalls ist es unentbehrlich, gemeinsam auch mit den Fachlehrern für Religionsunterricht Lösungen zu finden, um Schüler und Schülerinnen professionell betreuen zu können. Dabei habe ich in Frau Schumann eine kompetente Lehrerin an meiner Seite.

Im Kollegium gemeinsam mit Frau Schumann gab es ein Nachdenken über schulischen Religionsunterricht besonders unter dem Aspekt der Bewertung der letzten 9 Monate des schulischen Lebens unter Pandemiebedingungen. Es hat sich gezeigt, dass sich Schülerinnen und Schüler in der Bewältigung von Ängsten und Unsicherheiten

auch vertrauensvoll an die Religionsunterrichts-Lehrkraft gewandt haben. Wir können uns vorstellen, dass eine Religionsunterrichts-Lehrkraft aufgrund ihrer Ausbildung auch außerhalb des Religionsunterrichts Ansprechpartner und Vertrauensperson unter seelsorgerischen Aspekten im Laufe des Vormittags an einer Grundschule tätig sein könnte. Dafür wären mehr Unterrichtsstunden für eine Religionsunterrichts-Lehrkraft an der jeweiligen Grundschule notwendig. In unserem konkreten Fall wäre es ein Gesamtpaket: Frau Schumann ist im »Missionsgebiet« um Tucheim bekannt (Taufen, Gottesdienste, Beerdigungen...) und die »Werbung« für den Religionsunterricht erfolgt unmittelbar durch die Person. Auch deshalb ist ein langjähriges, aufbauendes Arbeiten *einer Religionsunterrichts-Lehrkraft an einer Grundschule* äußerst sinnvoll und wichtig.

Wir können uns sehr gut vorstellen, mit einer Religionsunterrichts-Lehrkraft *und* einer Schulpfarrerin in einer Person an unserer Grundschule unter dem Aspekt der Erfüllung curricularer und seelsorgerischer Inhalte und auch altersgerechter psychologischer Einflussnahme zu arbeiten.

Rückfragen zu »Religionsunterricht im Wandel« von Michael Domsgen und Ulrike Witten aus der Perspektive einer schulpädagogischen Differenzforschung

Tanja Sturm

Ausgangspunkt dieses Beitrags ist die Anfrage der Herausgeber:innen des Bandes, ihre Ausführungen, in denen sie die Wandlungsprozesse zum Religionsunterricht in Deutschland formuliert haben (vgl. Domsgen/Witten 2022) aus erziehungswissenschaftlicher bzw. schulpädagogischer Perspektive zu kommentieren. Die Anfrage von Michael Domsgen und Ulrike Witten umfasst neben einer fachlichen eine persönliche Einschätzung. In der Kommentierung wird erstgenanntes aufgegriffen, indem die Ausführungen aus einer schulpädagogischen Perspektive beleuchtet und aus dieser heraus Rückfragen an den Text gestellt werden. Dabei kann nicht der Anspruch erhoben werden, für »die Schulpädagogik« insgesamt zu sprechen, da es sich bei diesem teildisziplinären Diskurs der Erziehungswissenschaft um einen breit gefächerten handelt, der sich durch zahlreiche miteinander verbundene und zugleich konkurrierende inhaltliche Positionen auszeichnet. Zwei Aspekte der Ausführungen, die die Herausgebenden formulieren, verweisen auf Überschneidungspunkte zu den erziehungswissenschaftlichen Differenzdiskursen: zum einen Religion bzw. religiöse oder weltanschauliche Differenzen zwischen Schüler:innen einer Lerngruppe oder Schule und zum anderen Religion als schulisches Unterrichtsfach, also Gegenstand schulpädagogischer Unterrichtsforschung. Aufgrund dieser gegenständlichen Anknüpfungspunkte oder Gemeinsamkeiten zwischen Schulpädagogik, Unterrichtsforschung und Religionsdidaktik sollen die Ausführungen vor dem Hintergrund dieser erziehungswissenschaftlichen Diskurslinien betrachtet werden. Beide Aspekte, Differenzkonstruktionen und (Fach)Unterricht, sind in der Schul- und Unterrichtspraxis – ebenso wie in der Forschung – insofern miteinander verbunden, als Schüler:innen und Lehrpersonen ihre sozialen und materialen Erfahrungen, die sie außerhalb von Schule ebenso wie in dieser machen und gemacht haben, in sachbezogenen und/oder sozialen Beiträgen (fach)unterrichtlicher Interaktionen habituell und/oder explizit einbringen. Die mit der praktischen Hervorbringung und Bearbeitung von Differenzen in Schule und Unterricht einhergehenden Ermöglichungen und/oder Behinderungen

akademischer und sozialer Teilhabe sind ebenfalls Gegenstand des teildisziplinären Diskurses.

Die Kommentierung, die in Form von Rückfragen an die Ausführungen von Michael Domsgen und Ulrike Witten formuliert werden, zeichnen sich als praxeologisch-wissenschaftssoziologisch fundierte Perspektive des schulpädagogischen Differenzdiskurses aus. Um diesem Vorhaben nachzukommen, soll der Diskurs in einem ersten Schritt kurz skizziert werden (Abschnitt 1). Auf dieser fachlichen Grundlage sollen die aufgeworfenen Fragen bearbeitet sowie Fragen aus dem dargelegten Diskurs heraus an den Aufsatz »Religionsunterricht im Wandel. Ein Überblick über Entwicklungen in Deutschland« formuliert werden (Abschnitt 2).

1. Soziale Differenzen und Ungleichheiten als Gegenstand schulpädagogischer Unterrichtsforschung

Die erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit Differenzen und Ungleichheiten bezieht sich vornehmlich auf Unterschiede der Klientel, also im Fall von Schule und Unterricht auf Schüler:innen, und wie diese strukturell und praktisch hervorgebracht und bearbeitet werden. In der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft, deren Diskussionslinien hier v.a. herangezogen werden, unterscheiden sich Diskurse, die einzelne gesellschaftliche Differenzdimensionen in ihren teildisziplinären Diskursen bearbeiten, wie z.B. zu Geschlecht bzw. Gender (vgl. z.B. Budde et al. 2008; Faulstich-Wieland 2008; Faulstich-Wieland et al. 2004), Migration und/oder Ethnie (vgl. z.B. Diehm/Radtke 1999; Gogolin 2008), Behinderung resp. sonderpädagogischer Förderbedarf (vgl. z.B. Köbberling/Schley 2000; Schöler 1993; Schuck et al. 1998) und sozio-ökonomische Ungleichheit (vgl. z.B. Jünger 2008; Lange-Vester/Redlich 2010; Wellgraf 2012). Den Diskursen ist gemeinsam, dass sie soziale Unterschiede resp. soziale Ungleichheit in Relation zu schulischer Bildungsungleichheit und sozialer sowie kultureller Benachteiligung betrachten. Letztgenanntes zeichnet auch die Diskurse aus, die seit Mitte der 1990er Jahre die Gemeinsamkeiten sowie, je nach theoretischem Bezug, intersektionale oder mehrdimensionale Bezüge zwischen Differenzkategorien bzw. -erfahrungen herausarbeiten (vgl. z.B. Bohnsack/Nohl 2001). Annedore Prengels (2019) »Pädagogik der Vielfalt«, das 1993 in erster Auflage erschienen ist, und Andreas Hinz' (1993) »Heterogenität in der Schule« können aus heutiger Sicht als zentrale Meilensteine dieser Diskussion gefasst werden. Mit Bezug auf die PISA-Studien der OECD, die seit Beginn des Jahrtausends (vgl. Baumert et al. 2001) regelmäßig veröffentlicht werden und schulische Bildungsungleichheit v.a. entlang von Geschlecht, sog. Migrationshintergrund (vgl. zur kritischen Auseinandersetzung mit dem Begriff: Stošić 2017) und sozio-ökonomischer Situation der Familie aufzeigen, hat der Diskurs um Heterogenität resp. Differenzen und damit verbundene Formen von Bildungsungleichheit innerhalb der Erziehungswissenschaft weiter an Bedeutung gewonnen (vgl. für einen Überblick: Faulstich-Wieland 2011; Walgenbach 2014; Sturm 2016). Die theoretischen und methodisch-methodischen Zugänge sind selbst vielfältig bzw. heterogen.

In theoretischer Hinsicht lassen sich – grob – folgende Perspektiven unterscheiden: zum einen solche, die Differenzen als individuelle Merkmale und/oder Eigenschaften

von Personen betrachten. Personen haben diesem theoretischen Zugang gemäß (k)einen Migrationshintergrund und/oder (k)einen sonderpädagogischen Förderbedarf. Am Beispiel von Beeinträchtigung bzw. Behinderung lässt sich dies wie folgt illustrieren: eine Schülerin wird als körperlich beeinträchtigt oder behindert bezeichnet, da sie ihre Beine und Füße nicht zum Gehen bzw. Laufen nutzen kann. Von dieser *individualisierenden* oder *essentialisierenden* Perspektive, die sich vergleichbar für andere Differenzen beschreiben lässt, kann die zweite Perspektive abgegrenzt werden. Diese basiert auf *sozialen* und *kulturellen* Verständnissen der Konstruktion von Differenz bzw., an das vorherige Beispiel anknüpfend, auf Beeinträchtigungen und Behinderungen (vgl. Waldschmidt 2005). Das *soziale Modell* zeichnet sich dadurch aus, dass zwischen Natur und Kultur resp. Beeinträchtigung und Behinderung unterschieden wird. Während die sog. fehlende Funktionsfähigkeit von Körper(teile)n als Beeinträchtigung beschrieben wird, werden Behinderungen als sozial hervorgebrachte Formen der Benachteiligung oder Nicht-Teilhabe verstanden. Dies ist beispielsweise der Fall, wenn zur Überwindung von Höhe gesellschaftlich ausschließlich Treppen angeboten werden; diese architektonische – und damit sozial hergestellte – Form stellt eine Behinderung für jene dar, deren Körpern es nicht möglich ist, die Treppe zu überwinden. Das *kulturelle Verständnis* von Behinderung versteht Körper selbst als kulturelle Konstruktionen, die explizit oder implizit entlang von Normalität und Abweichungen bewertet werden. Behinderungen entstehen dann, wenn die Erwartungen an das Gegenüber irritiert sind, weil eine Diskrepanz zwischen einer ›normierten‹ Fähigkeitserwartung und den konkreten Fähigkeiten besteht (vgl. Weisser 2018). Die Dis_Ability Studies haben den Begriff des *Ableism* für derartige, kulturell verankerte Normalitätserwartungen geprägt (vgl. z.B. Buchner et al. 2015; Goodley 2014; Köbsell 2015). Der teildisziplinäre Zweig der Dis_Ability Studies in Education betrachtet die Normalitätserwartungen, die in Bildungs- und Erziehungsprozessen z.B. in Schule und Unterricht an die Schüler:innen gestellt werden sowie ihre behindernden und benachteiligenden Potenziale. Diese finden sich wesentlich in den Leistungs- und Verhaltenserwartungen, die in kodifizierter Form vorliegen, wie z.B. in Curricula, Bildungs- und Rahmenplänen (vgl. z.B. Erevelles 2005; Giese/Buchner 2019), aber auch in gesellschaftlichen und organisationsspezifischen Erwartungen, die in unterrichtlichen Praxen von den sozialen Akteur:innen aufgerufen werden. Schüler:innen, die die expliziten und impliziten Normen bzw. Normalitätserwartungen nicht erfüllen, erleben vielfach unterrichtliche Formen der Degradierung (vgl. Sturm et al. 2020; Wagener 2020).

Während die Schüler:innenschaft, verstärkt durch die PISA-Studien, entlang der gesellschaftlichen Differenzen Geschlecht, sozio-ökonomische Situation der Familie und (familiärer) Migrationshintergrund betrachtet wird, ist durch den Diskurs zur Gestaltung schulisch-unterrichtlicher Inklusion im Zuge der Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN 2006), Behinderung bzw. in Schule und Unterricht die institutionseigene Kategorie des sonderpädagogischen Förderbedarfs als weitere Differenz hinzugekommen bzw. wird vielfach aufgerufen; wenngleich im Fachdiskurs unterschiedliche Positionen darüber bestehen, ob es sich um eine gesellschaftliche oder schulspezifische Form von Differenz handelt (vgl. z.B. Sturm/Wagener 2021). Religion oder religiöse Sozialisation wird in schulpädagogischen Diskursen nicht als eigene Kategorie aufgerufen (vgl. Mecheril et

al. 2020). Vielmehr wird sie – ebenso wie Ethnie, Nation und Kultur – in der Erziehungswissenschaft im Allgemeinen und in der Schulpädagogik im Besonderen meist als Teil von Migration verhandelt, ohne dass die Bezüge der Aspekte zueinander in den Diskursen durchgängig und/oder klar voneinander getrennt sind, wie Mecheril et al. (2020) kritisch anmerken. Ähnlich wie Behinderung wird Religion oder Religionszugehörigkeit v.a. als Abweichung von einer ›christlich‹ geprägten Normalität verhandelt. So zeigen Irina Grünheid und Paul Mecheril (2017) für ein Schulbuch auf, dass dieses die Leser:innenschaft als eine christlich sozialisierte adressiert, die über geteilte Kenntnisse, v.a. Bräuche und Rituale des Weihnachtsfests verfügt. Dieses Beispiel einer impliziten Normalitätsannahme, dass Schüler:innen über Wissen christlicher Bräuche und Feste verfügen, geht mit einer (impliziten) Abweichungskonstruktion jener Schüler:innen einher, die über dieses Wissen, diese Erfahrungen aus ihrer (familiären) Sozialisation nicht verfügen. Zugleich schließt es theoretisch an die Figur impliziter Normalitätskonstruktionen der Dis_Ability Studies an, mit der deskriptiv-analytisch explizite und implizite Formen der Hervorbringung von Nicht-Zugehörigkeit oder Andersartigkeit rekonstruiert werden können. Den Diskursen zu Dis_Ability in Education und rassismuskritischen Perspektiven der Migrationspädagogik ist gemeinsam, dass sie die Normalitätskonstruktionen und die damit verbundenen Benachteiligungen und Behinderungen untersuchen (vgl. Linnemann et al. 2013). Mit Brigitte Rommelspacher (1995) können derartige Normalitätskonstruktionen als Ausdruck einer »Dominanzkultur« betrachtet werden.

Die Ausführungen zeigen, dass erziehungswissenschaftliche Differenzforschung Differenzen resp. Differenzkonstruktionen nicht allein als Ausdruck gesellschaftlicher Sozialisationserfahrungen der Schüler:innen betrachten, die diese und/oder die Lehrer:innen in die Schule ›hineintragen‹, sondern Schule und Unterricht selbst Orte und Räume sind, in denen diese hervorgebracht und bearbeitet werden. Die interaktiven Formen der Konstruktion von Differenzen innerhalb der gesellschaftlichen Institution Schule zeichnen sich gegenüber außerschulischen durch die spezifische Konstitution der Bildungs- und Erziehungseinrichtung selbst aus, die sich u.a. durch die formale Rahmung und die darin aufgerufenen Erwartungen und Normen an die sozialen Rollen sowie die konstitutive Rahmung der Leistung(smessung) auszeichnet (vgl. Bohnsack 2017: 134ff. und 244ff.). Diese umfassen Erwartungen an die Schüler:innen und Lehrpersonen, die wesentlich in der Leistungserbringung und -bereitschaft der Schüler:innen liegen, die ihrerseits von den Lehrpersonen bewertet werden. Leistung bzw. Leistungsdifferenzen stellen die primären Differenzen unterrichtlicher Praxen dar (vgl. Rabenstein et al. 2013; Sturm 2010). Für den deutschsprachigen Kontext konnte rekonstruiert werden, dass die Leistungsdifferenzen den Schüler:innen individuell und hierarchisiert zugeschrieben werden. Diese »totalen Identitätskonstruktionen« (Garfinkel 1967) erfolgen entlang sozialer und/oder persönlicher Identitätskonstruktionen, wie Benjamin Wagener (2020) in seiner Studie »Leistung, Differenz und Inklusion« für den Fachunterricht der Sekundarstufe 1 aufzeigen kann. So zeichnen sich die vier von ihm untersuchten Fälle des Mathematikunterrichts durch einen Sachbezug und Individualisierung aus, während dies weder für den Deutsch-, noch den Kunstunterricht vergleichbar deutlich wurde. Letztgenannte zeichnen sich eher durch Moralisationen und – im Fall von Schüler:innen, denen ein sogenannter beson-

derer Bildungsbedarf zugeschrieben wird – durch soziale Pathologisierung aus. Erste, explorativ generierte Erkenntnisse zu Differenzkonstruktionen unterrichtlicher Praxen in Norwegen und den USA weisen darauf hin, dass Leistung dort v.a. sachbezogen konstruiert wird und keine, dem deutschsprachigen Kontext vergleichbaren degradierenden Identitätskonstruktionen vorgenommen werden (vgl. Sturm 2019). Hierin deutet sich an, dass neben dem Fachunterricht der schulischen Struktur bzw. dem darin aufgerufenen Verständnis von Leistungserwartungen ebenfalls eine Bedeutung für Differenzkonstruktionen und damit verbundenen Benachteiligungen zukommt. Während die staatlichen Schulsysteme Norwegens und der USA integrativ sind, d.h., nur einen Bildungsgang in den Jahrgängen 1 bis 10 bzw. 12 kennen, zeichnen sich die Schulsysteme des deutschsprachigen Raums durch mehrere Bildungsgänge aus. Die Unterscheidung erfolgt entlang von Leistungserwartungen, die an die Schüler:innen gestellt werden und denen sie prospektiv aufgrund bisher erbrachter Leistungen ebenso zugeordnet werden wie unterschiedlichen Jahrgangsstufen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der erziehungswissenschaftliche Diskurs zu Differenzen in Schule und Unterricht diese nicht allein als Ausdruck gesellschaftlicher Differenzkonstruktionen betrachtet, sondern auch die spezifisch schulischen bzw. unterrichtlichen Ausprägungen in den Blick nimmt; letztgenanntes erfolgt v.a. in Bezug auf die Bedeutung von Leistung im schulischen Kontext. Der disziplinäre Zweig der erziehungswissenschaftlichen Differenzforschung zeichnet sich dadurch aus, dass er v.a. die Konstruktionsprozesse in Schule und Unterricht untersucht, also »Beobachtung[en] zweiter Ordnung« (Luhmann 2015: 86, Herv. TS) vornimmt, die – entlang unterschiedlicher Konzeptionen – Macht und/oder Herrschaftsverhältnisse in die Reflexionen einbeziehen (vgl. Baader 2013).

2. Religionszugehörigkeit als Differenz zwischen Schüler:innen und (bekenntnisgebundener) Religionsunterricht – Antworten und Fragen aus der schulpädagogischen Differenzforschung

Zu den skizzierten Ausführungen kann ergänzend festgehalten werden, dass die Schulpädagogik im Allgemeinen und der schul- und unterrichtspädagogische Differenz- bzw. der Ungleichheitsdiskurs im Besonderen sich v.a. mit schulisch- und unterrichtlich hervorgebrachten Formen von (Leistungs-)Differenzen auseinandersetzt und weniger mit der rechtlichen und/oder gesellschaftlichen Legitimation einzelner Unterrichtsfächer. Dennoch eignet sich der Diskurs mit seinem Gegenstand schulisch-unterrichtlicher Differenzkonstruktionen, um Fragen zu Religion als (bekenntnisgebundenem) Fachunterricht einerseits und als Fachunterricht, in dem (gegenstandsbezogene) Differenzen hervorgebracht werden, zu bearbeiten resp. aufzuwerfen. In dem Überblick von Michael Domsgen und Ulrike Witten werden v.a. zwei Fragenkomplexe fokussiert: Zum einen der nach der rechtlichen und gesellschaftlichen Legitimation von (bekenntnisgebundenem) Religionsunterricht und zum anderen, wenn auch nicht vergleichsweise differenziert, wird entlang eines Vergleichs mit Ethik- und Philosophieunterricht der Beitrag des Religionsunterrichts – allerdings ohne einen entsprechenden Beleg – zum Abbau »xenophober Tendenzen«, der durch

die »Begegnungen mit Religionen« (Domsgen/Witten 2022: 24; 61) eröffnet wird, hervorgehoben. Beide Fragen, die nach der Legitimation und die nach den Inhalten, hängen insofern zusammen, als erstgenannte als Voraussetzung für die letztgenannte gesehen werden kann.

Bezogen auf die erste Frage, die hier nicht aus rechtlicher Perspektive bearbeitet wird, lässt sich aus der Perspektive der schulpädagogischen Differenzdiskurse formulieren, dass ein (bekenntnisgebundener) Fachunterricht insofern im Widerspruch zu der Idee steht, als Differenzen nicht Ausgangspunkt für Separation und/oder andere Formen der Benachteiligung und Behinderung in Schule und Unterricht sein sollten, sondern Schule und Unterricht herausgefordert sind, ein Angebot im Sinne »egalitärer Differenz« (Prenzel 2001) zu gestalten. Prominent – menschenrechtliche Normen aufgreifend – findet sich dies im Diskurs zu schulischer Inklusion (vgl. Danz & Sauter, 2020). Parallelen hierzu finden sich auch im Geschlechter- bzw. Genderdiskurs, der in Bezug auf Schule und Unterricht Koedukation gegenüber einer Separierung der Schüler:innen nach Geschlecht bzw. Gender vorschlägt, unter anderem, um (mögliche) gesellschaftliche Differenzen nicht zu dramatisieren. Vergleichbare Figuren finden sich auch im migrationspädagogischen Diskurs sowie dem zu sozio-ökonomischen Ungleichheiten in Schule und Unterricht. Mit einer bekenntnisgebundenen Unterscheidung und darauf aufbauender Separation der Schüler:innen entlang von (nicht)religiöser Sozialisation werden soziale Differenzen fokussiert bzw. dramatisiert, die nicht nur gesellschaftlich, wie Domsgen und Witten ausweisen, an Bedeutung verlieren, sondern auch eine Unterscheidung der Schüler:innen entlang einer Eigenschaft oder eines Merkmals nahelegen bzw. vornehmen und sie so zu einer im schulischen Rahmen relevanten Unterscheidung werden lassen. Dies steht im Widerspruch zu der Idee einer Gesellschaft sowie einer Schule, in denen gesellschaftliche Differenzen nicht Ausgangspunkt für Nicht-Teilhabe sein sollen. Religiöse Zugehörigkeiten dürfen – ebenso wie andere gesellschaftliche Differenzen –, so formulieren es auch die Schulgesetze (vgl. z.B. Hamburg 2018; Sachsen-Anhalt 2018), nicht mit Benachteiligungen für Schüler:innen einhergehen bzw. ist deren Bildungs- und Erziehungsrecht unabhängig von diesen zu gewährleisten. Wenngleich Diskrepanzen zwischen Normen und Praxen aufgrund der unterschiedlichen Logiken, die ihnen zugrunde liegen (vgl. Bohnsack 2017: 102ff.), nicht ungewöhnlich sind, kann hier die kodifizierte Norm v.a. des bekenntnisgebundenen (stärker aber auch gegenüber einem bekenntnisübergreifenden) Religionsunterricht selbst hinterfragt werden. Dies gilt vergleichbar für die Separierung der Schüler:innen entlang von Leistung, die – wie zahlreiche Studien belegen (vgl. z.B. Bildungsbericht 2020) – wesentlich eine entlang sozio-ökonomischem Status der Familie ist und so gesellschaftliche (Bildungs-)Ungleichheit reproduziert.

Wenngleich die Autor:innen in ihrem Überblick die Inhalte resp. die fachlichen Bildungsziele des Religionsunterrichts nur am Rande thematisieren, so wird mit Verweis auf Sachsen-Anhalt, wo 80 % der Schüler:innen »kein positionell-religiöses Bildungsangebot erhalten« (Domsgen/Witten 2022: 24), festgehalten, dass die »xenophoben Tendenzen« dort höher seien als in anderen Bundesländern. In diesem Zusammenhang wird angedeutet, dass die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Religionen ein Gegenstand von schulischem Unterricht sein sollte bzw. dies v.a. im Religionsunterricht erfolgt – der in Sachsen-Anhalt nicht so häufig wie in anderen Bundesländern

besucht wird. Vor diesem Hintergrund schlagen die Autor:innen vor, der Frage nachzugehen, ob diese Situation mit »authentischen Begegnungen« (ebd.) unterschiedlicher Religionen zu bearbeiten sei. Wenngleich der Vorschlag einer schulisch-unterrichtlichen Bearbeitung xenophober Perspektiven notwendig und zugleich nachvollziehbar erscheint, da er ein zentrales Bildungsziel von Schule als gesellschaftlicher Institution in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland darstellt, so ist dies kein Alleinstellungsmerkmal von (bekenntnisgebundenem) Religionsunterricht. Bei den Themen bzw. Inhalten Gleichberechtigung und Toleranz sowie der Anerkennung von Pluralität in einer demokratischen Gesellschaft handelt es sich um Bildungs- und Erziehungsziele, die für Schule und Unterricht grundsätzlich gelten, und nicht auf einzelne Fächer zu beschränken sind. Auch wäre es aus meiner Sicht notwendig, den schulischen Kontext insgesamt, der in Deutschland grundsätzlich separativ gestaltet ist, in die Reflexionen einzubeziehen. Interkulturelle und interreligiöse Bildung stellen spätestens seit den KMK-Empfehlungen (1996) Querschnittsaufgaben von Schulen und jeglichem Fachunterricht dar.

Über die Bearbeitung der von den Autor:innen aufgeworfenen Fragen hinaus sollen aus der skizzierten Perspektive erziehungswissenschaftlicher bzw. schulpädagogischer Differenzforschung Fragen an den Überblick zum Religionsunterricht in Deutschland von Domsgen und Witten gestellt werden. Aus einer Vielzahl möglicher Fragen wurden solche ausgewählt, die eine *kulturelle Perspektive auf Differenzkonstruktionen* im gesellschaftlich-organisatorischen Rahmen von Schule und Unterricht aufgreifen und die sich methodisch durch Vergleiche bearbeiten lassen:

- Welche (normativen) Verständnisse von Unterrichtsinhalten und Leistungserwartungen an die Schüler:innen finden sich in den formalen schulischen Dokumenten, den Bildungs- und Rahmenplänen bzw. Lehrplänen? Wie unterscheiden sich diese zwischen den Bundesländern?
- Welche expliziten und impliziten normativen Erwartungen werden fachunterrichtlich hervorgebracht und bearbeitet?
- Welche Benachteiligungen gehen mit den Normen und Erwartungen möglicherweise einher?
- Wie unterscheiden sich die Erwartungen (der Bundesländer) zwischen den Fächern Ethik, (bekenntnisgebundenem) Religionsunterricht und Philosophie?
- Wie werden Themen und Inhalte, die in Deutschland dem Religionsunterricht zugeordnet sind, in anderen Ländern bzw. Schulsystemen – v.a. in jenen, die kein entsprechendes Unterrichtsfach anbieten – bearbeitet?

Die Bearbeitung dieser Fragen kann – so meine Idee – die Perspektive auf (bekenntnisgebundenen) Religionsunterricht aus schulpädagogischer resp. differenzpädagogischer Perspektive differenzieren. Sie können als Reflexionsfolie zur analytischen Betrachtung und Auseinandersetzung mit einem Fach, seinen Gegenständen und seiner Fachkultur herangezogen werden und so einen Beitrag für weitergehende Diskurse leisten bzw. diese eröffnen.

Literaturverzeichnis

- Baader, Meike (2013): »Diversity Education in den Erziehungswissenschaften – »Diversity« as a buzzword«, in: Katrin Hauenschild/Steffi Robak/Isabel Sievers, Isabel (Hg.): Diversity Education. Zugänge – Perspektiven – Beispiele, Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel, S. 38-59.
- Baumert, Jürgen/Klieme, Eckhard/Neubrand, Michael/Prenzel, Manfred/Schiefele, Ulrich/Schneider, Wolfgang et al. (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen: Leske + Budrich.
- Bildungsbericht, Autorengruppe (2020): Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. https://www.bildungsbericht.de/static_pdfs/bildungsbericht-2020.pdf (23.06.2020).
- Bohnsack, Ralf (2017): Praxeologische Wissenssoziologie, Opladen/Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf/Nohl, Arnd-Michael (2001): »Ethnisierung und Differenzenerfahrung«, in: Zeitschrift für Qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung 2(1), S. 15-36.
- Buchner, Tobias/Pfahl, Lisa/Traue, Boris (2015): Zur Kritik der Fähigkeiten. Ableism als neue Forschungsperspektive der Disability Studies und ihrer Partner_innen. Inklusion Online (2). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/273/256> (28.10.2018).
- Budde, Jürgen/Scholand, Barbara/Faulstich-Wieland, Hannelore (2008): Geschlechtergerechtigkeit in der Schule. Eine Studie zu Chancen, Blockaden und Perspektiven einer gender-sensiblen Schulkultur, Weinheim/München: Juventa.
- Danz, Sven/Sauter, Simone (Hg.). (2020). Inklusion, Menschenrechte, Gerechtigkeit. Professionstheoretische Perspektiven. Stuttgart: Evangelischer Verlag Stuttgart.
- Diehm, Isabell/Radtke, Frank-Olaf (1999): Erziehung und Migration. Eine Einführung, Stuttgart/Berlin/Köln: Kohlhammer.
- Domsgen, Michael/Witten, Ulrike (Hg.) (2022): »Religionsunterricht im Wandel. Ein Überblick über Entwicklungen in Deutschland«, in Domsgen/Witten: Religionsunterricht im Plausibilisierungsstress. Interdisziplinäre Perspektiven auf aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen, Bielefeld: transcript, S. 17-69.
- Erevelles, Nirmala (2005): »Understanding curriculum as normalizing text: disability studies meet curriculum theory«, in: Journal of Curriculum Studies 37(4), S. 421-439.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (Hg.) (2011): Umgang mit Heterogenität und Differenz (= Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer, Bd. 3), Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- (2008): »Sozialisation und Geschlecht«, in: Klaus Hurrelmann/Matthias Grundmann/Sabine Walper, Sabine (Hg.): Handbuch Sozialisationsforschung (7. vollst. überarb. Aufl.), Weinheim/Basel: Beltz, S. 240-253.
- Faulstich-Wieland, Hannelore/Weber, Martina/Willems, Katharina (2004): Doing Gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen, Weinheim/München: Juventa.

- Garfinkel, Herold (1967): »Conditions of successful degradation ceremonies«, in: Jerome G. Manis/Bernard N. Meltzer (Hg.): *Symbolic Interaction. A reader in social psychology*, Boston: Allyn and Bacon. S. 205-212.
- Giese, Martin/Buchner, Tobias (2019): »Ableism als sensibilisierende Folie zur (Selbst-)Reflexion sportunterrichtlicher Angebote«, in: *sportunterricht. Monatschrift zur Wissenschaft und Praxis des Sports* 68(4), S. 153-157.
- Gogolin, Ingrid (2008): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule* (2. Aufl.), Münster: Waxmann.
- Goodley, Dan (2014): *Dis/ability Studies: Theorising disablism and ableism*, Routledge.
- Grünheid, Irina/Mecheril, Paul (2017): »Symbolische In- und Exklusionsphänomene im Schulbuch. Weihnachten, Europa und ›die Anderen‹«, in: Jürgen Budde/Andrea Dlugosch/Tanja Sturm (Hg.): *(Re-)Konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien – Handlungsfelder – Empirische Zugänge*, Opladen: Barbara Budrich, S. 287-305.
- Hamburg, Freie und Hansestadt (2018): *Hamburgisches Schulgesetz (HmbSG)*, vom 16. April 1997 (HmbGVBl. S. 97), zuletzt geändert am 31. August 2018 (HmbGVBl. S. 280). <https://www.hamburg.de/contentblob/1995414/d35acbfo4fb733b9d6605bafc82ec853/data/schulgesetzdownload.pdf> (11.10.2015).
- Hinz, Andreas (1993): *Heterogenität in der Schule. Integration, Interkulturelle Erziehung, Koedukation*. Hamburg: Curio.
- Jünger, Rahel (2008): *Bildung für alle?: Die schulischen Logiken von ressourcenprivilegierten und -nichtprivilegierten Kindern als Ursache der bestehenden Bildungsungleichheit*, Wiesbaden: Springer VS.
- KMK, Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Bundesrepublik Deutschland (1996): *Empfehlung »Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule«*. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf (12.02.2012).
- Köbberling, Almut/Schley, Wilfried (2000): *Sozialisation und Entwicklung in Integrationsklassen. Untersuchungen zur Evaluation eines Schulversuchs in der Sekundarstufe*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Köbsell, Swantje (2015): »Disability Studies und Inklusion oder: Warum Inklusion die Disability Studies braucht«, in: Schnell, Irmtraud (Hg.): *Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. S. 116-128.
- Lange-Vester, Andrea/Redlich, Miriam (2010): »Soziale Milieus und Schule. Milieuspezifische Bildungsstrategien und Lebensperspektiven bei SchülerInnen der Hauptschule und des Gymnasiums«, in: Anna Brake/Helmut Bremer (Hg.): *Alltagswelt Schule. Die soziale Herstellung schulischer Wirklichkeiten*, Weinheim/München: Juventa, S. 185-209.
- Linnemann, Tobias/Mecheril, Paul/Nikolenko, Anna (2013): »Rassismuskritik. Begriffliche Grundlagen und Handlungsperspektiven in der politischen Bildung«, in: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 36(2), S. 10-14.
- Luhmann, Niklas (2015): *Die Wissenschaft der Gesellschaft* (7. Aufl.) Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Mecheril, Paul/Brücken, Susanne/Streicher, Noelia/Velho, Astride (2020): »Einleitung«, in: Susanne Bücken/Noelia Streicher/Astride Velho/Paul Mecheril (Hg.): *Migrati-*

- onsgesellschaftliche Diskriminierungsverhältnisse in Bildungssettings. Analysen, Reflexionen, Kritik, Wiesbaden: Springer VS, S. 1-17.
- Prenzel, Annedore (2019): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik (4. Aufl.), Wiesbaden: VS Verlag.
- (2001): »Egalitäre Differenz in der Bildung«, in: Helma Lutz/Norbert Wenning (Hg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft, Opladen: Leske + Budrich, S. 93-107.
- Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine/Ricken, Norbert/Idel, Till-Sebastian (2013): »Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen«, in: Zeitschrift für Pädagogik 59(5), S. 668-690.
- Rommelspacher, Birgit (1995): Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht, Berlin: Orlanda Frauenverlag.
- Sachsen-Anhalt (2018): Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt (SchulG LSA) in der Fassung der Bekanntmachung vom 9. August 2018.
- Schöler, Jutta (1993): Integrative Schule – integrativer Unterricht. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.
- Schuck, Karl Dieter/Rauer, Wulf/Hinz, Andreas/Katzenbach, Dieter/Wocken, Hans/Wudtke, Hubert (1998): Die Integrative Grundschule im sozialen Brennpunkt. Ergebnisse eines Hamburger Schulversuchs, Hamburg: Hamburger Buchwerkstatt.
- Stošić, Patricia (2017): »Kinder mit »Migrationshintergrund«. Reflexionen einer (erziehungs-)wissenschaftlichen Differenzkategorie«, in: Isabell Diehm/Melanie Kuhn/Claudia Machold (Hg.): Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 81-99.
- Sturm, Tanja (2016): Lehrbuch: Heterogenität in der Schule (2. überarb. Aufl.), München/Basel: Reinhardt, UTB.
- (2010): »Heterogenitätskonstruktionen durch Lehrende. Zur Bedeutung des Habituskonzepts für die Lehrerbildung«, in: Florian H. Müller/Astrid Eichenberger/Manfred Lüders/Johannes Mayr (Hg.): Lehrerinnen und Lehrer lernen – Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung, Münster: Waxmann, S. 89-105.
- (2019): »Constructing and addressing differences in inclusive schooling – comparing cases from Germany, Norway and the United States«, in: International Journal of Inclusive Education 23(6), S. 656-669.
- Sturm, Tanja/Wagener, Benjamin/Wagner-Willi, Monika (2020): »Inklusion und Exklusion im Fachunterricht. Ambivalente Relationen in Schulformen der Sekundarstufe 1«, in: Isabell van Ackeren/Helmut Bremer/Fabian Kessel et al. (Hg.): Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Opladen: Barbara Budrich, S. 581-595.
- Sturm, Tanja/Wagener, Benjamin (2021, im Druck): »Differenzforschung in praxeologischer Perspektive. Zur Relation von Identität und Habitus in der Unterrichtspraxis«, in: Sabine Gabriel/Katrin Kotzyba/Dominique Matthes/Katrina Meyer/Patrick Leinhos/Matthias Völcker (Hg.): Soziale Differenz und Reifizierung, Wiesbaden: Springer VS.

- United Nations (UN) (2006): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, vom 13. Dezember 2006.
- Wagener, Benjamin (2020): Leistung, Differenz und Inklusion. Eine rekonstruktive Analyse professionalisierter Unterrichtspraxis, Wiesbaden: Springer VS.
- Waldschmidt, Anne (2005): »Disability Studies. Individuelles, soziales und/oder kulturelles Modell von Behinderung?«, in: Psychologie und Gesellschaftskritik 29(1), S. 9-31.
- Walgenbach, Katharina (2014): Heterogenität – Intersektionalität – Diversität in der Erziehungswissenschaft, Opladen/Toronto: Barbara Budrich, UTB.
- Weisser, Jan (2018): »Inklusion, Fähigkeiten und Disability«, in: Tanja Sturm/Monika Wagner-Willi (Hg.): Handbuch schulische Inklusion, Opladen/Toronto: Barbara Budrich, S. 93-107.
- Wellgraf, Stefan (2012): Hauptschüler. Zur gesellschaftlichen Produktion von Verachtung, Bielefeld: transcript.

(Nicht nur) Religionsunterricht im Wandel

Überlegungen aus Perspektive der (Grundschul-)Fachdidaktik Deutsch

Michael Ritter

1. Kontextualisierende Vorüberlegungen

Der Blick auf den Religionsunterricht aus Richtung der Deutschdidaktik scheint einer von einer sicheren Bank aus zu sein. Die Bedeutung der Sprachbildung für die institutionalisierten Bildungsgänge ist in den letzten 20 Jahren¹ eher gewachsen, allorten wird der Zusammenhang von sozioökonomischer und soziokultureller Partizipation und sprachlicher Grundbildung hervorgehoben. Egal ob Tendenzen der Diversitätssensibilisierung, der interkulturellen Transformation oder der Digitalisierung fokussiert werden, Sprache ist dabei immer Thema und die ausgemachten (neuen) Aufgaben für den Deutschunterricht in der Schule sind vielfältig: alltagsintegrierte Sprachförderung, Deutsch als Zweitsprache, Mehrsprachigkeitsdidaktik, inklusive Deutschdidaktik, digitale Medien und Sprache etc., um nur einige konzeptionelle Schlagworte zu nennen.

Dieses Mehr an sprachlicher Bildung führt aber eben nicht automatisch zu einem Aufwuchs deutschdidaktischer Ressourcen in der Schule, vielmehr finden Akzentverschiebungen statt, die die tradierten Inhalte des Deutschunterrichts maßgeblich beeinflussen und mitunter eben auch an den Rand drängen bzw. marginalisieren. So hat sich mit der seit der Jahrtausendwende maßgeblichen Kompetenzorientierung in der Deutschdidaktik der Blick stärker von den fachlichen Gegenstandsfeldern auf die Praktiken des Deutschunterrichts gerichtet und insbesondere der pragmatische Aspekt sprachlicher Handlungsfähigkeit ist betont worden. Dabei geht es besonders um »Basiskompetenzen [...], die in modernen Gesellschaften für eine befriedigende Lebensführung in persönlicher und wirtschaftlicher Hinsicht sowie für eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben notwendig sind« (Deutsches PISA-Konsortium 2001: 16).

1 Diese Jahreszahl ist keineswegs beliebig gewählt, sie markiert den Zeitraum seit Veröffentlichung der ersten PISA-Studie 2000 (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001), die aufgrund ihrer markanten Ergebnisse im Bereich Lesen für die Deutschdidaktik einen Paradigmenwechsel in der Gegenstandsmodellierung (Hinwendung zum Kompetenzbegriff) und im Diskurs um die Schwerpunkte deutschunterrichtlicher Anforderungen eingeleitet hat.

Auch wenn das die kulturellen Dimensionen sprachlicher Bildung nicht ausschließt, so wird hier doch eine Fokussierung auf die Kompetenzbereiche vorgenommen, die maßgeblich für die (besonders sozioökonomische) Alltagsbewältigung im Sinne grundlegender Basisqualifikationen zu sein scheinen. Und auch wenn es sich hier erst einmal um eine forschungsmethodische bzw. diagnostische Spezifizierung handelt, so sind die damit verbundenen Verengungen infolge der Diskussion um die Ergebnisse der PISA-Studie(n) ebenfalls richtungsweisend für bildungspolitische und bildungswissenschaftliche Diskussionen geworden (vgl. Hurrelmann 2007). Am stärksten schlagen sich diese Tendenzen im Literaturunterricht nieder. Dem Umgang mit Sprache in ästhetischen Formen wird im Zuge des Bildungsgangs traditionell ein gleichsam wichtiger wie schwer konkret zu bestimmender Stellenwert zugerechnet. Gerade die im Zuge der PISA-Diskussion gestärkten Nützlichkeits- und Verwertbarkeitsorientierungen haben dazu geführt, dass der Umgang mit Literatur im Unterricht zwar nicht aufgegeben, jedoch vielerorts auf Aspekte einer (oft motivational enggeführten) Leseförderung und den Erwerb allgemeiner Textkompetenzen reduziert wurde; und damit sozusagen einem pragmatischen Sprachgebrauch untergeordnet wurde. Gerade in der Grundschule als Ort einer grundlegenden sprachlichen Bildung scheint Literatur eher zum Mittel zum Zweck geworden zu sein, um Kinder auf die sprachlichen Anforderungen der »aktive[n] Teilnahme am gesellschaftlichen Leben« vorbereiten zu können.

Ich möchte den mir in diesem Text gestellten Auftrag, Wandlungstendenzen des Religionsunterrichts aus deutschdidaktischer Perspektive zu kommentieren, dafür nutzen, auch die Transformation der sprachlich-literarischen Bildung im Deutschunterricht (der Grundschule²) zu betrachten und hier aus meiner Sicht bestehende Zusammenhänge mit dem Religionsunterricht und seinen Gegenstandsbereichen herauszuarbeiten und zu diskutieren. So sollen zwei fachunterrichtliche Praxen in der Transformation miteinander relationiert werden, die auf jeden Fall gegenstandsbezogene Überschneidungen aufweisen, welche aber differenzierter zu betrachten sind, als der erste Blick im Sinne einer fächerübergreifenden Perspektive erwarten lässt, und deren Verortung ggf. gar nicht so eindeutig zu bestimmen ist, als das tradierte Vorstellungen von schulischer Bildung und fachunterrichtlicher Differenzierung nahelegen. Dafür möchte ich in einem ersten Schritt kurz skizzieren, wie religiöse Themen im Gegenstandsfeld der Kinder- und Jugendliteratur auch für den Deutschunterricht virulent werden. Danach werde ich etwas genauer auf das Legitimationsproblem des Literaturunterrichts eingehen, bevor im letzten Abschnitt das Verhältnis dieser Überlegungen zum Religionsunterricht und seiner Didaktik diskutiert wird.

2 Gemäß meines eigenen Arbeits- und Forschungsfokus werde ich hier eine Schwerpunktsetzung vornehmen, die auch das Ziel verfolgt, die schulformübergreifend auch noch einmal differenzierter zu führende Diskussion zu vereinfachen und damit angesichts der limitierten Platzressourcen dieses Beitrags eine schlüssige Darstellung zu ermöglichen.

2. Religiöse Themen als Stoff aktueller Kinder- und Jugendliteratur

Die Bedeutung religiöser Stoffe für den Deutschunterricht wird markant an einer hochschuldidaktischen Beobachtung sichtbar. Im Modul *Umgang mit Kinder- und Jugendliteratur* (Studiengänge Lehramt an Grund- und Förderschulen an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg) wählen die Studierenden frei zwei selbst zu bestimmende Themen aus dem Feld der Kinder- und Jugendliteratur, zu denen sie eine fachwissenschaftliche mündliche Prüfung ablegen. Eins der beliebtesten Themen in diesem Kontext ist der *Tod im Bilderbuch*. Das hat zum einen mit einer ausgesprochen regen und künstlerisch-anspruchsvollen Aktivität des Bilderbuchmarktes zu tun, der das Thema seit ca. 25 Jahren entdeckt und in unzähligen Varianten bearbeitet hat (vgl. Hopp 2015). Auf der anderen Seite scheint das Thema *Tod & Sterben* den Studierenden mit Blick auf ihr späteres Berufsfeld virulent bzw. exemplarisch bedeutsam als problemorientierter Zugang zur kindlichen Erfahrungswelt mittels Literatur. Inwiefern das unter deutschdidaktischer Perspektive auch problematisch ist, soll unter 3. diskutiert werden. Hier ist festzuhalten, dass tanatologische Themen und literarästhetische Fragen in der Beschäftigung mit Literatur automatisch amalgamiert werden und damit selbstverständlich auch religiöse Dimensionen des Themas in den Fokus einer literaturwissenschaftlichen und -didaktischen Beschäftigung rücken.

Dieser interdisziplinäre Zusammenhang³ findet sich an vielen Stellen, da Literatur natürlich immer eine thematische Dimension aufweist, die bei der Auseinandersetzung nicht ausgeblendet werden kann. Dabei spielen Fragen der Verhältnisbildung von Ich und Welt, Identitätsbildungsprozesse, Alteritätserfahrungen und Sinnfragen eine zentrale Rolle und der Bezug zu religiösen Fragestellungen ist damit ebenso selbstverständlich wie der z. B. zu philosophischen, ethischen oder (inter-)kulturellen.

Gleichzeitig gibt es auch eine breite religionsbezogene Kinder- und Jugendliteratur, die natürlich auch für die Literaturwissenschaft von Interesse ist (vgl. Langenhorst 2011; Ritter 2017). So sind bspw. neuere Bibeladaptionen für Kinder und Jugendliche nicht nur hinsichtlich ihrer (religionswissenschaftlichen oder entwicklungspsychologisch motivierten) Akkomodationen interessant, sondern es zeigen sich ggf. auch spannende narratösthetische oder intermediale Artefakte, wie z. B. in der vom Verlag Katholischen Bibelwerk herausgegebenen Kinderbibel von Georg Langenhorst mit Bildern von Tobias Krejtschi (2019), in der die heilsgeschichtlich bedeutsamen Figuren Maria Magdalena und Thomas als sichtbare Vermittler*innen die ausgewählten biblischen Geschichten kommentieren, (historisch und bibelwissenschaftlich) kontextualisieren und gleichzeitig über eine direkte Lesendenansprache Verbindlichkeit und Dichte bei der Lektüre erzeugen. Dabei sind die beiden immer wieder in Bildpanels und Statusicons gleichen Bildvignetten⁴ zu sehen, die Einschübe in den Text und Kommentierungen mar-

3 Der auch unterrichtspraktisch maßgeblich ist, wird im Religionsunterricht doch vielfältig mit literarischen Medien gearbeitet.

4 Überhaupt stellen auch die Illustrationen Tobias Krejtschis eine bemerkenswerte modale Ergänzung dieser Kinderbibel dar, die eine hybride Verquickung traditioneller Darstellungen und Aktualisierungen zeigen und dabei den Texten eine humorvoll-leichte Gegenwartsorientierung bieten, die keinesfalls trivialisierend wirkt.

kieren, welche eine lineare Erzählhandlung aufbrechen und einen vernetzten Hypertext mit vielfältigen informatorischen Ergänzungen und Referenzen bilden; und damit stringent an aktuelle Entwicklungen digitaler Schriftlichkeit anknüpfen (vgl. Krommer 2019; vgl. zu Kinderbibeln auch Ritter/Witten 2017).

Religiöse Bezüge werden auch subtiler verarbeitet, zum Beispiel bei der intertextuellen Bezugnahme auf biblische Texte wie im jüngst erschienen Bilderbuch *Es gibt eine Zeit...* von Lena Raubaum mit Bildern von Clara Frühwirth (2020), das in minimalistisch-antipodischen Aussagen die Vielfalt des Lebens in Szene setzt und vor dem Hintergrund der Zeitlichkeit des Daseins thematisiert – und dabei inhaltlich wie sprachlich deutliche Anleihen an das alttestamentliche Buch des Predigers erkennen lässt: »Alles unter dem Himmel hat eine bestimmte Zeit und alles kehrt wieder und wieder im Windspiel der Ewigkeit.« (Raubaum/Frühwirth 2020: o. S.)

Solche Zusammenhänge ließen sich noch viele finden, hier mag diese Andeutung für das Zwischenfazit genügen, dass (Kinder- und Jugend-)Literatur und Religion vielfältige Bezüge zeigen und mal direkt, mal subtiler als Horizonte kultureller (Selbst-)Verständigung eng miteinander verwoben sind. Dabei bleibt der Buchmarkt natürlich nicht auf christliche Traditionen begrenzt, zunehmend geraten auch andere religiöse Identitäten in den Blick, zum Beispiel wenn in Wolf Erlbruchs Bilderbuch *Ente, Tod und Tulpe* (2010) auch hinduistische Jenseitsvorstellungen thematisiert werden oder muslimische Religiosität auch Eingang in die realistische Kinderliteratur erfährt (vgl. Yesilada 2017).

Diese Verbindungen sind kulturhistorisch betrachtet auch nicht überraschend, kann doch angenommen werden, dass gerade die Tradierung religiöser Vorstellungen eine wichtige Triebkraft bei der Entwicklung literarischer Formen darstellte, die in ihrer formalen Gebundenheit in Epen und Liedern gerade der besseren Memorierbarkeit dienen und in oralen Gesellschaften die überzeitliche Sicherung gewährleisten sollten; und gleichzeitig auch in der artifiziellen Überformung der Inhalte den herausgehobenen Status der Texte als überzeitliches und dekontextualisiertes Phänomen markant herausstellten. Ob insofern Literatur das Ergebnis religiöser Praxis oder die religiöse Tradition eine Folge ihrer literarästhetischen Formierung ist, mag an anderer Stelle diskutiert werden. Hier genügt der Verweis auf eben jene enge Verwobenheit der beiden kulturellen Sinnsysteme, die für die hier geführte fachunterrichtsorientierte Diskussion eine zentrale Verbindungslinie für die Unterrichtsfächer Religion und Deutsch herausstellt.

Diese Verbindung könnte oberflächlich betrachtet als Identität zweier fachunterrichtlicher Handlungsfelder missverstanden werden und in der Überlegung münden, religiöse Bildung im Deutschunterricht oder literarische Bildung im Religionsunterricht zu verorten. Hier wäre nun jedoch zu unterscheiden, welche verschiedenen Interessen und Orientierungen die fachunterrichtlichen Zugriffe auf den gemeinsamen Stoff charakterisieren. Heuristisch könnte angenommen werden, dass die Literaturdidaktik weniger die mit diesen Texten verbundenen Identitätsfragen interessieren, als die kulturellen Formen der ästhetischen Darstellung und ihr Potenziale für die Aneignung kultureller Praktiken des Literaturgebrauchs. Es wären also eher erzählstrukturelle Fragen nach *story* und *discourse* (vgl. Gansel 2010: 52), also nach der formalen Materialität der Texte, die in den Fokus einer deutschdidaktischen Auseinandersetzung gerieten.

Die inhaltlichen Dimensionen würden hinsichtlich ihrer medienspezifischen Formung betrachtet, ohne jedoch ein primäres Interesse für ihre Gegenstandsbereiche auszuprägen. Insofern würde die religiöse Komponente der Literatur im (idealtypischen⁵) Deutschunterricht notwendigerweise eher marginalisiert; genauso, wie literarästhetische Fragen im Religionsunterricht nicht im Mittelpunkt stehen werden.

Mit dieser Spezifizierung wäre festzuhalten, dass Religion und Deutschunterricht zwar gemeinsame Stoffe teilen, sich aber durch grundsätzlich zu unterscheidende Zugriffe auf und Interessenlagen an diesen Stoffen auszeichnen. Dass diese (trennscharfe) Einschätzung keinesfalls ausreichend präzise ist, soll im kommenden Abschnitt genauer in den Blick genommen werden. Dabei wird auch deutlich, welche prekären Folgen das für eine literaturdidaktische Professionalisierung mit sich bringt.

3. Literaturunterricht unter Legitimationsdruck

Die bisherigen Überlegungen sind nun stärker auf diskursive und curriculare Zusammenhänge der Literaturdidaktik zu beziehen, um – wenigstens theoretisch-konzeptionell – die unterrichtsbezogene Relevanz der dargestellten Beziehung zu präzisieren. Dazu muss nach dem Selbstverständnis der Literaturdidaktik als Disziplin gefragt werden, und nach der Bedeutung, die dem Umgang mit Literatur im Deutschunterricht curricular zugewiesen wird.

Maßgeblich für die Entwicklung des Literaturunterrichts sind implizite gesellschaftliche Normkonstrukte, die in der Tradition humanistischer Bildung verankert sind und besonders im bildungshistorisch ausgesprochen spannungsreichen Verhältnis aufklärerischer und romantischer Bildungsideale ihren Ursprung haben, jedoch im Zuge des 20. Jahrhunderts auch erweitert wurden. Bettina Hurrelmann (2004: 22f.) arbeitet diese Zusammenhänge heraus und verweist in diesem Kontext auf drei ausgesprochen wirkmächtige lesebezogene Bildungsnormen:

1. *Lesen als Mittel zur Befähigung zu rationaler Selbstbestimmung:* In der Tradition des aufklärerischen Denkens des 18. Jahrhunderts ist damit ein Lesen zum Zweck des Wissenserwerbs und zur Erkenntnis gemeint. Im Mittelpunkt stehen eher sach- und informationsbezogene Texte.
2. *Lesen als Mittel zur existenziellen Persönlichkeitsentwicklung:* In der Tradition der Klassik und Romantik wird auf die Eigengesetzlichkeit der Kunst rekurriert und die ästhetische Erfahrung im Sinne der sprachlichen Sensibilisierung und kulturellen Selbstreflexion betont. Im Mittelpunkt des Lesens stehen eher ästhetische Texte der sog. Hochkultur. Ziel des Lesens ist die Entwicklung der gesamten Persönlichkeit.
3. *Lesen zur Erfüllung motivational-emotionaler Erlebnisbedürfnisse:* Die in der aktuellen Mediengesellschaft fortschreitende Überwindung der starken Abgrenzung der Unterhaltungsbranche von der sog. Hochkultur und die im Zuge der PISA-Studien aufgekommene Diskussion um die Bedeutung der Lesefreude haben das Lesen als Erlebnis und Genuss in den Blick gerückt. Als Lektüre in Betracht gezogen werden

5 Inwiefern das eine idealtypische Sicht ist, wird unter 3. zu diskutieren sein.

nun auch Texte der Unterhaltungsbranche, literarische Qualität ist nicht allein das ausschlaggebende Kriterium für die Lektüreauswahl. Ziel des Lesens ist die Entwicklung einer positiven Einstellung zum Lesen über das Leseerlebnis.

Diese normativen Implikationen stehen auch im Zusammenhang mit pädagogisch-didaktischen Funktionszuweisungen, denen der Umgang mit (Kinder- und Jugend-)Literatur im Deutschunterricht unterworfen ist. Nach Cornelia Rosebrock (1995: 10; zuletzt Abraham et al. 2020: 382) sind das besonders:

1. *Thematische Funktion*: im Mittelpunkt steht ein Motiv als Gegenstand der literarästhetischen Verhandlung;
2. *Medienästhetisch-bildende Funktion*: Rezeptionskompetenzen und literaturpraktische Teilhabe werden fokussiert;
3. *Lesefördernde Funktion*: Freude am Lesen vermitteln.

Diese Auffächerung lese- und literaturdidaktischer Orientierungsrahmen und Aufgabenbereiche deutet an, dass der Deutschunterricht in diesem Feld auf verschiedenen Ebenen wirksam werden und die im Zusammenhang mit der Lektüre literarischer Texte erzeugte ästhetische Erfahrung keineswegs nur eindimensional in Richtung reflexiv-analytischer Textkompetenzen orientiert gedacht werden kann und soll. Thematische Fragen als Grundlage für Welt-Verstehen und Selbst-Bewusstsein greifen mit der formalen Auseinandersetzung mit den kulturellen Darstellungsstrategien ineinander und sind auch immer im Kontext der Entwicklung einer habituellen Leser*in mit einem positiven lesebezogenen Selbstkonzept zu denken.

Diesem literatur- und lesedidaktischen Konsens, der durchaus auch Tradition hat, stehen curriculare Entwicklungen gegenüber, die oben bereits angedeutet wurden und besonders im Kontext der seit der Jahrtausendwende forcierten Kompetenzorientierung dominant geworden sind. Als wichtiges Steuerungsinstrument der bildungsadministrativen Ebene können die Bildungsstandards eingeschätzt werden, die den Orientierungsrahmen für die länderunabhängige Lehrplanentwicklung abstecken (vgl. KMK 2004). Literaturbezogene Kompetenzen werden hier pragmatisch dem Bereich *Lesen – mit Texten und Medien umgehen* zugeordnet. Als Zielhorizont für das vierte Schuljahr, den Abschluss der Primarstufe, werden verschiedene Teilfähigkeiten fixiert, die unabhängig von Textsorte und sprachlichem Modus primär auf die Textverarbeitung und den angemessenen Umgang mit Texten abzielen (vgl. ebd.: 11ff.). Dabei stehen kulturelle Praktiken und Zugänge zu Texten im Mittelpunkt, es geht um die »Erziehung zur Literatur«, weniger um die »Erziehung mit Literatur« (Jentgens 2016: 16). Und diese Festlegungen scheinen auch näher an der am Ende von Abschnitt 2 diskutierten idealtypischen Perspektivierung literaturdidaktischen Interesses orientiert zu sein.

Diese Gegenüberstellung zeigt nun, dass für die Gegenstandspräzisierung der Literaturdidaktik ein ausgesprochen diffuser Zustand vorherrscht. Wird ihr einerseits eine wichtige Bedeutung für eine Bildung im Spannungsfeld von *Individuierung und Enkulturation* (vgl. Dunker 1994: 9) zugesprochen, das auch funktional bezogen auf die verwendete Literatur herauszustellen ist, kann dem Deutschunterricht andererseits aber eine Funktion als mentalitäts- und wertebildendes Fach aberkannt werden, indem der

fachunterrichtliche Umgang mit Literatur auf habituelle und literaturtheoretische Fragen beschränkt wird. Das Verhältnis der fachunterrichtlichen Gegenstandskonstituierung zur kulturellen Tradition des Literaturunterrichts bleibt so ausgesprochen unklar. Man könnte solche mentalitäts- und wertebildenden Orientierungen als überkommene Rudimente einer humanistischen Bildungstradition markieren, die angesichts einer veränderten Ausrichtung des Deutschunterrichts (und einer zunehmenden fachlichen Ausdifferenzierung) zu überwinden sind, das würde jedoch das tradierte Selbstverständnis der Deutschdidaktik, das sich auch in der lebendigen Fachdiskussion der wissenschaftlichen Community widerspiegelt, maßgeblich infrage stellen. Mit Blick auf die Praxis des Deutschunterrichts muss hier wohl eher von einer Leerstelle in den curricularen Vorgaben gesprochen werden, die jedoch den inhaltlich-thematischen Bezug, den Literatur immer herstellt, zu diffundieren droht.

Denn gerade die unklare Bestimmung der Funktion und Bedeutung einer – aufgrund thematischer Beschäftigung mit Literatur erwartbaren – persönlichkeits- und wertebildenden Komponente des Literaturunterrichts macht die Verhältnisbestimmung dieser verschiedenen Ebenen der Praxis des Literaturunterrichts ausgesprochen schwierig. Deutlich wird das mit Blick auf das am Anfang des zweiten Abschnitts aufgeführte Beispiel der thematischen Fokussierung im Rahmen der Kinder- und Jugendliteratur-Prüfungen im Lehramtsstudium: Denn entgegen der am Ende von Abschnitt 2 formulierten idealtypischen Abgrenzung religions- und deutschdidaktischer Interessenfelder und Zugriffe auf den gemeinsamen Gegenstand Literatur, ist bei vielen Studierenden eine starke einseitige Fokussierung auf das thematische Verständnis von Literatur zu beobachten. So interessieren die Formen der Motivdarstellung – exemplarisch bezogen auf das oben genannte Beispiel: Sterbeformen, Trauerphasen, Jenseitskonzepte etc. – nicht aber ihre artifizielle Formung in der kulturellen Praxis der literarischen Transformation. Die Motivation zur Auseinandersetzung mit den Texten ist eine oft ausschließlich thematisch orientierte, die Ausrichtung einer strukturierenden Aufmerksamkeit auf das Medium der Botschaft – und in dem Zusammenhang die didaktisch ausgesprochen virulente Frage nach den Strukturen der ästhetischen Vermittlung, der Form der Bedeutungskonstituierung, der polyvalenten Leerstellenbildung und damit verbundener Deutungsanforderungen und -herausforderungen etc. – stellt eine große Hürde dar. So schwer ein (Deutsch-)Unterricht vorstellbar ist, der Texte unabhängig von ihrer thematischen Dimension thematisiert, so sehr wird hier jedoch das genuin deutschdidaktische Interesse an der Auseinandersetzung mit Literatur marginalisiert.

So steht das traditionelle Selbstverständnis der Literaturdidaktik derzeit unter einem zweifachen Legitimationsdruck: Einerseits ist ihre Bedeutung mit Blick auf die stärker pragmatisch-funktionale Ausrichtung des Deutschunterrichts im Zuge der Kompetenzorientierung deutlich reduziert worden – in den Bildungsstandards werden die Kompetenzbereiche in der Regel modusunabhängig ausgewiesen, Literatur als kulturelle Praxis spielt kaum eine explizite Rolle und die etablierten Formen der Evaluation und Qualitätssicherung wie Vergleichsarbeiten oder Bildungsmonitorings zielen eher auf Sach- und Informationstexte ab –, andererseits dient sie in der Schule, das zeigen exemplarisch die Beobachtungen im Zuge des Prüfungsverhaltens der

Studierenden,⁶ eher als Mittel zum Zweck eines – sicherlich auch konkreteren und damit Lehrer*innen zugänglicher und griffiger, und angesichts der Erziehungsfunktion des (Grundschul-)Unterrichts relevanter erscheinenden – pädagogisch motivierten persönlichkeits- und wertebildenden Unterrichts.

Damit befindet sich der Literaturunterricht in der kuriosen Situation, einerseits als Kerngebiet humanistischer Bildung zu gelten und kaum offiziell infrage gestellt zu werden, gleichzeitig aber aus unterschiedlicher Perspektive unter Legitimationsdruck zu geraten bzw. gegenstandsbezogen faktisch zunehmend marginalisiert zu werden. Abschließend soll dieser Befund mit Blick auf den Religionsunterricht diskutiert werden.

4. Literatur und Religion – zum Verhältnis unterrichtlicher Gegenstandsbereiche

In den bisherigen Darstellungen konnte gezeigt werden, dass sich nicht nur der Religionsunterricht in der Transformation befindet. Auch der Literaturunterricht verändert sich aus ganz unterschiedlichen Gründen und auch dabei geht es um Legitimation unter dem Eindruck sich verändernder gesellschaftlicher Bedingungen und Ansprüche an Schule und Bildung. Gibt es nun Zusammenhänge zwischen den Unterrichtsfächern Religion und Literatur, die hier produktiv aufeinander bezogen werden können? Deutlich geworden sind im zweiten Absatz die inhaltlich-gegenstandsbezogenen Überschneidungen im Feld der (Kinder- und Jugend-)Literatur. Diese sind markant und von gegenseitigem Interesse, wie z.B. der explizite Wiederhall religiöser Themen im Feld der Literaturwissenschaft zeigt, jedoch gibt es deutliche Unklarheiten hinsichtlich der Abgrenzung und Präzisierung literaturdidaktischer Interessenfelder und Zugriffe. Diese Unklarheit scheint es mir auf religionspädagogischer Ebene nicht zwingend zu geben.

Gleichzeitig sind in den diese Diskussion einleitenden Überlegungen von Michael Domsgen und Ulrike Witten einige konzeptionelle Positionierungen enthalten, die durchaus auch Akzentverschiebungen im Selbstverständnis des Religionsunterrichts andeuten, die hier relevant sein könnten. So wird unter Rückgriff auf Michael Ebertz die »Enthierarchisierung des Christentums« (Ebertz 2017, zit.n. Domsgen/Witten 2022: 54) zugunsten anderer religiöser Gruppen angesprochen und mit Verweis auf Mirjam Schambeck das Wesen der Religion als Doppelstruktur von »Diskurssystem und Lebensüberzeugung« (Schambeck 2019: 84, zit.n. Domsgen/Witten 2022: 59) betont. Dem Religionsunterricht gehe es dabei weniger um die »Weitergabe von Wahrheiten« als um das »Angebot von Bedeutungen« (Englert 2013: 48, zit.n. Domsgen/Witten 2022: 61). Eben solche bezogen auf das »Christentum im Besonderen« als ein »hochkomplexes Interpretations- und Zeichensystem« (Domsgen/Witten 2022: 58) entfalten zu können, erscheint als ein kulturell-hermeneutischer Ansatz, der ebenso in den Formen der Literatur zu finden und mit den Werkzeugen der Literaturdidaktik zu bearbeiten sein

6 Dass diese Beobachtungen exemplarisch auf ein allgemeineres Verständnis von Literatureinsatz im Deutschunterricht verweisen, zeigen auch Studien zur Auswahl von Texten für den Unterricht (vgl. aktuell die TAMoLi-Studie: Siebenhüner et al. 2018; weiterhin z.B. Ritter/Ritter 2015).

kann bzw. der sich durch eine gewisse Parallelität literatur- und religionsdidaktischer Selbstverständnisse auszeichnet. Der damit angedeutete Wandel des Religionsunterrichts von einer eher eindeutigen lebensorientierenden Funktion im Sinne einer Einführung in kulturell-mentalitätspraktische Zusammenhänge hin zu einer eher philosophisch-weltanschaulich-identitätsstiftenden Reflexionsfolie verschiebt nun auch den Religionsunterricht in eben jenen Bereich, der im Literaturunterricht mit den oben genannten lesebezogenen Bildungsnormen (besonders 1. und 2., siehe oben) als Gegenstand kultureller Bildung im Spannungsfeld von *Individuierung und Enkulturation* umrissen wurde. Hier wären die oben bereits angedeuteten gegenstandsbezogenen Überschneidungen nun um bildungstheoretische Orientierungen zu ergänzen, die zu einem gemeinsamen Bildungsfeld einer kulturellen Identitätsbildung zusammengedacht werden könnten.

Sehr wichtig ist in diesem Zusammenhang zu betonen, dass diese Vorschläge, die bestenfalls den Status einer Idee haben, viele Fragen offen lassen. Das Verhältnis von Religion und Literatur muss in diesem Zusammenhang auch hinsichtlich seines Wirklichkeits- bzw. Fiktionsstatus geklärt werden und keineswegs kann es darum gehen, hier gänzlich unterschiedliche kulturelle Praxen und Stoffe unter einer gemeinsamen Kategorie zu subsumieren und in eins zu setzen. Religion hat einen anderen Status als Literatur, beansprucht andere Bezüge zur Identität des Einzelnen und erzeugt auch andere Formen von Verbindlichkeit, als das literarische Impulse zu leisten in der Lage sind. Wenn ich hier die Klärung schuldig bleibe, dann, weil die Aufgabe des Textes eine impulsgebende ist, die zu weiteren Diskussionen anregen soll, die dann aber unter Einbeziehung entsprechender Expert*innen zu führen sind.

Hier genügt mir das Fazit, dass die beiden diskutierten Praxen Religion und Literatur für die Schule als kulturelle Angebote zu begreifen sind, die der Idee einer mehrperspektivischen Aufklärung und Persönlichkeitsbildung durch das Zusammenspiel artifizierender Formen und polyvalenter Stoffe einigen Entfaltungsspielraum eröffnen sollten. So könnte angesichts anstehender Transformationen im Feld der Unterrichtsfächer auch hier – ggf. auch im Zusammenspiel mit weiteren Schulfächern oder deren Teilbereichen (z.B. Ethik, Gesellschaftskunde, Sachunterricht, ggf. auch musisch-künstlerische Fächer) über ein gemeinsames Aufgabenfeld nachgedacht werden, in dem die einzelnen Fächer nicht aufgehen sollten, das aber stärker, als das bisher durch die fächerübergreifende Didaktik forciert wird, kulturelle Bildung als gemeinsames Handlungsfeld thematisieren und sinnstiftend-identitätsbildend zugänglich machen sollte.⁷ Eine solche Diskussion könnte – so meine Erwartung – auch die jeweiligen Fachidentitäten und das damit verbundene Selbst-Bewusstsein stärken.

Literaturverzeichnis

Abraham, Ulf et al. (2020): »Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht des Elementar- und Primarbereichs sowie des Sekundarbereichs«, in: Tobias Kurwinkel/Philipp

7 Auch die Form wäre zu diskutieren. Es müsste sich nicht zwingend um ein Unterrichtsfach handeln, ggf. sind auch andere institutionelle Organisationsformen denkbar.

- Schmerheim (Hg.): Handbuch Kinder- und Jugendliteratur, Berlin: Metzler, S. 381-399.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen: Springer VS.
- Domsgen, Michael/Witten, Ulrike (Hg.) (2022): »Religionsunterricht im Wandel. Ein Überblick über Entwicklungen in Deutschland«, in Domsgen/Witten: Religionsunterricht im Plausibilisierungsstress. Interdisziplinäre Perspektiven auf aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen, Bielefeld: transcript, S. 17-69.
- Duncker, Ludwig (1994): Lernen als Kulturaneignung. Schultheoretische Grundlagen des Elementarunterrichts, Weinheim/Basel: Beltz.
- Erlbruch, Wolf (2010): Ente, Tod und Tulpe, München: Antje Kunstmann.
- Gansel, Carsten (2010): Moderne Kinder- und Jugendliteratur. Vorschläge für einen kompetenzorientierten Unterricht, Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Hopp, Margarete (2015): Sterben, Tod und Trauer im Bilderbuch seit 1945, Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Hurrelmann, Bettina (2004): »Informelle Sozialisationsinstanz Familie«, in: Norbert Groeben/Bettina Hurrelmann (Hg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick, Weinheim: Juventa, S. 280-305.
- (2007): »Modelle und Merkmale der Lesekompetenz«, in: Andrea Bertschi-Kaufmann (Hg.): Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien, Seelze: Klett Kallmeyer, S. 18-28.
- Jentgens, Stephanie (2016): Handbuch Literaturpädagogik. Eine Einführung in Theorie und Praxis der Literaturvermittlung, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Krommer, Axel (2019): Paradigmen und palliative Didaktik. Oder: Wie Medien Wissen und Lernen prägen. <https://axelkrommer.com/2019/04/12/paradigmen-und-palliative-didaktik-oder-wie-medien-wissen-und-lernen-praegen/vom-08.12.2020>.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2004): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich. München: Luchterhand.
- Langenhorst, Georg (Hg.) (2011): Gestatten: Gott! Religion in der Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart, München: Sankt Michaelsbund.
- Langenhorst, Georg/Krejttschi, Tobias (2019): Kinderbibel. Die beste Geschichte aller Zeiten, Stuttgart: Katholisches Bibelwerk.
- Raubaum, Lena/Frühwirth, Clara (2020): Es gibt eine Zeit..., Innsbruck: Tyrolia.
- Ritter, Alexandra/Ritter, Michael (2015): »Du groß, und ich klein?! Bilderbucherkundungen zwischen Faszination und Normierung«, in: Ricarda Freudenberg/Petra Josting (Hg.): Norm und Normüberschreitung in der Kinder- und Jugendliteratur und ihren Institutionen, München: kopaed, S. 127-141.
- Ritter, Alexandra/Witten, Ulrike (2017): »Neue Perspektiven auf biblische Texte. Aktuelle Kinderbibeln im Vergleich«, in: Kinder- und Jugendliteratur und Medien (kjl&m) 4, S. 27-34.
- Ritter, Michael (Hg.) (2017): »Luther & Co, Religion(en) in der Kinder- und Jugendliteratur. Themenschwerpunkt«, in: Kinder- und Jugendliteratur und Medien (kjl&m) 4, S. 2-77.

- Rosebrock, Cornelia (1995): »Literarische Sozialisation im Medienzeitalter. Ein Systematisierungsversuch zur Einleitung«, in: Cornelia Rosebrock (Hg.): Lesen im Medienzeitalter, Weinheim/Basel: Beltz, S. 9-30.
- Siebenhüner, Steffen et al. (2019): »Unterrichtstextauswahl und schülerseitige Leseinteressen in der Sekundarstufe I: Ergebnisse aus der binationalen Studie TAMoLi«, in: Didaktik Deutsch 47, S. 44-64.
- Yesilada, Karin (2017): »Islam in der (interkulturellen) Kinder- und Jugendliteratur«, in: Kinder- und Jugendliteratur und Medien (kjl&m) 4, S. 19-26.

Aufgeklärte Skepsis

Religionsunterricht aus philosophiedidaktischer Perspektive

Markus Tiedemann

1. Die philosophiedidaktische Perspektive

Die philosophiedidaktische Perspektive auf den Religionsunterricht ist durch administrative und prinzipielle Aspekte geprägt. Auf der administrativen Ebene steht die Alternativfach-Regelung. Allein in Brandenburg wird mit dem Fach Lebenskunde-Ethik-Religion versucht, beide Bildungsangebote zu vereinen. In der Mehrheit der Bundesländer stehen Schülerinnen und Schüler vor der Wahl, entweder den Religionsunterricht oder ein Fach mit der Bezugsdisziplin Philosophie zu besuchen. Die gängigsten Bezeichnungen sind Philosophie, Ethik, Praktische Philosophie sowie Werte und Normen. Das Bundesland Berlin hat Ethik nach einem Volksentscheid zum Pflichtfach erhoben, während Religion auf Nachfrage angeboten wird. Für interessierte Schülerinnen und Schüler bedeutet der Religionsunterricht in Berlin also eine zusätzliche zeitliche Belastung. In stark religiös geprägten Bundesländern wie Bayern klagen hingegen Vertreter*innen der Schülerschaft, dass der Ethikunterricht bewusst in unattraktive Randstunden gelegt wird. Zudem berichteten zahlreiche Medien über den Mangel an ausgebildeten Lehrer*innen für den zunehmend beliebteren Ethikunterricht (vgl. Günther 2019). Besonders problematisch ist die Situation an den Grundschulen. Dort wurde in mehreren Bundesländern noch kein Alternativfach zum Religionsunterricht eingerichtet. Dies führte dazu, dass von Einzelpersonen und Elternverbänden Klage auf Gleichbehandlung eingereicht worden ist (vgl. Haase/Tiedemann 2013). Bisher blieben diese Klagen ohne Erfolg (Vgl.: BVerwG 6 C 11.13 Urteil vom 16.04.2014). Allerdings ist noch zu entscheiden, ob konfessionellen nicht gebundenen Kindern ein Nachteil entsteht, wenn diese ohne Ersatzfach keine Leistungen erbringen können, die in Form von Noten für die Schullaufbahn relevant sind.

Grundlage all dieser Regelungen ist Artikel 7,3 des Grundgesetzes, in dem Religionsunterricht als »ordentliches Lehrfach« definiert wird. Bremen und Berlin sind durch die sogenannte »Bremer Klausel« von dieser Auflage ausgenommen. Allerdings gehen die Ansichten darüber, was ein »ordentliches Lehrfach« erfordert, auseinander. Hartmut von Hentig hat in zahlreichen Veröffentlichungen dafür geworben, das Grundge-

setz so auszulegen, dass Religionsunterricht nicht in jeder Studentafel zu finden sein muss, sondern lediglich auf Verlangen anzubieten sei. Zugleich sprach er sich für ein Pflichtfach Philosophie aus:

»Es haben diejenigen Recht, die sagen: Werte kommen überall im Unterricht ins Spiel; Wertvorstellungen müssen sich überall bilden können; Wertentscheidung muss überall geübt werden. Aber es muss einen Unterricht geben, in dem diese Grundbedingungen geklärt und bewusstgemacht werden. Ich nenne diesen Unterricht ›Philosophie.«
(von Hentig 1999: 164)

Damit sind wir auf der prinzipiellen Ebene angelangt. Das Selbstverständnis der philosophischen Bildung ist von Volker Steenblock als Arbeit am Logos definiert worden. Damit ist Philosophie

»eine wissenschaftliche Denkungsart, aber sie ist keine Wissenschaft, die daran arbeitet, immer mehr über immer ›weniger‹, das heißt enger und genauer definierter Gegenstandsbereiche zu lernen; sie unterscheidet nämlich zwischen Wissenschaft und Aufklärung, wenn sie erklären will, was unsere wachsenden wissenschaftlichen Kenntnisse von der Welt für uns bedeuten – für uns als Menschen, als moderne Zeitgenossen und als individuelle Personen.« (Habermas 2019: 12)

Aus der wissenschaftlichen Denkungsart folgt ebenso wie aus der historischen Erfahrung eine grundlegende Skepsis gegenüber der Religion im Allgemeinen und religiöser Unterweisung im Besonderen. Nach Ansgar Beckmann fordert aufgeklärtes Denken »Standards der Rationalität [einzuhalten], die für alle in gleicher Weise gelten [...] und die verwendeten Begriffe in all ihren möglichen Lesarten so klar und argumentative Zusammenhänge so transparent wie möglich zu machen [...]« (Beckermann 2003).

Bekanntlich unterscheidet Immanuel Kant drei Modi des Fürwahrhaltens, *Meinen*, *Glauben* und *Wissen* (Kant 1974: 688f. = KrV B 850/851; Kant 1977). *Meinen* bezeichnet eine weder subjektiv noch objektiv hinreichend begründete Annahme. *Glauben* ist subjektiv, aber nicht objektiv hinreichend begründet. Allein *Wissen* steht für subjektiv und objektiv hinreichend begründete Erkenntnisse – will besagen, Zustimmung kann intellektuell erzwungen werden. Selbstverständlich sind solche Erkenntnisse selten. Gleichwohl strebt die aufgeklärte Gesellschaft nach einem Maximum an intersubjektiver und interkultureller Vermittelbarkeit. Glauben vermag genau dies nicht zu leisten. Wer glaubt, ist bereit das Unbewiesene, ja das Unmögliche für wahr zu halten. Als private Lebensmaxime ist diese Grundhaltung akzeptabel, als Prinzip des Zusammenlebens ist sie gefährlich. Glaube, so schreibt Luther in seinen Kommentaren zum ersten Buch Mose, ist der »Wahrheit allmächtig«. Der Unterschied zu Aufklärern wie John Locke könnte deutlicher nicht sein:

»Bei jeder Wahrheit, die sich nicht durch das unwiderstehliche Licht des Von-selbst-Einleuchtens oder durch die zwingende Kraft der Demonstration unserem Geist aufdrängt, sind die Argumente, die ihr Zustimmung verschaffen, die Bürger und Unterpfänder ihrer für uns vorhandenen Wahrscheinlichkeit: daher können wir uns eine solche Wahrheit nur in dem Umfang aneignen, in dem diese Argumente sie unserem Verstande vermitteln.« (Locke 1689b: 405)

Zudem mahnt die historische Erfahrung zur Skepsis. Humanistische Werte wie Menschenrechte, Toleranz, Gewaltenteilung oder Gleichberechtigung sind bisher nur in säkularen Gesellschaften annähernd realisiert worden. Religionsunterricht ist nicht gerade ein Zeichen von Säkularismus. Es kann gar nicht oft genug betont werden, dass all diese Werte nicht durch, sondern gegen die organisierten Religionen erstritten wurden. Wenig macht dies so deutlich wie die Begriffsgeschichte der Toleranz. Die Entstehung des Begriffs ist untrennbar mit der Kritik an der Intoleranz der Kirchen verbunden. Erst als deren Dogmen und die Verfolgung von »Andersgläubigen« und »Ungläubigen« in mühsamen Kämpfen in die Schranken gewiesen werden konnten, entstand die Bedingung der Möglichkeit für Toleranz. Selbiges gilt für die Demokratie oder die Menschenrechte. In den Jahrtausenden, die den heutigen Demokratien vorangingen, haben die Religionen nicht nur mit autoritären Herrschaftsformen kooperiert, sondern diese auch legitimiert und selbst ausgeübt. Es war die Aufklärung, die das Korsett aus Unmündigkeit und Unterdrückung ins Wanken brachte. Ketzerverfolgung, Religionskriege, Zwangsmissionierung, Hexenwahn. All diese Gräueltaten konnten nur beendet werden, indem der Glaube in die Schranken gewiesen und die Macht der Religionen reduziert wurde. Am 13. Juni 1782 schlug ein Henker im schweizerischen Glarus Anna Göldin mit dem Schwert den Kopf ab, nachdem diese unter Folter gestanden hatte, eine Hexe zu sein. Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte von 1789 kam für das letzte europäische Opfer des Hexenwahns zu spät. Wäre es nach Papst Pius VI. gegangen, hätte es die Erklärung nie gegeben. Der Pontifex verurteilte die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, da diese der christlichen Naturrechtslehre widersprachen. Erst unter dem Schock des Zweiten Weltkrieges und des Holocausts hat die Akzeptanz der weltlichen Menschenrechte auch in der katholischen Kirche zugenommen. Die Menschenrechtscharta der Vereinten Nationen hat der Vatikanstaat bis heute nicht unterzeichnet. Demokratisch organisiert ist keine einzige Weltreligion.

Generell darf an der Vorbildfunktion aller organisierten Religionen Skepsis angemeldet werden. Dies gilt nicht nur für die Fundamentalismen des Islam, deren Grausamkeit fast täglich zu beobachten ist. Stellen wir uns einen Fußballverein vor, der auf die Heterosexualität seiner Spieler besteht und Frauen nur Funktionen in der Nachwuchsförderung oder als Cheerleader zugesteht. Dieser Verein würde zwar mit dem Diskriminierungsparagrafen in Konflikt geraten, wahrscheinlich aber dürfte kein Richter dem Verein die Lizenz entziehen, solange die Mitgliedschaft rein freiwillig erworben wird und die Vereinsatzung keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit erhebt. Selbst dann, wenn der Cheftrainer auf Auslandsreisen allen Fans den Gebrauch von Kondomen untersagt und bekennende Holocaustleugner in den Verband integriert, wäre ein Einschreiten der Staatsorgane nur schwer zu legitimieren. Allerdings wäre zu erwarten, dass jeder Vorstand eines real existierenden Bundesligaver eins bereits bei der Hälfte der genannten Anschuldigungen seinen Rücktritt würde erklären müssen. Sexuelle Übergriffe durch Vereinstrainer täten ein Übriges. Erzbischof Zollitsch hielt es 2010 zu Beginn der Missbrauchsskandale für angebracht, sich bei der Bundeskanzlerin darüber zu beschweren, dass die vom Volke legitimierte Justizministerin kirchliche Amtsträger ebenso der Strafverfolgung unterstellen wollte, wie alle anderen Bürger. Seither ist die Kette von Skandalen, Vertuschungen, Pseudogutachten und Ignoranz nicht abgerissen. Natürlich steht es der Kirche frei, hinter den moralischen und

rechtstaatlichen Standards des DFB zurückzubleiben, nur als Stütze der humanen Gesellschaft sollte sie besser nicht auftreten.

Allerdings mahnt die Aufklärung auch zur Selbstkritik. Ein blindes, antiklerikales Mündigkeitsideal ohne Berücksichtigung anthropologischer Bedürfnisse und ohne Bewusstsein für die Grenzen der Vernunft, ist von Hegel (1807) als »Furie der absoluten Freiheit« bezeichnet worden. Frei nach Hans Jonas ließe sich formulieren: Wer sich als Atheist bezeichnet, hat nicht verstanden, was das ist. Ein kohärenter Atheismus müsste zur Erklärung der Welt ohne Annahme eines Wunders in der Lage sein. Ein Urknall, eine unvorstellbar gewaltige Explosion aus dem Nichts, ist ein Wunder. Nach Kant muss religiösen Vorstellungen keinerlei Realität zukommen. Gleichwohl entspringen Gottesvorstellungen notwendig der vierten Antinomie der reinen Vernunft. Der praktischen Vernunft dient Gott als regulative Idee, um die beiden höchsten Güter, *Glückseligkeit* und *Freiheit*, miteinander vereinigen zu können. Hinzu kommt, dass Religionsfreiheit zu den ureigenen Errungenschaften der Aufklärung zählt. Im Namen der Aufklärung besteht kein Recht, »eine andere Person im Genuss ihrer bürgerlichen Rechte zu benachteiligen, weil diese zu einer anderen Kirche oder Religion gehört. Alle Rechte und Freiheiten, die ihm als Mensch oder Bürger zustehen, müssen ihm unverletzlich erhalten bleiben.« (Locke 1689a: 29f.)

Eine aufgeklärte Skepsis gebietet also, die Religionsfreiheit zu achten. Allerdings folgt daraus nicht, dass die Religionsgemeinschaften das kostspielige Privileg eines staatlich finanzierten Unterrichts erhalten sollten. Tatsächlich handelt es sich um einen deutschen Sonderweg. Die Mehrheit der aufgeklärten Länder kennt keinen Religionsunterricht an staatlichen Schulen. Schon gar nicht eine Finanzierung durch den Staat bei gleichzeitigen, curricularem Mitspracherecht der Kirchen.

2. Aufgabenfelder des Religionsunterrichts und deren philosophiedidaktische Bewertung

Aus philosophiedidaktischer Perspektive ergeben sich drei potentielle Aufgabenfelder des Religionsunterrichts, die im Folgenden kommentiert werden sollen.

Das erste Aufgabenfeld ist die Religionskunde. Aus philosophiedidaktischer Sicht besteht große Wertschätzung für diesen Bildungsbeitrag. In der modernen, interdependenten Gesellschaft ist eine Kenntnis der kulturellen Metaerzählungen unerlässlicher Bestandteil wechselseitigen Verstehens. Selbstverständlich können auch Fächer wie Geschichte, Sozialkunde oder Ethik hier einen Beitrag leisten. Allerdings stellt sich Frage nach Unterrichtsfach und Unterrichtsprinzip. Als Unterrichtsprinzip können alle Fächer zur Religionskunde beitragen. Einem eigenen Fach sollte hingegen eine spezielle Qualifizierung zugrunde liegen. Ein Studium der Religionswissenschaft ist hier allen Mitbewerben weit überlegen.

Das zweite Aufgabenfeld ist die religiöse Unterweisung, verstanden als Heranführung an eine religiöse Praxis und Überzeugung bzw. eine religiöse Innenperspektive. Aus aufgeklärter Perspektive ist dies ein Übel. Die offene Gesellschaft stützt sich auf den Citoyen, den durch Mündigkeit und Urteilskraft ausgewiesenen Bürger. Das religionskundliche Wissen um die eigenen, oft unreflektierten Traditionen leistet hier einen

wichtigen Beitrag. Religiöse Praxis, der Modus des Glaubens, hat indes nur einen legitimen Ort: das Private. Die offene Gesellschaft lebt vom Austausch intersubjektiver und interkultureller Rechtfertigungen. Genau dies vermag die Ebene des Glaubens per Definition nicht zu leisten.

Das dritte Aufgabenfeld ist der religionspädagogische Beitrag zur Toleranzerziehung und zur Schulung ethischer Urteilskraft. 2016 reagierte der Ratsvorsitzende der Evangelischen Kirche in Deutschland, Heinrich Bedford-Strohm, auf das Phänomen eines zunehmenden religiösen Fanatismus mit der Forderung nach einem »flächendeckenden Islamunterricht« an deutschen Schulen. Es wäre unfair, diese Initiative als reine Besitzstandwahrung des eigenen Schulfaches zu deuten. Immerhin kann der Münchner Landesbischof zwei gute Argumente ins Feld führen. Es ist unbestreitbar, dass der Anteil muslimischer Schülerinnen und Schüler stark steigen wird. Ebenso einsichtig ist es, dass es eines Gegengewichts zu fundamentalistischen Strömungen des Islam und wenig transparenten Koranschulen bedarf. Alternative Deutungsangebote können Radikalisierungen entgegenwirken. Das gilt für Muslime ebenso wie für Angehörige aller anderen Religionen. Doch so richtig die Diagnose ist, die vorgeschlagene Therapie vermag nur bedingt zu überzeugen. Erstens ist religiöser Fundamentalismus noch nie durch ein Mehr an Religion beseitigt worden. Zweitens bedarf die freiheitlich pluralistische Gesellschaft vor allem eines gemeinsamen, normativen Diskurses und keiner Separierung in religiös-kulturelle Schubladen.

Drittens darf in Erinnerung gerufen werden, was Toleranz überhaupt bedeutet. Bereits die philologische Ableitung vom lateinischen *tolerare* verweist auf das Ertragen oder Erdulden eines ungeliebten Sachverhalts. Rainer Forst (2004) hat in einem viel beachteten Werk darauf hingewiesen, dass Toleranz weder mit aktiver Zustimmung, noch mit Gleichgültigkeit oder Nihilismus verwechselt werden darf. Toleranz ist immer mit einer Ablehnungskomponente verbunden und keineswegs grenzenlos. Nur wer etwas ablehnt – beispielsweise eine fremde religiöse Praxis – kann tolerant sein. Entscheidend ist es, eine mögliche Zurückweisung ebenso, wie eine mögliche Akzeptanz an Argumente höherer Ordnung zu binden. Forst (2007) spricht vom Recht auf und der Pflicht zur allgemeinen und reziproken Rechtfertigung. Sowohl diejenigen, die Toleranz einfordern, als auch jene, die Toleranz verweigern, müssen ihre Gründe zur Diskussion stellen. Dabei sind sowohl inhaltliche als auch formale Kriterien entscheidend. »*Das machen wir schon immer so, also dürfen wir das auch!*« ist gar kein Argument, sondern ein naturalistischer Fehlschluss. Jede Schülerin, die die Grundform des Syllogismus beherrscht, erkennt, dass aus einer Prämisse allein keine Konklusion gezogen werden darf. Die Möglichkeit zu echter Toleranz ist erst dann gegeben, wenn Argumente als solche formal anerkannt werden können.

Zudem gelten die Kriterien der Allgemeinheit und der Reziprozität. Ein Urteil über Gut und Böse, Richtig und Falsch darf nicht allein situativ begründet sein. Wenn Sklaverei an sich unmoralisch ist, dann war sie es auch in der Antike. Reziprozität bedeutet für sich nichts zu fordern, was man anderen verwehrt.

Kulturrelativisten oder Vertreter der sogenannten Postmoderne können natürlich bestreiten, dass es intersubjektive und interkulturelle Argumente höherer Ordnung überhaupt gibt. Tatsächlich ist eine Letztbegründung nicht möglich. »Wir können nicht postulieren, wie jeweils Gründe vorzubringen sind, weil wir [dann] schon immer Teil

dieses Spiels des Gebens und Nehmens von Gründen sind.« (Nida-Rümelin 2016: 29) Allerdings darf gefragt werden, ob eine einzige menschliche Gemeinschaft ohne rationale Rechtfertigung zu existieren vermag. Aufgeklärte, tolerante und humane Gesellschaften haben das Streben nach Argumenten höherer Ordnung zum Leitprinzip erhoben. Letztbegründet ist dieses Leitprinzip nicht. Ekkehard Martens (1997) spricht von einem Zusammenspiel von prämodernen Fundamenten, moderner Verfahrensethik und postmodernen Rändern. Nach Ernst Tugendhat entsteht »ein dichtes Gewebe aus Motiven und Gründen« (1993: 89), das allen anderen normativen Orientierungsangeboten an Kohärenz deutlich überlegen ist.

In diesem Zusammenhang offenbart sich die Stärke liberalistischer Konzepte. Nach Kant bedeutet Gerechtigkeit ein Zustand, in dem »die Willkür des einen mit der Willkür des anderen nach einem allgemeinen Gesetze der Freiheit zusammen vereinigt werden kann« (Kant 1907: 230). Die inhaltliche Ausrichtung des individuellen *pursuit of happiness* bleibt davon unberührt (Jefferson 1824). Wer so argumentiert, kann auch auf die Akzeptanz jener hoffen, die nicht seine persönliche Konzeption des Guten teilen und ihr Glück in andersartigen Lebensentwürfen suchen. Daher sind liberale Konzeptionen der Gerechtigkeit kulturellen oder religiösen Konzeptionen des Guten ethisch überlegen.

Der springende Punkt ist nun, dass jede Bildung oder Pädagogik, die sich als Vertreter einer religiösen Perspektive versteht, in der eigenen Konzeption des Guten gefangen bleibt. Sie vermag ihre Wertvorstellungen zu lehren, aber nicht interkulturell zu begründen. Echte Toleranz als Unterwerfung unter dem zwanglosen Zwang des besseren Arguments ist dies nicht.

»Wenn es also wirklich ernsthaft darum geht, ein pädagogisches Konzept zu entwickeln, um die – sich in den letzten Jahren eindeutig verschärfenden – Integrationsprobleme der muslimischen Schüler zu beheben, so ist es am sinnvollsten, sie gemeinsam mit Christen unterschiedlicher Couleur, mit Orthodoxen und Agnostikern, mit Evangelikalen und Atheisten, mit Hipstern und Zeugen Jehovas lernen und diskutieren zu lassen: Über Gewalt und Gewaltlosigkeit, über Freundschaft und Liebe, über Freiheit und Gerechtigkeit, über Toleranz und Respekt, auch über Religionen und ihre Gemeinsamkeiten und Unterschiede – aber all dies auf der Grundlage dessen, was sie verbindet, nämlich ihre Vernunftfähigkeit und ihre Empathiefähigkeit – und nicht auf der Grundlage dessen, was sie trennt, nämlich ihre unterschiedlichen religiösen Bekenntnisse.« (Goergen 2015)

Ähnlich verhält es sich mit der Schulung ethischer Urteilskraft. Da Argumente höherer Ordnung nur aus Konzeptionen der Gerechtigkeit, nicht aber aus Konzeptionen des Guten gewonnen werden können, vermag religiöse Unterweisung zwar moralisch wünschenswertes Verhalten zu vermitteln aber nur sehr bedingt ethische Urteilskraft zu schulen. Selbstverständlich ist ethische Urteilskraft mehr als kohärentes Schließen. In einem lesenswerten Beitrag hat Klaus Goergen (2009) die Vielschichtigkeit moralischen Urteilens dargelegt und darauf verwiesen, dass in diesem Prozess unterschiedliche Fähigkeiten ineinandergreifen. Empathie, Vorstellungskraft oder das Bedürfnis, dem eigenen Selbstbild gerecht zu werden, sind ebenso ausschlaggebend, wie das rationale Prinzip der Nutzenkalkulation oder das Ideal der unparteilichen Prüfung auf

Widerspruchsfreiheit. Wenn wir einer Person Urteilskraft zusprechen, meinen wir damit weit mehr als Abstraktionsvermögen oder logische Argumentations- und Analysekompetenz. Eichmann war für Hannah Arendt unter anderem deshalb ein »Hanswurst« (1963: 81), weil ihm die Vorstellungskraft, ja die Fantasie fehlte, um die Essenz seiner Taten und die Dimensionen seiner Schuld wirklich erfassen zu können.¹ Religionsunterricht vermag also durchaus, wichtige Beiträge zur Entfaltung ethischer Urteilskraft zu leisten. Dennoch besteht das Kerngeschäft ethischer Urteilskraft in der Fähigkeit zur intersubjektiven und interkulturellen Rechtfertigung, und genau dieses Ringen um eine intelligible Perspektive ist mit religiösen Prämissen inkompatibel.

Wenige Texte haben das Verhältnis von Religion und ethischer Urteilskraft deutlicher auf den Punkt gebracht als Kants Ausführungen zur Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft von 1793. Gleich zu Beginn macht Kant deutlich, dass ethische Orientierung weder der Religion bedarf, noch durch diese hervorgebracht werden kann.

»Handle nur nach derjenigen Maxime, durch die du zugleich wollen kannst, dass sie ein allgemeines Gesetz werde.« (AA IV S. 421 = Kant 1911)

Diese Formulierung des Kategorischen Imperativs darf für sich beanspruchen, ein synthetisch praktischer Satz *a priori* zu sein. Er ist synthetisch, denn er erweitert die Identifikation des Guten um die Begriffe Maxime, Naturgesetz und Allgemeingültigkeit. Er ist *a priori*, da Kant auf keinerlei empirischen Kanon aus Kultur, Religion oder Tradition zurückgreift. Der Kategorische Imperativ besteht allein in der formalen und damit zeitlosen Forderung, die eigenen Motive und Gründe am Kriterium der Allgemeingültigkeit zu messen. Für das Verhältnis von Religion und Moral hat dies folgende Konsequenzen:

1. Moral ist gänzlich unabhängig von Religion.
2. Sofern es einen Gott gibt, ist dieser dem Sittengesetz verpflichtet. Es verhält sich nicht andersherum.
3. Gott folgt aus dem Sittengesetz, nicht das Sittengesetz aus Gott. Es handelt sich um eine regulative Idee, die es ermöglicht, die moralische Pflicht in Einheit mit der Glückseligkeit zu denken.
4. Rituelle und moralische Handlungen mit dem Ziel göttlichen Wohlgefallens sind ethisch minderwertig.

Der letzte Punkt wird im Begriff des Afterdienstes auf die Spitze getrieben. Kant dürfte diese Formulierung mit viel Freude an der Raffinesse gewählt haben. Es bieten sich zwei Deutungen an. After-Dienst könnte Englisch als *Hinterher-Dienst* verstanden werden. Bis heute spricht man in einigen Teilen Österreichs vom *Afterzins* als Zinseszins. Diese Deutung knüpft an die Unterscheidung zwischen pflichtgemäßen Handlungen und Handlungen aus Pflicht an. Wer aus Liebe sein Kind rettet oder aus Gottesfurcht

1 Dass die Person Eichmann, wie wir heute wissen, das falsche Beispiel für Arendts Theorie war, tut der richtigen Analyse von ethischer Urteilskraft keinen Abbruch. Eichmann war mit hoher Wahrscheinlichkeit kein banaler Verwaltungsbeamter, sondern ein Fanatiker mit Gefallen an Grausamkeiten. Gleichwohl gab es Tausende, die ganz im Sinne Arendts, durch ihren moralischen Stumpfsinn und erschreckend banale Tätigkeiten das unvorstellbar Böse erst ermöglichten.

barmherzig ist, hat eine wünschenswerte Handlung vollzogen. Die Motive seiner Handlung kann man aber nicht als moralisches Prinzip anerkennen, da sie ebenso gut als Anlass für schreckliche Taten dienen könnten. Wer *gemäß* der Pflicht handelt, handelt *second-best*. Er läuft der eigentlichen Idee des Guten hinterher. Ähnlich verhält es sich, wenn man den deutschen Wortbestandteil »After« etymologisch auf »Aber« (z. B. Aberglauben) zurückführt. Afterdienst wäre damit falscher Dienst an einem (vielleicht) richtigen Prinzip. Drastischer fällt die Interpretation aus, wenn man die Bezeichnung anatomisch deutet. Nun bekommt die Orientierung am Religiösen einen amoralischen Charakter. Der Volksmund hat hierfür deutliche Begriffe hervorgebracht, die die Verachtung für bedingungsloses Anbieten zum Ausdruck bringen. Folge den Anordnungen der Instanz, die Macht über dich hat. Handle so, dass du nicht in der Hölle leiden musst, im Himmel belohnt wirst, Pluspunkte für »*Sugar-Candy-Mountain*« sammelst! Das Sittengesetz und somit jede als existent und gut gedachte Gottheit müssen diese Maxime verurteilen.

Der Streit der Fakultäten soll an dieser Stelle nicht intensiviert werden. Von zentraler Bedeutung bleibt, dass eine Annäherung an eine ethische, intelligible Perspektive durch religiöse Traditionen nicht zu leisten ist. Dies ist wohl der Grund dafür, dass der Dalai Lama (2015) Ethik für wichtiger hält als Religion.

3. Zusammenfassung

Zusammenfassend ergibt sich folgendes Bild: Religionskunde ist eine legitime und wertvolle Aufgabe des Religionsunterrichts. Zudem besteht in diesem Feld eine von anderen Fächergruppen nicht erreichte Expertise. Religiöse Unterweisung als Teil des öffentlichen Bildungssystems ist aus aufgeklärter Perspektive ein Übel. Tolerantes Verhalten und moralische Tugenden können durch Religionspädagogik befördert werden. Die Essenz von Toleranz und ethischer Urteilskraft beruht indes auf der verinnerlichten Pflicht zur allgemeinen und reziproken Rechtfertigung auf der Basis intersubjektiver und interkultureller Vermittelbarkeit. Genau dies kann aus einer religiösen Konzeption des Guten nicht gewonnen werden.

Als finale Anmerkung sei formuliert, dass Religionslehrerinnen und Religionslehrer selbstverständlich in ihrem Unterricht echte Toleranzerziehung und die Schulung ethischer Urteilskraft betreiben können, allerdings handelt es sich in diesem Moment eben nicht um Religionsunterricht.

Literaturverzeichnis

- Arendt, Hannah (1963): Eichmann in Jerusalem. Ein Bericht über die Banalität des Bösen (3. Aufl. 2011), München: Piper.
- Beckermann, Ansgar (2003): Muss die Philosophie noch analytischer werden? (Ist die Analytische Philosophie am Ende?). sammelpunkt.philo.at/id/eprint/2365/1/analyphil_V1.pdf

- Dalai Lama XIV (2015): *Der Appell des Dalai Lama an die Welt: Ethik ist wichtiger als Religion*, Wals bei Salzburg: Benevento.
- Forst, Rainer (2004): *Toleranz im Konflikt. Geschichte, Gehalt und Gegenwart eines umstrittenen Begriffs*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- (2007): *Das Recht auf Rechtfertigung. Elemente einer konstruktivistischen Theorie der Gerechtigkeit*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Goergen, Klaus (2009): »Das moralische Urteil, ein egalitäres Modell«, in: *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*, Heft 3, S. 170-181.
- (2015): »Ethik für alle? Plädoyer für ein Pflichtfach Philosophie/Ethik«, in: *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*, Heft 2.
- Günther, Anna (2019): »Miese Noten für den Ethikunterricht«, in: *Süddeutsche Zeitung* vom 28.11.2019. <https://www.sueddeutsche.de/bayern/bayern-bildung-ethik-unterricht-lehrer-ausbildung-1.4699554> (01.04.2021).
- Haase, Volker/Tiedemann, Markus (2013): »Recht auf Ethik? Ein Kommentar zur Diskussion um die reguläre Einführung des Faches an baden-württembergischen Grundschulen«, in: *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*, Heft 2.
- Habermas, Jürgen (2019): *Auch eine Geschichte der Philosophie. Band 1, Die okzidentale Konstellation von Glauben und Wissen*, Berlin: Suhrkamp.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1807): *Phänomenologie des Geistes: VI., B II: Die Aufklärung* (Werkausgabe Band 3, S. 398ff.).
- Jefferson, Thomas (1824): *Brief an Major John Cartwright vom 05.06.1824*. <http://www.let.rug.nl/usa/presidents/thomas-jefferson/letters-of-thomas-jefferson/jeffl278.php> (01.04.2021).
- Kant, Immanuel (1907): »Die Metaphysik der Sitten. Metaphysische Anfangsgründe der Rechtslehre« [1797], in: *Gesammelte Schriften (= AA)*, Bd. 6, Berlin: Preußische Akademie der Wissenschaften.
- (1911): »Grundlegung zur Metaphysik der Sitten« [1785], in: *Gesammelte Schriften (= AA)*, Bd. 4, Berlin: Preußische Akademie der Wissenschaften.
- (1974): »Kritik der reinen Vernunft« [1787], in: *Werke*, Bd. 4, hg. v. Wilhelm Weischedel, Wiesbaden: Insel.
- (1977): »Logik: Handbuch zur Vorlesung von 1800, IX D Modi des Fürwahrhaltens« [1800], in: *Werke*, Bd. 6, hg. v. Wilhelm Weischedel, Wiesbaden: Insel, S. 494-511.
- Locke, John (1689a): *Ein Brief über Toleranz*, übers. v. Julius Ebbinghaus. Hamburg: Meiner 1996, als Nachdruck der Ausgabe von 1975.
- (1689b): *Versuch über den menschlichen Verstand*, IV, 29. Hamburg: Meiner, 1988.
- Martens, Ekkehard (1997): »Warum die Ethik auf den Hund gekommen ist – oder: Welche Ethik brauchen wir heute?«, in: Hans A. Hartmann/Konrad Heydenreich (Hg.): *Ethik und Moral in der Kritik. Eine Zwischenbilanz (= Edition Ethik kontrovers 4)*, Frankfurt a.M.: Diesterweg.
- Nida-Rümelin, Julian (2016): *Humanistische Reflexionen*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Tugendhat, Ernst (1993): *Vorlesungen über Ethik*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- von Hentig, Hartmut (1999): *Ach, die Werte! Ein öffentliches Bewußtsein für zwiespältige Aufgaben. Über eine Erziehung für das 21. Jahrhundert*, München: Hanser.

Warum Demokratie auf eine pluralistische Religionskunde angewiesen ist

Ein Kommentar aus Sicht des Beutelsbacher Konsenses der politischen Bildung

Andreas Petrik

Nun sag', wie hast du's mit der Religion?
Du bist ein herzlich guter Mann,
Allein ich glaub', du hältst nicht viel davon.
Gretchen zu Faust in der Szene »Marthens Garten«

Einleitung: Der fremde Blick

Als Politikdidaktiker gebeten zu werden, den Ist-Zustand des Religionsunterrichts zu kommentieren, ist wie eine Einladung zur fachfremden Hospitation. Ein seltener Vertrauensvorschuss, insbesondere in der Coronazeit, in der unzählige Menschen glauben, sich besser als international renommierte Wissenschaftler*innen mit dem Virus auskennen. Daher behaupte ich gar nicht erst, den Gegenstand Religion anders verstehen zu können, als es einem nicht-religiösen Sozialwissenschaftler möglich ist: Ich wurde protestantisch in einer agnostischen Familie geprägt, habe mit Gewinn am (hochpolitischen!) evangelischen Religionsunterricht teilgenommen, wurde als »frei und kirchenkritisch Gläubiger« konfirmiert und bin mit 20 Jahren aus der Kirche ausgetreten. Wenn ich mir ein Weltanschauungs-Etikett aufklebe, dann ist es das des Existenzialisten in der Tradition von Albert Camus mit der Überzeugung, dass es keinen (göttlichen oder schicksalshaften) Sinn a priori gibt. Zugleich weiß ich, dass die menschliche Erfindung der Religion dazu beitragen kann, Sinn »herzustellen« und menschliche Krisen zu bewältigen.

Ich schreibe diesen Aufsatz also aus einer sozialkonstruktivistischen Perspektive. Diese prüft Denkgebäude darauf, welche Handlungsweisen sie faktisch erzeugen und inwiefern sie zur Aufklärung und Problemlösung beitragen. Mein Standpunkt will, wie Faust Gretchen entgegnet, »niemand sein Gefühl und seine Kirche rauben«, sondern fragen: »Religionsunterricht, wie hast du's mit der Kontroversität«?

1. Gedankenexperiment: Wäre Politikunterricht wie Religionsunterricht organisiert...

Wir schreiben das Jahr 2025. Nach bundesweiten Konferenzen führender Religionspädagog*innen und Politikdidaktiker*innen konnten die grün-schwarz-rot-gelbe Bundesregierung unter Bundeskanzlerin Annalena Baerbock sowie die Landesregierungen überzeugt werden, den Politikunterricht nach dem Vorbild des Religionsunterrichts radikal umzubauen. Das religionsdidaktische Konzept der »Positionalität« (vgl. Domsgen/Witten 2022: 59ff.) gab hier den Ausschlag. Der Politikunterricht liegt nun in gemeinsamer Verantwortung von Staat und Bundestagsparteien. Um die jeweiligen politischen Wertorientierungen nicht zu verwässern, die bekanntlich tief emotional im Individuum verankert und daher relativ stabil sind (vgl. Klein/Pötschke 2004), wurden sechs bekenntnisorientierte Politikunterrichte eingerichtet: GPU (Grüner Politikunterricht), KPU (Konservativer Politikunterricht), FPU (Freiheitlicher Politikunterricht), SPU (Sozialdemokratischer Politikunterricht), LPU (Linker Politikunterricht) und PPU (Patriotischer Politikunterricht). Damit soll in Zukunft auch dem Elternrecht auf eigene politisch-kulturelle Prägung ihres Nachwuchses genüge getan werden. Zugleich sollen so der Nachwuchsmangel aller Parteien sowie die grassierende Politikverdrossenheit beseitigt werden. Das Angebot dieser Varianten kann jedoch bisher nicht flächendeckend bereitgestellt werden, da oft die Nachfrage fehlt. So finden wir in manchen Großstadtvierteln kaum PPU, manchmal sogar kaum KPU und in ostdeutschen Kleinstädten und Landkreisen besitzen GPU und FPU Seltenheitswert.

Dem Staat kommt die parteiübergreifende Aufgabe zu, die konfessionellen Politikunterrichte auf ihre Grundgesetzkonformität zu prüfen. Das führte schnell zu Klagen gegenüber dem PPU, der aber bis zu einer endgültigen Entscheidung des Verfassungsgerichts über ein Verbot der AfD, die im Jahr 2027 erwartet wird, weitergeführt werden darf. Versuche der CDU, den LPU zu verbieten, scheiterten mit der richterlichen Begründung, dass unser Grundgesetz offen ist für die Frage, ob unser Staat als säkularer demokratischer Sozialismus oder als christlich-soziale Marktwirtschaft organisiert wird. Anders verhält es sich mit den Ungleichwertigkeitsvorstellungen des PPU, die prinzipiell nicht mit demokratischen Prinzipien vereinbar sind.

Vier Bundesländer weichen von dieser Grundstruktur ab: Bremen führt einen nicht bekenntnisorientierten, rein politikkundlichen Politikunterricht in Landesverantwortung ein. In Berlin liegt der Politikunterricht ausschließlich in den Händen der Parteien und ist kein ordentliches Unterrichtsfach, darf aber in den Räumen der Schule stattfinden. Daneben gibt es einen freiwilligen überparteilichen Weltanschauungsunterricht, den der »Unpolitische Verband« (UV) verantwortet. In Brandenburg wurde das Fach »Lebensgestaltung – Parteien – Nichtwahl« (LPN) eingeführt, das nicht verpflichtend ist, wenn man an einem der bekenntnisorientierten Politikunterrichte teilnimmt. Hamburg schließlich wagt als einziges Land den »Politikunterricht für alle«, an dem alle Bundestagsparteien gleichberechtigt mitwirken.

Die Lehrer*innenausbildung wurde entsprechend angepasst: Grundständig ausgebildete Lehrer*innen beantragen mit ihrem Referendariat bei der zuständigen Partei eine vorläufige und nach erfolgreichem Abschluss eine endgültige Bevollmächtigung, die je nach Parteizugehörigkeit als grün, liberal, konservativ, links, sozialdemokratisch

oder patriotisch bezeichnet wird. Damit verfügen sie über die Genehmigung der jeweiligen Politikgemeinschaft, den Politikunterricht nach deren Grundsätzen zu erteilen. Im Rahmen sogenannter Gestellungsverträge können auch fachlich qualifizierte Parteifunktionär*innen Politikunterricht erteilen. Deren Anteil nimmt zu und sie unterrichten oft an mehreren Schulen gleichzeitig, um den enormen Politiklehrer*innenmangel auszugleichen.

Das mit der Meinungsfreiheit eng verknüpfte Recht auf politische Enthaltung, neuerdings »negative Politikfreiheit« genannt, führte schließlich dazu, zusätzlich ein politisch neutrales Ersatzfach einrichten zu müssen, das auf das schöne Akronym US hört: *Unpolitische Staatsbürgerkunde*. Inhaltlich geht es um Institutionenkunde, überparteiliche demokratische Werte und Parlamentarismuskritik. Hier versammeln sich Kinder von Nichtwähler*innen, spirituellen Parlamentarismusskeptiker*innen, Querdenker*innen und politisch Unentschlossenen, die aus Gewissensgründen den konfessionellen Politikunterricht abgewählt haben. Mittlerweile finden sich hier bundesweit ca. 20 % der schulpflichtigen Jugendlichen mit steigender Tendenz, was ungefähr dem Bevölkerungsanteil derer entspricht, die sich laut Leipziger Autoritarismusstudie von 2020 (vgl. Decker/Brähler 2020) besonders persönlich, sozial, ökonomisch und politisch benachteiligt (»depriviert«), wenig anerkannt und ohnmächtig fühlen, Autoritäten stark misstrauen und für Verschwörungserzählungen offen sind. Im oft als »politiklos« bezeichneten Ostdeutschland ist der Anteil des US am gesamten Politikunterricht mit über 50 % besonders hoch, aber es gibt auch markante US-Inseln in Westdeutschland.

Leider wird der US vielerorts fachfremd angeboten, weil der Unpolitische Verband (UV) zerstritten und nicht ausreichend sozialwissenschaftlich vernetzt ist, um den US konzeptionell auszugestalten. Oftmals werden diejenigen Lehrer*innen eines Kollegiums eingesetzt, die sich als besonders unpolitisch oder politikverdrossen einschätzen. Der Verband Parteipolitischer Politischer Unterweisung (PPU) der sechs konfessionellen Politikunterrichte moniert, dass im US Parteien und Parlamente zu wenig oder verzerrt unterrichtet würden. Die »Denkschrift zum grünen Politikunterricht« fordert daher kooperative Formate und betont das komplementäre Verhältnis von Politikunterricht und Unpolitischer Staatsbürgerkunde. In der Bevölkerung mehren sich Stimmen, die angesichts steigender Parteien- und Politikverdrossenheit einen integrativen, weltanschaulich neutralen Politikunterricht fordern. Der PPU weist diese Forderung jedoch als utopisch zurück, weil die Interessen der verschiedenen Politikgemeinschaften unvereinbar seien.

2. Wie vertragen sich Religionsunterricht und Beutelsbacher Konsens?

Das obige Gedankenexperiment wirkt komisch und absurd, obwohl es exakt diejenigen Argumente und Strukturen auf einen parteipolitischen Politikunterricht überträgt, die einen bekenntnisorientierten Religionsunterricht begründen. Inwiefern diese Absurdität bloß an einem sehr unterschiedlichen Gegenstand liegt oder ob dieser doch erstaunlich verwandt ist, versuche ich im Folgenden zu klären. Dazu nutze ich den Beutelsbacher Konsens, der 1976 nach den politischen Grabenkämpfen der 1960er und

frühen 1970er als implizites Ergebnis einer politikdidaktischen Tagung von einem Teilnehmer ausformuliert wurde (gegenderte Form hinzugefügt):

»1. *Überwältigungsverbot*: Es ist nicht erlaubt, die Schüler*in [...] im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit an der Gewinnung eines selbständigen Urteils zu hindern. Hier genau verläuft nämlich die Grenze zwischen Politischer Bildung und Indoktrination. Indoktrination aber ist unvereinbar mit der Rolle der Lehrer*in in einer demokratischen Gesellschaft und der – rundum akzeptierten – Zielvorstellung von der Mündigkeit der Schüler*in.

2. *Kontroversgebot*: Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen. [...] Wenn unterschiedliche Standpunkte unter den Tisch fallen, Optionen unterschlagen werden, Alternativen unerörtert bleiben, ist der Weg zur Indoktrination beschritten. Zu fragen ist, ob die Lehrer*in nicht sogar eine Korrekturfunktion haben sollte, d.h. ob sie nicht solche Standpunkte und Alternativen besonders herausarbeiten muss, die den Schüler*innen [...] von ihrer jeweiligen politischen und sozialen Herkunft her fremd sind. [...]

3. *Interessenorientierung*: Die Schüler*in muss in die Lage versetzt werden, eine politische Situation und ihre eigene Interessenlage zu analysieren, sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene politische Lage im Sinne ihrer Interessen zu beeinflussen. [...]« (Wehling 1977, 179f.; vgl. auch Reinhardt 2018, 29ff.)

Es handelt sich dabei um universelle, allgemeindidaktische Prinzipien, die alle drei Beziehungspunkte des didaktischen Dreiecks behandeln (vgl. Petrik 2013: 18ff.): Das Kontroversgebot bezieht sich auf das Verhältnis von Gegenstand und Lehrer*in, das Überwältigungsgebot auf die Interaktion zwischen Lehrer*in und Schüler*innen und die Interessenorientierung auf das Verhältnis von Schüler*innen und Gegenstand. Der Beutelsbacher Konsens ist nicht rechtsverbindlich, allerdings transportiert er demokratische Werte wie Pluralismus, Gerechtigkeit und Informationsfreiheit (Kontroversgebot), Meinungsfreiheit, Glaubensfreiheit und Toleranz (Überwältigungsverbot) sowie freie Entfaltung der Persönlichkeit und das Recht auf Teilhabe (Interessenorientierung). Aufgrund der »politischen Bedeutung religiöser Bildung« (Herbst 2019: 153) wurde der Beutelsbacher Konsens in der Religionspädagogik gründlich rezipiert (vgl. die Besprechung in Herbst 2019).

2.1 Kontroversgebot

Dem Kontroversgebot zu folgen heißt für die Lehrer*in, möglichst »das objektive Ganze« des Faches zu repräsentieren und homogene Lerngruppen mit unbekanntem Perspektiven zu konfrontieren. Der Religionspädagoge Willems formuliert, »dass das, was im Blick auf Religion in Kirche und Gesellschaft umstritten ist, auch im Unterricht als kontrovers erscheinen muss« (Willems 2010: 291). Demnach soll z.B. der Schöpfungsglauben mit der Evolutionslehre konfrontiert werden und sollen ethische Fragen theologisch und außertheologisch erstritten werden. Ähnlich schlägt der Politikdidaktiker Grammes (2016) vor, z.B. Müntzer argumentativ gegen Luther antreten zu lassen. Auch

innerkonfessionelle Kontroversen werden immer wieder angeführt, die religiöse Entwicklungsdynamiken verdeutlichen und einseitige Vorurteile abbauen helfen.

Kann es jedoch ausreichen, nur intrareligiöse Kontroversen zu betrachten oder müsste man nicht auch die Konflikte zwischen verschiedenen Religionen und zwischen Gläubigen und Nicht-Gläubigen gleichberechtigt einbeziehen? In Willems' Auslegung ist der »Blick der Gesellschaft auf Religion« bereits enthalten – interessanterweise aber nicht derjenige der (Religions-)Wissenschaft. Herbst schreibt: »Dabei ließe sich an die politikdidaktischen Deutungsstreitigkeiten anknüpfen und eine spezifisch konfessionelle Positionalität einspeisen« (Herbst 2019: 157). Mit dem Stichwort »Positionalität« kommt m.E. ein grundlegend konträrer Umgang beider Fächer mit Kontroversität zum Ausdruck. Umstritten sind in der Politikdidaktik engere und weitere Politikbegriffe, engere politikwissenschaftliche versus breitere sozialwissenschaftliche Theoriebezüge sowie handlungsorientiert-demokratiepädagogische versus wissensorientiert-kognitivistische Methodiken (vgl. Autorengruppe Fachdidaktik 2015). Konsens ist dagegen, dass alle einflussreichen politischen Weltanschauungen gleichberechtigt behandelt werden müssen, allerdings immer unter der kritischen Prüfung ihres (un)demokratischen Gehalts. Das Phänomen des Politischen wird also zumindest seit den späten 1970er Jahren didaktisch integrativ und inklusiv gedacht, weil es seine Natur ist, verschiedene Interessen zu koordinieren. Religion dagegen wird immer schon identitär und exklusiv gedacht, weil nicht das Miteinander verschiedener Vorstellungen, sondern die Einwurzlung, das Hineinwachsen in eine partikuläre Deutungsvariante von Welt fokussiert wird.

Vor diesem Hintergrund ist es verständlich, im Religionsunterricht eine »Binnenperspektive« und die »authentische Begegnung« (Domsgen/Witten 2022: 57; 59) mit einer bestimmten, möglichst von der Lehrer*in repräsentierten religiösen Erfahrung zu ermöglichen. Eine atheistische oder agnostische Lehrer*in könnte diese Begegnung kaum anbahnen. Auch wenn sich heutiger Religionsunterricht offenbar nicht mehr als Wahrheitsverkündung, sondern als Deutungsangebot versteht (vgl. ebd.: 61), so bleibt doch der grundsätzliche »Wahrheitsanspruch« (Willems 2010: 281) eines spezifischen geistigen Traditionsgebäudes: (Christliche) Religion soll als »prägender Kultur- und Bildungsfaktor« für die »Geschichte des abendländischen Kulturkreises« Anerkennung finden, um die Genese heutiger tief verankerter Werte zu verdeutlichen (vgl. Domsgen/Witten 2022: 25).

Diese Sichtweise ist aus Sicht des Kontroversgebots jedoch tatsächlich zu einseitig, weil es eben keine ausschließliche, bruchlose und schon gar nicht rein positive Ableitung heutiger positiv besetzter Werte aus dem Christentum gibt, da es zugleich soziale, gar sozialistische und demokratische sowie höchst autoritäre und antidemokratische Werte verkörpert. Es sei nur daran erinnert, dass Demokratie fast überall in Europa gegen den Widerstand der christlichen Kirchen durchgesetzt werden musste. Die Begründung, dass nur durch einen positionellen Religionsunterricht eine bestimmte Tradition erhalten werden kann, ist also einerseits lerntheoretisch verständlich, weil diese Tradition für viele Menschen bis heute Bedeutung, Halt, Trost und Sinn stiften kann und sich am besten durch Vorbilder fortpflanzt. Politische Partizipation wird ebenso nur selten durch reine »politikkundliche« Information als vielmehr durch aktiv handelnde Vorbilder angeregt (vgl. van Deth 2009).

Andererseits ergeben sich didaktisch problematische Konsequenzen, die sich wiederum am Vergleich mit politischem Lernen zeigen. Bestimmte politisch partikulare Haltungen sind traditionell ebenfalls unerlässlich zum Verständnis unserer Gegenwart, stiften Sinn und tragen zur Lösung gravierender sozialer Probleme bei. Und sie sind ebenso stark emotional besetzt, tief im Individuum und seinen Alltagserfahrungen verwurzelt. Nehmen wir zum Beispiel die Arbeiterbewegung, ohne die unser heutiges politisches und wirtschaftliches System ganz anders aussehen würde. Wirklich hineinversetzen in dessen Bedeutung können Schüler*innen sich mit den Argumenten der positionellen Religionspädagogik nur, wenn ein authentisches, möglichst aktives Gewerkschaftsmitglied als Lehrer*in vor ihnen steht und eigene Erfahrungen einbringt. Das gleiche Recht fordern dann aber auch konservative Unternehmer*innen ein, weil nur sie erfahrungsbasierte authentische Begegnungen mit dem Segen des Kapitalismus für alle Menschen im Unterricht anbahnen können. Mit der Begründung, dass mit fehlendem Parteinachwuchs ein grundgesetzlich garantiertes Kulturgut verloren ginge, könnten Parteien einen parteipolitischen Unterricht mit authentischen Parteivertreter*innen fordern – siehe mein Gedankenexperiment.

Selbst wenn der moderne christliche Religionsunterricht kontroverse Diskussionen über das Christentum nicht nur zulässt, sondern auch fördert, so bleibt sein normativer Standort doch unverrückbar. Und dieser Standort ist, angesichts der Vielzahl an (auch in Deutschland anzutreffenden) wirkmächtigen religiösen und nicht-religiösen Weltanschauungen stets partikular. Unterricht hat jedoch einen staatlichen Bildungsauftrag, der universelle, wissenschaftsbasierte Zugänge schaffen sollte. Dieser objektive Standpunkt kann kein partikularer theologischer oder politischer sein, sondern nur ein religions- oder politikwissenschaftlicher. Positionalität als *fachkonstituierendes Prinzip* widerspricht also m.E. dem Kontroversprinzip. Als *fachdidaktisches* Prinzip wiederum entspricht es dem dritten Grundsatz der Interessenorientierung und sollte *keineswegs* wegfallen.

2.2 Überwältigungsverbot

In Umfragen zum Religionsunterricht äußern einige Schüler*innen, dass sie ihre Meinung nicht vertreten können, weil bestimmte religiöse Sichtweisen erwartet und religionskritische Positionen zurückgewiesen würden. Andere wiederum betonen, dass sie sich weder »gedrängt noch bevormundet« fühlen (vgl. Domsgen/Witten 2022: 50). Beide Befunde lassen sich eins zu eins in empirischen Studien zum Politikunterricht finden. Begeisterung für einen Raum der Entfaltung und Inspiration steht neben Diskursausschlüssen bestimmter politischer Positionen, sozialwissenschaftlicher Theorien und empirischer Befunde. Ich denke also nicht, dass Religionslehrer*innen prinzipiell stärker überwältigen als Politiklehrer*innen. Beide Fächer können gleichermaßen dogmatisch und missionarisch umgesetzt werden.

Die Überwältigungsgefahr, die ich im Religionsunterricht sehe, ist weniger didaktisch-methodisch, sondern strukturell bedingt, als direkte Folge der Konfessionalitäts-Prämisse. Domsgen und Witten, die trotz ihrer Gegenargumente weiterhin für einen positionellen Religionsunterricht plädieren, schreiben selbst, dass sich im konfessionellen Religionsunterricht »die gesellschaftlichen Verhältnisse von Mehrheit und Min-

derheit [...] umkehren« und »Homogenisierungstendenzen« entstünden, die durch den Ausbau islamischen Unterrichts und Ethikunterrichts zunähmen, weil so immer weniger Konfessionslose, Christ*innen und Muslime am christlichen Religionsunterricht teilnähmen. Das, so die Autor*innen, mindere jedoch »die Chance zum Austausch und zum Dialog« (S. 31f.).

Diese Erkenntnis ist jedoch das stärkste Argument zur Abschaffung des positionellen Religionsunterrichts. Er wird strukturell stets bestimmte Perspektiven ausblenden oder bloß aus erfahrungsfremder Perspektive behandeln können: Dann wird zwar im christlichen Religionsunterricht auch über andere Religionen, Atheismus und freie Spiritualität gesprochen, aber keine authentische Vertreter*in dieser Sichtweisen ist anwesend (so auch Willems 2010). Auch eine verstärkte Kooperation zwischen Religions- und Ethikunterricht kann das Problem nicht lösen, dass allein schon die Zusammensetzung der Lerngruppen die »Illusion der Homogenität« (vgl. Petrik 2013: 226; Reinhardt 2018: 49) fördert.

Domsgen und Witten sehen die besonders in Ostdeutschland starke Nicht-Teilnahme am konfessionellen Religionsunterricht als eine Ursache »xenophober Tendenzen in der Gesellschaft« (Domsgen/Witten 2022: 24). Es trifft zwar empirisch zu, dass (nicht-fundamentalistische) Religiosität (neben Werten wie Toleranz, Pluralismus, Lebenszufriedenheit, Geschlechter-Gleichberechtigung, soziale Gerechtigkeit, Inklusivität, Zukunftsverantwortung, Ehrenamt und Verfassungspatriotismus) zu den Resilienzfaktoren gegen rechtspopulistische Einstellungen gehört (vgl. Hilmer et al. 2017: 50). Ein Argument für den positionellen Religionsunterricht scheint mir das jedoch nicht zu sein, eher im Gegenteil: Wenn Konfessionalität zu relativ homogenen Lerngruppen führt, dann sitzen »resiliente« Gläubige und einige wenige humanistisch geprägte Nicht-Gläubige zusammen in einer demokratisch-menschenfreundlichen Denkblase. Einen der zentralen Entstehungsfaktoren von Xenophobie (neben sozialen, politischen und ökonomischen Deprivationsgefühlen und autoritärer Prägung) erfasst die sogenannte »Kontakthypothese« (vgl. Decker/Brähler 2020: 48), also der Befund, dass mangelnder Kontakt zu Menschen, die als fremd empfunden oder konstruiert werden, Ungleichwertigkeitsvorstellungen erhöht. Das lässt sich besonders gut am Antisemitismus zeigen. Allein dieses Argument spricht gegen eine Zersplitterung der religiösen und ethischen Bildung in mehrere abgetrennte Denkblasen. Demokratien brauchen in jedem Schulfach – und erst recht, wenn es um existenzielle Sinnfragen geht – pluralistische Zugänge, um ideologische Einseitigkeiten abzubauen und über moderierten Austausch Resilienz gegenüber Fake News und Filterblasen aufzubauen. Ein solches integratives Fach scheint mir nicht nur demokratietheoretisch geboten, sondern ganz im Sinne subjektiver Schüler*inneninteressen zu sein.

2.3 Interessenorientierung

Dieser dritte Grundsatz greift die fachbezogenen Lernbedürfnisse von Jugendlichen auf. Herbst bedauert, dass Interessenorientierung »religionspädagogisch ein Randdasein fristet und häufig übergangen, bewusst ausgeklammert oder einseitig außer Acht gelassen« würde (Herbst 2019: 155). Auch hiervon kann ich den Politikunterricht nicht ausnehmen. Subjektive Bedeutung und damit Lernmotivation entsteht jedoch nur dann

intrinsisch, wenn wir im Unterricht Jugendliche dabei unterstützen, unhintergehbare *Entwicklungsaufgaben* wie Beziehung und Sexualität, Ablösung von Autoritäten, Berufsfindung usw. zu bewältigen (vgl. Oerter/Dreher 2002). Politische und religiöse Bildung widmen sich gleichermaßen der Entwicklungsaufgabe »Ideologie« bzw. »wertebasierte Weltanschauung« (ebd.). Diese fundamentale Gemeinsamkeit rechtfertigt einen Vergleich beider Zugänge. Interessenorientierung impliziert, konkurrierende Deutungssysteme nacheinander oder kontrastiv anzubieten.

Ein (auch kooperatives) Nebeneinander von Ethikunterricht, christlichem, muslimischem und jüdischem Religionsunterricht würde kurzfristig eventuell die Sinnsuche von nichtgläubigen, christlichen, muslimischen und jüdischen Schüler*innen (und ihrer Eltern) bedienen. Zugleich würde es sie strukturell um das Verständnis Andersgläubiger bringen. Erstens, weil die Lehrer*in ja nicht zugleich eine authentische Vertreter*in all dieser Orientierungen sein kann. Und zweitens, weil entsprechende Mitschüler*innen mit abweichenden (nicht-)religiösen Erfahrungen dann fehlen würden, denen man empathisch begegnen lernen könnte, um Vorurteile abzubauen. Die Perspektive einer singulären religiösen Konfession halte ich in Zeiten zunehmender gesellschaftlicher Spaltung didaktisch für genauso kontraproduktiv wie die Perspektive eines singulären politischen Bekenntnisses. Gerade dann, wenn Schüler*innen von Zuhause geschlossene Weltbilder mitbringen, ist es die Aufgabe von Schule, sie mit anderen existenziellen Bedürfnissen, Sichtweisen und Interessen zu konfrontieren, die ihre Eltern nicht kennen oder ihren Kindern absichtlich verschweigen.

Mitgebrachte Eigenperspektiven zu bestätigen und zu verstärken ist eine genuine Aufgabe von Kirchen, Religionsgemeinschaften, Parteien und sozialen Bewegungen. Doch keine dieser Instanzen sollte ihre legitimen, aber partikularen Wahrheitsansprüche *verbindlich* in die Schule tragen dürfen, um damit *exklusiv* ein Fach zu formen. Dies ist wiederum die genuine Aufgabe fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Verbände. Warum dieses Mäßigungsgebot einerseits allgemein anerkannt ist, aber für Religionsgemeinschaften nicht gilt, konnte mir bisher niemand plausibel erklären.

Es wäre ein großes Missverständnis, aus meiner didaktischen Position gegen einen kirchlich kontrollierten konfessionellen Unterricht abzuleiten, Religion und Religiosität (von Lehrer*innen wie von Schüler*innen) habe keinen Platz in der staatlichen Schule. Sie vom Stundenplan zu verbannen hielte ich sogar für brandgefährlich angesichts religiöser und nicht-religiöser Fundamentalisierungstendenzen. Die »religiöse Dimension« ist auch deswegen »für umfassende Bildung unverzichtbar« (Willems 2010: 280), um aktuelle gesellschaftliche Konfliktlinien multiperspektivisch verstehen zu lernen. Inwiefern ein integratives Fach, das Religion(en) und Ethik(en) verbindet, noch »positionell« mit Binnenperspektiven arbeiten bzw. diese positiv verstärkend aufgreifen kann, ist eine didaktisch-methodische Frage, der ich mich nun abschließend widmen möchte.

3. Mögliche Synthesen aus Positionalität und Kontroversität

Ich plädiere also für *ein Fach für alle*, das an individuelle Sinnsuche anknüpft und Jugendliche mit bedeutsamen ethischen und religiösen Deutungsangeboten in Tuchfüh-

lung bringt – im Kontrast zum Politikunterricht, dem es primär um allgemeinverbindliche Regelungen des Zusammenlebens geht. Man könnte dieses Fach in Anlehnung an das Brandenburger Modell *Lebensgestaltung – Ethik – Religion* nennen. Eine direkte Beteiligung möglichst aller Religionsgemeinschaften, wie im Hamburger Modell des Religionsunterrichts, hielte ich, wie erläutert, für ähnlich kontraproduktiv wie eine direkte Beteiligung der Parteien am Politikunterricht. Vielmehr sind religiöse wie politische Verbände und Institutionen Unterrichtsgegenstände, die dort fair und mit kritischer Distanz betrachtet werden sollten und deren Vertreter*innen natürlich jederzeit in den Unterricht eingeladen werden können.

Obwohl sie für Positionalität argumentieren, ermitteln auch Domsgen und Witten einen »weltanschaulich-neutralen (Ethik-)Unterricht mit religionskundlichen Anteilen« als »den kleinsten gemeinsamen Nenner« und bezeichnen ihn sogar als »Lösung« für die »Problematiken bei der Einführung konfessionellen islamischen Religionsunterrichts« (Domsgen/Witten 2022: 37). Gemeint ist hier vermutlich die fehlende Abgrenzung bestimmter muslimischer Religionsgemeinschaften vom religiösen Autoritarismus und Fundamentalismus. Ethik sei »umfassender«, »integrativer« und »voraussetzungsloser« (ebd.). Ein solches Integrativfach könnte man natürlich nicht mehr abwählen, weil es dann strukturell den nicht-positionellen Fächern gleichgestellt wäre.

Hauptargument für ein gemeinsames Fach ist nicht die abnehmende Religiosität, obwohl diese die Nachfrage nach konfessionellem Unterricht immer weiter absinken lassen wird und zu drastischen Veränderungen zwingt. Das Hauptargument ist ein demokratietheoretisches und lerntheoretisches: Stärkung des gesellschaftlichen Zusammenhalts, der (Ambiguitäts-)Toleranz und Demokratiefähigkeit sowie das moderierende Anknüpfen an die sehr unterschiedlichen Weisen, wie Jugendliche Sinn suchen. Mir ist bewusst, dass dieses neue Fach politisch nicht leicht umzusetzen ist und aus religionspädagogischer Sicht nach einem herben Verlust klingt. Aber vielleicht ist ja auch das Gegenteil der Fall und gerade ein integratives Fach bewahrt oder erhöht sogar die Lust Jugendlicher, sich auf das Phänomen Religion einzulassen – wenn dieses nicht mehr in kleinen, relativ homogenen Gruppen behandelt wird?

Was bliebe von authentisch vermittelter Religiosität? Ich halte den Gegensatz »informiert« versus »positionell« (Domsgen/Witten 2022: 56) für einen Scheingegensatz. Vielmehr denke ich aus politikdidaktischer Erfahrung, dass objektive Kontroversität (*Sozialwissenschaftliche Analysekompetenz*) und subjektive Positionalität (*Urteilskompetenz, Partizipation*) kein Gegensatz sein müssen – beides strebt politische Bildung gleichermaßen an, indem sie verschiedenste Positionalitäten und damit *Perspektivenübernahme* und *Konfliktlösungsfähigkeit* zu fördern versucht (zu den fünf politischen Kompetenzen vgl. Petrik 2013: 343ff.; Reinhardt 2018: 20ff.).

Didaktisch funktioniert das in der politischen Bildung über gemeinsame Anforderungssituationen. Das kann ein kommunalpolitisches Projekt sein, ein Plan- oder Rollenspiel oder die Analyse exemplarischer Fälle, Konflikte oder Dilemmata (Methodenüberblicke in Petrik 2013: 60ff.; Reinhardt 2018: 78ff.). Wichtig ist, dass der Gegenstand eine gemeinsame Projektionsfolie für verschiedenste Deutungsmuster bietet und diese Perspektiven ins Gespräch bringt. Für besonders fruchtbar halte ich Soziale Experimente, in denen die Jugendlichen (anders als in Plan- und Rollenspielen) sie selbst bleiben, aber in einer simulierten Umgebung neue Handlungsmöglichkeiten ausloten müssen.

So arbeitet z.B. die Dorfgründungssimulation (Petrik 2013: 296ff.): Jugendliche wandern in ein fiktives leerstehendes Pyrenäendorf aus und müssen miteinander klären, wie sie Entscheidungen treffen, wirtschaften, Güter verteilen, das katholische Kirchengebäude nutzen, mit muslimischen Flüchtlingen umgehen wollen usw. In den oft heftigen Debatten entdecken die Dorfbewohner*innen ihre oft noch latente politische Grundhaltung, lernen sie mithilfe der Gründerväter der vier politischen Grundorientierungen¹ (Proudhon, Marx, Burke und Smith) argumentativ auszubauen, entwickeln Verständnis für Andersdenkende, setzen sich Korrekturen und Widersprüchen aus und werden immer wieder angeregt, gemeinsam Verfahren zu entwickeln, um ihre konträren Perspektiven friedlich zu koordinieren. Sie erfahren schließlich, welche Partei primär zu ihren persönlichen Werten passt und ob diese zum demokratischen Spektrum zählt oder nicht.

Ein Beispiel für eine solche authentisch-produktive Dorf-Begegnung ist der Streit zwischen zwei NPD-Anhängern, die keine muslimischen Asylsuchenden im Dorf aufnehmen wollen und einem Mitschüler, der tatsächlich aus dem Iran geflüchtet war und sie mit ihrem Unwissen über den Islam und religiöse Diktaturen konfrontiert. Einer der beiden NPD-Anhänger sagt später im Einzelinterview glaubwürdig, dass sich seine Perspektive auf Asyl verändert habe (vgl. Petrik 2017).

Es bleibt die Frage, welche weltanschauliche Rolle die Lehrer*in in integrativen, nicht bekenntnisorientierten Fächern hat. In der politischen Bildung gibt es seit den 1970ern die Kontroverse, wie politisch eine Politiklehrer*in sein darf. Die Politikdidaktikerin Sibylle Reinhardt (2017: 107) formuliert sehr klar, dass Neutralität fast immer »eine Lüge sei«, die Lehrer*in habe immer eine politische Position und könne sie diese nicht artikulieren, wirke sie »unglaubwürdig«, weil sie kein Vorbild für eine gelungene politische Identitätsentwicklung abgäbe. Übertragen auf religiöse Bildung innerhalb des neuen Fachs LER hieße dies: So, wie der Politikunterricht davon lebt, dass sich dort gleichermaßen grüne, linke, sozialdemokratische, liberale, konservative und leider auch rechtspopulistische Lehrer*innen tummeln, sogar bisweilen unpolitische und politikverdrossene, würde auch LER eine neue Pluralität weltanschaulicher Lehrer*innenprofile fördern. So wie Sibylle Reinhardt, als sie noch Lehrerin war, stets offenlegte, dass sie SPD-Mitglied ist und sich daran messen ließ, ob sie alle anderen Parteien dennoch (oder gerade deswegen?) gerecht behandle, sollte eine überzeugte Protestant*in oder Atheist*in sich ebenso produktiv im ethisch-religiösen Unterricht outen können.

Authentische Vertreter*innen ethischer oder religiöser Überzeugungen, die von denen der Lehrer*in abweichen, befänden sich dann mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit unter den Schüler*innen oder werden zusätzlich in den Unterricht eingeladen.

1 Die vier politischen Grundorientierungen Anarchismus, Sozialismus, Konservatismus und Liberalismus bilden bis heute die Basis grün-libertärer, marktliberaler, konservativer, demokratisch-sozialistischer und rechtspopulistischer Parteifamilien in den meisten westlich geprägten Demokratien. Sie lassen sich als »politischer Kompass« darstellen, wobei ihre zentralen gesellschafts- und wirtschaftspolitischen Konfliktlinien, aber auch gemeinsame Werte benachbarter Orientierungen deutlich werden. Auch ihre grundsätzlich unterschiedliche Haltung zum Verhältnis von Staat und Religion lässt sich hieran gut zeigen (vgl. Petrik 2013: 194ff.).

Die vertiefte religiöse Praxis wiederum, zu der ein integrativer Unterricht bloß anregen kann, findet dann genauso wenig in der Schule statt wie das Engagement in politischen Parteien und sozialen Bewegungen. Eine LER-Lehrer*in würde somit eine Haltung verkörpern, die der Philosoph Richard Rorty (1992) »liberale Ironikerin« nannte. Diese vertritt ihren weltanschaulichen Standpunkt mit aller Leidenschaft, versucht sogar, andere von diesem zu überzeugen. Zugleich kann sie mit selbstironischer Distanz zugeben, dass die Entwicklung der eigenen Überzeugung »kontingent« ist, auch anders hätte verlaufen können, keine absolute Gültigkeit beanspruchen kann. Mir ist bewusst, dass diese Position für Tiefgläubige genauso schwierig einzunehmen ist wie für überzeugte politische Aktivist*innen. Und ich nehme mich davon nicht aus. Dennoch glaube ich, dass sinnerzeugendes didaktisches Handeln mit dieser Fähigkeit steht und fällt. Eine Lehrer*in wirkt umso anregender als Vorbild für gelungene religiöse, politische oder ethische Identitätsbildung, wenn sie Begeisterung ohne Wahrheitsanspruch ausstrahlt. Eine solche inklusive Haltung ist einladend. Ich freue mich auf ein Fach, das gemeinsam getragen wird von einer Lehrgemeinschaft überzeugter Protestant*innen, Katholik*innen, Philosoph*innen, Buddhist*innen, Jüd*innen, Existenzialist*innen, Muslim*innen, Atheist*innen, Agnostiker*innen usw., die vielleicht sogar in entsprechenden Verbänden organisiert und engagiert sind. Eine entsprechend integrative Lehrerausbildung würde meiner Einschätzung nach auf dem kleinsten gemeinsamen Nenner Religionswissenschaft und Philosophie (bzw. Ethik) ruhen und könnte je nach individuellem Interesse theologische, psychologische, anthropologische, soziologische und ähnliche Vertiefungen ermöglichen. Religiöse Bildung würde so zum wesentlichen Bestandteil eines »normalen« wissenschaftsorientierten Schulfachs, das kein »Ersatzfach« mehr nötig hat. Demokratische Gesellschaften benötigen den Wettbewerb menschlich-existenzieller Sinnsuche gerade auch im Schulunterricht.

Literaturverzeichnis

- Autorengruppe Fachdidaktik (Anja Besand, Tilman Grammes, Reinhold Hedtke, Peter Henkenborg, Dirk Lange, Andreas Petrik, Sibylle Reinhardt & Wolfgang Sander) (2015): Was ist gute politische Bildung? Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Decker, Oliver/Brähler, Elmar (Hg.) (2020): Autoritäre Dynamiken. Neue Radikalität – alte Ressentiments, Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Domsgen, Michael/Witten, Ulrike (Hg.) (2022): »Religionsunterricht im Wandel. Ein Überblick über Entwicklungen in Deutschland«, in Domsgen/Witten: Religionsunterricht im Plausibilisierungsstress. Interdisziplinäre Perspektiven auf aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen, Bielefeld: transcript, S. 17-69.
- Grammes, Tilman (2016): »Pluralitätsfähige Didaktik zwischen Position und Reflexion. Unterrichtsvisitationen an Übergängen von historisch-politischer und religiöser Bildung«, in: Theo-Web 15, S. 151-173.
- Herbst, Jan-Hendrik (2019): »Offenbarung aus einem ›brennenden Dornbusch im Schwarzwald‹ (G. Steffens)? Der Beutelsbacher Konsens und seine religionspädagogische Rezeption«, in: Theo-Web, 18(2), S. 147-162.

- Hilmer, Richard et al. (2017): *Einstellung und soziale Lebenslage. Eine Spurensuche nach Gründen für rechtspopulistische Orientierung, auch unter Gewerkschaftsmitgliedern*, Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Klein, Markus/Pötschke, Manuela (2004): »Die intra-individuelle Stabilität gesellschaftlicher Wertorientierungen. Eine Mehrebenenanalyse auf der Grundlage des sozioökonomischen Panels (SOEP)«, in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 56/3, S. 432-456.
- Oerter, Rolf/Dreher, Eva (2002): »Jugendalter«, in: Rolf Oerter/Leo Montada (Hg.): *Entwicklungspsychologie* (5. vollst. üb. Aufl.), Weinheim u.a.: Beltz, S. 258-273.
- Petrik, Andreas (2013): *Von den Schwierigkeiten, ein politischer Mensch zu werden. Konzept und Praxis einer genetischen Politikdidaktik (= Studien zur Bildungsgangforschung, Band 13)*, Opladen/Berlin/Toronto: Budrich.
- (2017): »Wenn jemand im Iran im Gefängnis ist, dann heißt das nicht, dass der gefährlich ist«. *Zur Teilhabe von MigrantInnen im Politikunterricht am Beispiel der Dorfgründungssimulation*«, in: Andreas Glaser (Hg.): *Politische Rechte für Ausländerinnen und Ausländer?*, Zürich: Schultheiss, S. 161-179.
- Reinhardt, Sibylle (2018): *Politik – Didaktik*, Berlin: Cornelsen.
- (2017): »Wie politisch darf eine Politiklehrkraft sein?«, in: Sabine Achour/Thomas Gill (Hg.): *Was politische Bildung alles sein kann*. Schwalbach, S. 105-114.
- Rorty, Richard (1992): *Kontingenz: Ironie und Solidarität*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Van Deth, Jan (2009): »Politische Partizipation«, in: Viktoria Kaina/Andrea Römmele (Hg.): *Politische Soziologie*, Wiesbaden: Springer VS, S. 141-161.
- Wehling, Hans-Georg (1977): »Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch«, in: Siegfried Schiele/Herbert Schneider (Hg.): *Das Konsensproblem in der politischen Bildung*. Stuttgart: Klett, S. 173-184.
- Willems, Joachim (2010): »Religionsunterricht und Religionsfreiheit: Juristische, politische und pädagogische Perspektiven«, in: Antonius Liedhegener/Ines-Jacqueline Werkner (Hg.): *Religion, Menschenrechte und Menschenrechtspolitik*, Wiesbaden: Springer, S. 280-295.

Religions- und Physikunterricht – Getrennte Welten oder komplementäre Zugänge zu einer Welt?

Ein Kommentar in naturwissenschaftsdidaktischer Perspektive

Thorid Rabe

1. Auslotung der eigenen Perspektivität

Eine Kommentierung der Wandlungsprozesse, die in und um den Religionsunterricht stattfinden und die dazu führen, ihn in seiner derzeitigen Verfasstheit konstruktiv zu hinterfragen, ist – das sei vorab bemerkt – eine ungewohnte Denkrichtung. Zumeist richtet sich der eigene, bei mir physikdidaktisch geprägte Blick, angesichts von neuen (fächerübergreifenden) Anforderungen an und Entwicklungen im Unterricht – zum Beispiel zur Kompetenzorientierung, Inklusion oder zur Sprachsensibilität – eher auf das eigene Fach. Sich dem eigenen Fach und seiner spezifischen Ausgestaltung zuzuwenden und es hinsichtlich seines Bildungsbeitrags allgemein und seiner Relevanz für den Fächerkanon zu befragen, um sich dann zu ihm zu verhalten oder positionieren, erscheint mir als der Normalfall. Solche Fragen an den Religionsunterricht zu richten und ihnen aus einer naturwissenschaftsdidaktischen Perspektive nachzugehen, ist dagegen ungewohnt.

Der religionspädagogische Diskurs wird in den naturwissenschaftlichen Fachdidaktiken im deutschsprachigen Raum bisher nicht breit rezipiert und aufgegriffen¹. Insofern sind nach meiner Kenntnis bisher weder Schnittstellen und wechselseitige Bezüge noch vergleichbare Problemlagen oder Spannungsverhältnisse zwischen den Fä-

¹ Eine Schlagwortsuche in Tagungsbänden der Physik- und Chemiedidaktik der Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik (GDGP) und der Deutschen Physikalischen Gesellschaft (DPG) befördert zunächst nur einen relevanten Beitrag zutage. Es handelt sich um eine Befragung von Lehrer*innen zum Stellenwert des Physikunterrichts in Orientierungsfragen. Unter anderem zeigen die Ergebnisse, dass mit den Fächern Religion und Ethik nicht kooperiert oder fächerübergreifend unterrichtet wird (vgl. Erb et al. 2005). Etwas besser ist die Literaturlage für den Biologieunterricht beim Thema Evolution.

chergruppen systematisch ausgelotet und auch im Folgenden wird das nicht zu leisten sein.

International stellt sich die Literaturlage im Bereich *science education* zwar umfangreicher, aber auf den ersten Blick immer noch übersichtlich dar. Spezifika des deutschen religionspädagogischen Diskurses, die besondere rechtliche Verankerung religiöser Bildung unter staatlicher Aufsicht und (Mit-)Verantwortung in Deutschland (Domsgen/Witten 2022: 18) und die daraus resultierende Ausgestaltung von Religionsunterricht werden dabei nicht aufgegriffen. Vielmehr wird meist vor dem Hintergrund von Schulsystemen argumentiert, in denen schulischer Religionsunterricht weder in der Verfassung verankert ist und noch flächendeckend angeboten wird.

Wie oben schon angedeutet, richtet sich in diesem Diskurs der Blick primär auf das eigene Fach. So wird die Relation zwischen Religion und Naturwissenschaften im Kontext von Unterricht vor allem dahingehend diskutiert, ob Fragen der Religion bzw. religiöse Weltbilder Raum im naturwissenschaftlichen Unterricht einnehmen sollen bzw. dürfen – »Does religion have a place in science education?« (Reiss 2013: 317) – und wie Lehrpersonen mit religiösen Überzeugungen oder Bekenntnissen ihrer Schüler*innen umgehen können oder sollen.²

Eine zweite Berührungsfläche wird in der Bedeutung von religiösen und ethischen Perspektiven für Wert- und Verantwortungsfragen im Kontext naturwissenschaftlicher Themen identifiziert: »Our concern here is not so much with claims to knowledge as with how one makes practical decisions about scientific matters in a world with a multiplicity of values, religious and otherwise. And here religion has a place at the table.« (Ebd. 2014: 1653) Obwohl dieser Anspruch vonseiten der Religionspädagogik eher zurückgewiesen wird (Domsgen/Witten 2022: 62), sehe ich auch für den Fächerkanon in Deutschland die Chance, dass aus dem Nebeneinander von Religionsunterricht und naturwissenschaftlichem Unterricht Synergien entstehen könnten (s.u.).

Als grundsätzlich mögliche Bezugnahmen aufeinander bzw. Verhältnisse zwischen Religion und Naturwissenschaften und damit ggf. auch zwischen ihren unterrichtlichen Relativierungen nennt Reiss (2014: 1645ff.) die folgenden:

- (1) *Konflikt*: Konkurrenz um das »richtige« Weltbild und gegenseitige Vernichtung
- (2) *Unabhängigkeit*: Anerkennung von zwei getrennten und autonomen Methoden-/ Sprachbereichen
- (3) *Dialog*: gegenseitige inhaltliche Anregung
- (4) *Integration*: die Vereinbarkeit bis hin zur Übereinstimmung der beiden Weltzugänge.

2 Aus meiner Sicht wäre für den naturwissenschaftlichen Unterricht zukünftig noch stärker auszuloten, wo eine Grenzlinie zwischen (gesellschaftlich anerkannten) Religionen einerseits und Verschwörungstheorien andererseits zu ziehen und wie der Nähe einiger religiöser Weltzugänge (beispielsweise des Kreationismus) zu Verschwörungstheorien zu begegnen ist.

Die unterschiedlichen Relationierungen wurzeln dabei im Wesentlichen darin, dass Naturwissenschaften und Religion jeweils anders konzeptualisiert werden (für eine differenziertere Analyse vgl. Rothgangel 1999).

Auch von (Physik-)Lehrer*innen, also aus Richtung der Unterrichtspraxis sind mir bisher keine Anfragen zum Thema Religion und Physikunterricht begegnet. Einschränkend ist für diese anekdotische Evidenz zu sagen, dass in meinem derzeitigen regionalen Umfeld in den ostdeutschen Bundesländern quantitativ und historisch eher der Ethikunterricht dominiert, während zugleich die religiöse Pluralität der Schüler*innenschaft vergleichsweise gering ausgeprägt ist (vgl. Domsgen/Witten 2022: 26ff.), so dass möglicherweise seltener Anregungs- oder Konfliktpotentiale bei Themen an der Schnittstelle von Religion und Naturwissenschaften entstehen.

Zusammengefasst ist mir also die Frage, ob und wie ein (schulischer) Religionsunterricht aus der Perspektive der Naturwissenschaften relevant und begründbar ist und wie er ausgestaltet werden sollte, an keiner Stelle meiner (beschränkten) Literaturrecherche im Bereich der naturwissenschaftlichen Fachdidaktiken begegnet. Eher richtet sich der Legitimationsimpuls auf das eigene Fach, also auf die Frage, welchen spezifischen und unverzichtbaren Bildungsbeitrag Biologie/Chemie/Physik als Unterrichtsfächer leisten können.

Auch wenn das Bildungsverständnis der naturwissenschaftlichen Fächer nicht einheitlich ist, wird es in den letzten Jahrzehnten doch durchgehend von einer starken Kompetenzorientierung und einem Fokus auf Teilhabe geprägt. Letzterer ist anschlussfähig an das Konzept mehrdimensionaler Bildung, die auf »den Beitrag der beziehungsweise des Einzelnen zu einem Zusammenleben in der globalisierten Welt im Sinne von Problemlösung, Konsensfindung, Partizipationsfähigkeit, Toleranz und sozialem Gestaltungswillen« (Aktionsrat Bildung 2015: 13) zielt.

Überfachlich leisten dazu die unterschiedlichen Unterrichtsfächer mit ihren spezifischen Modi der Welterfahrung, als kategorial zu trennenden Zugängen zur Welt und unserem Sein in ihr komplementäre Beiträge (vgl. Baumert/Stanat/Demmrich 2001: 20). Schließt man sich dieser Idee an, liegt der Zuständigkeitsbereich des Fachs Religion in der religiös-konstitutiven Rationalität, während die naturwissenschaftlichen Fächer für die kognitiv-instrumentelle Modellierung verantwortlich zeichnen. Zugespitzt könnte das auf ein gegenseitiges *Nicht-Einmischungsmodell* zwischen den Fächern hinauslaufen, in dem die Zuständigkeiten (scheinbar) scharf voneinander getrennt sind. Allerdings würde dieses Modell die Gefahr bergen, dass sich die Fächer gegenseitig gar nicht erst wahrnehmen und insofern auch für Schüler*innen ohne Bezug zueinander bleiben.

Denkt man mehrdimensionale Bildung innerfachlich, dann verweist der Anspruch, dass Persönlichkeitsbildung erreicht werden solle und dass Bildung deshalb mehr sei als Fachwissen und als formale und funktionale Kompetenzen (vgl. Aktionsrat Bildung 2015: 7; 10), auf die Relevanz von affektiven Aspekten für das Lernen in den Naturwissenschaften, aber auch auf ihre Bedeutung als ein Ziel von Lernen in den Naturwissenschaften: »*Interesse an Naturwissenschaften, die Wertschätzung naturwissenschaftlicher Herangehensweisen zur Erkenntnisgewinnung sowie das Verantwortungsbewusstsein gegenüber der Umwelt* sind wichtige Bildungsziele, die – im Sinne einer mehrdimensionalen Bildung – eine eng gefasste, rein kognitive Leistungsorientierung überwinden, im Schul-

alltag aber leicht aus dem Blick geraten können.« (Schiepe-Tiska/Rönnebek/Neumann 2019: 214-215, H.i.O.) Ob diese Ziele allerdings rein innerfachlich bearbeitbar sind, lässt sich hinterfragen (s.u.).

Meine eigene Annäherung an eine Positionierung zu den aktuellen Entwicklungen im Religionsunterricht ist mindestens implizit auch von meinen unterschiedlichen, biographisch geprägten Identitätsfacetten überformt. Dazu gehören Kindheits- und Jugenderfahrungen mit einer stark freikirchlich geprägten Großelterngeneration einerseits und mit Eltern, die Physik studiert haben, andererseits. Hinzu kommen Aktivitäten in der Jugendarbeit der evangelischen Kirche und ein work-and-information year in einem christlichen, prononciert nicht-missionarischen Dorf in Israel, um einige zu nennen. Heute stehe ich der Institution Kirche eher distanziert gegenüber und wäre wohl am ehesten als Agnostikerin zu bezeichnen.

Vor die Frage gestellt, welchen Unterricht mein Kind besuchen wird, fiel die Wahl auf den Religionsunterricht (statt Ethik) wegen seines sprach- und kulturbildenden Bildungsbeitrags und dem Wunsch, meinem Kind Zugang zu prägenden Bildern, Symbolen, Erzählungen in unserer Gesellschaft zu ermöglichen (nur um dann tendenziell irritiert zu sein, dass mein Kind diese Gelegenheit bzw. das Angebot zu einem (naiven) Gottesglauben über einige Zeit angenommen hat). Bei einer Wahlmöglichkeit hätte ich mir mit Sicherheit einen nicht-konfessionsgebundenen und nicht-positionellen Religionsunterricht bevorzugt bzw. einen unkomplizierten Wechsel von einem so ausgerichteten Religionsunterricht zu einem Ethikunterricht, den ich vielleicht naiv oder uninformiert als das umfassendere und integrativere Fach (vgl. Domsgen/Witten 2022: 36) wahrnehme, gewünscht.

Trotz (oder vielleicht auch wegen) der vielen biographischen Berührungspunkte mit Religion habe ich mich vor dieser Anfrage einer Kommentierung bisher als Physikdidaktikerin nicht systematisch mit Fragen der religiösen Bildung in Schule auseinandergesetzt.

2. Religionsunterricht aus naturwissenschaftsdidaktischer Perspektive

Im Folgenden möchte ich zunächst ausloten, ob und in welchen Bereichen Religionsunterricht und Physikunterricht ähnliche Problemlagen bzw. Anfechtungen erfahren, und dazu den Bogen von eher äußeren (politischen, institutionellen) Herausforderungen hin zu fachlichen, in die Ziele des jeweiligen Unterrichts eingeschriebenen Schwierigkeiten schlagen. Und schließlich möchte ich der Frage nachgehen, ob und wie die Unterrichtsfächer aufeinander verwiesen oder in ihren Anforderungen sogar miteinander verknüpft sein könnten.

2.1 Äußere Herausforderungen an die Fächer: Erfahren die Fächer ähnliche Problemlagen?

(Positioneller und/oder konfessionell gebundener) Religionsunterricht bedarf offenbar einer Rechtfertigung als Einzelfach und muss sich gegenüber dem Ethikunterricht begründet abgrenzen, vielleicht sogar durchsetzen (vgl. Domsgen/Witten 2022: 31ff.).

Auch die Fächer Biologie, Chemie und Physik müssen sich mit der Idee, sie in ein gemeinsames Unterrichtsfach unter dem Dach *Naturwissenschaften* (als *Integrationsfach*) zu überführen, theoretisch und praktisch auseinandersetzen (Rautenstrauch/Heindenreich/Busker 2019; Labudde 2014)³. Derartige Fragen zur Legitimation der Disziplinarität sind weder neu, noch überraschend: »Dass Fächer hinsichtlich ihrer Stellung im Fächerkanon einer Schule immer einmal wieder angefragt werden, ist für sich genommen nichts besonderes.« (Domsgen/Witten 2022: 53) Im besten Fall sind diese Fragen Ergebnis aus einer oder Anstoß für eine Transformation des fachlichen Selbstverständnisses und tragen insofern zu einer fachlichen »Zukunftsfähigkeit« (vgl. z.B. Labudde 2010) bei. Im schlechtesten Fall – und auch dieser ist weder für das Fach Religion, noch für die naturwissenschaftlichen Fächer ausgeschlossen – geht der Transformationsbedarf eher auf ökonomische Fragen der Unterrichtsversorgung zurück (fehlende Physik-/Chemielehrpersonen, Kürzungen der Stundentafel etc.). Aufgeworfen werden damit auch Fragen der Qualifikation: Kann ein Biologielehrer (resp. Ethiklehrer) einen vergleichbar qualitätvollen Unterricht zu physikalischen Themen (resp. Religion) anbieten wie die Physiklehrerin (resp. Religionslehrerin)? Wie würde ein angemessenes Studiencurriculum aussehen, das auf das Integrationsfach fachlich solide vorbereitet, ohne eine Teildisziplin zu vernachlässigen? Und: wer soll/kann das Fach studieren?

Das Problem, welche Lehrpersonen den Unterricht qualifiziert erteilen können oder sollen, stellt sich offenbar auch für den Religionsunterricht angesichts von Lehrermangel und der daraus resultierenden fachfremden Unterrichtserteilung (Domsgen/Witten 2022: 47) einerseits und einer eventuell zukünftig stärker (über-)konfessionellen Ausrichtung des Faches andererseits.

Obwohl ein großer gesellschaftlicher Konsens feststellbar ist, dass MINT ein gesellschaftlich bedeutsamer Bildungsbereich ist (und hier wäre zu fragen, ob die Übereinstimmung für ein Fach Religion ähnlich groß ist), sind wegen des fehlenden Lehrernachwuchses einzelne naturwissenschaftliche Fächer dennoch nicht vor Kürzungen der Stundentafel gefeit⁴.

Auch die Erfahrung von Nachwuchsmangel bei Schüler*innen teilen sich die Fächer. Während der Religionsunterricht insgesamt eine sinkende Nachfrage verzeichnet (dabei aber immerhin potentiell die Chance hat, für Kinder und Jugendliche von der ersten Klasse bis zum Abitur eine Option zu sein) und regional sehr unterschiedlich angenommen wird, stellt sich die Situation für den Physikunterricht drastisch formuliert so dar, dass ein Großteil der Schüler*innen das Fach bei der ersten sich bietenden Gelegenheit abwählt. Bei einem Angebot des Faches ab der 6. Klasse besteht diese Option in der Regel nach fünf Jahren ein- bis zweistündigem Unterricht. In diesem Zeitraum ist es

3 In den Bundesländern Nordrhein-Westfalen, Baden-Württemberg und Berlin wird in den Klassenstufen 5/6 an nicht-gymnasialen Schulformen zum Teil ein integriertes Fach Naturwissenschaften (unter verschiedenen Bezeichnungen) angeboten. In der Schweiz ist ein solches Fach nahezu flächendeckend in der Sekundarstufe I etabliert.

4 So hat der Lehrermangel in Sachsen-Anhalt jüngst dazu geführt, dass Physik an der Sekundarschule nur noch einstündig unterrichtet wird. Das bessert zwar die Statistiken hinsichtlich der Unterrichtsversorgung auf, macht aber auch die bildungspolitische Notlage deutlich.

allerdings, anders als bei Religion, nicht möglich, die Teilnahme am Unterricht in den naturwissenschaftlichen Fächern auszusetzen. Zukünftig wird aber auch diese Frage, ähnlich wie beispielsweise in den USA, potentiell virulent, wenn nämlich der (literale) religiöse Glaube von Schüler*innen im Widerspruch zu naturwissenschaftlichen Weltbildern steht (und *Intelligent Design* zum Alternativfach für die Evolutionstheorie bzw. Biologie wird wie im Bundesstaat Kansas).

2.2 Innerfachliche Perspektive: Stehen die Fächer vor ähnlichen Problemlagen in Bezug auf ihre fachliche Ausrichtung?

Im Folgenden sollen die Ziele und die inhaltliche Ausrichtung des Religionsunterrichts ebenfalls auf Ähnlichkeiten mit den naturwissenschaftlichen Fächern und bezüglich Spannungsfeldern zwischen den Fächern befragt werden.

Bei Domszen/Witten (2022: 42) wird die unterschwellige Orientierung des Religionsunterrichts an Gymnasialschüler*innen angesprochen, an den meiner Wahrnehmung auch andere Fächer krankten. Eine Ursache für diese Ausrichtung ist vermutlich in den Habitus der Lehrpersonen zu suchen – geprägt durch die eigene meist gymnasiale Schulerfahrung und das akademische Studium –, aber sie fußt vermutlich ebenso in der Ausgestaltung der Lehramtsstudiengänge. Ich möchte die Frage, welche Schüler*innen wir mit welchen hintergründigen, vielleicht ebenso implizit bleibenden Zielen mit unseren Unterrichtsfächern ansprechen, versuchsweise provokant zuspitzen. Die naturwissenschaftlichen Fächer (und ich behaupte das insbesondere für Chemie und Physik) nehmen – offenbar vergleichbar mit dem Religionsunterricht – die Heterogenität der Schüler*innen nur sehr begrenzt wahr und auf. Vielmehr richten sie sich an eine*n idealisierte*n (an den Naturwissenschaften interessierte*n und leistungsstarke*n) Regelschüler*in, weil – so die These – sich Unterricht nicht nur mit diesen Schüler*innen leichter gestalten lässt, sondern weil es sich um Kandidat*innen für den gesellschaftlich allorts händeringend gesuchten MINT-Nachwuchs für naturwissenschaftliche Bildungs- und Arbeitsfelder handelt. Der Religionsunterricht sei für den Moment einem ähnlichen Verdacht ausgesetzt. Resultiert vielleicht auch hier die Orientierung an einer idealisierten Gruppe Schüler*innen daraus, dass sich Religion mit ihnen leichtgängiger unterrichten lässt und es sich ebenfalls um eine *interessante* Klientel handelt für diejenigen, die den Religionsunterricht ausgestalten: Die familiär eventuell vorsozialisierten, deshalb leistungsstarken und interessierten Schüler*innen aus konfessionell gebundenen Familien, die potentiell die zukünftigen Kirchen-/Gemeindemitglieder stellen? Wohlgemerkt handelt es sich nur um eine (nicht einmal gut begründete) Unterstellung, die vielleicht als Anlass zur Selbstreflexion der Fächer dienen kann, als Resultat einer solchen Selbstreflexion aber auch zurückgewiesen werden kann.

Für die naturwissenschaftlichen Fächer könnte eine Anregung aus einer solchen Reflexion in Verbindung mit dem Anspruch einer *science education for diversity* darin bestehen, ernst zu nehmen, dass sich Diversität auch in den religiösen Prägungen abbildet, mit denen Schüler*innen den fachlichen Inhalten begegnen. Der Anspruch auf Inklusion bedeutet dann für die naturwissenschaftlichen Fächer auch, die religiöse He-

terogenität der Schüler*innen als Voraussetzung und Potential für das fachliche Lernen wahr- und ernst zu nehmen.

Im Eingangskapitel wird betont, dass eine positionelle religiöse Bildung die Chance biete, Religion aus der Innenperspektive heraus erschließen zu können (vgl. Domsgen/Witten 2022: 57) oder wie es Kumlehn ausdrückt: »Religion hat es im Sinne des eigenen Weltzugangs niemals mit einem schlichten Sachverhaltswissen und entsprechenden Satz Wahrheiten zu tun, die anderen einfach zu vermitteln bzw. von anderen einfach für wahr zu halten wären.« (Kumlehn 2015: 46f.) Mir stellt sich hier die Frage, ob und inwiefern dieser Anspruch einer Innenperspektive singular oder anders ist als für andere (naturwissenschaftliche) Fächer, die, wie oben schon angesprochen, ebenfalls den Anspruch verfolgen, nicht nur Fakten-, Formel- oder Konzeptwissen zu vermitteln, sondern die Lernenden in die Erkenntnismethoden und innerfachlichen Bewertungssysteme einzuführen und sich diese erfahrend erschließen zu lassen. Die Begründungsfigur dahinter beruht auf dem Ziel einer Bildung für Teilhabe, die mündige Bürger*innen hervorbringen soll, die die naturwissenschaftlichen Erkenntnisse in ihrer Vorläufigkeit, aber auch Belastbarkeit kritisch an- und ernstnehmen und wissen, dass auch das wissenschaftliche Weltbild sich ändert. Diese Zielstellung scheint in übertragenem Sinne auch für einen positionellen Religionsunterricht zu gelten, der darauf ausgerichtet ist, dass Schüler*innen »entweder aufgeklärt an ihr [der Religion; T.R.] teilhaben oder sich eben auch begründet von ihr fernhalten können.« (Ebd.: 48)

In naturwissenschaftlichem Unterricht wäre auch auszuloten, worüber naturwissenschaftliche Zugänge zur Welt *keine* Aussagen machen bzw. welchen Teil von Welt sie gut und welchen sie nicht erschließen können. So wären die Naturwissenschaften bei der Frage, ob es ein Leben nach dem Tod gibt, gewissermaßen der falsche Ansprechpartner: »science, strictly speaking, has little or nothing to say about this question because life after death exists or would exist outside or beyond the realm to which science relate.« (Reiss 2014: 1640) Auch, ob es einen (teleologischen) Sinn des Universums oder der menschlichen Existenz gibt, sind keine Fragen für die Naturwissenschaften (vgl. Taber 2013: 162). An dieser Stelle käme dann aber der Religionsunterricht ins Spiel und die Erkenntnis für Schüler*innen, dass Religion und Naturwissenschaften unterschiedliche Fragen über die Welt beantworten können und wollen.

2.3 Schnittstellen und gegenseitiges Aufeinanderverwiesensein der Fächer

Die damit angerissene *Nature of Science*-Perspektive, der ich im Folgenden noch weiter nachgehen möchte, um abzutasten, wo Religionsunterricht und die naturwissenschaftlichen Fächer vielleicht direkt aufeinander verwiesen sind, spiegelt sich in Bil-

dungsstandards für die naturwissenschaftlichen Fächer in den Kompetenzbereichen Bewertung, Kommunikation, Erkenntnisgewinnung wider (KMK 2004; 2020).⁵

Die Komplementarität der unterschiedlichen Modi der Weltbegegnung (vgl. Abschnitt 1) könnte demnach auch im naturwissenschaftlichen Fachunterricht mit Bezug auf Themen der Religion weiter ausgelotet werden: »In terms of the nature of science, considering religion is useful simply for helping learners better understand why certain things come under the purview of science and others don't.« (Reiss 2013: 321). Aus meiner Sicht kann das einerseits entlang der potentiellen Konfliktlinien oder der jeweiligen Grenzen der Aussagefähigkeiten der verschiedenen Weltzugänge geschehen. Aber auch im Kleineren ist das möglich, indem beispielsweise Unterricht thematisiert, wie in den jeweiligen Fächern und ihren Bezugswissenschaften mit Schriften bzw. (historischen) Dokumenten umgegangen wird. Es könnte ergiebig sein, mit Schüler*innen den Bedeutungen oder Wahrheitsansprüchen nachzugehen, mit denen religiöse Schriften im Vergleich zu (natur-)wissenschaftlichen Publikationen versehen werden. Festzustellen wäre, dass religiösen Schriften selbst ein hoher Anspruch auf Autorität zugeschrieben wird und sie je nach Konfession in sehr unterschiedlichem Ausmaß literal gedeutet werden. Auch naturwissenschaftliche Publikationen sind mit einem Anspruch auf Belastbarkeit und *Glaubwürdigkeit* versehen, die sie aber nur durch ihr Eingebettetsein in eine ganze Forschungslandschaft und gegenseitige Bezugnahmen zwischen den Quellen gewinnen. Während religiöse Originalschriften natürlich auch historisch immer wieder neu und anders gedeutet werden, werden sie trotzdem in ihrem Geltungsanspruch tendenziell nicht in Frage gestellt. Naturwissenschaftliche Schriften hingegen können veralten und ihre Relevanz jenseits eines wissenschaftshistorischen Interesses verlieren.

Die hier betrachteten Modi des Zugriffs auf Welt werden – so mein Leitgedanke hier – in der Kontrastierung zum jeweils anderen erst ausgeschärft und in ihrer Spezifik wahrnehmbar und erfahrbar: *nature of science* im Vergleich zu einer *nature of religion*. Insofern ließe sich der Argumentation, dass die bildungstheoretische Legitimation von Religionsunterricht davon abhängt, »dass Religion in ihrem Unterschied zu anderen Praxen und Rationalitätsformen erschlossen wird« (Dressler 2006: 133, zit. n. Kumlehn 2015: 42) durchaus folgen und sie ließe sich auch auf andere Fächer und spezifisch auf die Naturwissenschaften resp. Physik übertragen.

Schüler*innen könnten dann vielleicht mit der folgenden Erkenntnis (zusätzlich) aus dem Unterricht gehen: »Science does not inherently exclude the existence of a supernatural realm [...], but does in a sense require it to be put aside when doing scientific work.« (Taber 2013: 152) Ein derartiges Verständnis von Naturwissenschaften kann unter Umständen in solchen Situationen helfen, in denen Schüler*innen die jeweiligen Weltzugänge als konflikthaft erleben – für sich selbst oder als Konflikt zwischen

5 Allerdings gibt es durchaus (innerfachliche) Anfragen dazu, ob das Einbeziehen von Kompetenzbereichen wie Bewertung und Kommunikation nicht vom Kern des Faches wegführen und dieses zu sehr *versozialwissenschaftlicht* werde. Diese Kritik ist mir weniger aus der akademisch geprägten Fachdidaktik begegnet, als von Lehrpersonen im langjährigen Schuldienst. Eventuell ist die Skepsis in den östlichen Bundesländern, dass beispielsweise das Fach Physik *aufgeweicht* werde, noch stärker ausgeprägt. Empirische Evidenz über eine anekdotische hinaus habe ich dazu aber nicht.

den Welten, in denen sie sich bewegen: »Studies on the interaction between religious beliefs and scientific concepts describe the conflict that some students experience.« (Brickhouse et al. 2000: 342)

Typische naturwissenschaftliche Unterrichts- bzw. Forschungsgegenstände, an denen sich solche *Auseinandersetzungen* entzünden können, sind die Evolutionstheorie und Genetik in der Biologie und zum Teil der Chemie, die Urknalltheorie bzw. Kosmologie in der Physik und ggf. erdgeschichtliche Geologie; also die Bereiche der Naturwissenschaften, die Bezüge zur Entstehung des Universums und zur Position des Menschen in ihm haben, die also aus religiöser Sicht Ursprungs- und Lenkungsfragen betreffen.⁶ Nicht selten gehen allerdings extreme religiöse Positionen wie kreationistisches Denken oder Vorstellungen von Intelligent Design einher mit einer Affinität zu Verschwörungstheorien. Diese fließenden Übergänge und auch außerhalb eines religiösen Bezugsrahmens beobachtbaren antiwissenschaftlichen Tendenzen gilt es aus meiner Sicht – auch wenn sie bisher gesellschaftlich in Deutschland nur begrenzt verbreitet sind – ernst zu nehmen.

Dieses Ernstnehmen kann in schulischem Unterricht sicher nicht darin bestehen, einem Kreationismus einen naiven Szientizismus (vgl. Rothgangel 1999: 15) gegenüberzustellen und auf eine Überwältigungsstrategie zu setzen, sondern sollte in einer elaborierteren Diskussion von *nature of science* und *nature of religion* münden und mit Achtung vor der Freiheit zum Glauben geführt werden.

Die naturwissenschaftlichen Fächer ebenso wie der Religionsunterricht haben es insofern mit der Freiheit hinsichtlich Religion und Glauben oder, noch weiter gefasst, hinsichtlich Meinungen zu tun (vgl. Domsgen/Witten 2022: 50); und infolgedessen auch mit Konflikten, die sich daran entzünden, dass Schüler*innen infrage stellen, ob ihnen diese Freiheit gewährt wird.

Deshalb ist der naturwissenschaftliche Unterricht dann vielleicht doch darauf angewiesen, dass es mit dem Religionsunterricht einen Raum gibt für »das probeweise In-Gebrauch-Nehmen dieser Deutungsangebote im Sinne einer religiösen Sprach- und Ausdruckskompetenz und das verstehende Sich-Verhalten-Können zu diesen Traditionen und Praxen gelebter Religion« (Kumlehn 2015: 43). Überspitzt ausgedrückt könnte es aber auch sein, dass der naturwissenschaftliche Unterricht versucht, sich damit eines Problems zu entledigen und es in Richtung Religions- und Ethikunterricht abzuschieben.

Das kann, wäre es wirklich gewollt, sicher nicht vollständig gelingen, weil grundlegende (und damit auch religiöse Weltzugänge) das Lernen im Fach fundamental prägen: »it is increasingly clear that a religious perspective on life shapes how and what is learnt in science and in other domains of knowledge.« (Reiss 2010: 92) Das berichten zum Beispiel auch Poschadel und Rieß (2018) zu Schülervorstellungen im Themenfeld Evolution, Schöpfung, Erdgeschichte und Entstehung der Welt bei Grundschüler*innen.

6 Hinzu kommen zudem solche Themen, an denen sich Wertfragen entzünden, die aus einer religiösen Position heraus unter Umständen anders beantwortet werden, als aus einer anderen/naturwissenschaftlichen Perspektive. Beispielsweise in der Genetik Fragen danach, ob und wie weit der Mensch eingreifen darf; in der Medizin die Legitimation von Abtreibung oder Verhütung.

Die von mir hier nur angerissenen Probleme sind eng mit Identitätsfragen verknüpft: Als welche *Art* Person sehe ich mich, kann oder will ich mich sehen? Pointiert gefragt: Bin ich Gläubige *oder/und* Naturwissenschaftler*in? Sowohl der Religionsunterricht als auch naturwissenschaftlicher Unterricht bieten Gelegenheiten und Anlässe für Identitätsaushandlungen und machen Angebote zum Ausloten und Weiterentwickeln der eigenen Identität. Das erscheint vielleicht für den Religionsunterricht präsenter oder naheliegender als für den naturwissenschaftlichen Unterricht, der zumindest implizit aber auch immer eine Aushandlungsarena anbietet zu der Frage, wer die Heranwachsenden sind oder zukünftig sein möchten (vgl. Rabe 2019). Im Sinne mehrdimensionaler Bildung ist damit also die affektive Dimension von naturwissenschaftlichem Unterricht besonders angesprochen, die auf die Persönlichkeitsentwicklung abhebt.

3. Diskussion

In diesem Kommentar ist das Nachdenken aus naturwissenschaftsdidaktischer Perspektive über Bezüge zum Religionsunterricht doch eher zur *Nabelschau* geraten; es stellt sich wie eingangs angesprochen als einfacher heraus, den Blick auf das eigene Fach zu richten.

Die Überlegung, wie Physikunterricht davon profitieren kann und vielleicht dadurch entlastet und/oder bereichert wird, dass es institutionalisierten Religionsunterricht gibt, erweist sich mir als ebenso schwierig wie interessant.

Nach wie vor würde ich spontan zustimmen, dass »Religionsausübung eher Privatsache ist« (Domsgen/Witten 2022: 56), sehe aber auch die Gefahren: Das Verschwinden im Privaten ohne Zugriff durch staatliche Schulaufsicht und ohne eine gewisse Transparenz (vgl. Kumlehn 2015: 49).

Mit den folgenden Gedanken möchte ich meinen Kommentar zur Ausgestaltung von Religionsunterricht schließen:

- (1) Im Vergleich, in der Kontrastierung mit Religion als komplementärem Weltzugang treten die Spezifika von naturwissenschaftlicher Theoriebildung, Wissen und Wahrheitsansprüchen deutlicher hervor. Ein Lernen über *Nature of Science* und über verschiedene wissenschaftstheoretische Positionen kann dadurch an Tiefe gewinnen: »The best reason therefor for including issues of religion in the science classroom would be if, by doing so, learners gain a better understanding of science.« (Reiss 2013: 319)⁷. Diese These möchte ich auch umgekehrt formulieren: Ein guter Grund, naturwissenschaftliche Themen im Religionsunterricht aufzugreifen wäre, dass die Lernenden dadurch ein besseres Verständnis von Religion erreichen.
- (2) Die naturwissenschaftlichen Fächer sollen Heranwachsende zu gesellschaftlicher Teilhabe befähigen. Auf ihre spezifische Weise können sie dazu einen sehr guten Beitrag leisten. Allerdings zeigt sich gerade, wenn es um eine Bildung für

7 Allerdings bringen auch Lehrer*innen häufig kein angemessenes bzw. elaboriertes Verständnis von *Nature of Science* mit (vgl. Abd-El-Khalick/Lederman 2000).

nachhaltige Entwicklung als Querschnittsaufgabe aller Fächer oder um den Kompetenzbereich Bewerten geht, dass gesellschaftliche (Zukunfts-)Entscheidungen nicht aus den Naturwissenschaften allein abgeleitet und legitimiert werden können, weil Fragen der Verantwortung, Werte und Normen in diese Entscheidungen eingehen müssen. Mögliche Antworten auf diese Fragen müssen selbstverständlich mit Bezug auf den aktuellen naturwissenschaftlichen Wissenstand getroffen werden, aber hier kommen Religion und Ethik mit ins Spiel, auch wenn, wie eingangs schon festgestellt wurde, die Religionspädagogik einem solchen Ansinnen eher kritisch gegenübersteht. Aus meiner naturwissenschaftsidaktischen Sicht wäre die Legitimation von Religionsunterricht genau da zu suchen, wo die Naturwissenschaften wegen ihrer spezifischen Perspektivierung selbst nur einen eingeschränkten Beitrag leisten können, nämlich im Bereich von Normen und Werten, also ethischen Fragen, die nicht aus den Naturwissenschaften allein beantwortet werden können.⁸

- (3) Wenn Religion nach wie vor für viele Menschen zentral ist, kann es den naturwissenschaftlichen Unterricht entlasten, wenn es für religiöse Fragen einen eigenen Ort im Schulcurriculum gibt, an dem diesem spezifischen Weltzugang nachgegangen wird: »We cannot understand science out of religion or religion out of science. Both domains of experience are integral part of life as a whole. Both are but one-sided expressions of the totality of life, which itself cannot be determined from one of its expressions.« (Roth 2010: 15) Aus meiner Sicht müssten die jeweiligen Weltzugänge explizit aufeinander bezogen werden; problematisch wäre es hingegen, wenn solche Vergleiche nur implizit und simplifizierend blieben. Ebenso wenig, wie die wechselseitige Bezugnahme bei den Naturwissenschaften auf eine einzelne Disziplin zu reduzieren ist, sollte sie auf Seite des Religionsunterrichts auf christliche Religionen beschränkt sein.

In der *besten aller Welten* (wenn man von den organisatorischen, finanziellen, personellen Hürden absieht) wäre aus meiner Sicht ein modularer Aufbau eines Curriculums für Religionsunterricht wünschenswert, in dem sich Abschnitte eines für alle verbindlichen informierenden Religionsunterrichts bzw. Ethikunterrichts mit optionalen Phasen positionellen Religionsunterrichts abwechseln. Dieser wäre mindestens phasenweise überkonfessionell zu organisieren, um sowohl das Einleben in die vermutlich familiär vorsezialisierte Religionsgemeinschaft zu ermöglichen, aber auch Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Konfessionen erlebbar zu machen. Dann bestünde die Chance, die Spezifika religiöser Weltzugänge im Vergleich untereinander und auch im Kontrast zu naturwissenschaftlichen Weltzugängen kennen und schätzen zu lernen.

8 Im Sinne mehrdimensionaler Bildung geht es um die Ausbildung von »Persönlichkeit und Charakterstärke« (Aktionsrat Bildung 2015: 34ff.), die nur von mehreren Fächern gemeinsam zu leisten ist.

Literaturverzeichnis

- Abd-El-Khalick, Fouad/Lederman, Norman G. (2000): »Improving science teachers' conceptions of nature of science: a critical review of the literature«, in: *International Journal of Science Education* 22, S. 665-701.
- Aktionsrat Bildung (2015): *Bildung. Mehr als Fachlichkeit. Gutachten*, Münster: Waxmann.
- Baumert, Jürgen/Stanat, Petra/Demmrich, Anke (2001): »Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie«, in: Jürgen Baumert et al. (Hg.): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*, Opladen: Leske + Budrich, S. 15-68.
- Brickhouse, Nancy W. et al. (2000): »Diversity of students' views about evidence, theory, and the interface between science and religion in an astronomy course«, in: *Journal of Research in Science Teaching* 37, S. 340-362.
- Dressler, Bernhard (2006): *Unterscheidungen. Religion und Bildung*, Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Domsgen, Michael/Witten, Ulrike (Hg.) (2022): »Religionsunterricht im Wandel. Ein Überblick über Entwicklungen in Deutschland«, in Domsgen/Witten: *Religionsunterricht im Plausibilisierungsstress. Interdisziplinäre Perspektiven auf aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen*, Bielefeld: transcript, S. 17-69.
- Erb, Roger et al. (2005): »Stellenwert des Physikunterrichts in Orientierungsfragen aus Lehrerperspektive«, in: *Physik und Didaktik in Schule und Hochschule. PhyDid 4*, S. 57-64.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2004): *Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards im Fach Physik für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 16.12.2004*, München/Neuwied: Luchterhand.
- (2020): *Bildungsstandards im Fach Physik für die Allgemeine Hochschulreife. Beschluss vom 18.06.2020*, Berlin/Bonn: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK). https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_06_18-BildungsstandardsAHR_Physik.pdf
- Kumlehn, Martina (2015): »Religionsunterricht im Plural«, in: *Praktische Theologie* 50, S. 41-51.
- Labudde, Peter (2010): »Den Naturwissenschaftsunterricht analysieren, modellieren, neu denken«, in: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 32, S. 371-391.
- (2014): »Fächerübergreifender naturwissenschaftlicher Unterricht – Mythen, Definitionen, Fakten«, in: *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften* 20, S. 11-19.
- Poschadel, Laura/Rieß, Werner (2018): »Vorstellungen von Grundschüler/-innen der vierten Klassenstufe zur Entstehung der Welt, des Lebens und des Menschen. Erschwert eine religiöse Sozialisation grundsätzlich den Erwerb von naturwissenschaftlichen Konzepten?«, in: *Zeitschrift für Didaktik der Biologie – Biologie Lehren und Lernen* 22, S. 49-62.
- Rabe, Thorid (2019): »Identitätsaushandlungen zu Physik als Aspekt naturwissenschaftlicher (Grund-)Bildung?«, in: Christian Maurer (Hg.): *Naturwissenschaftliche Bil-*

dung als Grundlage für berufliche und gesellschaftliche Teilhabe. Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik, Jahrestagung in Kiel 2018, Universität Regensburg, S. 25-39.

- Rautenstrauch, Hanne/Heindenreich, Dominik/Busker, Maike (2019): »Nawi-Unterricht und Fachunterricht Chemie im Vergleich«, in: Christian Maurer (Hg.): Naturwissenschaftliche Bildung als Grundlage für berufliche und gesellschaftliche Teilhabe. Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik, Jahrestagung in Kiel 2018, Universität Regensburg, S. 153-156.
- Reiss, Michael J. (2010): »Science and religion: implications for science educators«, in: *Cultural Studies of Science Education* 5, S. 91-101.
- (2013): »Religion in Science Education«, in: Nasser Mansour/Rupert Wegerif (Hg.): *Science Education for Diversity: Theory and Practice. Cultural Studies of Science Education*, Dordrecht, S. 317-328.
- (2014): »What Significance Does Christianity Have for Science Education?«, in: Michael R. Matthews (Hg.): *International Handbook of Research in History, Philosophy and Science Teaching*, Dordrecht: Springer, S. 1637-1662.
- Roth, Wolff Michael (2010): »Science and religion: What is at stake?«, in: *Cultural Studies of Science Education* 5, S. 5-17.
- Rothgangel, Martin (1999): *Naturwissenschaft und Theologie*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schiepe-Tiska, Anja/Rönnebek, Silke/Neumann, Knut (2019): »Naturwissenschaftliche Kompetenz in PISA 2018 – aktueller Stand, Veränderungen und Implikationen für die naturwissenschaftliche Bildung in Deutschland«, in: Kristina Reiss et al. (Hg.): *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich*, Münster: Waxmann, S. 211-240.
- Taber, Keith S. (2013): »Conceptual Framework, Metaphysical Commitments and Worldviews: The Challenge of Reflecting the Relationships Between Science and Religion in Science Education«, in: Nasser Mansour/Rupert Wegerif (Hg.): *Science Education for Diversity: Theory and Practice. Cultural Studies of Science Education*, Dordrecht: Springer, S. 151-177.

IV Vergleichende Perspektiven

British and German religious education in dialogue

A British Perspective

L. Philip Barnes

In their introductory essay Michael Domsgen and Ulrike Witten have provided an informative, wide-ranging and nuanced guide to religious education in Germany; one that invites both similarities and contrasts to be drawn with British religious education. For example, there is the issue of the respective legal contexts (that of the constitution and of individual states, *Länder*, in Germany and that of parliamentary legislation in Britain) that give structure and impose form on the practice of religious education; and there is the influence of the shifting relationships between the education system, religious communities and parents, with each modifying the others, and being modified in turn, within the context of changing societies. These influences (with others) and their interaction produce significantly different »economies« of religious education. A case can be made for a straightforward comparison between both systems, say in terms of organisation, the role of the religious communities, and so on; few would deny that this could be a fruitful line of research (though an essay of much greater length than is available here would be required). From a British perspective, there is a widespread lack of knowledge about how religious education is theorised and practised in Germany; any comparative work that has been pursued has been mainly by German religious educators, Karlo Meyer (1999) and Bernd Schröder (2012), for example, are perceptive commentators on British religious education, as is Fredrich Schweitzer (2006; 2018). Nevertheless, there are numerous descriptive accounts of religious education in both countries that can be consulted (Copley 2008; Rothgangel et al. 2014), albeit lacking a comparative perspective, and it would not be particularly challenging to pursue comparisons on certain themes. For this reason this essay follows a different strategy: one that builds on a comparative approach but is more focused on identifying and analysing a relatively small number of important themes where dialogue between religious educators in Britain and in Germany could conceivably help to clarify the relevant issues, provide new insights and shape the agenda of future research.

1. The secular context of religious education

While there are differences between religious education in Britain and in Germany there are also similarities that are not merely superficial. Both countries are Western European, liberal democracies with strong historical connections between education, schools and the Christian churches, connections that have been refracted and refined, and in part annulled by events in history. Both countries have also moved from being confessional religious states to adopting a more neutral public stance toward religion. It would be possible to provide detail on the nature of the shifts in the relationship between confessional Christianity and the state in both countries, and it could be maintained that Christianity still commands a privileged religious and legal position in both, but what cannot be questioned is that both societies are shaped by the same social forces and movements that are influential across Western Europe, that of globalisation, the challenges of immigration, the rise of Green politics and identity politics, increasing religious and moral diversity, particularly ethno-cultural diversity, and what I have elsewhere referred to as individualisation (Barnes 2014: 43-47), that is, the increasing freedom for individuals to make decisions and choose identities from among a growing and complex range of options. Under the conditions of modernity (some may prefer to speak of postmodernity here) most individuals no longer are required to accept pre-determined social or religious identities (the situation is more complicated with regard to minority cultural-religious groups) and instead have the freedom to make conscious choices about which religious beliefs and/or spiritual practices to endorse, if any. David Voas (2009), writing in a specifically British context, speaks of »fuzzy fidelity« to describe the way in which some individuals pick and choose from a range of religious options and identities. The same form of patchwork or extempore religion has been identified more broadly across Europe by Danièle Hervieu-Léger (1993). In her view European church members now practice »religion à la carte,« paying less and less attention to religious authorities or church pronouncements.

These developments are part of a larger narrative, or at least they can be conceptualised as part of a larger (meta)narrative, and that is the secularisation of European culture and society. Secularisation can mean different things, (following Casanova 1994) that of the differentiation of modern society into semi-autonomous secular (non-religious) spheres (a major factor in the pluralisation of lifestyles); the decline of traditional religious beliefs and practices; and that of the marginalisation of religion into a private realm, divorced from the political and public realm. Of these meanings, that of religious decline is the one most relevant to religious education, though decline also gives impetus to the marginalisation of religion in the »public square« (Carter 1994): declining religious adherents is often related to decreasing political influence. To appreciate the nature of the decline of religious belief, it is helpful to draw on Charles Taylor's study *A Secular Age*, in which he attempts to answer the question: »why was it virtually impossible not to believe in God in, say, 1500 in our Western society, while in 2000 many of us find this not only easy, but even inescapable?« In 1500 »everyone believed« in God; »the presence of God seemed undeniable« as »people lived in an enchanted world« (Taylor 2007: 25). Taylor is obviously picking up Weber's concept of modernity as entailing the »disenchantment« of a premodern »enchanted« religious world where invisible forces

such as God, angels, demons, interceding saints, and a host of malevolent or beneficent powers, inhabited everyday life. Taylor (2007: 159-211; also 2009) uses the term »social imaginary« to refer to »the way ordinary people ›imagine‹ their social surroundings«. Social imaginary describes the background assumptions, sensibilities, unstated norms, and expectations which are transmitted »in images, stories, legends etc.« and »social practices« and which condition human experience, what we believe and what we do. According to Taylor we now live in a secular age, where religious unbelief (he also refers to this as »exclusive Humanism«) provides the »default position« for most people. His point is not that belief in God or religion has been shown to be epistemically deficient, say that religious belief is patently false by the canons of critical reason, it is that unbelief is the result of the influence of a secular social imaginary, which has ushered in a secular age that has gradually come to replace a former age of faith and belief. (There are exceptions to the ongoing march of secularisation and a fuller analysis of religious belief and practice in Europe would need to take account of the continuing hold religion has, particularly Islam, over minority religious communities composed of those who have emigrated from elsewhere or are the second or third generation of »immigrant« parents.)

Empirical evidence clearly shows there is a decline in support for institutional forms of Christianity and traditional models of religious identity. This decline is particularly pronounced among adolescents of school age and the younger generation. As Linda Woodhead (2016: 60) has stated, »A yawning values gap has opened between the churches and younger generations«. Scepticism about religion by many of school age may not be a new development—it has been a feature of »youth sub-culture«, certainly since the 1960s—but the percentage of »unaffiliated« or »nones«, as they are called in the sociological literature, is increasing (Lewis 2015). Often the attitude is not that of outright rejection based on argument and evidence, rather it is one of indifference: many young people are indifferent to religious beliefs and practices.¹ Clearly it cannot be assumed by religious educators that students come to school already committed to religion; equally, confessional Christian religious education, where practised, cannot be predicated on the already existing religious commitment of students, which may be formal and in name only. In many cases the diversity of religious beliefs that are present in society will be reflected in the (confessional) classroom and the idea of building on pre-existing religious commitment will need to be revised.

2. The aims of religious education

What other implications for religious education follow from the rise of religious indifference and alienation, which is mainly focused on traditional Christian belief and practice? One response in Britain, which has been voiced since research evidence of the dramatic decline of religiosity among the young became apparent, has been to call for the abandonment of compulsory religious education. For example, John White (2004), an

1 There is accumulating evidence that those who consider themselves as having »no religion« retain some level of belief in God (see Madge/Hemming 2017).

influential philosopher of education (echoing the earlier position of David Hargreaves 1994) contended that because so few students profess religious belief, it is redundant as a vehicle of moral education, and therefore compulsory religious education should be replaced with secular moral education. More recently Matthew Clayton and David Stevens (2018)² have argued that multi-faith religious education does little to challenge intolerance and bigotry. Their positive proposal is that religious education as a separate school subject should be abolished and the study of religion should become a (minor) component of a programme of civic, religious, ethical and moral education. These objections to religious education are not conclusive: they assume that religious education is exclusively a vehicle for some form of moral and social education. This is a truncated view of the contribution of religious education to the curriculum. Religious education pursues a range of aims, some of which are at least as important, if not more important than contributing to moral education – to provide knowledge and understanding of religions, across their various dimensions, particularly that of their beliefs, practices and historical role. Acquainting students with the nature of religion is one of the main aims of religious education, and while this aim extends to include the influence of religion on the arts, on music, drama, painting, and on material culture, it is the distinctively religious or spiritual aspects of religion that are central to its nature, and in an important sense these aspects condition all other aspects. It is what Christians believe about God and his relationship to humanity that gives meaning to Christian practice and a Christian »way of life«; it is Muslim beliefs about God, the Prophet Muhammad, the nature of revelation, and so on, that determine a Muslim way of life. We can think of this aim as concerned with developing religious literacy and enabling students to understand the nature of religion and the role it plays in people's lives and in society and internationally (Prothero 2007; Biesta et al. 2019). Religion is an important human phenomenon; and any defensible form of liberal education ought to include its study. The fact that fewer young people are religious does not undermine its educational value in schools. It should also be acknowledged that religious education does have the potential to challenge bigotry and intolerance and with familiarising students with the resources that religions provide for their character development, which include their spiritual and moral development (Barnes 2014: 218-231). For example, Christianity has a vision of »the good« both for the individual and for society; it has a historically evolving body of moral teachings; and it has made important responses to contemporary moral issues. One is not required to be a committed Christian to appreciate and to learn from the virtues that Christianity seeks to commend or the moral vision that it upholds. In addition, Christianity shares moral insights and beliefs with other religions and with secular forms of morality: religious education commends itself as the subject best suited to considering and critically reviewing the complementary and competing moral visions of different religions and secular worldviews.

2 See the reply by L. Philip Barnes (2020b).

The challenge of instrumentalising religious education

In Britain, unfortunately, we have tended to increasingly »domesticate« or »instrumentalise« the role of religion in education: religious education is important because it serves aims extrinsic to religion. For example, when the government first introduced citizenship education several prominent religious educators suggested that religious education should deliver this aspect of the curriculum and be reconfigured around the enterprise of creating good citizens; this would give renewed importance to the subject and raise its status among educators (Chater 2000). It cannot be doubted that religious commitment is frequently correlated to positive social and civic engagement, which lies at the heart of democratic society, however, the creation of »good« (as defined by the state) citizens is not the focus of most religions. Christianity focuses on God's act of revelation and redemption in Christ and the conferring of a new identity as a member of the church. Islam focuses on obedience to God, following the precepts and practices required by faithfulness to the tradition of the prophet and joining the Ummah, the Muslim community, which has priority over secular political affiliations. Religious educators need to be cognizant of the risk of conforming religious education to the ideological aims of the nation state, that is, they need to beware of religion being used to further a political or moral agenda that misrepresents religious commitments and ideals or tries to shape these in ways that ultimately subvert or secularise them. This observation has relevance to both British and German religious education.³

There is a further objection to reconfiguring the aims of religious education mainly or exclusively in terms of its positive contribution to society (and neglecting its role in providing the knowledge and skills to enable a proper understanding and interpretation of religious beliefs and practices); that is, its inclusion in the school curriculum becomes contingent on its ability to secure positive social ends. Should it fail in this endeavour, which is strictly external or extrinsic to religion, its position as a necessary, discrete subject in schools is undermined. A straightforward (if somewhat shallow) answer to these observations might be to insist that religious education is protected by legislation in both countries and religious educators need not take challenges to its current protected position in schools seriously; yet legislation can change, as can the interpretation and application of human rights to education. The greatest challenge to religious education both in Britain and in Germany could come from an appeal to human rights and the contention that any form of confessional religious education is inappropriate in »public« (state) schools. My view is that such an appeal should be rejected, but given the history of ideological, inconsistent and secularising judgements of the European Court

3 Interestingly, the secularisation (and instrumentalisation) of the aims of religious education is precisely the criticism that Liam Gearon has brought against the REDCo project (Religion in Education. A Contribution to Dialogue or a Factor of Conflict in Transforming Societies of European Countries), the European Commission's largest ever funded research initiative on religion in education (see Jackson et al. 2007). Gearon (2012: 151) contends that the *modus operandi* of REDCo is, in its own terms, oriented towards developing a European form of civil religion and thus to securing »secularising goals«.

of Human Rights such a view may be overoptimistic (Arthur 2017; Arthur/Holdsworth 2012).

3. The negative attitudes of students and weaknesses in (English) religious education

While acknowledging that student disinterest will have influence over their attitudes to religious education, there is evidence that negative attitudes also find their source in the subject itself and not only in some general antipathy toward religion. I am not qualified to speak on weaknesses in German religious education, so my comments here are confined to English (mainly non-confessional multifaith) religious education, though I intend to raise some critical issue that are equally relevant to both countries.

Empirical results

The weaknesses in British religious education may be illustrated from a range of sources. One of the largest surveys conducted into pupil attitudes and values in Britain in 2004 revealed that only 29 % found religious education interesting; only 16 % believed that religious education helped them to think about their identity; only 9 % believed that religious education helped them to live a better life; and 53 % described religious education as boring. Penny Jennings,⁴ who conducted the research, concluded that »the majority of the students do not feel that religious education is relevant to their own spiritual or moral development«. More recent research presents broadly similar conclusions. A YouGov survey in 2018, showed that of 4000 students survey across the 6-15 age range only 12 % admitted to enjoying religious education a lot. In contrast, 47 % enjoyed science a lot and 31 % enjoyed history a lot. Only Citizenship polled lower than religious education, with 6 % enjoying it a lot. Clearly in Britain religious education is not a popular subject among students (Smith 2018).

In 2007 a major 3-year research project entitled »Does Religious Education Work?« was initiated by a team of educationalists, psychologists, anthropologists and philosophers from different British universities. The overall aim was to understand the particular and peculiar nature of religious education in different part of the United Kingdom, to identify the challenges facing contemporary religious education and to offer suggestions for future planning and policy. The research generated a wealth of data and results, which drew on a combination of policy work, ethnography, Delphi methods, Actor Network Theory, questionnaires, textual analysis, as well as theological and philosophical insights. The main findings were published in 2013 in a book, with the same title as the original research project (Conroy et al. 2013). By and large the results confirmed

4 Penny Jennings, Cornwall Religious Education Survey: Final Report, 2004. Originally available online, but recently removed; for summary and discussion, see Barnes 2014: 22-23.

that there are serious weakness in British religious education. Here is a sample of the findings:⁵

- i) Quite a number of teachers observed in classroom situations felt uneasy talking about the transcendent aspects or »other-worldly« aspects of religions: »Steeped as many appear to be in the discourse of secular relativism«.
- ii) Teacher's interpretations of the theological and doctrinal claims of a particular religion or tradition appear sometimes to have little connection to official explanations or to the interpretations and explanations upheld by those communities themselves. »Equally, some treatments of religion offered formulaic, superficial and anodyne accounts of a tradition«.
- iii) Despite claims by teachers, to the contrary there was little evidence of a critical element in religious education.
- iv) Many of the current attempts to justify religious education at national levels serve to facilitate »civil religion« imprinted with non-religious values.
- v) There was a desire in many cases to avoid (in the name of »respect«) comparisons between religions.
- vi) Frequently there are superficial accounts of religious concepts and ideas, practices and claims, that offer limited insights insight into the theological, philosophical or ethical claims of particular religious traditions.
- vii) The impression is often given that there is nothing to »learn in the subject since everyone is entitled to his or her opinion«.
- viii) Responses by students to the question, »Do you believe your school has helped you get along better with members of other religious groups?« showed that students in denominational (confessional) schools were »significantly more likely« to respond positively than students in »diverse schools«.
- ix) Minimal evidence of the use of primary religious texts.
- x) Limited attention is given to »to the linguistic and conceptual demands of the rich traditions of religious systems, and the otherness that they embody«.

These weaknesses focus on three main issues. The first issue is how faithful representations of religions in religious education are to the religions as they are affirmed and practised by »adherents« in different contexts (see i, ii, iv, vi, ix, and x). The second issue concerns the lack of serious engagement with critical issues that are relevant to the educational study of religions (see iii, v, vii). Finally, there is the issue of what students can learn from religion for their own moral and spiritual development. These weaknesses are not entirely unrelated and some development of them may reinforce the fact that they have wider relevance than that of British religious education; they also illustrate the connection between theory and practice.

5 This material is taken from my summary of the findings (see Barnes 2020a: 18-20); full references are provided.

Conceptual challenges

Every form of religious education assumes (or espouses) an interpretation of religion. For example, interpretations of religion that regard all reference to God, to the divine (the Holy, the Sacred) or to the transcendent as explicable in naturalistic terms, without recourse to anything beyond nature, clearly have implications for how the religions are represented in education and presented to students. We can think here of Émile Durkheim's (2008) interpretation of the nature of religion, which he predicated on the distinction between the sacred and the profane. For him, certain things are »sacred« because they provide a focus for community loyalty. The sacred binds individuals together to form »a moral community«; and this sense of community often brings people together for the common good. More relevantly, non-confessional religious education in Britain has until recently been dominated by phenomenological and multi-faith representations of religion that find the »essence of religion« in the Sacred and which regard the various religions as equally valid expressions of the Sacred. A convincing case can be made that it is largely as a result of commitment to a broadly phenomenological interpretation of religion (which continued when in the 1970s the term phenomenological was replaced by *multi-faith* as the appropriate designation) that has blunted the critical aspect of religious education. Under phenomenology, students were encouraged to hold their critical faculties in abeyance in order to »participate in the subjectivity of others« and to experience religious reality from/through the perspective of believers (Schools Council 1971: 22). Supporters of phenomenological and multifaith religious education, for the most part, elevated religious experience over religious beliefs and looked to experience of the Sacred as common to all religions; this common experience then became the foundation for promoting positive relationships among religious adherents and for challenging religious bigotry (Barnes 2014: 94-112). This position was given programmatic expression in the celebrated and influential British-Australian religious educator John Hull's contention that the denial of the truth of religious traditions other than one's own is the cause of bigotry and intolerance (for discussion see *ibid.* 126-158).

This account of developments in British religious education is necessarily brief, yet one ought to be able to see how current weaknesses relate to some of the commitments of phenomenological and multifaith religious education, as they have been interpreted and practised by British religious educators. The essence of religion was located in »private« religious experience of the Sacred, the meaning of which was divorced from religious and moral beliefs, yet potentially comprehended through an empathetic intuition. It soon became apparent to teachers, however, that the *intuitive* grasp of religious meaning was beyond the mental capacity of many students (Kay 1997). As a result, religious education became the (typically thematically) study of religious phenomena, with limited efforts made to relate these to the interests and experiences of students. Neglecting the study of religious responses to contemporary moral issues further contributed to pupil disinterest. Finally, lack of attention to critical issues about religions, for example, about their truth, their negative aspects, and so on, failed to provide students with the knowledge and skills necessary to respond individually to religion and to assess and evaluate contrasting religious beliefs and values; an omission that Edward Hulmes

(1979: 55) contended, as early as 1979, would encourage students' »uncertainty about the nature of religious truth« and lead them »to reject them all«.

There are clearly questions that emerge from this review of the weaknesses of British religious education that can also be asked about German religious education. What interpretations of religion are presupposed in German religious textbooks and in pupil materials? Do these interpretations faithfully reflect the nature of religion? How is Christianity represented to students and is it a representation that is faithful to what Christians believe or is it a secularised version of Christianity that facilitates non-dogmatic religion? Is the representation of religions to students compromised by political and social interests? What account should religious educators take of shifts in Christian responses to certain issues, say that of sexuality or to abortion, for example? What degree of Christianity diversity should be acknowledged in education? What importance is attached to the moral teaching of religion (Christianity) and are the topics considered those that are most relevant to students—topics such as concern for the environment, overcoming racism, the issue of crime and punishment, and so on? None of these questions admit of a straightforward answer, yet they are important.

4. Freedom of religion

Most citizens, in our modern European democracies, accept that »freedom of religion« is a fundamental right to be enjoyed by all: what exactly this means in practice can take different forms in different countries and reflection soon expands the topic into discussions of controversial social and political issues. Our concern here, however, is with the singular issue of parental rights in relation to religious education; more particularly with the right of parents (or guardians) to either exempt their child from religious education. This is the situation that currently obtains in Britain and in Germany: in some German federal states there is the right to choose an alternative subject to religious education.

In Britain parents have an historic right to withdraw their children from religious education in schools (the same right applies to collective school worship). This right of withdrawal is also known as the »conscience clause«. It was introduced on a voluntary basis in some schools in England in the early decades of the nineteenth century to protect students from receiving denominational instruction with which their parents disagreed,⁶ for example, that of Anglican (Church of England) religious instruction being imposed on the children of nonconformist or »freethinking« parents. The challenge of how to accommodate students with different religious identities within the same schools became urgent as the state became involved in providing public education. The solution came in the form of legislation on religious instruction contained in the English Education Act of 1870, which stated:

It shall not be required, as a condition of any child being admitted into or continuing in the [public elementary] school, that he shall attend or abstain from attending any

6 For historical overview, see Loudon 2003 and 2004.

Sunday school, or any place of religious worship, or that he shall attend any religious observance or any instruction in religious subjects in the school or elsewhere, from which observance or instruction he may be withdrawn by his parent, or that he shall, if withdrawn by his parent, attend the school on any day exclusively set apart for religious observance by the religious body to which his parent belongs

Like Britain, parents in Germany have the right to withdraw their child from religious education; and from the age of 14 students have the right to decide for themselves, unlike Britain, where the decision remains that of parents throughout the years of schooling. This system of exemption seems straightforward enough, yet there are challenges. In an increasing number of federal states provision is made for »non-confessional« (those not »denominationally identified«) students and those who have opted out of religious education, perhaps to study an alternative subject (when available) usually focused on Ethics (*Ethikunterricht*, »Ethics Teaching/Education«). This raises some concerns: Does a failure to study religion disadvantage students educationally? Students in Germany live in a country strongly influenced by Christian ideas and values, where religious diversity is increasing. Is providing religious literacy not a necessary aim of a liberal education and how is this achieved for students who do not receive religious education? There is also the issue of how religion is represented in Ethics Education, as some reference to religion will usually be made.

Juridical challenges

The issue of parental rights regarding religious education in Germany education has already become a legal issue. Johanna Appel-Irrgang and her parents, Kerstin Appel and Ronald Irrgang (German citizens) objected to the modification of the Berlin School Act which, with effect from August 2006, made attendance at ethics classes in schools compulsory for Grade 7 to 10 students.⁷ Their objection was to the secular nature of the ethics curriculum, which they regarded as antithetical to their Protestant religion. Following unsuccessful attempts at the domestic level to have Johanna withdrawn from the subject, her parents brought a case before the European Court of Human Rights, invoking both Article 9 of the European Convention on Human Rights (freedom of thought, conscience and religion) (see ECHR 2021) and Article 2 of Protocol No. 1 (the right of parents to ensure education in conformity with their religious convictions) (see ECHR 2015). In its ruling, the European Court of Human Rights maintained that determining schools' curriculum fell within the competency of the state, which must ascertain that it does not propagate any ideologies that fail to acknowledge parents' or guardians' religious and philosophical convictions. It further noted that under the relevant sections of the Berlin School Act, the course on ethics was aimed at examining fundamental issues in ethics, regardless of students' cultural, ethnic and religious identities and affiliations. The course therefore was believed to conform to the requirement of pluralism and objectivity articulated in Article 2 of Protocol No. 1. On the issue of the conflict of

7 European Court of Human Rights, Communiqué du Greffier Décision Appel-Irrgang c. Allemagne (requête no 45216/07), 2009.

the ethics course with their Protestant religion, the European Court of Human Rights stressed its neutrality. The final ruling (in 2009) was that the Berlin authorities, by virtue of introducing a compulsory course on ethics, had not violated rights articulated in Article 2 of Protocol No. 1, and therefore was not under any obligation to exempt school children from the course. To this end, the applicants' claims were without warrant. This and other rulings have initiated a continuing debate on »objectivity and neutrality« with regard to the role and representation of religion in education and in schools, which extends beyond the issues relevant to curriculum religious education, and although they deserve comment, their discussion is not possible in this context.

A right of exemption

This section will be concluded by returning to the English situation, where recently there have been influential calls for the parental right of exemption from religious education to be abrogated. The two most common reasons cited for this is that much religious education provides neutral and objective representations of religions (therefore there is no need for legal exemption) and that (neutral) religious education achieves desirable social and political ends (*teloi*), not (believed to be) otherwise accessible – non-confessional religious education, without the possibility of withdrawal, represents »the best and earliest chance of breaking down ignorance and developing individuals who will be receptive of the other?« (Butler-Sloss 2015) Neither of these reasons is convincing. The idea that there are neutral and objective representations of religion in education is for many no longer philosophically credible; such claims reflect an Enlightenment view of disinterested reason that has been overtaken by more postmodern or post-liberal acknowledgements of the tradition conditioned nature of rationality. Every representation of religion, of necessity, has a particular perspective on religion: there are no neutral representations of religion, for all involve prejudice (*Vorurteil*, following Gadamer), in some sense. Not all educational representations will be acceptable to everyone in a liberal society that protects freedom of religion and conscience; and it is for parents to decide what is acceptable and whether to avail of »public« religious education or not. The existence of a right of withdrawal, even if rarely exercised, also serves a useful purpose in protecting the right of parents from paternalistic educators and from the state exercising a disproportionate influence over the religious upbringing of children.

The further contention that compulsory religious education is the sole means of achieving certain social, civic or political goals in education is open to empirical and conceptual objections. A case would need to be made that students who receive religious education are necessarily better citizens than those who do not receive religious education (using the expression »better citizens« as connotating the broader set of positive goals referred to above). There is little or no convincing results from empirical research that supports this contention: those who are withdrawn from religious education are as likely to become good citizens as those who pursue curricular religious education. In addition, even if evidence showed that those who do not receive religious education invariably become »bad« citizens, this does not provide a compelling case for compulsory religious education for all. This is because there may be good reasons for allowing exemptions despite the negative personal and social consequences. Consider the social

cost of divorce and the emotional stress and reduced educational achievement of children of divorced parents (generally); yet this does not justify the withdrawing the legality of divorce. This may be an unconvincing example, but there are numerous other examples where society accepts that it is »right« for individuals to make decisions that will limit or negate their positive contribution to society. Individual freedoms have priority over (negative) social consequences.⁸ In the German case, it would be interesting to know if there is comparative data between the attitudes and values and also the level of subject satisfaction between those students who receive religious education and those who receive teaching on ethics.

5. Confessional religious education

The theme of confessional religious education is often the focus of debate among religious educators. For critics, confessional religious education is the relic of a former religious age when the churches dominated European societies, enjoying political, social, financial and educational privileges; what remains of Christian influence in education needs to be removed in order to make way for a more pluralist, »objective«, non-confessional form of religious education, one committed to inclusion and respect for others, values, critics allege that are impossible to realise under confessional education. The terms used to describe non-confessional religious education are often intended to underline its educational advantages and to disparage confessional education. On occasions binary distinctions are employed to accentuate the difference: »integrative«, rather than »separative« confessional religious education (Wanda 2010), »open« rather than »closed«, »educational« rather than »indoctrinatory«, and »secular« rather than »religious« (Hull 2003). It would be interesting, if space permitted, to explore each of these oppositions critically, and to identify the rhetorical and ideological forces at work, as well as the rational force of the constructed oppositions. For example, is non-confessional religious education necessarily »open« and »educational« and confessional religious education always indoctrinatory?

The equation of Christian confessionalism with indoctrination has a long history in English religious education and can be traced back to *Working Paper 36: Religious education in the secondary school*, which was produced under the direction of Ninian Smart. *Working Paper 36* tersely states that the confessional and (what it terms) »dogmatic« approach to religious education »begins with the assumption that the aim of religious education is intellectual and cultic indoctrination« (Schools Council 1971: 21): no evidence or argument is given to support this equation. Definitions of indoctrination are notoriously controversial and contested. Terence Copley claims that »indoctrination occurs when a person is given one view of the world in such a way that they cannot see any other« (Copley 2008: 25). Does indoctrination refer to a certain method of teaching (method criterion) or has indoctrination to do with what is taught (content-criterion)? Perhaps it has to do with intention or with consequences (intention criterion and consequences-

8 The parental right of withdrawal in British education is fully discussed in Barnes 2020a: 139-163.

criterion).⁹ A consideration of any of these interpretations inevitably moves quickly to include discussion of other contested concepts, such as the nature of rationality, autonomy as an aim of education, and even troublesome philosophical accounts of the nature of knowledge, whether epistemic particularism or epistemic methodism: in this case whether we can correctly identify particular instances of indoctrination and proceed on this basis to determine what the criteria for indoctrination are or whether we can identify the criteria for indoctrination independently of examining any particular instance of indoctrination (methodism).

The danger of indoctrination in confessional religious education (or in faith schools) is greatly exaggerated and although such fears are still voiced, they typically find their origin and justification in what went on in schools fifty to sixty years ago. The conclusion that confessional religious education is indoctrinatory requires that there is a necessary connection between confessionalism and indoctrination. The connection must be necessary, for if it is not necessary, that is, if there is only a contingent relationship between confessionalism and indoctrination, then some forms of confessional religious education are compatible with the process of education. This would mean that indoctrinatory confessional religious education, if and where it exists, could and should be replaced by genuinely educational, confessional religious education. Furthermore, indoctrination is only effective in a closed or uniform society in which the institutions of the state, the media, public representatives and the educated classes are all committed to the same set of beliefs and values; and where contrary voices are stifled and silenced by legal, social and political means. Indoctrination works only in a »totalitarian« context. Students today are exposed to diversity of beliefs, opinions and lifestyles on a daily basis. One only has to turn on the radio or television, access the internet or social media, observe the behaviour and lifestyle of others to recognise the ubiquity of diversity in most of our modern European liberal democracies. In such pluralist contexts it is virtually impossible to indoctrinate, in the sense of getting young people to subscribe to beliefs and behaviour without (from their perspective giving) informed or reasonable assent. In any case, efforts to religiously indoctrinate are self-defeating, for most religions, and certainly Christianity, require freely given assent to be given.

The matter of indoctrination has traditionally been discussed in the context of church schools or of confessional religious education, but in a number of writings, the English religious educator, Terence Copley (2005) advanced the view that Christian confessionalism in English schools has largely been replaced (since the 1970s) by *secular* confessionalism (even in church schools), whereby students are inducted into secular beliefs and values, and that both Christian and secular confessionalism in schools can become indoctrinatory. He gives examples from observed religious education lessons that illustrate how familiar religious material such as the story of Joseph, the story of David and Goliath and the Parable of the Prodigal Son are divested of their original religious meaning and significance and reinterpreted to serve moral and social education: »Be faithful to yourself; »Stand up to bullies«; and »Always forgive«. Religious beliefs and the religious context of the stories are overlooked and used to inculcate universal

9 See Astley (1994: 44-77) for a clear and philosophically sophisticated discussion of these issues; see also Barnes (2020a: 152-157).

moral platitudes, yet the lessons purport to provide *religious* education. The challenge for confessional religious education in Germany is to ensure that it remains faithful to Christian teaching and values: if the voice of the churches in education becomes indistinguishable from the secular voice of the surrounding society, it becomes difficult to justify its involvement. Is it an exercise in preserving social and political influence rather than serving the gospel?

It is pertinent at this stage to refer again to the »Does Religious Education Work?« research project. Responses by students to the question, »Do you believe your school has helped you get along better with members of other religious groups?« indicated that those in denominational confessional schools were »significantly more likely« to respond positively than students in »diverse [community] schools« (Conroy et al. 2013: 208). More recent empirical research in English schools, conducted by Helen Everett (2018: 250), concluded that »no differences were found in the attitudes of tolerance between the faith and non-faith school students if categorised in this dichotomous fashion«. These findings complement other research findings that challenge the assumption that »faith schools« and confessional religious education foster student intolerance of those with whom they differ religiously. The belief that faith schools encourage intolerance and bigotry and that non-faith schools and non-confessional religious education challenge both while developing respect for others, in all probability, derives from a prejudice against the role of the churches in education, that is »typically based on unsubstantiated assumptions, and little empirical evidence« (ibd.). Research findings reveal a much more complex picture that identifies gender and personality type as the most important attitudinal determinants (ibd.: 250-252). These findings underline the importance of empirical research, both quantitative and qualitative, for religious educators and raise the issue of how relevant empirical research is not always assigned the significance it deserves because it questions »received« or fashionable traditions in religious education.

Up to this point it has been assumed that what is meant by confessional religious education is univocal, as having only one meaning. It is this assumption by critics that often lies behind the binary (dichotomous) distinction between it and non-confessional religious education. In schools, however, confessional religious education can take different forms. The distinction between confessional and non-confessional religious education is not absolute. It would be better to regard the terms confessional and non-confessional as ends of a continuum rather than as discrete categories, with different versions of each becoming virtually indistinguishable as one moves from both poles to the centre of the continuum. The extreme pole of confessionalism might include the integration of religious worship into classroom religious education or the content might be confined to one religion or critical questioning might be excluded, and so on. At the other pole might be political or secular forms of religious education that deny the truth of religion. Nevertheless, all forms of religious education, to be educationally credible, need to relate to the experience of students, and given the increasingly critical attitude of young people to religion, this probably entails a narrowing of the distinction between confessional and non-confessional religious education: in the former case this would seem to require, among other things, knowledge and understanding of the nature of religious diversity and acquaintance with objections to religion. No form of religious

education is impartial and neutral; all forms have their epistemic, religious and social commitments and all forms have strengths and weaknesses. Furthermore, the form of religious education that is appropriate in one place may not be appropriate elsewhere: context is important.

Conclusion

This essay has focused on a number of common themes that are relevant to religious educators in Britain and in Germany. The intention has been to identify and clarify the issues that arise in considering these themes in a British context, and to invite German religious educators to reflect upon their responses to the same themes. The same critical issues arise in both countries, albeit with different emphases and applications, and these are likely to remain central to continuing debates: the role of the churches in education and in schools; how to plan good empirical research projects and integrate their findings into classroom practice; the form of confessional religious education appropriate to students in liberal democratic societies; the implications of human rights legislation for religious education; and the contribution of religious education to the curriculum, including its contribution to the moral and spiritual development of students, and its role in challenging intolerance and developing respect for others. Clearly the context of religious education differs in both countries and it would be presumptuous to think that common strategies and practices are appropriate for both, yet there is much that British and German religious educators can learn from each other as they meet the same challenges.

Bibliography

- Alberts, Wanda (2010): »The academic study of religions and integrative religious education in Europe«, in: *British Journal of Religious Education* 32(3), S. 275-290.
- Arthur, James (2017): »Secular Education and Religion«, in: Phil Zuckerman/John R. Shook (Hg.): *The Oxford Handbook of Secularism*, Oxford, S. 401-416.
- Arthur, James/Holdsworth, Michael (2012): »The European Court of Human Rights, Secular Education and Public Schooling«, in: *British Journal of Educational Studies* 60(2), S. 129-149.
- Astley, Jeff (1994): *The Philosophy of Christian Religious Education*, Birmingham.
- Barnes, L. Philipp (2014): *Education, Religion and Diversity: Developing a new model of religious education*, Abingdon.
- (2020a): *Crisis, Controversy and the Future of Religious Education*, Abingdon.
- (2020b): »Religious education for free and equal citizens«, in: *British Journal of Religious Education*, published online: 26 Nov 2020.
- Biesta, Gert/Aldridge, David/Hannam, Patricia/Whittle, Sean (2019): *Religious Literacy: A way forward for religious education?*, Oxford.
- Butler-Sloss, Elizabeth (2015): *Living with Difference: Community, diversity and the common good*, Cambridge.
- Carter, Stephen L. (1994): *The Culture of Disbelief*, New York.

- Casanova, José (1994): *Public Religions in the Modern World*, Chicago.
- Chater, Mark (2000): »To teach is to set free: Liberation theology and the democratisation of the citizenship agenda«, in: *British Journal of Religious Education* 23(1), S. 5-14.
- Clayton, Matthew/Stevens, David (2018): »What is the point of religious education?«, in: *Theory and Research in Education* 16(1), S. 65-81.
- Conroy, James/Lundie, David/Davis, Robert et al. (2013): *Does Religious Education Work? A Multi-dimensional Investigation*, London.
- Copley, Terence (2005): *Indoctrination, Education and God: The struggle for the mind*, London.
- (2014): *Teaching Religion: Sixty Years of Religious Education in England and Wales*, Exeter.
- (2008): »Non-Indoctrinatory Religious Education in Secular Cultures«, in: *Religious Education* 103(1), S. 22-31.
- Durkheim, Émile (2008): *The Elementary Forms of Religious Life* (1912), Oxford.
- European Court of Human Rights (ECHR) (2015): *Guide to Article 2 of Protocol No 1 – Right to Education*.
- (2021): *Guide on Article 9 of the European Convention on Human Rights*.
- Everett, Helen (2018): *Faith Schools, Tolerance and Diversity: Exploring the influence of education on students' attitudes of tolerance*, London.
- Gearon, Liam (2012): »European Religious Education and European Civil Religion«, in: *British Journal of Educational Studies* 60(2), S. 151-169.
- Hargreaves, David (1994): *The Mosaic of Learning: Schools and teachers for the new century* (= Demos Paper 8), London.
- Hervieu-Léger, Danièle (1993): *La religion pour mémoire*, Paris.
- Hull, John (2003): »The Blessings of Secularity: Religious Education in England and Wales«, in: *Journal of Religious Education* 51(3), S. 51-58.
- Hulmes, Edward (1979): *Commitment and Neutrality in Religious Education*, London.
- Jackson, Robert/Miedema, Siebren/Weiße, Wolfram/Willaime, Jean-Paul (Hg.) (2007): *Religion and education in Europe: developments, contexts and debates. Religious diversity and education in Europe, Vol.3*, Munster.
- Kay, William K. (1997): »Phenomenology, religious education, and Piaget«, in: *Religion* 27(3), S. 275-283.
- Lewis, James R. (2015): »Education, Irreligion, and Non-religion: Evidence from Select Anglophone Census Data«, in: *Journal of Contemporary Religion* 30(2), S. 265-272.
- Louden, Laura (2003): *The Conscience Clause in Religious Education and Collective Worship: Conscientious objection or curriculum choice?*, Oxford.
- (2004): »The conscience clause in religious education and collective worship: Conscientious objection or curriculum choice?«, in: *British Journal of Religious Education* 26(3), S. 273-284.
- Madge, Nicola/Hemming, Peter J. (2004): »Young British religious ›nones‹: findings from the Youth On Religion study«, in: *Journal of Youth Studies* 20(7), S. 872-888.
- Meyer, Karlo (1999): *Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht. »Weltreligionen« im deutschen und englischen Religionsunterricht*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener.
- Prothero, Stephen (2007): *Religious Literacy*, San Francisco.

- Rothgangel, Martin/Schlag, Thomas/Schweitzer, Friedrich (Hg.) (2014): *Basics of Religious Education*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Schools Council (1971): *Working Paper 36: Religious Education in Secondary Schools*, London.
- Schröder, Bernd (2012): *Religionspädagogik* (= *Neue Theologische Grundrisse* 16), Tübingen: Mohr Siebeck.
- Schweitzer, Friedrich (2006): »Let the captives speak for themselves! More dialogue between religious education in England and Germany«, in: *British Journal of Religious Education* 28(2), S. 141-151.
- (2018): »Sacrificing Cinderella: will giving up religious education help to establish a more promising successor?«, in: *Journal of Beliefs & Values* 39(4), S. 516-522.
- Smith, Matthew (2018): »Which school subjects do boys and girls enjoy more?« <https://yougov.co.uk/topics/education/articles-reports/2018/09/03/which-school-subjects-do-boys-and-girls-enjoy-more>
- Taylor, Charles (2007): *A Secular Age*, Cambridge.
- (2009): *Modern Social Imaginaries*, Durham.
- Voas, David (2009): »The Rise and Fall of Fuzzy Fidelity in Europe«, in: *European Sociological Review* 25(2), S. 155-168.
- White, John (2004): »Should religious education be a compulsory school subject?«, in: *British Journal of Religious Education* 26(2), S. 152-164.
- Woodhead, Linda (2016): »The rise of ›no religion‹ in Britain: The emergence of a new cultural majority«, in: *Journal of the British Academy* 4, S. 245-261.

Religionsunterricht im Wandel – Profilierung der Lernorte als Reaktion auf religiös-weltanschauliche Pluralität

Ein Kommentar aus der Schweiz

Stefanie Lorenzen

1. Einleitung: ähnliche Ausgangslagen, unterschiedliche Antworten¹

Entgegen gängiger Klischeevorstellungen vom traditionsverhafteten Alpenland lässt sich die Schweiz in puncto religiös-weltanschaulicher Heterogenität durchaus mit Deutschland vergleichen. Aktuelle Daten des Schweizer Bundesamtes für Statistik (2016-2018) (vgl. Bundesamt für Statistik 2020) zeigen, dass die römisch-katholische Kirche noch etwas mehr als ein Drittel der Bevölkerung bindet (35,8 %), während die reformierte Kirche auf weniger als ein Viertel geschrumpft ist (23,9 %). Hingegen nimmt die Zahl der Konfessionslosen kontinuierlich auf Kosten der beiden großen Landeskirchen zu (26,3 %); die muslimischen Gemeinschaften machen mittlerweile 5,3 % der Wohnbevölkerung aus. Noch liegt also im Vergleich zu Deutschland der Anteil der christlichen Kirchenmitglieder höher (vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 2019; Evangelische Kirche Deutschland 2020)² und die Zahl der Konfessionslosen ist niedriger, aber die Dynamik weist in eine ganz ähnliche Richtung.

Interpretiert man die Entwicklung des Religionsunterrichts nun als Spiegel dieser beiden Ländern gemeinsamen religiös-weltanschaulichen Pluralisierung, lassen sich in der Schweiz deutliche Unterschiede zu Deutschland erkennen. Aus diesem Grund taugt die Schweizer Perspektive als produktive Impulsgeberin für den Diskurs in Deutschland – und zwar im Blick auf problematische wie auf konstruktive Aspekte möglicher religionspädagogischer Reaktionen.

1 Ich danke Rahel Voirol-Sturzenegger für hilfreiche Anmerkungen.

2 Vgl. die aktuellen Zahlen für die beiden Landeskirchen. Hier wird von jeweils ca. einem Viertel der Bevölkerung ausgegangen.

2. Organisatorisch-institutionelle und konzeptionelle Verschiebungen im »religionsunterrichtlichen Feld«

2.1 »Was ist Religionsunterricht?« Pluralität der Modelle und Lernorte in der Schweiz

Bereits der Gegenstand der vergleichenden Betrachtung erweist sich aus Schweizer Perspektive als problematisch: Was ist eigentlich mit »Religionsunterricht« gemeint (vgl. Lorenzen/Schmid 2019; Schlag 2013: 119-156)? Der einleitende Beitrag in diesem Band geht selbstverständlich von einem ordentlichen Schulfach aus, im Schweizer Kontext sind hier Differenzierungen angebracht: Zwar gibt es mit der jüngst überkantonale eingeführten, nicht bekenntnisgebundenen Fachperspektive Ethik–Religionen–Gemeinschaft (ERG) in gewisser Weise ein schulisches Pendant, allerdings bildet die Bezeichnung »Religionsunterricht« dessen fachdidaktische Ausrichtung nur unzureichend ab (vgl. Bietenhard/Helbling/Schmid 2015): Wie der Name schon sagt, handelt es sich hierbei um einen mehrperspektivisch angelegten Fachbereich³, in dem neben der religionsbezogenen auch die ethische und lebenskundliche Perspektive eine Rolle spielen.⁴ Letztere finden sich zwar auch im deutschen Religionsunterricht, dessen grundsätzlich konfessionsgebundene Anlage gibt aber eine Rahmung vor. Kurz gesagt: Innerhalb der fachdidaktischen Diskussion ist mindestens umstritten, ob der Begriff »Religionsunterricht« für ERG akzeptabel sein kann.⁵

Das schlägt sich auch in der schmalen Rezeption religionspädagogischer Literatur aus Deutschland nieder: Deren Zuschnitt wird vermutlich als unpassend empfunden, nicht zuletzt deswegen, weil man sich deutlich vom konfessionellen Modell abgrenzen möchte.⁶ Vor allem aber haben sich durch die Integration der Fachperspektive ERG in den Sachunterricht andere fachdidaktische Schnittstellen aufgetan, was zu einer Verschiebung der für das Fach maßgeblichen Diskurse führt.

Neben diesem recht neuen schulischen Pflichtbereich gibt es in vielen Kantonen⁷ einen konfessionell oder ökumenisch orientierten Religionsunterricht an der Schule, dieser ist aber oft kein ordentliches Schulfach, muss also nicht besucht werden und ist nicht versetzungsrelevant. Drittens finden sich schließlich in manchen Kantonen – u.a. in Bern und Zürich – kirchliche Bildungsangebote am Lernort Gemeinde, die im Vergleich zur kirchlichen Kinder- und Jugendarbeit weit stärker formalisiert sind (verbindliche Teilnahme während der obligatorischen Schulzeit als Bedingung für Konfir-

3 Gewissermaßen ein Integrationsfach im Integrationsfach, denn ERG ist eine Fachperspektive innerhalb des sachkundlichen Fachbereichs Natur–Mensch–Gesellschaft (NMG) (vgl. Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz 2016: 5f.).

4 Vgl. das Plädoyer zur Unterscheidung der drei Perspektiven (Kilchspurger 2015: 279-294).

5 Vgl. die Differenzierung zwischen »bekenntnisunabhängigem Religionsunterricht« und »Religionskunde« mitsamt unterschiedlichen didaktischen Konzepten in Bleisch 2018: 33.

6 Vgl. die diesbezügliche Anm. 1 in Bossart 2020.

7 In einem Überblick nennt Kuno Schmid (2018) für die Primarstufe 17 Kantone, die einen solchen kirchlichen Unterricht »im Rahmen der Stundentafel oder der rechtlichen Grundlagen« angeben, für die Sekundarstufe I sind es 15 Kantone. Die französischsprachigen Kantone und das Tessin werden dabei allerdings nicht berücksichtigt.

mation, festgelegte Lektionenzahl, Lehrpläne, ausgebildete Katechetinnen und Katecheten), deswegen unterrichtlichen Charakter besitzen und alltagssprachlich oftmals als Religionsunterricht bezeichnet werden.⁸

2.2 Verhältnisbestimmung und Profilierung von religionsunterrichtlichen Lernorten und Fachverständnissen in der Schweiz

Anscheinend hat die religiös-weltanschauliche Pluralisierung auf institutionell-organisatorischer Ebene in vielen Kantonen dafür gesorgt, dass der konfessionelle Religionsunterricht als mindestens ergänzungswürdiger Repräsentant religiöser Bildung angesehen wird und mit ERG ein anders organisiertes Fach an seine Seite getreten ist. Pluralisierung hat also eine doppelte Auswirkung auf die verschiedenen »Religionsunterrichte«: Sie liefert einerseits plausible Begründungen für religiöse Bildung, denn es ist offensichtlich, dass auf der gesellschaftlichen Ebene Kompetenzen »für das Leben mit verschiedenen Kulturen, Religionen, Weltanschauungen und Werteeinstellungen« (Deutschschweizer Erziehungskonferenz 2016: 6) benötigt werden. Insofern kann man die Einführung von ERG als Stärkung des oftmals als randständig wahrgenommenen Bereichs schulischer religiöser Bildung interpretieren (vgl. Cebulj/Schlag 2014: 202–205). Andererseits gerät der konfessionelle Unterricht an der Schule damit weiter unter »Plausibilisierungsdruck« (vgl. Domsgen/Witten 2022: 31; 57), da er noch deutlicher als Spezifikum wahrgenommen wird. Umso bemerkenswerter ist es, dass die Einführung von ERG bisher nicht zu einer breiten Abschaffung des konfessionellen Unterrichts an den Schulen geführt hat (vgl. Schmid 2018).

Teilweise in direkter, teilweise in indirekter Folge⁹ der geschilderten Tendenzen kommt es nun für alle Formen des Unterrichts zu unterschiedlichen Profilierungsdiskursen, die hier für ERG, den römisch-katholischen Lehrplan LeRUKa sowie die Neukonzeption der Berner »Kirchlichen Unterweisung (KUW)« beispielhaft skizziert werden.

2.2.1 ERG: Profilierung des Fachverständnisses über die Frage von Exklusion oder Inklusion der existenziellen Dimension

Zwar ist der noch junge Fachbereich ERG mit der Charakterisierung als bekenntnisunabhängiger oder auch religionskundlicher¹⁰ Unterricht aus deutscher Perspektive vermeintlich klar konturiert, innerhalb der fachdidaktisch Verantwortlichen gibt es jedoch einen kontroversen Diskurs über das »richtige« Fachverständnis: Zur Debatte stehen zwei deutlich divergierende Positionen, die hier am Beispiel einer jüngst öffentlich geführten Auseinandersetzung veranschaulicht werden sollen. Ausgangspunkt war ein Artikel des Berner PH-Dozenten Andreas Kessler. Die »zutiefst menschliche und daher existentielle Frage nach Anlass und Form von Dankbarkeit« ist dabei Grundlage für ein

8 Für den Kanton Zürich vgl. Voirol-Sturzenegger 2014.

9 Die Neukonzeption des Kirchlichen Unterrichts im Kanton Bern hängt nicht unmittelbar mit der Einführung von ERG zusammen, ist aber als Reaktion auf veränderte Ausgangsbedingungen der Kinder und Jugendlichen zu sehen, die auch mit Pluralisierung und Säkularisierung zu tun haben.

10 Vgl. Bleisch (2018: 33–38) für eine Einschätzung zu den unterschiedlichen Begriffsverwendungen.

ERG-Unterrichtsszenario, in dem die Schülerinnen und Schüler während des Besuchs einer Wallfahrtskirche aufgefordert werden, über eigene Erfahrungen von Dankbarkeit nachzudenken und schließlich per Handy einen Dank zu verschicken (vgl. Kessler 2019: 1). Es folgte eine Replik von Petra Bleisch und Urs Schellenberg (2019), die Kesslers Beitrag in verschiedener Hinsicht kritisieren: Unter anderem werfen sie Kessler vor, im Blick auf den Gegenstand bereits eine religiöse Perspektive einzunehmen und davon ausgehend die Teilnehmenden zu vereinnahmen. Vom Standpunkt eines religionswissenschaftlichen Zugangs stellen sie neben der Erarbeitung historisch-kulturellen Wissens die Auseinandersetzung mit der Pluralität *menschlicher, zum Teil auch religiöser, jedenfalls kontextabhängiger* Konstruktionen rund um Wallfahrtskirchen in den Mittelpunkt (vgl. ebd.: 2f.).

Die Debatte macht deutlich, worum sich der weitere fachdidaktische Diskurs dreht: Dürfen die religionsbezogenen Themen in ERG auch in existenzielle Impulse münden oder geht es allein um die Rekonstruktion kontextuell situierter Bedeutungszuweisung aus kulturwissenschaftlicher Perspektive? Man könnte auch sagen: Verhandelt wird subjektbezogene Positionalität versus Neutralität im Fach ERG. Diese betrifft allerdings nicht nur die Frage, ob und wie Schülerinnen und Schüler angeregt werden, Stellung zu beziehen. Sie beginnt bereits mit der didaktischen Modellierung des Unterrichtsgegenstandes. Für den deutschen religionspädagogischen Diskurs sind vor allem diejenigen Spielarten von ERG interessant, die hierbei auch die Möglichkeit existenzieller Impulse einräumen (vgl. Bossart 2020). So könnten sich Anschlussmöglichkeiten an das interreligiöse Lernen (vgl. Meyer 2019) oder den Dialogischen Religionsunterricht (vgl. Knauth 2016) ergeben.

2.2.2 Der LeRUKa: Profilierung der Lernorte auf der Grundlage von Kompetenzorientierung

Angesichts der oben skizzierten Entwicklungen ergibt sich für die kirchlichen Bildungsverantwortlichen die Notwendigkeit, den konfessionellen Unterricht auch konzeptionell noch stärker zu profilieren, und zwar sowohl am Lernort Schule als auch am Lernort Gemeinde.¹¹ Besonders konturiert ist die Reaktion der römisch-katholischen Landeskirche bzw. ihrer katechetischen Institutionen: Mit dem Lehrplan für konfessionellen Religionsunterricht und Katechese (abgekürzt: LeRUKa) (vgl. Netzwerk Katechese 2017) gibt es seit 2017 ein Dokument, das die Kompetenzformulierungen für ERG explizit zur Kenntnis nimmt, in die eigene Konzeption mit einbezieht und daran anschließend eigene Kompetenzen formuliert, die nun als profilm bildende Ergänzung zu ERG erscheinen.¹² Zudem sollen die beiden Lernorte Schule und Gemeinde gleichzeitig stärker voneinander abgegrenzt und aufeinander bezogen werden (vgl. ebd.: 13f.). Das geschieht auf der institutionell-organisatorischen Ebene durch die Bestimmung von Zielbegriffen für die verschiedenen Angebote: Beide Formen des »Religionsunterrichts« am Lernort

11 Diese Beobachtung kommt bereits in früheren Veröffentlichungen zum Ausdruck (vgl. z.B. Cebulj/Schlag 2014: 200, 204f.).

12 Das betrifft vor allen Dingen die Profilierung des konfessionellen Religionsunterrichts (vgl. Netzwerk Katechese 2017: 10).

Schule werden unter »Bildungszielen« subsumiert, während die Katechese¹³ am Lernort Gemeinde unter dem Stichwort »Beheimatungsziele« zu stehen kommt.¹⁴ Ungeachtet der Frage, ob diese Leitbegriffe immer treffend gewählt und zugeordnet¹⁵ sowie mit dem Ansatz der Kompetenzorientierung spannungsfrei zu verbinden sind,¹⁶ gelingt hier zumindest auf der Organisationsebene eine klare Zuordnung: Der konfessionelle Religionsunterricht zeichnet sich gegenüber dem staatlichen dadurch aus, dass er auf eine *pluralitätsfähige Orientierungs- und Positionierungsfähigkeit aus der römisch-katholischen Tradition heraus* im Sinne eines »mündigen Christseins« zielt, wo der staatliche Unterricht wesentlich allgemeiner auf »Toleranz« ausgerichtet ist (vgl. Netzwerk Katechese 2017: 13). Der Lernort Gemeinde, also die Katechese im engeren Sinne, ist im Gegenüber zum Lernort Schule für den Kompetenzaufbau in Sachen kirchlicher Gemeinschaft, Liturgie und Spiritualität verantwortlich (vgl. ebd.: 17; 19).

2.2.3 Die Neukonzeption der Kirchlichen Unterweisung (KUW) in Bern: Profilierung über die Abgrenzung von »Unterricht«

Der Reformprozess auf reformierter Seite stellt sich, zumindest in Bern, etwas anders dar: Hier gibt es seit den frühen 90er Jahren unter der Bezeichnung »Kirchliche Unterweisung« (meist nur abgekürzt KUW) eine Form des Kirchlichen Unterrichts, der von den ersten Klassen der Primarstufe bis zur Konfirmation in der neunten Klasse reicht und mit dem Lernort Gemeinde verbunden ist. Dadurch kommt es zu einer Überschneidung von religions- und gemeindepädagogischen Aufgabenfeldern und ihren jeweiligen Bezugsdisziplinen.¹⁷ Anders gesagt: Das für die Gemeinde als typisch geltende non-formale Lernen (vgl. Domsgen 2019: 384f., 421-463) hat oftmals unterrichtliche Züge (vgl. Kessler 2015: 20f.). In der Ausbildung der künftigen Pfarrpersonen in Bern muss daher die Unterrichtsplanung in besonderer Weise berücksichtigt werden. Dafür steht eine lange Tradition didaktischen Handwerkszeugs und entsprechende, meist deutsche fachdidaktische Literatur bereit, die allerdings vor allem für den deutschen Schulunterricht konzipiert ist und deswegen angepasst werden muss.

Die derzeit im Prozess befindliche Neukonzeption der KUW geht nun aber von einem weiten, integrativ angelegten Begriff religionspädagogischen Handelns aus, das sich von unterrichtsförmigen Formaten eher abgrenzen möchte (vgl. Reformierte Kirchen Bern–Jura–Solothurn 2020: 5; Arbeitsgruppe Religionspädagogisches Handeln Refbejuso 2020: 9). Gleichzeitig soll die bildende Funktion der verschiedenen religionspädagogischen Angebote deutlich werden, weswegen es auch nötig ist, entsprechende

13 Katechese wird im LeRUKa in einem engeren und weiteren Sinn verwendet. Katechese in einem weiteren Sinne umfasst alle sechs Kompetenzbereiche, insofern ist der Religionsunterricht an der Schule auch ein Teilbereich der Katechese; Katechese im engeren Sinne ist auf den Lernort Gemeinde und die dort zu erwerbenden Kompetenzen bezogen (vgl. ebd.: 17-19).

14 Daneben ist auch die offene Kinder- und Jugendarbeit eigens bedacht, und zwar unter dem Terminus »Entwicklungsziele« (vgl. ebd.: 13).

15 Bubmann fordert beispielsweise eine lernortumgreifende Bildungstheorie, stellt also beide Lernorte unter den Bildungsbegriff (vgl. Bubmann 2010: 23-41).

16 Vgl. die kritische Einschätzung von Englert 2016: 96.

17 In der Schweiz hat sich die Bezeichnung Gemeindepädagogik nicht etabliert. Hier spricht man von Katechetik.

Arrangements didaktisch zu reflektieren und zu planen. Für die Ausbildung von religionspädagogisch Tätigen wären also didaktische Planungshilfen vonnöten, die weniger »unterrichtlich-schulisch« orientiert sind, sondern dem Lernort Gemeinde angemessene Akzente setzen.

Das sollte nun nicht nur die Verantwortlichen auf kirchlicher Seite, sondern auch die universitäre Religionspädagogik vor die Herausforderung stellen, das Verhältnis von non-formalem Lernen und Unterricht präziser als bisher zu fassen. Es müssen Wege gesucht werden, wie eine nicht-unterrichtsförmige Art von non-formalem Lernen aussehen könnte, die die Chancen des Lernortes Gemeinde umfassend berücksichtigt, den ganzen Generationenbogen umfasst und dabei auch sensibel für Anlässe informellen Lernens ist. In Deutschland gibt es zwar mit der Entwicklung des Konfirmandenunterrichts zur Konfirmandenarbeit ein Pendant (vgl. Simojoki 2018), allerdings betrifft dies nur ein ganz bestimmtes Gefäß. In Bern bezieht sich diese Frage auf alle religionspädagogischen Angebote.

Zwischenfazit: Alle angeführten Beispiele zeigen unterschiedliche Versuche auf, Religionsunterricht an den verschiedenen Lernorten zu profilieren und dabei den besonderen Bedingungen dieser Orte gerecht zu werden. Eines wird damit auf jeden Fall erreicht: ein Reflexionsprozess darüber, was staatlich verantwortete religiöse Bildung einerseits, kirchlich verantwortete Bildung andererseits alles umfassen, wie sich die unterschiedlichen Bereiche definieren und wie ihr Zusammenspiel in konstruktiver Weise gestaltet werden sollte.

2.3 Impulse für die deutsche Diskussion: Relationierung und Profilierung der Lernorte

Vergleicht man die Schweizer Entwicklung nun mit der deutschen Diskussion, wird einmal mehr deutlich, dass auch hier rein monokonfessionelle Lösungen mit getrennten Lerngruppen am Lernort Schule unter »Plausibilisierungsdruck« geraten. Derzeit scheinen weniger religionskundliche, sondern eher kooperative Formate an ihre Stelle zu treten, wenn schon nicht in der flächendeckenden Umsetzung, so doch zumindest in der theoretischen Diskussion (vgl. Domsgen/Witten 2022: 36; Lindner et al. 2017): Zwar ist noch unsicher, ob und wie sich die kooperativen Formen entwickeln werden: Ähnlich wie in der Schweiz könnte man aber bei einer verstärkten Etablierung *religionskooperativer Modelle* bzw. des damit verbundenen interreligiösen Lernens davon ausgehen, dass genuin konfessionsbezogene, unter Umständen überhaupt *christliche Inhalte* zugunsten religionskundlicher bzw. dialogischer Unterrichtsgegenstände zurückgestellt werden müssen.

Konzeptionell bleibt die Ebene existenzieller Auseinandersetzung vor dem Hintergrund konkreter konfessioneller Traditionen weiterhin ein Leitmotiv des deutschen Religionsunterrichts (vgl. Schweitzer 2017: 47f.), allerdings ist zu vermuten, dass damit allein keine konfessionelle Identitätsbildung initiiert werden kann, wenn prägende religionsbezogene Gemeinschaftserfahrungen und der Kontakt mit gelebter Religion immer mehr Schülerinnen und Schülern fehlen.

Das hat mindestens zwei mögliche Konsequenzen für die Zukunft: Zum einen könnte es bedeuten, in der schulischen Religionspädagogik noch konsequenter auf Subjekt-

orientierung und Dialog zu setzen und die Vorstellung *konfessionell* orientierter Identitätsbildung zugunsten einer offenen Arbeit an lebensbedeutsamen Positionierungen ad acta zu legen.¹⁸ Auf diese Weise würde man sich dem oben skizzierten Verständnis von existenziellem Lernen innerhalb von ERG annähern, ohne den Bezug auf konkrete religiöse bzw. konfessionelle Traditionen und ihre Wahrheitsansprüche aufzugeben. Zum anderen wird deutlich, dass der Lernort Gemeinde zur Initiierung religiöser bzw. christlicher Sozialisation und damit einhergehender Identitäts- und Persönlichkeitsbildung wichtiger wird. Mit anderen Worten: »Mündiges Christsein« wird mehr denn je auf den Lernort Gemeinde angewiesen sein und es gilt daher, diesen auch von Seiten eher schulisch orientierter Religionspädagogik deutlicher als bisher wahrzunehmen.

3. Organisatorisch-institutionelle und konzeptionelle Verschiebungen im universitären Feld der Religionspädagogik

Auch im Hinblick auf die Verankerung des Religionsunterrichts in der universitären Religionspädagogik eignet sich die Schweiz sehr gut, um im Vergleich zu Deutschland unterschiedliche Entwicklungslinien herauszuarbeiten. Dies soll am Beispiel der Religionspädagogik an der Theologischen Fakultät Bern verdeutlicht werden.

3.1 Religionspädagogik ohne den Lernort Schule – »quantité négligable«¹⁹?

Im Zuge von Umstrukturierungen hat sich die Berner Theologische Fakultät im Jahr 2011/2012 entschlossen, die Professur für Religionspädagogik aufzugeben und diesen Bereich in die Abteilung für Seelsorge und Religionspsychologie zu integrieren. Das Stellegefäß einer teilzeitlichen Dozentur für Religionspädagogik blieb erhalten. Aus deutscher Perspektive mag dies ungewöhnlich erscheinen, weil die Religionspädagogik dort wegen der damit verbundenen Lehramtsausbildung institutionell einen hohen Stellenwert besitzt. In der Schweiz war die Zuständigkeit für das Lehramt schon bislang weniger konturiert ausgebildet und ist spätestens seit der Einführung von ERG fast vollständig an die Pädagogischen Hochschulen ausgelagert. Die spezifische Ausbildungsfunktion im Blick auf Religionsunterricht bezieht sich damit – zumindest in Bern – vor allem auf den Kirchlichen Unterricht. Für diesen Unterricht sind aber nicht nur die Pfarrerrinnen und Pfarrer verantwortlich, sondern auch Katechetinnen und Katecheten und weitere Mitarbeitende. Deren Ausbildung liegt in der Hand der Reformierten Kirchen Bern–Jura–Solothurn. Damit reduziert sich die »Klientel« der universitären Religionspädagogik in Bern vor allem auf die künftigen Pfarrerrinnen und Pfarrer, die sich mit der Aufgabe des Unterrichts nicht immer identifizieren und deren Unterrichtspensum im späteren Berufsalltag sehr unterschiedlich ausgelegt ist.

Zwischenfazit: Als Dozentin der Religionspädagogik in Bern steht man in puncto Religionsunterricht eigentlich »zwischen den institutionellen Stühlen«, übernimmt aber dennoch für alle Bereiche wichtige Funktionen. Der Kontakt zum Lernort Schule ist nur

18 Für Ersteres vgl. z. Bsp. Riegel 2018: 155, für Letzteres vgl. Lorenzen 2020.

19 So die Einschätzung in Kessler (2015: 22; H. i. O.).

mehr indirekt gegeben, insofern PH-Studierenden mit dem Fach ERG bislang noch Teile ihres Curriculums an der Fakultät absolvieren. Diese betreffen aber nicht den fachdidaktischen Bereich im engeren Sinne. Für den gymnasialen Bereich gibt es keine *fachdidaktische* Ausbildungsaufgabe, gleichwohl gilt die Dozentur als universitäre Ansprechpartnerin für Kommissions- und Gremientätigkeit. Am deutlichsten ist die »Zuständigkeit« für den Lernort Gemeinde, wo sich aber, wie beschrieben, eine ganz eigene Art von Religionsunterricht findet.

3.2 Impuls für die deutsche Diskussion: Sensibilisierung für religionspädagogische »Kontaktflächen« jenseits von Schule

Inwiefern kann man nun von dieser Situationsschilderung Impulse für die deutsche Diskussion ableiten? Zunächst einmal ist mir persönlich deutlich geworden, wie viel in Deutschland von der Verbindung des Fachs mit dem Lernort Schule abhängt. Insofern liegt es im Interesse der deutschen Religionspädagogik, diese Bildungsverantwortung auch in den anstehenden Diskussionen zur Reform des Religionsunterrichts nicht aufs Spiel zu setzen. Allerdings, und hier liegt unter Umständen Konfliktpotential, ist dies nur dann gewährleistet, wenn die Ausrichtung des Lehrangebots an den Universitäten auch zum jeweils favorisierten Modell des Religionsunterrichts passt. Wenn sich also, wie oben spekuliert, zunehmend kooperative Formate etablieren, rückt mindestens die ökumenische bzw. konfessionell-kooperative, vermutlich aber auch die interreligiöse Dimension stärker in den Vordergrund. »Klassisch« ausgestattete Institute und Fakultäten könnten dann ins Hintertreffen geraten gegenüber Einrichtungen, die bereits jetzt beginnen, diesen dialogischen Ausrichtungen auch institutionell mehr Raum zu geben: durch stärkere Integration von Angeboten konfessionell-kooperativer Module, durch Anbindung an islamische Ausbildungsstätten oder ähnliche kooperative Einrichtungen auf Universitätsebene.²⁰ Konflikthaft sind solche Transformationen deswegen, weil sie vermutlich auf Kosten »traditioneller« Ausstattungen gehen werden. Der Diskussionsprozess ist bereits angestoßen (vgl. z.B. Marksches 2020).

Auf der anderen Seite zeigt der Fall Bern mit seinen vielfältigen institutionellen Schnittstellen, dass es auch jenseits des Lernortes Schule gute Gründe für eine starke Religionspädagogik gibt, dass man diese aber bewusst bedenken, entfalten und in den Vordergrund stellen muss. Insofern stellt der »Verlust« des Lernortes Schule auch einen Gewinn dar. Einen Bereich möchte ich hier im Sinne eines Desiderats kurz skizzieren.

3.3 Öffnung für andere praktisch-theologische Disziplinen und Handlungsfelder: das Beispiel einer seelsorglich sensiblen Religionspädagogik

Das Beispiel Bern bietet auf universitär-institutioneller Ebene insofern eine interessante Konstellation, als durch die Integration der Religionspädagogik in die Professur für Seelsorge und Religionspsychologie auch die Frage nach »inhaltlichen« Schnittmengen der beiden Fächer deutlich zum Vorschein kommt. Damit rückt, allgemein gespro-

20 Vgl. u.a. die Beispiele in Käbisch et al. 2020.

chen, das Verhältnis der Religionspädagogik zu den praktisch-theologischen Nachbarfächern, also Homiletik/Liturgik einerseits, Seelsorge andererseits, stärker in den Vordergrund.

In Deutschland kommt hinsichtlich der Poimenik fast nur die Schulseelsorge in den Blick – ein Feld, das sich in den letzten Jahren zunehmend etabliert hat. In der Schweiz gibt es teilweise ebenfalls Angebote von Schulseelsorge, strukturell und als religionspädagogisch ausgewiesenes TheorietHEMA tritt dieser Bereich aber im Vergleich zu Deutschland kaum in Erscheinung, was auch mit den kantonal sehr unterschiedlichen Traditionen des Religionsunterrichts bzw. kirchlicher Präsenz am Lernort Schule zusammenhängt.

Deshalb ist es notwendig, die Frage nach dem Überschneidungsbereich von Religionspädagogik und Seelsorge viel grundsätzlicher auszuloten und nicht auf Schulseelsorge zu beschränken. Dies kann hier nur als Desiderat benannt werden. Ein vertieftes Nachdenken böte aber für die Religionspädagogik die Chance, die oben beobachtete Fokussierung auf »Unterricht« zu überwinden und die allgemeinen religionspädagogischen Leitbegriffe von Bildung, Erziehung und Sozialisation durch Motive zu erweitern, die sowohl pädagogisch als auch poimenisch anschlussfähig sind. Der von Michael Domsgen (2019: 13-16) reflektierte Terminus des Empowerment könnte ein Beispiel hierfür sein, ebenso wie der von Matthias Günther (2010: 100-108) ins Spiel gebrachte Begriff der »Ermutigung«.

Insgesamt gilt, dass eine nähere Beschäftigung mit dem bislang eher wenig beachteten Bereich der Kinder- und Jugendseelsorge (vgl. Günther 2018: 7) den Blick schärfen könnte für die Verschränkung religionspädagogischer und poimenischer Perspektiven im religionspädagogischen Berufsalltag – nicht zuletzt als eine Dimension im Religionsunterricht selbst (vgl. Horstmann 2020: 152-166).

4. Fazit: Anregungen für den deutschen Diskurs

Aus den geschilderten Reaktionen auf religiös-weltanschauliche Pluralisierung in der Schweiz lassen sich für Deutschland folgende Anregungen entnehmen:

- a) Eine weitere Öffnung des »konfessionellen« Religionsunterrichts an der Schule: einerseits in Richtung konfessionell- und religionskooperativer Formen, andererseits durch bewusstre Integration allgemein-existenzieller Fragestellungen, die den Schülerinnen und Schülern auch konstruktive Positionierungen außerhalb der jeweiligen Bezugsreligion oder -konfession ermöglichen.
- b) Eine stärkere Berücksichtigung, Wertschätzung und Förderung des Lernortes Gemeinde in seinem identitätsbildenden Potenzial: Auf universitärer Ebene betrifft dies z.B. eine stärkere Vernetzung mit und Zurkenntnisnahme von gemeindepädagogischer Forschung seitens der eher schulisch orientierten Religionspädagogik. Damit verbunden wären gemeinsame Forschungsprojekte, die unterschiedliche Formen des Lernens an den jeweiligen »Orten« gezielt modellieren, empirisch untersuchen und daraus handlungsorientierende Schlussfolgerungen ziehen. Dies impliziert zugleich ein integratives Fachverständnis.

- c) Eine Öffnung hin zu den praktisch-theologischen Nachbardisziplinen könnte dafür sensibilisieren, »klassische« religionspädagogische Aufgabenfelder, also das Lehren und Lernen, stärker in der Verflechtung mit den anderen beiden Vollzugsformen des christlichen Glaubens wahrzunehmen – mit Christian Grethlein gesprochen: im Miteinander von gemeinschaftlichem Feiern (Liturgik) und Hilfe zum Leben (Poimenik) (vgl. Grethlein 2012: 508-586), auch in ihrem bewussten Einbezug von religiöser Pluralität und Säkularität (für die Seelsorge vgl. Noth/Wenz/Schweizer 2017).
- d) Am Ende eine kritische Bemerkung: Das Beispiel Schweiz zeigt auch, dass eine zunehmende »Kulturalisierung« des schulischen Religionsunterrichts dazu führen kann, dass der Theologie der Einfluss auf diesen Lernort entzogen wird. Die oben propagierte Öffnung für die allgemein-existenzielle Ebene von Sinnfragen birgt diese Gefahr schleichender Distanzierung ebenfalls. Eine Herausforderung wird es deswegen sein, die Verbindung von religiös-konfessioneller Positionalität und allgemein-existenziellen Sinnfragen didaktisch doppelgleisig zu gestalten, sodass die bildende Funktion religiöser Wahrheitsansprüche – und damit die Anbindung an die Theologien – weiterhin plausibel bleibt.

Literaturverzeichnis

- Arbeitsgruppe Religionspädagogisches Handeln Refbejuso (2020): Kirchliche Religionspädagogik im Veränderungsprozess. Dokumentation des Analyseprozesses, der der Entwicklung des Konzeptentwurfs vorausging bzw. ihn begleitet hat. https://rph.refbejuso.ch/fileadmin/user_upload/PDF-Downloads/RpH_Analyse_Prozess.pdf
- Bietenhard, Sophia/Helbling, Dominik/Schmid, Kuno (Hg.) (2015): Ethik, Religionen, Gemeinschaft. Ein Studienbuch, Bern: hep verlag.
- Bleisch, Petra (2018): »Religion(en)« im neuen Integrationsfach Natur-Mensch-Gesellschaft (NMG) zwischen Fachdidaktik(en) und Bezugsdisziplin(en)«, in: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften 2, S. 32-47.
- Bleisch, Petra/Schellenberg, Urs (2019): »Wallfahrtskirchen stellen Fragen nach Dankbarkeit? Eine Widerrede zu einem Beitrag von Andreas Kessler«, in: erg.ch – Materialien zum Fach Ethik, Religionen, Gemeinschaft. <https://www.ethik-religionen-gemeinschaft.ch/bleisch-schellenberg-wallfahrtskirchen/>
- Bossart, Rolf (2020): »Spannungsfelder und Probleme im Fach ERG. Thesen für ein reicheres Fachverständnis als Teaching of Existence«, in: erg.ch – Materialien zum Fach Ethik, Religion, Gemeinschaft. <https://www.ethik-religionen-gemeinschaft.ch/bossart-spannungsfelder-probleme-erg/>
- Bubmann, Peter (2010): »Gemeindepädagogik und schulische Religionspädagogik. Plädoyer für eine neue Partnerschaft«, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 9/2, S. 23-41.
- Bundesamt für Statistik (2020): Sprachen und Religionen. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/sprachen-religionen/religionen.html>

- Cebulj, Christian/Schlag, Thomas (2014): »Der Schweizer Lehrplan 21 – eine (nicht nur) ökumenische Herausforderung«, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 13/2, S. 198-106.
- Deutscheschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz (Hg.) (2016): Lehrplan 21. Fachbereichslehrplan Natur, Mensch, Gesellschaft. https://v-fe.lehrplan.ch/container/V_FE_DE_Fachbereich_NMG.pdf
- Domsgen, Michael (2019): Religionspädagogik (= Lehrwerk Evangelische Theologie, Band 8), Leipzig: EVA.
- Domsgen, Michael/Witten, Ulrike (Hg.) (2022): »Religionsunterricht im Wandel. Ein Überblick über Entwicklungen in Deutschland«, in Domsgen/Witten: Religionsunterricht im Plausibilisierungsstress. Interdisziplinäre Perspektiven auf aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen, Bielefeld: transcript, S. 17-69.
- Englert, Rudolf (2016): »Religiöse Bildung zwischen Emotionalität und Rationalität. Ein neuer Blick auf das Verhältnis der Lernorte Schule und Gemeinde«, in: Stefan Altmeyer/Gottfried Bitter/Reinhold Boschki (Hg.): Christliche Katechese unter den Bedingungen der »flüchtigen Moderne«, Praktische Theologie heute, Band 142, Stuttgart: Kohlhammer, S. 95-102.
- Evangelische Kirche Deutschland (2020): Christ*innen in Deutschland. Statistik zur Evangelischen Kirche in Deutschland. <https://www.ekd.de/statistik-kirchenmitglieder-17279.htm>
- Grethlein, Christian (2012): Praktische Theologie, Berlin/Boston: de Gruyter.
- Günther, Matthias (2010): »Ermutigung als seelsorgerliche Dimension schulischer und außerschulischer Religionspädagogik«, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 9/2, S. 100-108.
- (2018): Jugendsorge. Grundlagen und Impulse für die Praxis, Göttingen: V&R.
- Horstmann, Kai (2020): »Religion an der Schule. Zum Verhältnis von Unterricht und Seelsorge«, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 19/2, S. 152-166.
- Käbisch, David et al. (Hg.) (2020): Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 72/2, Berlin: de Gruyter.
- Kessler, Andreas (2015): »Die heterogene Landschaft des reformierten Religionsunterrichts in der Deutschschweiz. Überblick, Analysen, Ausblicke«, in: Andreas Kessler/Isabelle Noth (Hg.): Lernen in Freiheit. Herausforderungen und Chancen des reformierten Religionsunterrichts in der Deutschschweiz, Zürich: TVZ, S. 11-26.
- (2019): »Wallfahrtskirchen: Nachdenken über Dankbarkeit. Eine kurze Intervention im Rahmen einer Exkursion oder Schulreise«, in: erg.ch – Materialien zum Fach Ethik, Religionen, Gemeinschaft. <https://www.ethik-religionen-gemeinschaft.ch/kessler-wallfahrtskirchen/>
- Kilchsperger, Johannes Rudolf (2015): »Ethik, Religionen, Gemeinschaft: Fachanliegen und Kompetenzbereiche«, in: Sophia Bietenhard/Dominik Helbling/Kuno Schmid (Hg.): Ethik, Religionen, Gemeinschaft. Ein Studienbuch, Bern: hep verlag, S. 279-294.
- Knauth, Thorsten (2016): »Dialogischer Religionsunterricht. Der Hamburger Weg eines Religionsunterrichts für alle«, in: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet. <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100125/>

- Lindner, Konstantin et al. (Hg.) (2017): *Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell*, Freiburg/Basel/Wien: Herder.
- Lorenzen, Stefanie (2020): *Entscheidung als Zielhorizont des Religionsunterrichts? Religiöse Positionierungsprozesse junger Erwachsener*, (= *Praktische Theologie heute*, Band 174), Stuttgart: Kohlhammer.
- Lorenzen, Stefanie/Schmid, Kuno (2019): »Art. Religionsunterricht in der Schweiz«, in: *Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet*. <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200639/>
- Markschies, Christoph (2020): »Die Zukunft der Fakultäten«, in: *zeitzeichen*. <https://zeitzeichen.net/node/8667> (13.11.2020).
- Meyer, Karlo (2019): *Grundlagen interreligiösen Lernens*, Göttingen: V&R.
- Netzwerk Katechese (Hg.) (2017): *Konfessioneller Religionsunterricht und Katechese. Lehrplan für die Katholische Kirche in der Deutschschweiz*. https://www.reli.ch/wp-content/uploads/2018/05/170912_Lehrplan-Einzelseiten.pdf
- Noth, Isabelle/Wenz, Georg/Schweizer, Emmanuel (Hg.): *Pastoral and Spiritual Care Across Religions and Cultures. Seelsorge und Spiritual Care in interkultureller Perspektive*, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener.
- Reformierte Kirchen Bern–Jura–Solethurn (2020): *IMPULS. Hören – glauben – handeln. Entwurf Konzept Religionspädagogisches Handeln zuhanden der Themenkonferenzen im Herbst 2020*. https://rph.refbejuso.ch/fileadmin/user_upload/PDF-Downloads/20200330_Konzept_RpH_Refbejuso_v7_zuhanden-Konferenzen.pdf
- Riegel, Ulrich (2018): *Wie Religion in Zukunft unterrichten? Zum Konfessionsbezug des Religionsunterrichts von (über-)morgen*, Stuttgart: Kohlhammer.
- Schlag, Thomas (2013): »Religiöse Bildung an Schulen in der Schweiz«, in: Martin Jäggle/Martin Rothgangel/Thomas Schlag (Hg.): *Religiöse Bildung an Schulen in Europa. Teil 1: Mitteleuropa*, Göttingen: V&R, S. 119-156.
- Schmid, Kuno (2018): »Die Umsetzung des Fachbereichs ERG in den 21 Kantonen. Eine aktualisierte Übersicht per Oktober 2018«, in: *erg.ch – Materialien zum Fach Ethik, Religionen, Gemeinschaft*. <https://www.ethik-religionen-gemeinschaft.ch/schmid-umsetzung-erg-21-kantone/>
- Schweitzer, Friedrich (2017): »Die Bedeutung von Konfessionalität für einen zukunftsfähigen Religionsunterricht«, in: Lindner et al. (Hg.), *Zukunftsfähiger Religionsunterricht*, S. 41-54.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.) (2019): *Katholische Kirche in Deutschland. Statistische Daten 2019*. https://www.dbk.de/fileadmin/redaktion/diverse_downloads/presse_2020/2020-106a-DBK_Flyer_Kirchliche-Statistik_2019.pdf
- Simojoki, Henrik (2018): »Art. Konfirmandenunterricht/Konfirmandenarbeit«, in: *Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet*. www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100211/
- Voirol-Sturzenegger, Rahel (2014): *Kirchliche Religionspädagogik in der Schweiz. Reformierte Perspektiven am Beispiel des Zürcher Religionspädagogischen Gesamtkonzepts (rpg)*, Zürich: TVZ.

Reflections on Religious Education from a Swedish Perspective

Kerstin von Brömssen

Introduction

This essay is a reflection on German Religious Education (RE) from the point of view of Swedish RE. The reflections are very comprehensive and general comparisons on the two national constructed RE subjects from »my own eye«. Therefore, it is important to emphasize that the thoughts in this essay are my personal reflections and comments. My »eye« on German RE is necessarily »Swedish« as I am Swedish and have my working life in Sweden, even if it also covers participation from my side in international work in RE in the UK, South Africa and in the READY-project.¹

In order to make this essay understandable, I want to problematize this »Swedish eye« and provide a shorter description of my own work as well the Swedish religious educational landscape, before commenting on some aspects on the German RE subject. Thus, the first section of this essay provides a brief description of my own work, a short historical background to the Swedish religious landscape, and a summary of the RE subject in Swedish schools in 2021. The second section of this essay uses my own Swedish eye to comment on five different issues regarding German RE. I chose these five issues because they stand out in relation to Swedish RE. In the third section I discuss some challenges to the RE subject in both national contexts in the future, as I see it, although these challenges may already exist.

1 The READY-project – The three-year Erasmus+ project explored Religious Education and Diversity (READY) by sharing experiences of teacher education in Austria, England, Germany, Scotland, and Sweden through the mutual exchange of diverse forms of religious education; and a consideration of the variety of approaches to subject teaching and learning, in which the question of religious heterogeneity was considered and discussed (Schreiner 2018).

A short autobiography on Religious Education and research

I have been involved in teaching and research in RE since the 1970s, when I was educated as a teacher in RE for intermediate stage or middle school (the age of the children is then 11-13) and then continued my studies for teaching in secondary and upper secondary school in the same field. After working in secondary schools for more than 15 years, I completed my PhD thesis with the title »Tolkningar, förhandlingar och tystnader. Elevers tal om religion i det mångkulturella och postkoloniala rummet« [»Interpretations, negotiations and silences. Students talk about religion in the multicultural and postcolonial space«] in 2003. In this thesis work I used a discursive approach and postcolonial theories when analyzing interviews forty-two students in Grade 8 and their religious positionings and belonging, or not belonging or being uncertain, in a faith-tradition. The interviews were conducted at one secondary school in a multi-ethnic suburb within a major Swedish city. The analysis suggested that the pupils articulated a reflexive knowledge about cultural and religious pluralism, both locally and globally. They also showed quite an advanced translational capacity in order to try to understand and negotiate different religious and values positions when discussing religious events. The study also showed that a considerable proportion of the interviewed pupils had a rich and varied religious language and appropriated a wide range of traditional religious concepts. However, another group showed exactly the opposite, displaying no language capability talking about religion whatsoever. The concept of religion seemed almost empty and devoid of any significant symbolic meaning. For these pupils, the concept and content area of religion became filled with ideas about the ethnic and religious other, sometimes very stereotypically. In these conversations, the discursive construction of »Us, the Swedes« and »Them, the immigrants« became dominant (von Brömssen 2003).

Regarding the RE subject, the pupils in the study did not give this matter much reflection. The RE subject did not seem to engage students in the school, which can have many different causes. Nor was this issue the focus of my research at this time. However, several pupils, especially those with a migrant history in the background, talked about how they discussed religion with their closest friends, but these discussions were mostly conducted outside the framework of the classroom and the teaching situation (von Brömssen 2003).

Since I completed my PhD thesis in 2003, I have continued to teach and conduct research in the field of RE, but also in broader fields of education such as curriculum theory (von Brömssen/Ivkovits/Nixon 2020; von Brömssen/Nixon 2020; intercultural education (von Brömssen/Rodell Olgaç 2010), in sociology of education in the field of children and migration (Bak/von Brömssen 2013; von Brömssen/Risenfors 2014), reception of newly arrived migrants (Korp et al. 2019), on racism(s), (2021) and on teacher education (von Brömssen/Athiemooram 2018; Abraham/von Brömssen 2018). That is my »eye« for this essay. In order also to understand my viewpoint regarding the RE subject, in the next section I provide a short historical background to the Swedish religious landscape and a summary of the RE subject in Swedish schools in 2021.

The Swedish Educational Landscape

It has long been known that school subjects are constructed out from historical, economical, and social contexts, often from an ambiguous role of the nation-state (Meyer/Ramirez/Soysal 1992; Moran 2009). This is certainly the case for Sweden, which is usually described as a strong Nordic welfare state, characterized by generous, non-tested benefits, a comprehensive element of redistribution in the systems, and consequently high taxes (Esping Andersen 1990). Some researchers have even described the welfare system as the defining character of the country (Berggren/Trädgård 2015). However, Swedish state governance has changed since the 1990s, and Sweden's position as a strong welfare state is now increasingly questioned and discussed (seef. ex. Stigendal 2016; Svallfors/Tyllström 2017). It is worth underlining the importance of acknowledging developments in education as being dependent on the state's propensity to intervene in the various parts of society. Different education systems developed in Europe in different ways, as can be observed in the systems concerning RE (Schreiner 2015; 2018). This was noted already in 1902, for example, when Sadler, a British educational researcher, argued the following after studying the German education systems compared to the British one:

»In studying foreign systems of education we should not forget that the things outside the schools matter even more than the things inside the schools, and govern and interpret the things inside [...] A national system of education [...] has in it some of the secret workings of national life. It reflects, while it seeks to remedy, the failings of the national character. By instinct, it often lays special emphasis on those parts of training which the national character particularly needs.« (Sadler 1902/1964: 241)

The national character of education has also been noted in large-scale international studies like those of OECD PISA, IEA TIMSS, and PIRLS and education as a dynamic activity is therefore complicated to compare across national boundaries. For an effective comparison to be made, it calls for an understanding of all the parameters to be considered in comparison and this is naturally quite difficult (seef.ex. Schriewer 2006).

However, as Schreiner showed, European processes are increasingly shaping national systems of education through the Council of Europe, the European Union, the Organization for Security and Co-operation (Schreiner 2015: 139), and not the least through OECD and its assessment test that measure the skills and competencies these bodies have identified as being important in the new century (Sellar/Lingard 2013). Thus, globalization and Europeanization processes strive to promote specific norms, values, and discourses in the field of education, and are currently transforming education policy and education systems in the whole of Europe (Mikulec 2017).

The educational landscape in Sweden has also undergone major changes since the early 1990s, dramatically affected by globalization and neo-liberal marketization and privatization alignments. As Dahlstedt and Fejes argued: »The Swedish education system has become one of the most, if not the most, market oriented in the world« (2019: 1). Beach also commented on this point, arguing that »Swedish education claimed to be more just, equal, inclusive than most, specifically those of the Nordic countries« and that this can be questioned in the present. Beach argued that contemporary market politics in Sweden has worsened the situation in relation to justice, equality, and in-

clusion in education significantly (Beach 2017: 620–621). However, the Swedish public school system is tax-financed and still regulated through the Education Act (2010: 800), which mandates 10 years of school attendance for all children from the year they turn six.

The Swedish Religious Landscape

Sweden is often described as one of the most secularized countries in the world, with highly ›modern‹ and rational views, as well as high self-expression (see World Values Survey Association 2021; Zuckerman 2009). However, research has shown that religion is a difficult concept to both define and measure. Yet, we know from research that the number of members in the Church of Sweden continues to decrease year after year. In the year 2000, the state church »The Church of Sweden« was replaced by the denomination of the same name – a denomination among all others in Sweden. This broke the centuries-old tradition of close relations between the Swedish state and the Evangelical Protestant Church, which had been introduced in 1544 (Hedin 2019; cf. Amnå 2010: 12). At the same time, denominations and religious traditions from the rest of Europe, the Middle East, Asia, and Africa have established organizations and congregations around the country, and Sweden is now at the top of the European countries when it comes to religious diversity and most of the world's faith traditions are represented in the country (Willander 2019).

The issues of tradition, religion, religiosity, and religious identities are complex, and secularization described in research is currently viewed rather as a *change* in relation to institutionalized religion. This is clearly shown in a survey from 2019 from the Swedish SOM-Institute (Weissenbilder 2019; Willander 2019). Participation in worship devotion and prayer has decreased significantly over the last year. This means that many do not have own experience of what it means to participate in the activities of traditional religious communities (Willander 2019) but might nevertheless be part of religious and/or spiritual »everyday practices«, often hybrid and in new forms (see, e.g., Plank/Enstedt 2018).

Religious Education in the Swedish school system

As in many parts of Europe, state and church were closely intertwined right from the introduction of public schools. In 1842, the Elementary School Law came into effect and stipulated that every parish had to establish »at least one, preferably permanent, school with a duly approved teacher« and children should start school at the age of seven. At that time, RE was the most important subject, often listed first of the core subjects for the school, and parish priests and clerks remained the organizational and administrative body governing the school in rural areas up until 1930 (Green 2008: 336–341). In 1909, responsibility for school affairs in larger cities was transferred from parish school boards to the city councils (ibid.: 346).

From 1920 onwards, the Swedish Social Democratic Party (the Swedish labor movement's political party) formed a general school policy and demanded a secular education (Hartman 2012: 66). Many debates and revisions were discussed in the subsequent years, and in 1962 a new curriculum prescribed an »objective and informative education« that should not only cover Christianity, but also other non-Christian religions (Osbeck/Skeie 2014: 241). Furthermore, ever since the end of the 1960s, the issue of »existential issues«, »life questions« or »philosophies of life« in the RE subject have been discussed (Sjöborg 2013: 73; Osbeck/Skeie 2014: 246-248). The 1960s marked an »existential turn« in the RE curriculum, where the children's own experience and reflections should be given priority. Thus, the study of religious texts, which had been the dominant tradition in RE, was abandoned (Hartman 2010: 121-123).

Currently, the RE subject continues to be debated, having difficulty finding its core identity and common rationale. Some voices in the debate have argued that RE should be an optional subject, or should be split into parts on history, civics, and philosophy, or constructed as an even broader subject with the name cultural history. The questions concerning the subject's identity are understandable given that the RE subject in Sweden builds on the academic study of religious studies, which is a multidisciplinary subject containing content and perspectives of history, sociology, anthropology, theology, philosophy, ethics, and psychology. Questions then arise regarding what and from which perspectives – if not all those mentioned from the academic subject religious studies – should count as the core knowledge in RE in public schools. In Sweden, as in the UK, the subject has navigated between different knowledge rationales (cf. Kueh 2018). Regarding British RE, Kueh commented that »the subject has been unsuccessful in finding strong, coherent consensus about the status, function and utility of knowledge within it« (ibid.: 53). Similar views can be made about Swedish RE. Some schoolteachers have complained that there are too many perspectives and that too much content is crammed into the subject, especially in upper secondary school (The Swedish Schools Inspectorate 2012: 3). A Finnish RE colleague expressed that the Swedish RE subject is a »horror example« and stated that »It [the RE subject] is nothing. Not religion, not history, not civics, it's something in between all of them« (Livonen 2016). Yet, the same debate is also intense in Finland and there are many competing voices about the construction of the subject there too (see, e.g., Poulter 2017).

However, RE in Sweden, named »religious knowledge,« is a compulsory school subject through all grades from Year 1 in primary school to upper secondary school. In Alberts' categorization, it can be described as an »integrative model« (Alberts 2007), where RE is taught for all pupils in the same class in the same classroom. There are no opt-out possibilities, as the subject is regarded like any other school subject within the curriculum (Lgr 11 and Lgy 11). The subject is described as non-denominational and neutral in a Swedish discourse. In the present syllabus for RE in the Swedish National Curriculum for compulsory school (Lgr 11), the aim of the subject is described as follows:

»Teaching in religion should aim at helping the pupils to develop knowledge of religions and other outlooks on life in their own society and in other parts of the world. By means of teaching, pupils should become sensitive to how people with different religious traditions live with and express their religion and belief in different ways.

Teaching should in a balanced way illuminate the role that religions can play in society, both in the pursuit of peace and resolving conflicts, in order to promote social cohesion and as a cause of segregation.« (Lgr 11: 176)

In the citation above, the expression »outlooks of life« is used instead of »life questions« or »philosophies of life« and this is the term the Swedish Nation Agency for Education uses.

Furthermore, it is stated that teaching in religion should essentially give pupils the opportunities to develop their ability to:

- »analyse Christianity, other religions and other outlooks on life, as well as different interpretations and use of these,
- analyse how religions affect and are affected by conditions and events in society,
- reflect over life issues and their own and other's identity,
- reason and discuss moral issues and values based on ethical concepts and models, and
- search for information about religions and other outlooks on life and evaluate the relevance and credibility of sources« (Lgr 11).

As can be seen from the above-stated curriculum, the core content for RE subject shows broad perspectives on knowledge and with its knowledgebase in both social science and humanities. The core content consists of perspectives from different world religions and worldviews and how they are expressed and forming identities, as well as ethical models, values, and issues of life. The subject should be taught in a neutral and non-biased way that respects the views of all pupils (cf. Kittelmann-Flensner 2015: 42-44). It is underlined in the commentary material for the subject that teaching shall assume that religions and other views of life are changeable and interpretable, and thus important to work on similarities and differences, also within different traditions and religions (Commentary material for the syllabus in religious studies 2011: 7). The curriculum also highlights that pupils should be given opportunities to develop knowledge about how to critically examine sources and societal issues related to religions and other views on life and the ability to analyze is emphasized (The National Board of Education 2011).

In practical teaching of RE, a worldview paradigm from a phenomenological approach can be said to have been dominant since the 1960s. Lately, a »lived religion« paradigm (Ammermann 2007; McGuire 2008), where lived religion in people's everyday lives is explored, has emerged and is being increasingly discussed. This is also commented on in the commentary material from the National Board of Education, however partly critical as this perspective might reduce religion to a predominantly private and individualized phenomenon.

»The syllabus's emphasis on the societal perspective, and on lived everyday practice in relation to religion, is important because religion in Swedish public discussion is often reduced to a question of individual outlook on life and faith. For many people in Sweden, and not least in the rest of the world, religion is something more than that.« (2011: 7).

It is argued that studies in »lived religion« might offer a fuller and more nuanced understanding of contemporary religion as religious practices are more eclectic and hybrid than usually taught, and that such an approach would be more relevant and interesting and also connect to young pupils' life more than the traditional and static worldview paradigm (Goldsmith 2013). In today's Swedish curriculum, RE is a subject with a limited number of teaching hours, but still mandatory at all levels in school.

In summary, the Swedish RE subject has been discussed and debated since the 1960s. The debates revolve around the identity of the RE subject and how RE can be relevant and interesting to all pupils in public schools in today's multicultural and secularized Sweden,² but also bring knowledge and skills for the future. The Swedish model of RE is quite unusual from a European perspective. The model builds mainly on the philosophy that if we learn about different religions, traditions, and worldviews from an early age, we become more tolerant and less prejudiced. In many other countries, the philosophy is that if you are brought up in your own tradition, you will become a confident and self-aware citizen and, later in life, will find it easier to meet people with other religions and worldviews.

In the next section, from the background given on the Swedish religious national context and on RE in Sweden, I will comment on the German RE subject out from four different areas: (1) the denominational and faith-based embedding of RE, (2) a democratic state and religious freedom, (3) the possibility of opting out, and (4) the issue of diversity and integration. I will then discuss some common challenges in the field of RE and of researching RE.

German RE – from a Swedish eye

The denominational and faith-based embedding of RE

To start with, I understand »standard« German RE as having a »special status in Schools«, as Olschewski wrote (2017) and being »secured in specific ways« (Wittmer/Waldhoff 2019: 1052). According to German law, RE is part of the curriculum of public schools (ibid.) and »religious instruction shall be given in accordance with the tenets of the religious community concerned« (ibid.: 1053). However, the law also stipulates a separation of state and religion (Olschewski 2017; Wittmer/Waldhoff 2019), so RE is a joint project of state authorities and religious communities. Another aspect of RE in Germany is that religious freedom is guaranteed based on Art. 4 of the Basic Law. These different aspect from the law guarantees freedom *from* religion as well as freedom *to* religion (Olschewski 2017). In practice, this means that the religious communities collaborate in terms of curricula and teacher training, as well as on schoolbooks (ibid.) and that RE is constructed as a denominational, faith-based, or mono-confessional RE. This means that RE is organized by close cooperation between the state and the religious communities and implies that pupils go to separate classrooms in order to

2 More information on the Swedish RE subject can be found at the homepage for EFTRE (Franck 2017). See: <https://eftre.weebly.com/executive-board.html>.

join separate RE lessons depending on denomination and are taught by a teacher from the same denomination as the pupils. This model was the »original model« in Germany and the two Christian churches – Catholic and Protestant – offered RE. As plurality has increased, other models have also been developed in Germany and Islamic education has been introduced in some federal states (Knauth 2007; Wittmer/Waldhoff 2019).

From a Swedish eye, this mix of layers and structures for a subject in public compulsory schools is hard to grasp. The discourse in Sweden on »a compulsory school for all« and »an inclusive school«, as well as an intercultural education, is strong and seen as very important, at least rhetorically in Sweden. As argued by Haug (1999) the reform of including all children started to develop in the eighteenth century, with the transformation of a highly segregated school into the common and inclusive school for all children in the latter part of this century. Haug (1999) wrote about an inclusive education for children with special needs, but inclusiveness has certainly been a general and strong discourse in education in Sweden. Also, the idea that public schools should be »a public good« (Englund 1996) was, for a long time, a sign of Swedish education and the welfare state and almost no private schools were allowed. As mentioned above, this has changed since the 1990s, when privately run charter schools were introduced in Sweden. Accordingly, Christian and Muslim schools were established. However, all public schools have to be run in accordance with the national Swedish curriculum, where RE is included as a compulsory subject for all students. Any confessional/denominational subjects must be organized outside of the national curriculum time in Sweden.

Unlike Germany, the Swedish school is nationally controlled, and from a historical perspective, Swedish schools have been strongly centrally controlled. The period after the Second World War has been characterized by centralist unitary solutions to school problems and this was a prerequisite for the implementation of compulsory school (Hartman 2005). The main objective was to involve the school in the realization of social goals such as equal opportunity and community fellowship (Telhaug/Mediås/Aasen 2006).

It is also interesting to note that Sweden and Swedish educational philosophies were heavily influenced by the German-speaking part of Europe and what Hartman called »a Protestant teaching culture« until the 1940s (Hartman 2012). After that, Swedish education turned towards the Anglo-Saxon world and educational philosophies in England and the United States, above all the socially democratic progressive pedagogy represented by John Dewey (Hartman 2010; 2012).

Moreover, from a Swedish eye, the issue on separated RE classes raises questions about the purpose of public schools and compulsory education. As argued by Biesta (2009), these questions seem to have become more important again as schools are becoming increasingly unequal and education more competitive in a manner of »teaching to the test« due to an economically driven neoliberal reform agenda (see, e.g., Ball 2016).

When reading about the RE subject in Germany, I came across suggestions on different models, such as a »dialogical model« (Schweitzer 2011) or »cooperative religious education« (Schweitzer/Boschki 2010), and a model of »ethics« like in Berlin (Wittmer/Waldhoff 2019: 1056). From a Swedish eye, these »struggles« and different models in education seem to be various ways of handling challenges in a new pluralistic German society. All states, or regional states as in Germany, organize public schools from their

own socio-cultural and political context. As many people consider education and the construction of RE to be important, the debates on the subject are sometimes intense (*ibid.*). From a Swedish eye, it would be interesting to know who the strong actors in these debates are, in whose interest they speak, and what are the arguments. Unfortunately, I think that the educational exchanges between German and Sweden in the field of RE education and educational research are too limited. We need an in-depth conversation about teaching, with a strong look into the future.

Another issue related to a denominational subject is the question of the educational philosophy underpinning the subject. Thus, which educational philosophical theories and learning theories are used when discussing the subject? I am thinking here about on philosophical perspectives of educational philosophy, such as perennialism, essentialism, progressivism, and social reconstructionism and learning theories for the classroom (see, e.g., Aubrey/Riley 2021; Stensmo 2007). I will argue that it is not enough to discuss the RE subject »only« from denomination/denominational categorizations and also insufficient to discuss the academic discipline in which it should be grounded. There needs to be an educational discussion about the aim and philosophical underpinnings of the subject. This was also underlined by Guntrip from a UK context; she stated that there is »a lack of clarity about the purpose of RE amongst teachers and experts which, in too many cases, is leading to low-quality teaching, learning and outcomes within the subject« (Guntrip 2020: 44). I think this lack of clarity of the educational purpose of the subject is also the case in Sweden and might also be the case in Germany too. This issue relates to and would be asked about the German RE from a Swedish perspective; how can teachers and religious communities agree on the aim of the subject; that is, what and how to teach in RE? I am well aware that I come from the Nordic secular welfare states, where RE is constructed in a secular and integrative way and in an agreed national curriculum. However, I think it is necessary to have a broad and critical discussion on the educational aims of the subject for the future, both in Sweden, in Germany, and in many more educational contexts.

A democratic state and religious freedom

I have learned that religious communities in Germany have a say in RE, partly because of the experience of the totalitarian system that misused school and subjects for collaboration according to the dominant state ideology during the Nazi regime. Therefore, the state should not be the only partly responsible for organizing education (Schreiner 2015). It is easy to have respect for this argument; however, despite having great expectations on education, I think these demands are too high to put on education. Education is just one part in society and there need to be many structures to maintain justice, equality and democracy. However, it is interesting to note the demands on education from various decisive events also happened in Sweden after the Second World War. In 1946, the subject of civics was introduced, and it was made a separate and compulsory subject in 1962. Civic education took over much of the role that previous Christian knowledge and history had had as a socializing subject. Knowledge of democracy and human rights are thus important parts of civic education in Sweden today. Democracy is also the value foundation in the Swedish curriculum, formulated as follows:

The school system rests on the foundations of democracy. The Education Act (2010: 800) states that education within the school system aims for students to acquire and develop knowledge and values. It should promote all students' development and learning as well as a lifelong desire to learn. The education must convey and anchor respect for human rights and the fundamental democratic values on which Swedish society rests. Everyone who works within the school must also promote respect for each person's intrinsic value and respect for our common environment. (Lgr 11, p. »The school's values and mission«).

When reading the citation above to one of the German colleagues in the READY-project, he exclaimed: »But then you have democracy as a religion?« I could not help but agree. So, one of the consequences for education in Germany after WWII was the agreement that RE in Germany would be split between the state and religious communities as I understand it, and in Sweden civics was introduced as a separate and compulsory subject in public schools. The introduction of a new subject in Swedish education had naturally an effect on the time planning for subjects overall, and for RE. The RE subject in Sweden is currently allocated (in total) 70 hours in Grades 4-6, 75 hours in Grades 7-9 (Skolverket 2021), and about 45 hours in upper secondary school. Thus, RE is, in terms of time, quite a marginalized subject in Swedish schools, although it could perhaps have a better position timewise in German schools. The issue of the position of the RE subject leads to another issue, namely the possibility of opting out of German RE.

The issue of opting out from RE lessons

The article on religious freedom gives parents the right to educate their children in the way they choose until the child reaches the age of 12 respectively 14 in Germany (Wittmer/Waldhoff 2019: 1054). This was also the case in Sweden until it was changed in 1997. It was motivated in the Bill as follows:

»The new curricula stipulate that teaching in the school must be non-confessional. The teaching must be objective and comprehensive. It is emphasized that all parents should be able to send their children to school, assured that the children will not be unilaterally influenced in favor of one or the other view.« (Bill 1995/96: 74)

The aim of the subject is described and motivated in the Bill (1995/96: 74) as follows:

»The purpose of teaching the subject of religious studies is to increase students' knowledge of religions and views on life and give them the opportunity to work with their own reflections and questions about existential and ethical problems. The teaching should promote an open discussion about beliefs and views on life and contribute to meetings with people from different traditions, cultures taking place with respect for each other's uniqueness.« (ibid.)

Following arguments of the non-confessional construction of the subject, several of the consultative bodies, like the Jewish Central Council, the Roman Catholic Bishopric and the Swedish Christian Council, have stated that this kind of education is important to all pupils and that pupils have the right to this kind of knowledge. It is further emphasized

that »it is so important that no one should miss it«. The school as the common arena for learning is also underlined, stating »that school is the place where all children should receive an equal education and sufficient knowledge for a future society« (ibid.: 74-75).

Thus, the right to opt-out from RE was removed based on wide agreement from many influential consultative bodies. The issue was not controversial at the time, as few parents had demanded the right for their children to opt out. Instead, there has long been an understanding of the subject as non-confessional and comprehensive, including many aspects of religious traditions, ethics, as well as discussions on existential issues from many perspectives. Moreover, compulsory school can be considered a civil right with the purpose of safeguarding the adult individual's right to grow and be able to take part in a good education (Marshall 1950).

However, the issue for opting out is still a question from parents in Sweden, more often from parents whose background is not Swedish, and then often about a child's participation in physical education lessons or school trips. In an inquiry, girls answered to a greater extent than boys that they should not participate, but also a relatively large proportion of boys stated this answer (8 per cent in the investigation) (Högdin 2007: 11).

It is clear from the discussion of the opting out clause that the German and Swedish RE subjects have different philosophical and educational underpinnings. From a Swedish eye, opting out cannot be an alternative for pupils in public schools. Most Swedes feel that there would then be something »wrong« and would ask whether the content is not worth knowing. Also, as a colleague commented in an RE conference: »In geography you don't learn only about Germany. You learn about the whole world. Why not in RE?«

On children's right to pluralism in education and integration through education

My last comment will touch upon globalization, migration, and the religions and cultural diversity in European societies and in classrooms. This issue has been widely discussed in RE in Europe (see, e.g., Bakker et al. 2009; Council of Europe 2004, 2008; Flen-sner 2015; Keast 2007; Organisation for Security and Co-operation in Europe [OSCE] 2007; Jackson 2014; O'Grady 2019) and is a crucial question in all nation-states, not least from the perspective of integration, social cohesion and citizenship. As the public school is positioned in a function of the nation-state for educating all students regardless of their sex, race, social background and religion, and fulfilling an integrative function in society by educating all future citizens, a view on the RE subject is interesting. I will comment on just two aspects that I think are important in relation to RE and diversity, both concerning Germany and Sweden. The first dimension relates to the issue of secularization. However contested theories of secularization are, it is unequivocally the case that many young pupils, as well as their teachers, do not position themselves within a specific religion. This has consequences for a denominational, monocultural, or mono-confessional subject (cf. Franken 2017). Who will take part? Here I quote Maxine Green (1995), who in her book »Releasing the Imagination. Essays on Education, the Arts, and Social Change« stated:

»Speaking of passions, engagements, and imagining can become a way of speaking of an expanding community that takes shape when diverse people, speaking as *who* and not *what* they are, come together in both speech and action to constitute something in common among themselves. »Plurality« is »the condition of human action because we are all the same, that is, human in such a way that nobody is ever the same as anyone else who ever lived, lives, or will live«.« (Green 1995: 155)

From a Swedish perspective, I think this should be a dimension and part of RE; to let pupils speak as »*who* they are and not *what* they are« in public schools. In the Swedish curriculum this is expressed as follows:

»The school's task is to allow each individual student to find their unique identity and thereby be able to participate in society by giving their best in responsible freedom«

and

»The school must be open to different views and encourage them to be put forward. It must emphasize the importance of personal positions and provide opportunities for such.«(Lgr-11).

Needless to say, the issue about diversity relates to issues of integration, citizenship, and social cohesion, issues that have been raised by the EU and EU as institutions which now seem to govern with softer power across a wider range of educational areas. The main argument of recent European level policies and directives concerns fostering social cohesion through incorporating migrant students (Faas/Hajisoteriou/Angelides 2014), discussed as a broader »civic integrationist turn« (Fernández/Kriegbaum/Jensen 2017). Also, several researchers in the field of RE have discussed the issue of perceptions towards religious and cultural differences and the impact on schools (see Jackson et al. 2007; Knauth et al. 2008; Miedema/Bertram/Troost 2008; Valk et al. 2009). Faas, Hajisoterioub and Angelides (2014: 305) argued that German curricula privileged national and European topics, but attempts were made to address diversity, particularly in geography. Unfortunately, Swedish education in this field is not covered in the mentioned article, but is usually depicted as liberal and trying to pursue multicultural goals, as its philosophy is multicultural (Fernández/Kriegbaum/Jensen 2017). However, the EU sees intercultural dialogue as a tool for achieving a balance between cultural diversity and social cohesion and it has been emphasized in many EU documents, including the »Signposts – Policy and practice for teaching about religions and non-religious worldviews in intercultural education« (Jackson 2014), which policy is directed especially towards RE. The question is if and how RE in public state schools prepare students for encounter with cultural and religious »others« (cf. Miedema/Bertram-Troost 2008: 127). Currently, research in classrooms points in different directions (see, e.g., O-Grady 2019; Kittelmann/Flensner 2015), probably depending heavily on the teacher and the surrounding context of the school.

RE into the future?

There is currently a lot of discussion and many competing views on the future of RE, if a future exists at all (see, e.g., Barnes 2020; Castelli/Chater 2018; Chater 2020; Franck/Thalén, 2021; O'Grady 2019; Pirner et al. 2019; Schreiner 2018). When looking and commenting on the RE subject and the existing models in Germany from a Swedish eye, the two models look different, to say the least. I am humble in the face of this, knowing and returning to the finding of Sadler, also cited above, that:

»In studying foreign systems of Education we should not forget that the things outside the schools matter even more than the things inside the schools, and govern and interpret the things inside [...] A national system of Education [...] has in it some of the secret workings of national life.« (Sadler 1902/1964: 241)

Yet, there are challenging issues to deal with for the future, not least in education and in the field of RE and adjacent areas, whatever models in the field. These issues concern how we imagine a democratic community that is accessible to children and young people. Decisions in the future will need to be made for example regarding DNA research, genomes, heart transplants and health care, arms sales, and life support systems, as well as climate change and new pandemics. What sort of scientific, religious and ethics literacy ought to be disseminated? Maxine Green asked how much should or can be taught (Green 1995: 32-43).

Finally, both German and Swedish RE are positioned together in questions on decolonizing education and the RE subject (cf. Gearon et al. 2021). As postcolonial theory has shown, Eurocentric epistemologies create binaries such as »occident/orient, civilized/barbarian, modern/traditional, rational/irrational (or emotional), advanced/backward, knower/known, power/weakness and mature/immature« (Said 1979/2016). Forms of language and representations are at the very core of postcolonial theory – who represents, what is represented and how are power relations and power dynamics on »us and them« involved. These are pressing issues in and for RE. I suggest in line with Davies in her discussion of secularism and religion in education, that a key task of a secular education is a critical exploration of different religions. Thus, the negotiation of different manifestations of religious epistemologies is important for promoting inclusion and belonging in a public school RE classroom (Davies, 2014). This is however from a Swedish perspective on RE. I am looking forward to further discussions and debates.

Bibliography

- Alberts, Wanders (2007): *Integrative religious education in Europe: A study-of-religions approach*, Berlin: Walter De Gruyter.
- Amnå, Erik (2011): »Scandinavian Democracies Learning Diversity. From Socialisation Between Lutherans to Training of Imams«, in: Sporre, Karin/Mannberg, Jan (Hg.): *Values, Religions and Education in Changing Societies*, Dordrecht: Springer, S. 9-22.
- Bak, Maren/von Brömssen, Kerstin (Hg.) (2013): *Barndom och migration*, Umeå: Boréa.

- Bakker, Cok et al. (Hg.) (2009): *Religious Diversity and Education in Europe*, Münster: Waxmann.
- Ball, Stephen (2016): »Neoliberal education? Confronting the slouching beast«, in: *Policy Futures in Education* 14(8), S. 1046-1059.
- Beach, Dennis (2017): »Whose justice is this! Capitalism, class and education justice and inclusion in the Nordic countries: race, space and class history«, in: *Educational Review* 69(5), S. 620-637.
- Berggren, Henrik/Trädgård, Lars (2015): *Är svensken människa? Gemenskap och oberoende i det moderna Sverige [Is the Swede a human being? Community and independence in modern Sweden]*, Stockholm: Norstedts.
- Biesta, Gert (2009): »Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education«, in: *Education, Assessment and Evaluation Accountability* 21, S. 33-46.
- Council of Europe (2004): *The Religious Dimension of Intercultural Education*, Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- (2008): *Recommendation CM/Rec 12 of the Committee of Ministers to Member States on the Dimension of Religions and Non-Religious Convictions within Intercultural Education*, Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Dahlstedt, Magnus/Fejes, Aandreas (Hg.) (2019): *Neoliberalism and market forces in Education. Lessons from Sweden*, London: Routledge.
- Davies, Lynn (2014): *Unsafe Gods: Security, Secularism and Schooling*. London: IOE/Trentham Books.
- EFTRE- The European Forum of Teachers of Religious Education. <https://eftre.weebly.com/executive-board.html>.
- Englund, Tomas (1996): »Utbildning som »public good« eller som »private good««, in: Englund, Tomas (Hg.): *Utbildningspolitiskt systemskifte*, Stockholm: HLS, S. 107-142.
- Faas, Daniel/Hajisoterioub, Christina/Angelides, Panayiotis (2014): »Intercultural education in Europe: policies, practices and trends«, in: *British Educational Research Journal* 40(2), S. 300-318.
- Franck, Olof (2017): *Religious Education in Sverige: Sweden*, in: EFTRE. www.eftre.net/
- Franck, Olof/Thalén, Peder (Hg.) (2021): *Religious Education in a Post-Secular Age*, Schweiz: Palgravemacmillan.
- Franken, Leni (2017): »Coping with diversity in Religious Education: an overview«, in: *Journal of Beliefs & Values* 38(1), S. 105-120.
- Gearon, Liam et al. (2021): »Decolonising the religious education curriculum«, in: *British Journal of Religious Education* 43(1), S. 1-8.
- Goldschmidt, Henry (with Weiner, Matthew), (2013): *From World Religions to Lived Religion: Towards a Pedagogy of Civic Engagement in Secondary School Religious Studies Curricula*. In: Biondo, Vincent/Fiola, Andrew (Hg.): *Civility, Religious Pluralism and Education*, S. 326-342. New York: Routledge.
- Green, Maxine (1995): *Releasing the Imagination. Essays on Education, the Arts, and Social Change*. Jossey-Bass.
- Hartman, Sven (2010): »Vital Issues, Worldviews and Religions. Challenges to Religious Education Today«, in: Sporre, Karin/Mannberg, Jan (Hg.): *Values, Religions and Education in Changing Societies*, Dordrecht: Springer, S. 121-127.

- (2012): Det pedagogiska kulturarvet. Traditioner och idéer i svensk undervisningshistoria [*The educational cultural heritage. Traditions and ideas in Swedish teaching history*], Stockholm: Natur & Kultur.
- Haug, Peder (1999): »Formulation and realization of social justice: the compulsory school for all in Sweden and Norway«, in: *European Journal of Special Needs Education* 14(3), S. 231-239.
- Hedin, Christer (2019): *Kristendomens historia i Sverige. [The History of Christianity in Sweden]*, Stockholm: Norstedts.
- Högdin, Sara (2007): »Skolplikten och dess befrielsegrunder. Om praktisk tillämpning och lagstiftning«, in: *Utbildning & Demokrati* 16(1), S. 9-29.
- Jackson, Robert (2014): *Signposts – Policy and Practice for Teaching about Religions and Non-Religious Worldviews in Intercultural Education*, Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Kaiser, Gabriele (2002): »Educational philosophies and their influence on mathematics education – An ethnographic study in English and German mathematics classrooms«, in: *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik* 34, S. 241-257.
- Keast, John (Hg.) (2007): *Religious Diversity and Intercultural Education: A Reference Book for Schools*, Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Kittelmann Flensner, Karin (2015): *Religious Education in Contemporary Pluralistic Sweden. Doctoral dissertation in Humanities with specialization in Educational Science, Department of Literature, History of Ideas, and Religion, University of Gothenburg. Doctoral thesis 44*, Göteborg: Sweden, Göteborgs Universitet.
- Korp, Helena et al. (2019): *Inkludering och likvärdighet för nyanlända elever i grundskolan: en fallstudie i två kommuner [Inclusion and equality for newly arrived pupils in compulsory school: a case study in two municipalities]*, Trollhättan, Sweden: University West.
- Kueh, R. (2018): »Religious Education and the ›Knowledge Problem‹«, in: Castelli, Mike/ Charter, Mark (Hg.): *We Need to Talk about Religious Education. Manifestos for the Future of RE*, London: Jessica Kingsley Publishers, S. 53-69.
- Lgr-11. Curriculum for the compulsory school, preschool class and school-age educare (revised 2018). <https://www.skolverket.se/publikationsserier/styrdokument/2018/c-urriculum-for-the-compulsory-school-preschool-class-and-school-age-educare-revised-2018?id=3984>.
- Lgy-11. Curriculum for the upper secondary school (revised 2018). <https://www.skolverket.se/andra-sprak-other-languages/english-engelska>.
- Livonen, Pekka (2016): *Svenska.yle.fi*, Helsinki, Finland: Yle.
- Marshall, Thomas Humphrey (1950): *Citizenship and Social Class and Other Essays*, Cambridge: Cambridge University.
- Meyer, John/Ramirez, Francisco/Soysal, Yasemin Nuhoglu (1992): »World Expansion of Mass Education, 1870-1980«, in: *Sociology of Education* 65(2), S. 128-149.
- Miedema, Siebren/Bertram-Troost, Gerdien (2008): »Democratic citizenship and religious education: challenges and perspectives for schools in the Netherlands«, in: *British Journal of Religious Education* 30:2, S. 123-132.

- Mikulec, Borut (2017): »Impact of the Europeanisation of education: Qualifications frameworks in Europe«, in: *European Educational Research Journal* 16(4), S. 455-473.
- Moran, Gabriel (2009): »Religious Education and the Nation-State«, in: de Souza, Marian et al. (Hg.): *International Handbooks of Religion and Education 1*. Springer: Dordrecht, S. 41-50.
- Pirner, Manfred et al. (2019): *Public Theology Perspectives on Religion and Education*, London: Routledge.
- Plank, Katarina/Enstedt, Daniel (2018): *Levd religion. Det heliga i vardagen*, Lund: Nordic Academic Press.
- Poulter, Salla (2017): »From citizenship of God's Kingdom to liberal individualism? A critical historical analysis of Finnish religious education«, in: *British Journal of Religious Education* 39(2), S. 187-206.
- Said, Edward William (1979/2016): *Orientalism*, Stockholm: Ordfront förlag.
- Schreiner, Peter (2015): »Religious education in the European Context«, in: Berglund, Jenny/Lundén, Thomas/Strandbrink, Peter (Hg.): *Crossings and Crosses: Borders, Educations, and Religions in Northern Europe*, Berlin: Walter de Gruyter Inc, S. 139-154.
- (Hg.) (2018): *Are you READY? Diversity and Religious Education across Europe – The story of the READY-project*, Münster: Waxmann.
- Schriewer, Jürgen (2006): »Comparative Social Science: Characteristic Problems and Changing Problem Solutions.«, in: *Comparative Education* 42(3): S. 299-336.
- Schweitzer, Friedrich (2011): »Dialogue Needs Difference: The Case for Denominational and Cooperative Religious Education«, in: Franken, Leni/Loobuyck, Patrick (Hg.): *Religious education in a plural, secularised society. A paradigm shift*, Münster: Waxmann, S. 117-130.
- Schweitzer, Friedrich/Boschki, Reinholde (2004): »What children need: cooperative religious education in German schools—results from an empirical study«, in: *British Journal of Religious Education* 26(1), S. 33-44.
- Sellar, Sam/Lingard, Bob (2013): »The OECD and global governance in Education«, in: *Journal of Education Policy* 28(5), S. 710-725.
- Skollag (2010:800) [*The Swedish Education Act*], Stockholm: The Government.
- Skolverket (2011): *Kommentarmaterial till kursplanen i religionskunskap. [Commentary material for the syllabus in religious studies]*, The Swedish National Agency for Education.
- (2021): *Timplan för grundskolan*. <https://www.skolverket.se>
- Stigendal, Mikael (2016): *Samhällsgränser: ojämlikhetens orsaker och framtidsmöjligheterna i en storstad som Malmö [Social boundaries: the causes of inequality and the future opportunities in a big city like Malmö]*, Stockholm: Liber.
- Svallfors, Stefan/Tyllström, Anna (2017): *Lobbying for Profits: Private Companies and the Privatization of the Welfare State in Sweden. Arbetsrapport/Working Paper 1*, Institutet för framtidsstudier [*Institute for Futures Studies*].
- The National Board of Education (2011): *Kommentarmaterial till kursplanen i religionskunskap [Commentary material for the syllabus in religious studies]*, Stock-

holm. <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a6574ef/1553960691027/pdf2562.pdf>

The Swedish Government (1995): *Fristående skolor mm. [Independent schools etc.]*, Prop. Bill 96(200), Stockholm.

The Swedish Schools Inspectorate (2012): *Mer än vad du kan tro. Religionskunskap i gymnasieskolan [More than you can believe. Religious knowledge in upper secondary school]*. <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2012/religion/slutrappport---religionskunskap-i-gymnasieskolan-2012.pdf>

Telhaug, Alfred Oftedal/Mediås, Odd Asborn/Aasen, Petter (2006): »The Nordic Model in Education: Education as part of the political system in the last 50 years«, in: *Scandinavian Journal of Educational Research* 50(3), S. 245-283.

von Brömssen, Kerstin (2003): *Tolkningar, förhandlingar och tystnader. Elevers tal om religion i det mångkulturella och postkoloniala rummet*, Göteborg: Göteborgs Universitet.

— (2016): »Some ethnic Swedish students' discourses on religion. Secularism par excellence«, in: *Journal of Religious Education* 64(2), S. 113-125.

— (2021): *Exploring the Concept of Race in Swedish Educational Research after WWII – A Research Overview*, *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 7:3, 113-125, DOI: 10.1080/20020317.2021.2002510. Special issue: State Education in between Racialization and the Possibilities of Anti-Racist Strategy.

von Brömssen, Kerstin/Ivkovits, Heinz/Nixon, Graeme (2020): »Religious literacy in the curriculum in compulsory education in Austria, Scotland and Sweden – a three country comparison«, in: *Journal of Beliefs and Values, Studies in Religion and Education* 41(2), S. 132-149.

von Brömssen, Kerstin/Nixon, Graeme (2020): »Religious Education Curriculum Constructions in Northern and Western Europe: A Three-Country Analysis«, in: Franck, Olof/Thalén, Peder (Hg.): *Religious Education in a Post-Secular Age*, London: Palgrave Macmillan, S. 57-81.

von Brömssen, Kerstin/Athiemooram, Logamurthie (2018): »Analysis of pre-service Teachers' role-plays on Religious issues in Classroom Contexts«, in: *International Journal of English Literature and Social Sciences (IJELS)*.

von Brömssen, Kerstin/Risenfors, Signild (2014): »The »Immigrant Corner«: A Place for Identification and Resistance«, in: *European Educational Research Journal* 13(6), S. 632-645.

von Brömssen, Kerstin/Rodell Olgaç, Christina (2010) *Intercultural Education in Sweden through the Lenses of the National Minorities and of Religious Education*. *Journal of Intercultural Education*, Vol. 21(2), S. 121-135.

Weissenbilder, Marcus (2019): *Svenska religionstrender [Swedish Religious Trends]*, Göteborg: SOM-Institutet, University of Gothenburg.

Willander, Erika (2019): *Sveriges religiösa landskap – samhörighet, tillhörighet och mångfald under 2000-talet. [Sweden's religious landscape – affinity, belonging and diversity during the 2000s]*, Stockholm: Myndigheten för stöd till trossamfund, SST:s skriftserie 8.

Wittmer, Fabius/Waldhoff, Christian (2019). Religious Education in Germany in Light of Religious Diversity: Constitutional Requirements for Religious Education. *German Law Journal* 20(7), p. 1047-1065.

World Values Survey Association (2021): World Values Survey. <https://www.worldvaluessurvey.org/wvs.jsp>.

Zuckerman, Phil (2009): »Why are Danes and Swedes so irreligious?«, in: *Nordic Journal of Religion and Society* 22(1), S. 55-69.

V Ausblick

Interdisziplinäre Impulse und anstehende Plausibilisierungsaufgaben für einen zukunftsfähigen Religionsunterricht in der öffentlichen Schule

Ein Problemaufriss in Thesen und deren Erläuterungen

Michael Domsgen & Ulrike Witten

Schulische Bildung ist auf Öffentlichkeit bezogen. Der Religionsunterricht als Teil dieses Bildungshandelns ist es auch. Staatlichem Handeln kommt bei alledem eine gewichtige Aufgabe zu. Aber Schule als öffentliche Aufgabe geht nicht einfach darin auf. Sie ist »nicht identisch ... mit den Interessen und dem Handeln des Staates« (Oelkers 1988: 592). Schon deshalb ist es unerlässlich, das Nachdenken über Belange der Schule möglichst breit aufzustellen und dabei unterschiedliche Perspektiven einzubeziehen und fruchtbar zu machen. Nur so lassen sich Einseitigkeiten vermeiden.

Der Religionsunterricht bildet bei alledem keine Ausnahme. Die in diesem Band versammelten Beiträge aus ganz verschiedenen Wissenschaftsgebieten und Praxisfeldern zeigen eindrucksvoll, welches Potenzial darin liegen kann, wenn fachdidaktische Zugänge erweitert werden. Dann kommen Außenperspektiven zur Sprache, die auf Grund ihrer vielfältigen Hintergründe und Verortungen den Blick auf Fragen, Aspekte und Herausforderungen richten, die im fachdidaktischen Diskurs bisher kaum oder gar nicht thematisiert wurden.

Komplexitätserweiterungen bieten das Potenzial, Neuorientierungen zu ermöglichen. Das ist allerdings in der Regel vor allem dann möglich, wenn es gelingt, die Fülle der aufgerufenen Herangehensweisen und darin formulierten Anfragen elementarisierend zu bündeln und so in den Fachdiskurs einzuspeisen. Dass eine Weiterentwicklung des Religionsunterrichts notwendig ist, wird niemand ernsthaft bestreiten wollen. Was für die Schule insgesamt gilt, gilt auch für jedes ihrer einzelnen Fächer. Zugleich braucht es schultheoretische und fachspezifische Fokussierungen, die unterschiedliche Perspektiven zusammenführen und auf diese Weise fruchtbar machen.

Innerhalb dieses Horizontes versuchen wir nun, die interdisziplinären Impulse aufzunehmen und anstehende Plausibilisierungsaufgaben für den Religionsunterricht zu beschreiben. Wir tun das in religionspädagogischer Absicht und im Wissen darum, dass die unterschiedlich gelagerten Beiträge nicht ohne Reibungsverluste gebündelt

werden können. Die Aufnahme bisher fachfremder Logiken steht immer in der Gefahr einer Vereinnahmung. Sie kann verringert werden, wenn der Diskurs damit nicht abgeschlossen, sondern eröffnet und weitergeführt wird. Genau darin liegt unsere Intention. Methodisch greifen wir deshalb auf das Instrument der Thesen zurück. Wir verdichten unsere Einschätzungen und Beobachtungen thetisch und erläutern anschließend die darin gesetzten Impulse vor dem Hintergrund und unter Bezugnahme auf die in diesem Band versammelten Perspektiven. Dabei gehen wir a majore ad minus vor, beginnen also mit allgemeineren Fragen und spitzen sie dann immer mehr auf den Religionsunterricht und dessen Gestaltung im Sinne seiner Zukunftsfähigkeit zu. Der Begriff der Zukunftsfähigkeit markiert einerseits die Notwendigkeit einer Weiterentwicklung gegenwärtiger Formen von Religionsunterricht und andererseits die Kontextualität aller damit verbundener Reflexionen und Entscheidungen. Denn wer von der Zukunft spricht, trifft letztlich Aussagen zur Gegenwart und das vor dem Hintergrund einer bestimmten Vergangenheit.

1. In den Anfragen zum Religionsunterricht liegt eine nicht zu unterschätzende Chance. Dass die Autorinnen und Autoren offen ihre Kritikpunkte äußern, aber auch aus ihrer Perspektive Ideen für die Weiterentwicklung religiöser Bildungsangebote formulieren, zeigt, dass trotz konträrer Meinungen die Bereitschaft zum Austausch und Aufeinanderzugehen vorhanden ist. Damit sind gute Voraussetzungen für ein wechselseitiges Verstehen gegeben.

1.1 Der Einladung, einen Beitrag zu verfassen, sind Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sowie Praktikerinnen und Praktiker aus der Schule sowie den Medien gefolgt und haben auf fachlicher, gesellschaftlicher, schulischer, unterrichts- bzw. fachdidaktischer sowie international-vergleichender Ebene den Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland reflektiert. Damit ist angezeigt, auf welch vielfältigen Feldern und Ebenen sich eine Reflexion des Religionsunterrichts zu bewähren hat.

1.2 Die Vielfalt der Beiträge macht deutlich, dass es nicht einfach um eine Addition der eingetragenen Fragen gehen kann, die dann religionsdidaktisch zu übersetzen sind. Zugleich zeigt bereits ein erster Überblick, dass die interdisziplinären Impulse ein großes Potenzial bieten für notwendige Plausibilisierungen. Letztlich geht es dabei zum großen Teil um ein Rechenschaftablegen, also eine kritisch-konstruktive Selbstvergewisserung. Auf diese Weise können Veränderungspotenziale für die Religionspädagogik als Ganze und den Religionsunterricht als wichtigen Teilbereich darin ausgelotet werden.

2. Religionspädagogik versteht sich als eine interaktive Wissenschaftsdisziplin, die zwischen Theologie und Humanwissenschaften agiert. Sie sucht den Dialog zwischen den Disziplinen. Dafür muss sie sich als mehrsprachig erweisen, um den Anforderungen und Anfragen aus ganz unterschiedlichen Bereichen gerecht werden zu können.

2.1 Dem Charakter von Religionspädagogik als Verbundwissenschaft entsprechend sind in diesem Sammelband eine Vielfalt von Beiträgen versammelt, die eine große Bandbreite aufweisen. Sie zu bündeln, ist herausfordernd, weil sie ganz unterschiedliche

Perspektiven und damit verbundene Zugänge einbringen. Diese Aufgabe stellt sich religionspädagogisch durchgehend, ist also kein Spezifikum der hier versammelten Beiträge. Das darin liegende Potenzial gehört gleichsam zur religionspädagogischen DNA. In diesem Band nehmen wir diese Grundrichtung nicht nur auf, sondern treiben sie bewusst voran. Dadurch tritt die Herausforderung der Mehrsprachigkeit angesichts unterschiedlicher wissenschaftlicher Logiken noch einmal stärker vor Augen.

2.2 Wichtig dabei ist, dass in und unter den verschiedenen perspektivischen Zugriffen auf das Religionsthema dessen Komplexität und Spezifik nicht verloren geht. Die Problematik, die damit im Raum steht, ist auch in anderen Feldern zu beobachten: Je weiter man entfernt ist von der Logik des jeweiligen Gegenstandes, desto besser scheint er sich mit dem eigenen Zugriff bewältigen zu lassen. Anders ausgedrückt: Je größer die Distanz, desto höher die Bereitschaft, Innenlogiken zu vernachlässigen und holzschnittartig zu operieren.

2.3 Der Religionsunterricht bezieht sich jedoch auf einen Gegenstand, der »nur im Wechselspiel von Kenntnissen, Vollzugsformen und kritisch-konstruktiver Reflexion« in seiner »Dynamik von Position und Irritation in Bezug auf eine unverfügbare Größe« verstanden werden kann, wie Dirk Evers betont. Religion und Glauben im christlichen Sinne sind »als lebenslange Aufgaben und Übungsformen zu begreifen«, die von »Dynamik und ›Wachstum‹ getrieben sein können und in verschiedenen Biographien, in unterschiedlichen Lebenskontexten und Lebensaltern unterschiedliche Formen annehmen« (80).¹ Wer sie wirklich verstehen will, muss verschiedene Momente von Verstehen integrieren und »sich dadurch zum Verstehen selbst noch einmal verstehend verhalten« (ebd.). Erhellend ist hier Dirk Evers Vorschlag zur Differenzierung dreier Dimensionen des Verstehens. »Religion kann nicht kognitiv enggeführt werden hin auf ein desengagiertes Verstehen von etwas, was dann noch irgendwie subjektiv angeeignet oder abgelehnt wird« (81). Vor diesem Hintergrund wäre auch danach zu fragen, welche Dimension in den jeweiligen Perspektivierungen zum Tragen kommen und welche ausgeblendet werden.

3. Anfragen zur Plausibilisierung des Religionsunterrichts beziehen sich nur zum Teil auf den Religionsunterricht im engeren Sinne und sind daher auch nur teilweise religionspädagogisch bearbeitbar. Sie sollten aber als konstitutive Rahmenbedingungen für Fragen um Plausibilisierungen und Bildungsziele des Religionsunterrichts ernstgenommen werden.

3.1 In den gesellschaftlichen Debatten ist der Religionsunterricht nicht selten Platzhalter für dahinterstehende bzw. darüberhinausgehende Fragen. Sehr deutlich tritt das in der Medienanalyse von Theresa Weiß hervor, kommt aber auch in anderen Beiträgen zum Ausdruck. Der Religionsunterricht fungiert hier als Platzhalter für Diskurse, die gar nicht primär auf ihn bezogen sind oder gar von ihm beeinflusst werden können. Das gilt es zunächst einmal wahrzunehmen und einzuordnen. Erst in einem nächsten Schritt wäre zu analysieren, wie sich die gesellschaftlichen Veränderungen auf den

1 Alle Seitenangaben in Klammern beziehen sich auf diesen Band.

Religionsunterricht auswirken, um davon ausgehend zu prüfen, inwiefern dies religionspädagogisch bearbeitbar ist.

3.2 Dass die Plausibilisierungsanfragen zum Religionsunterricht im Kontext gesellschaftlicher Veränderungen zu sehen sind, wird z.B. bei Lisa Schwaiger und Otfried Jarren deutlich. Säkularisierung und Pluralisierung führen zu gesellschaftlichen Veränderungen, die einen Bedeutungsverlust der Kirchen nach sich ziehen. Eine Folge davon ist, dass der Religionsunterricht, der (medien-)öffentlich als Privileg der Kirchen und nicht als Ermöglichung von Religionsfreiheit wahrgenommen wird, angefragt ist. Systemtheoretisch gesehen sind dadurch allerdings Handlungsfelder adressiert, die religionspädagogisch unter dem Stichwort einer öffentlichen Religionspädagogik zwar wahrgenommen, aber de facto kaum aktiv bespielt werden können. Als Konsequenz kann gelten, dass der Religionsunterricht nie nur für sich, sondern im Kontext wahrzunehmen und zu gestalten ist. Letztlich ist immer die Öffentlichkeit mit zu bedenken, in der der Unterricht stattfindet.

3.3 Gert Pickel plädiert nachhaltig dafür, dass sich der gesellschaftliche Wandel auch inhaltlich im Religionsunterricht niederschlagen müsse, »will man nicht die Aussagen vieler Jugendlicher in den Shell-Jugendstudien der letzten Jahre bestätigen: ›die Kirche hat keine Antworten auf die Fragen, die mich wirklich bewegen‹ ... ›Müssen‹ deshalb, weil eine Ignoranz dieser Themen im Religionsunterricht genauso wie ein Einfrieren der Vermittlung von einer Religion auf einem Wissenskanon, die an der gesellschaftlichen Entwicklung vorbeigeht, die Bindung junger Menschen an diese Religion eher untergraben als stärken dürfte« (149). Zudem problematisiert er zu Recht, dass das religiöse Wissen, das im Religionsunterricht vorausgesetzt werden kann, kontinuierlich sinkt, was ebenso multifaktorielle Ursachen hat.

3.4 Auch Dirk Evers plädiert dafür, dass die sich wandelnden Rahmenbedingungen im Religionsunterricht Niederschlag finden sollten. Er setzt den Schwerpunkt jedoch auf das Aushalten der Ergebnisoffenheit von Bildung, indem er betont, dass die »Fraglichkeit von ›Religion‹ und Religionen überhaupt, die Frage nach der Relevanz ihrer Vollzüge und Erscheinungen und nach ihrem Sinn ... deshalb zum Unterricht in Religion heute elementar so dazugehören« müsse, »dass auch die Bildung einer dezidiert religionskritischen und atheistischen Grundhaltung nicht an sich als Scheitern einer Bildung in Sachen Religion angesehen werden muss« (78).

3.5 Etwas anders gelagert ist der Diskurs um den Islamischen Religionsunterricht, auf den Serdar Kurnaz rekurriert. Auch hier zeigt sich, dass dessen Einrichtung und Ausgestaltung von Faktoren bestimmt wurde, die letztlich außerhalb der fachspezifischen Logik liegen. Zentral dafür waren nicht religionspädagogische Gründe oder das Engagement der Religionsgemeinschaft. Das wiederum eröffnet auch Freiräume hinsichtlich der Theologizität, die entlastend sind. Serdar Kurnaz spricht in diesem Zusammenhang davon, »dass die Islamische Theologie einen wichtigen Beitrag für den Islamischen Religionsunterricht leisten kann, indem sie den Islamischen Religionsunterricht von der Last, zwanghaft nach dem Islamischen zu fragen, befreit. Der islamische Religionsun-

terricht setzt sich ja nicht mit rein theologischen Inhalten aus, sondern stellt die Frage nach der pädagogischen Aufarbeitung dieser, was im höchsten Maß Interdisziplinarität erfordert« (105) und die islamische Religionspädagogik als Verbundwissenschaft charakterisiert.

3.6 Deutlich wird insgesamt, dass die äußeren Umstände die Religionspädagogik und den Religionsunterricht entscheidend mitprägen. Auch wenn Handlungsspielräume auf den ersten Blick gering erscheinen, können sie doch zentrale Aspekte aufrufen und sollten genutzt werden.

4. Die interdisziplinären Kommentare zeigen Gegenwind, Zustimmung und Irritationen auf. Das kann als Ausgangspunkt einer transdisziplinären Reflexion der Religionspädagogik sowie des Religionsunterrichts genutzt werden. Dabei zeigt sich, dass es im mehrsprachig geführten Diskurs zum Religionsunterricht durchaus zu Übersetzungsschwierigkeiten kommen kann.

4.1 Die Positionierungen zum Angebot eines (konfessionellen) Religionsunterrichts zeigen eine große Bandbreite auf. Sie bewegen sich zwischen freundlicher Zustimmung, critical friends, Unverständnis und harscher Kritik. Damit liefern sie in ihrer Offenheit gute Ausgangspunkte für eine konstruktiv-kritische Auseinandersetzung. Kritische Rückfragen fordern die Religionspädagogik inhaltlich heraus, sie zeigen aber auch an, wo es »Übersetzungsschwierigkeiten« gibt, d.h. wo es der Religionspädagogik nicht gelingt, ihre Perspektive verständlich zu machen, wie beispielsweise in den Anfragen von Andreas Petrik, Tanja Sturm und Markus Tiedemann deutlich wird.

4.2 Zielvorstellungen und Bilder, die die Religionspädagogik hinsichtlich des Religionsunterrichts vertritt, und diejenigen Bilder und (unterstellten Ziele), die von außen her angetragen werden, sind nicht deckungsgleich. Zunächst ist es gut, dass unterschiedliche Wahrnehmungen formuliert werden. Scheinbar ist aber zumindest ein Kommunikationsproblem festzustellen, wenn z.B. von Lisa Schwaiger und Otfried Jarren dem konfessionellen Religionsunterricht unterstellt wird, er sei »hochgradig fokussiert und damit begrenzt« (204). Er könne und wolle »keine Vermittlung der religiösen wie kirchlichen Vielfalt leisten«. Dementsprechend fällt die Gesamtbeurteilung aus dieser Perspektive gänzlich anders aus als im Fachdiskurs selbst: »Wenn es darum geht, in dieser wesentlichen Sozialisationsphase dem Ziel zu entsprechen, möglichst viel über unterschiedliche Religionen, Glaubensformen und Kirchen zu vermitteln, auch um für Verstehen, Verständnis und somit im Effekt zur Toleranz zu erziehen, so wird diesem Ziel offenkundig nicht entsprochen« (205).

4.3 Auch in international vergleichender Perspektive wird deutlich, dass religionspädagogisch vorgetragene Argumente längst nicht immer leicht nachvollziehbar sind. Kerstin von Brömmssen zeigt das am Beispiel der staatlichen Verantwortung für das Schulwesen: »The state should therefore not be the only one responsible for organizing education (Schreiner u.a.). This argument, is easy to have deep respect for. However, even though having great expectations on education, I think these demands are too high to put on education« (323).

4.4 Wie stark Fremd- und Eigenwahrnehmung differieren, wird ebenfalls in Andreas Petriks anregend provokativem Gedankenexperiment deutlich. Es wäre zu einfach, die hier zu findende Anfrage beispielsweise mit Hinweis auf die positive Religionsfreiheit ins Leere laufen zu lassen. Einerseits ist die Aufklärung über religionsverfassungsrechtliche Intentionen hilfreich. Andererseits jedoch kann das keine Ruhebank sein. Ein Religionsunterricht für das 21. Jahrhundert hat die in diesem Zusammenhang gesetzten Anfragen auf- und ernstzunehmen, stehen sie doch für eine verbreitete Sicht auf den Religionsunterricht und fehlende Plausibilitäten u. a. von Rechtskonstruktionen, die zudem veränderbar sind und sicherlich auch verändert werden, so sich entsprechende Mehrheiten dafür organisieren lassen.

4.5 Zudem sind mit den politikdidaktischen Anfragen auch weiterführende Impulse für den Religionsunterricht verbunden. So stellt die Kontakthypothese ein weiteres Argument für mehr Unterricht im Klassenverband dar. Das Kontroversitätsgebot ist innerhalb eines Binnenperspektiven einnehmenden Religionsunterrichts nicht aufgehoben. Ebenso gibt das Prinzip der Interessenorientierung für den Religionsunterricht einen wichtigen Impuls, um über die Synthese aus Positionalität und Kontroversität nachzudenken. In alledem ist mit Andreas Petrik zu fragen, ob vielleicht »gerade ein integratives Fach ... die Lust Jugendlicher, sich auf das Phänomen Religion einzulassen« erhöhen würde, wenn also die Auseinandersetzung mit Religion »nicht mehr in kleinen, relativ homogenen Gruppen behandelt wird« (265).

4.6 Wie wichtig disziplinübergreifende Perspektiven sind, wird auch im Beitrag von İnci Dirim und Paul Mecheril deutlich, die nachdrücklich fordern, dass Religion als Deutungs- und Unterscheidungskategorie in den Blick genommen wird, die »in hegemonialen Diskursen mit Bedeutung versehen wird« (163) und auch in die Schule hineinwirkt. Jegliche Formen von Begegnungspädagogiken müssen das strukturell mitbedenken. Auch alles Nachdenken über einen zukunftsfähigen Religionsunterricht hat das zu beachten. Er bewegt sich unweigerlich im Feld »gesellschaftlich-diskursive(r) Bedeutungsaushandlungen« und muss sich deshalb sehr genau vergegenwärtigen, welche »diskursiven und kontextspezifischen Relevanzsetzungen von Religion« (ebd.) damit vorgenommen werden. Religionsunterricht in der Migrationsgesellschaft hat immer auch die Aufgabe, »überkonfessionell das ausschließende und gewaltförmige Potenzial religiös codierter Unterscheidungen kritisch zu reflektieren« (167).

4.7 Die Binsenweisheit aus dem Feld interreligiösen Lernens, dass Schüler*innen nicht zu »Vertretern« ihrer Religion gemacht werden sollen, bekommt vor dem rassistisch-kritischen Hintergrund, den İnci Dirim und Paul Mecheril stark machen, noch einmal neue Bedeutung. Denn, wenn »wir Religion (auch) als Deutungskategorie verstehen, die mit spezifischen Formen der essentialisierenden Selbst- und Fremd-Adressierung verbunden ist, die zugleich die Ungleichheit des Menschen in einem bestimmten gesellschaftlichen Kontext nicht nur nach sich zieht, sondern auch erklärt (weil die haben eine andere Religion), dann bedeutet Allgemeinbildung eben auch, um dieses Muster zu wissen, es historisieren zu können, sein Machtpotenzial zu erkennen und auch

die eigene Involviertheit in die Plausibilität dieser Unterscheidungsweise erkunden zu können« (166).

4.8 In dieser Hinsicht kommen auch aus anderer Richtung Anfragen. Ursula Schumacher problematisiert für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht, »dass die konfessionelle Kooperation eine zu Lasten des Lebensweltbezugs gehende Neigung zur Profilierung kontroverstheologischer Differenzen erzeugt« (87). Zwar stellt die Zuschreibung, evangelisch oder katholisch zu sein, im 21. Jahrhundert in Deutschland kaum noch eine machtvollere Kategorie mehr dar, um Menschen zu unterscheiden, aber dieser Befund lässt dennoch nachdrücklich fragen, wie dialogische Formate so gestaltet werden können, dass sie Differenzen egalitär zur Sprache bringt. In Bezug auf jüdische sowie muslimische Gläubige scheint das – so z.B. Gert Pickel problematisierend – bislang noch nicht der Fall zu sein.

4.9 In epistemologischer Perspektive grundlegend und in hohem Maße bedenkenswert, ist die Erkenntnis, dass die verwendeten Begriffe in den verschiedenen Wissenschaften in ihrem Verständnis teils erheblich differieren. Das gilt vor allem auch für den Subjektbegriff, der in Differenzpädagogiken – eher problematisierend – im Sinne der Subjektivierung genutzt wird, und der sich religionspädagogisch – hier positiv konnotiert – eher als Zielperspektive findet. So problematisieren İnci Dirim und Paul Mecheril die Subjektivierung: »Die Untersuchung von Prozessen des *Othering* lässt spezifische Kontexte und Prozesse der Subjektivierung deutlich werden, die Produkt der Institutionalisierung des vermeintlich objektiven, hegemonialen Wissens über die Anderen in einem politischen Machtzusammenhang sind. Vorsicht bei der Zuordnung von Menschen zu ›ihrer‹ Religion ist eine zentrale Maxime der schulischen Auseinandersetzung mit religiösen Inhalten in der Migrationsgesellschaft« (167).

4.10 Neben den kritischen Anfragen, die auf das gegenwärtige Konstrukt von Religionsunterricht abzielen, gibt es aber auch Positionen, die dem Fach neutral oder positiv gegenüberstehen, jedoch gerade aus dieser Position heraus, kritische Kommentare eintragen und wichtige Aspekte beleuchten. Beispielsweise Sebastian Lutterbach und Andreas Beelmann zeigen auf, was die Religionspädagogik durch eine fachübergreifende Perspektive zu gewinnen vermag. So ist das religionspädagogisch bislang nicht prominent rezipierte psychologische Modell zur Extremismusprävention hochinteressant und erinnert daran, dass diese Aspekte religionspädagogisch stärker mitzubedenken sind, auch was Anteile von service learning als Beitrag zur Schulkultur sowie die Möglichkeit, »authentischen Vertretern« zu begegnen angeht – nicht zuletzt auch Gruppierungen, die sich selbst als nichtreligiös adressieren.

4.11 Udo Tworuschkas Verständnis der Religionswissenschaft als engagierte Wissenschaft und seine Profilierung als Praktische Religionswissenschaft lässt eine so verstandene Religionswissenschaft zu einer wichtigen Partnerin der Religionspädagogik werden. Zugleich wird dabei deutlich, dass damit wissenschaftstheoretische Neujustierungen verbunden wären. So wäre beispielsweise das Diktum zu überdenken, allein ein konfessioneller Religionsunterricht und eine entsprechend profilierte Religionspäd-

agogik als seine Bezugswissenschaft würde Binnenperspektiven und persönliches Involviertsein ermöglichen. Das gilt vor allem dann, wenn religionspädagogisch das Gegenbild (und teilweise auch Zerrbild) einer »neutralen Religionskunde« bemüht wird, um einen übergreifenden – rein staatlich verantworteten – religionskundlichen Unterricht abzuwerten und damit aus dem Reigen bedenkenswerter Modelle von vornherein auszuschließen. Dabei wäre angesichts der in einigen Regionen Deutschlands deutlich zu beobachteten Ausgangslage, dass die jetzt gültigen rechtlichen Regelungen letztlich einschränkend darauf einwirken, dass alle Schüler*innen ein qualifiziertes Angebot in religionsbezogener Bildung erhalten, verstärkt darüber nachzudenken. Die zentrale Frage könnte dabei sein, was es denn genau bedeute, in einer Religion kundig zu sein. Ein solcher Zugang darf nicht von vornherein ausgeschlossen werden. Begrifflich könnte man das als engagierte Religionskunde bezeichnen. Dabei geht es darum, dass existenzielle Fragen nicht ausgeklammert, sondern bewusst hereingeholt werden. Auch gilt es, Udo Tworuschkas Kritik an Engführungen interreligiösen Lernens, z.B. auf das dialogische Lernen zwischen den abrahamitischen Religionen, zu bedenken. Jedoch ist dies wiederum didaktisch zu reflektieren – gilt es doch, die Lebenswelt der Schüler*innen zu berücksichtigen, in der nicht alle Religionen gleichermaßen präsent sind. Außerdem sind einem (idealerweise) zweistündigem Schulfach, das maximal dreizehn Jahre besucht werden kann, hinsichtlich der zu thematisierenden Inhalte Grenzen gesetzt.

4.12 Die internationale komparative Perspektive zeigt zudem auf, dass ein Vergleich methodisch herausfordernd ist, weil die Kontexte so stark differieren. Dennoch ist es erhellend, weil damit vor Augen geführt wird, wie ähnlich gelagerte Herausforderungen wahrgenommen werden, mit welchen Entwicklungen sie für die Gestaltung religiöser Bildung in den Zusammenhang gestellt werden und wie das alles eingeschätzt wird. So drängt sich bei der Lektüre des Beitrags aus England teilweise der Eindruck auf, man könnte hier einen Blick in die Zukunft des deutschen Religionsunterrichts werfen. Philip Barnes stellt dar, dass in England mit der steigenden Zahl von nichtreligiösen Schüler*innen die Forderung einherging, den obligatorischen Religionsunterricht abzuschaffen. Hier ist es möglich, von unter Umständen auch problematischen Entwicklungen aus anderen Kontexten zu lernen. Wird der Religionsunterricht allein als ein Angebot wahrgenommen und profiliert, dass sich an religiös gebundene Lernende richtet, verliert er zunehmend an Plausibilität. Es reicht also nicht aus, den Religionsunterricht bildungstheoretisch als ein sinnvolles Angebot für alle Lernenden abzusichern, ohne es dann auch konzeptionell und handlungsorientiert einlösen zu können.

4.13 Von der irritierenden Kraft der Reflexion spricht Dirk Evers auch aus systematisch-theologischer Perspektive. Prägnant fasst er zusammen: Die »Spannung von Selbstbildung und Gebildetwerden lässt sich angesichts der wachsenden Ambiguisierung und Pluralisierung des Religiösen in der Nachmoderne nur durch Formen pluraler Positionalität in Bildungsprozessen bearbeiten. Das führt zu einem Verlust von Selbstverständlichkeit, der jedoch theologisch auch als Gewinn angesehen werden kann« (10). Er führt weiter aus: »Theologie insgesamt kann und darf deshalb nicht einfach nur der positionellen Selbstvergewisserung dienen, sondern muss auch Momente der Irritation,

der Dislozierung des eigenen Standpunktes und der beständigen Neuorientierung umfassen« (74). Hier wird noch einmal deutlich, dass der Plausibilisierungsdruck nicht nur als ein negativer Druck von außen zu sehen ist, sondern durchaus auch als notwendige und bereichernde Kraft der Irritation.

4.14 Eine Meta-Reflexion über Religionspädagogik im transdisziplinären Diskurs, wie religionspädagogisch Inter- bzw. Transdisziplinarität gedacht und umgesetzt wird, steht noch aus. In solche anstehenden Überlegungen zur Transdisziplinarität wäre auch einzubeziehen, dass Religionspädagogik als Verbundwissenschaft zwar in sich interdisziplinäre Bezüge aufnimmt, diese aber nur teilweise in transdisziplinäre Bezüge ein- bzw. rückspielt. Am ehesten geschieht dies noch in verwandten Kontexten, wie innerhalb der theologischen Fächer, zwischen den Theologien oder innerhalb pädagogischer oder didaktischer Kontexte, wenn es z.B. um Querschnittsthemen geht, die fachdidaktisch bearbeitet werden. Die Ausstrahlung in andere Fächer ist dagegen nur noch selten gegeben. Doch gerade angesichts gemeinsamer Herausforderungen ist ein zu sehr in Fächergrenzen denkendes Vorgehen problematisch. So scheint innerhalb der Logik von Bezugsdisziplinen naheliegend, dass Serdar Kurnaz aus islamisch-theologischer Perspektive vor allem den islamischen Religionsunterricht bzw. einen interreligiösen ausgerichteten Religionsunterricht reflektiert. Aber wäre es nicht auch zielführend, wenn islamische Theologie über den evangelischen Religionsunterricht nachdenken würde? Fühlen sich die Theologien nur für »ihren« Religionsunterricht zuständig? Wie sähe eine wechselseitige Bezugnahme aus? Wäre dann eher die Religionswissenschaft als Bezugswissenschaft zuständig? Wäre nicht z.B. die Forderung nach Dialogkonzepten aus der islamischen Religionspädagogik auch für die christliche Religionspädagogik weiterführend?

4.15 Die im Band jeweils durchsichtig gemachte Positionalität der Beiträge wäre für eine transdisziplinäre Reflexion konstitutiv: Innerhalb der Klärungen zur Transdisziplinarität wäre die Offenlegung des eigenen Standpunkts und aller damit verbundenen Perspektiven und Prämissen unverzichtbar und grundlegend.

5. Zum innerhalb der Religionspädagogik etablierten Modell von Allgemeinbildung, das hinsichtlich der jetzt geltenden Fächerstruktur und der Logik der Fachdidaktiken sehr gut anschlussfähig ist, und dem für die Legitimierung des Religionsunterrichts eine zentrale Funktion zukommt, gibt es ganz unterschiedliche und eben auch kontroverse Positionen. Sie sollten religionspädagogisch genauer diskutiert werden.

5.1 Innerhalb der Religionspädagogik ist das Allgemeinbildungsmodell von Jürgen Baumert weit verbreitet, weil es den konfessionellen Religionsunterricht im Fächerkanon der Schule zu plausibilisieren vermag. Dabei wird dieses Modell in der Regel in dem Bewusstsein genutzt, dass dazu ein weitgehender fachdidaktischer Konsens besteht. Dass die anderen Fächer sich kaum oder gar nicht darauf nicht beziehen, zeigt an, dass dieser Konsens nicht einfach vorausgesetzt werden kann. Wo religionspädagogisch gemeinsame Weltzugänge gesehen und Fächergruppen erdacht werden, zeigt sich philosophiedidaktisch nicht nur Zustimmung. Markus Tiedemann sieht die

religiöse Sphäre mit der philosophischen als unvereinbar an, wenn er »das Kerngeschäft ethischer Urteilkraft in der Fähigkeit zur intersubjektiven und interkulturellen Rechtfertigung« festmacht, »und genau dieses Ringen um eine intelligible Perspektive« für ihn »mit religiösen Prämissen inkompatibel« ist.

5.2 Schon hier wird deutlich, wie sich Außen- und Innenperspektive deutlich voneinander unterscheiden. Das betrifft nicht nur das Verständnis von Religion, sondern auch das Konzept von Allgemeinbildung. Thorid Rabes Plädoyer, dass die unterschiedlichen Weltzugänge sich aneinander schärfen und dass erst aneinander die Spezifik der Perspektive wahrnehmbar und erfahrbar wird, gilt daher sowohl für den konkreten Unterricht als auch für die Auseinandersetzung zwischen den Fachdidaktiken. Auch İnci Dirim und Paul Mecheril beziehen sich in ihrer Forderung, Menschen nicht ihrer Religion zuzuordnen auf das Konzept von Allgemeinbildung.

5.3 Michael Ritter zieht interessante bildungsbezogene Parallelen zwischen dem Religions- und Literaturunterricht, wobei er im Anschluss daran auch wieder für die Unterscheidung plädiert. Der Wandel »hin zu einer eher philosophisch-weltanschaulich-identitätsstiftenden Reflexionsfolie« verschiebt den Religionsunterricht seiner Meinung nach »in eben jenen Bereich, der im Literaturunterricht mit den oben genannten lesebezogenen Bildungsnormen ... als Gegenstand kultureller Bildung im Spannungsfeld von Individuierung und Enkulturation umrissen wurde. Hier wären die ... bereits angedeuteten gegenstandsbezogenen Überschneidungen nun um bildungstheoretische Orientierungen zu ergänzen, die zu einem gemeinsamen Bildungsfeld einer kulturellen Identitätsbildung zusammengedacht werden könnten« (243). Daraus resultiert ein neues Nachdenken über ein gemeinsames Aufgabenfeld, in dem die »einzelnen Fächer nicht aufgehen sollten, das aber stärker, als das bisher durch die fächerübergreifende Didaktik forciert wird, kulturelle Bildung als gemeinsames Handlungsfeld thematisieren und sinnstiftend-identitätsbildend zugänglich machen sollte« (ebd.). Dabei wären ganz unterschiedliche Ausformungen denkbar. Auf alle Fälle zeigt sich hier, wie zentral die Frage nach dem Bildungsverständnis von Schule insgesamt ist.

Das wird auch von Schumacher unterstrichen. Sie beschreibt eine Befassung mit den Bildungszielen des Religionsunterrichts »als Achsenfrage für die beiden derzeit wohl brennendsten Aspekte«, die sie einerseits im »immer dringlicheren Legitimationsdiskurs« verortet und andererseits in der »Frage nach der Bewertung verschiedener Modelle« (86) des Religionsunterrichts. Bei alledem spielen die anzustrebenden Bildungsziele eine zentrale Rolle. Darüber sind immer wieder neue Verständigungen zu erzielen, wie Kerstin von Brömssen anmerkt: »However, I think it is necessary to have a broad and critical discussion on the educational aims of the subject for the future, both in Sweden, in Germany, and in many more educational contexts« (323).

5.4 Den Religionsunterricht bildungstheoretisch zu begründen und zu reflektieren, ist als wichtige Aufgabe zu markieren. Die hier versammelten Außenperspektiven zeigen deutlich, dass dabei immer wieder neue Schwerpunkte zu bedenken sind. Die jeweilige fachspezifische Plausibilisierungslogik ist immer wieder neu zu durchdenken. Dabei ist

in der Auseinandersetzung mit anderen Fachlogiken sowohl für die eigene Perspektive als auch für das Einverständnis mit anderen Fachlogiken zu werben. Beide Schwerpunktsetzungen sind in ihren jeweiligen Wechselwirkungen neu aufeinander zu beziehen.

6. Auch wenn die Beiträge offen Kritik formulieren, ist weitgehend unstrittig, dass religionsbezogene Bildung Teil der schulischen Bildung ist. Fraglich ist jedoch, in welcher Form dies geschehen sollte. Die hier versammelten Außenperspektiven sind beim religionspädagogischen Nachdenken über eine Weiterentwicklung von Religionsunterricht zu bedenken. Konkret ist zu diskutieren, ob die derzeit innerhalb der Religionspädagogik vorgeschlagenen religionsunterrichtlichen Kooperationsmodelle mehr Akzeptanz fänden und welche Zustimmung oder auch Anfragen sie evozieren.

6.1 Das Einholen von Außenperspektiven auf den Religionsunterricht zeigt einerseits eindrücklich, dass der Religionsunterricht nicht das einzige Fach ist, das angefragt ist und andererseits, dass diese Anfragen teils auch in einer als kritisch einzuschätzenden Verwertbarkeitslogik stehen.

Michael Ritter markiert deutlich, dass es auch innerhalb des Deutschunterrichts, der scheinbar »von der sicheren Bank« (235) aus argumentieren kann, Relevanzfragen, Anfragen zur Plausibilität bestimmter Inhalte und Zugänge sowie faktische Marginalisierungen gibt. Er problematisiert dies hinsichtlich des literarästhetischen Lernens. Hier zeigt sich, wie innerhalb eines Schulfachs eine Balance herzustellen ist zwischen aktuellen Anforderungen, kulturellen Übereinkünften zu Bildungsgehalten, bildungspolitischen Anforderungen, um nur einiges zu nennen. Zugleich wird deutlich, dass der Diskurs darüber wichtig und unverzichtbar ist. In vergleichbarer Weise könnte auch der Diskurs um den Religionsunterricht geführt werden. Eine Differenzierung zwischen den Anteilen, die eher unstrittig sind (wie z.B. Religionskunde und z.T. auch Schulseelsorge) und denen, die eher umstritten bzw. angefragt sind (Religion aus der Binnenperspektive unter Einbeziehung der Religionsgemeinschaften), könnte helfen, das Themenfeld zu sortieren und einen weiterführenden Diskurs zu initiieren.

6.2 Bei den umstrittenen Themen nimmt die Frage, ob der Religionsunterricht über die staatliche Verantwortung hinaus auch von den Religionsgemeinschaften verantwortet werden soll, eine besondere Position ein. Hier sind oft religionskritische Anfragen grundsätzlicher Natur zu finden. Angefragt wird ebenfalls, dass der Religionsunterricht nicht im Klassenverband stattfindet. So weist z.B. Tanja Sturm darauf hin, dass »ein (bekenntnisgebundener) Fachunterricht im Widerspruch zu der Idee« stehe, dass »Differenzen nicht Ausgangspunkt für Separation und/oder andere Formen der Benachteiligung und Behinderung in Schule und Unterricht sein sollten« (228). Wichtig ist, dass damit nicht in Frage gestellt wird, dass Religionen thematisiert werden, nicht zuletzt auch um xenophobe Tendenzen zu bearbeiten. Allerdings ist das »kein Alleinstellungsmerkmal von (bekenntnisgebundenem) Religionsunterricht« (229).

6.3 Vor diesem Hintergrund ergibt sich die Frage, ob ein staatlich getragener »Religionsunterricht« im Klassenverband weniger Plausibilisierungsstress freisetzen würde bzw. ob ein solcher Unterricht mit Blick auf andere Aspekte kritisiert würde, die im

Endeffekt ebenfalls die weitergehende Marginalisierung eines religionsbezogenen Bildungsangebots nach sich zöge.

6.4 Aus islamisch-theologischer Perspektive plädiert Serdar Kurnaz für die Positionalität des Angebots, um Religion verstehen zu können. Und Dirk Evers weist darauf hin, dass es einer »plurale(n) Positionalität« (73) bedürfe. Nur so könne der Religionsunterricht aus dem Oszillieren zwischen Fundamentalismus und Gleichgültigkeit befreit werden. Welche Organisationsform dies umsetzen könnte und vor dem Hintergrund der Religionsfreiheit zugleich für alle Schüler*innen verpflichtend gemacht werden könnte, ist gegenwärtig weitgehend unklar.

6.5 Dass der Religionsunterricht auch immer zum Platzhalter für andere Diskurse wurde und wird, führt Theresa Weiß aus, wobei sie auch ausführt, wie die gängigen Debatten um den Religionsunterricht aussehen. Zu fragen ist, ob ein neues Modell eine ähnliche Platzhalter-Funktion einnehmen würde. Hinsichtlich der medialen Auseinandersetzung ist interessant, dass der Hamburger Religionsunterricht für alle relativ viel Aufmerksamkeit erlangt hat, also als »Problemlösung« medial zu funktionieren scheint, obwohl auch dabei die Mitbeteiligung der Religionsgemeinschaften als nicht unproblematisch angesehen wird. Zugleich stellt Theresa Weiß aber auch das medial vertretene Argument dar, dass Religionsunterricht eine eigene Perspektive ermöglicht, die durch den Ethikunterricht nicht ersetzt werden könne.

Auch diese Sichtweise teilen nicht alle an diesem Buch Beteiligten. In pointierter Ablehnung dem konfessionellen Religionsunterricht gegenüber argumentiert Markus Tiedemann, sieht aber zugleich eine Religionskunde als Teil des schulischen Curriculums an.

6.6 Juristisch wäre auszuloten, was auf der Grundlage der gegenwärtigen rechtlichen Regelungen alles möglich ist. Neue Wege weisen hier die bayerischen Entwicklungen in Bezug auf einen islamischen »Religionsunterricht«, wie sie Heinrich de Wall beschreibt. Seiner Argumentation zufolge scheint es einen juristischen Spielraum für einen religionsbezogenen Unterricht zu geben, ohne Art. 7,3 GG abzuschaffen. Der in Bayern nicht konfessionell angelegte Islamunterricht, der in einem Wahlpflichtverhältnis zum Ethikunterricht steht, könnte auch in anderen Ländern kopiert werden und sich dabei als Angebot, das allgemein religionsbezogene Inhalte hat, an alle Schüler*innen richten und auf diese Weise schulisch Tatsachen schaffen. Markus Tiedemann favorisiert deutschlandweit das Berliner Modell, wonach Ethik das Pflichtfach ist und Religion ein freiwilliges zusätzliches Angebot darstellt. Noch ist der gesellschaftliche Druck in dieser Richtung nicht vorhanden. Dementsprechend gibt es auch keine politischen Bestrebungen, um es hier auf einen Konflikt ankommen zu lassen. Wie lange das noch so bleiben wird, ist ungewiss. Heinrich de Wall fragt für den in Bayern rein staatlich verantworteten »Islamischen Unterricht«, ob dieser nicht doch auch als »Religionsunterricht« wahrgenommen wird. In dieser Richtung zugespitzt ließe sich fragen, ob ein ähnlich gelagertes Vorgehen nicht auch insgesamt für das Feld religiöser Bildung eingeschlagen werden könnte.

6.7 Deutlich ist schon jetzt, dass die gegenwärtigen rechtlichen Grundlagen durchaus Spielraum für Weiterentwicklungen bieten. So steht Heinrich de Wall zufolge »von Rechts wegen einem Religionsunterricht unterschiedlicher Religionsgemeinschaften oder einem von mehreren Religionsgemeinschaften gemeinsam verantworteten Religionsunterricht nichts entgegen« (119). Bedingung dafür ist, dass »der Unterricht nur an gemeinsame Bekenntnisgrundlagen gebunden bleibt« (ebd.).

6.8 Hier deutet sich ein Gestaltungsspielraum an. Bei seiner Auslotung sollte die Religionspädagogik aktiv mitwirken, wobei immer auch zu beachten ist, dass dieser Spielraum nach den gegenwärtig geltenden Rechtsnormen nicht unendlich ist. Einen »multireligiösen Unterricht, bei dem die beteiligten Gemeinschaften selbst nicht von einer grundlegenden Gemeinsamkeit in den zu verantwortenden Grundlagen ausgehen, sondern den Unterricht als multireligiöse Unterweisung zur Information der Schüler über die jeweiligen Unterschiede verstehe« lässt sich Heinrich de Wall zufolge, »nicht als Religionsunterricht i. S. v. Art. 7 Abs. 3 GG einstufen« (120).

6.9 Schaut man über die Lage in Deutschland hinaus, zeigen sich andere Schwerpunktsetzungen, insofern die Diskussionen in die Richtung eines staatlich verantworteten, religionskundlichen Angebots gehen. Philip Barnes berichtet von Anfragen in England, religionsbezogene Bildung eher in einem allgemeineren Fach aufzuheben. Für Kerstin von Brömssen ist die Partikularität der Religionsunterricht-Angebote wenig plausibel. Zu fragen ist, ob ein Angebot wie in der Schweiz mehrheitsfähiger wäre. Wie Stefanie Lorenzen ausführt, gäbe es dann ein religionskundliches Angebot (ERG) sowie einen konfessionellen Religionsunterricht. Religionspädagogisch wäre eine solche Entwicklung zweiseitig: Zwar käme es zu einer gewissen Stärkung des Themas Religion in der Schule, insofern alte Kämpfe nicht mehr ausgefochten werden müssten. Der Preis aber wäre durchaus hoch. Eine Nichtbeteiligung der Religionsgemeinschaften hätte wohl auch einen Wechsel der Bezugswissenschaften zur Folge. Nicht zu unterschätzen wäre vor allem die Schwächung der mit dem Religionsunterricht verbundenen Institutionalisierungen. Stefanie Stefanie zufolge zeige das Beispiel Schweiz, »dass eine zunehmende ›Kulturalisierung‹ des schulischen Religionsunterrichts dazu führen kann, dass der Theologie der Einfluss auf diesen Lernort entzogen wird. Die [...] Öffnung für die allgemein-existenzielle Ebene von Sinnfragen birgt diese Gefahr schleicher Distanzierung ebenfalls« (312). Sie plädiert für eine »Verbindung von religiös-konfessioneller Positionalität und allgemein-existenziellen Sinnfragen«, so dass »die bildende Funktion religiöser Wahrheitsansprüche – und damit die Anbindung an die Theologien – weiterhin plausibel bleibt« (ebd.).

6.10 Dem gemeinsamen Lernen können viele viel abgewinnen. So betonen Sebastian Lutterbach und Andreas Beelmann die Chance des gemeinsamen Unterrichts im Sinne der Radikalisierungsprävention. Ein Religionsunterricht, der »mono-religiöse Unterrichtsansätze« überwindet, »besitzt das Potential für eine wirkungsvolle Radikalisierungsprävention« (188).

6.11 Auch Gert Pickel problematisiert, dass das Wissen über andere Religionen in der deutschen Gesellschaft gering sei. Das führe zu Unsicherheiten gegenüber den Gläubigen sowie Vorurteilen. Er fordert, »die Auseinandersetzung mit anderen Religionen und deren Mitgliedern auszubauen und erste Einblicke in andere ansässige Religionsgemeinschaften und ihre Leben zu vermitteln« (155). Binnenperspektiven aus einer spezifischen Religion heraus sind wichtig. Zugleich muss religionspädagogisch präziser darüber nachgedacht werden, wie andere Religionen im Religionsunterricht noch mehr Raum einnehmen können. Gegenwärtig bergen die Argumente für einen konfessionellen Religionsunterricht nach Gert Pickel das »Risiko« als »Rückzugsgefecht« wahrgenommen zu werden. Das dürfte »vor dem Hintergrund der kontextuellen Säkularisierung und Pluralisierung kaum ein attraktives Modell für Schüler:innen aus anderen Religionsgemeinschaften oder für konfessionslose Schüler:innen darstellen« (156). Eine Möglichkeit, dem zu begegnen, könnte darin liegen, die »Öffnung selbstbewusst stärker voranzutreiben«. Damit verbunden wäre eine Stärkung der sozialen Aspekte von Religion, als Merkmal eines gegenwartsbezogenen Umgangs mit Mitgliedern anderer Religionen und Menschen ohne größere Anschlussfähigkeit an Religiöses. »Rückzugsgefechte« hinterlassen immer den Eindruck von Schwäche und des Klammerns an Rechte, die man aufgrund von Umfeldentwicklungen sowieso verlieren wird. Dies sollte man vielleicht für einen selbstbewussten Religionsunterricht vermeiden« (156). Dem ist religionspädagogisch vollauf zuzustimmen.

6.12 Wenn religionsbezogene Bildung im Plural mehr Raum erhält, gewinnt auch die Religionswissenschaft als Bezugsdisziplin an Bedeutung. Udo Tworuschka problematisiert, dass – je nach Strömung der Religionswissenschaft – diese Rolle nicht unbedingt annimmt. Hier wäre religionspädagogisch und theologisch nach Anschlüssen zu suchen, wobei dem Dialog über »Neutralität« und »Positionalität« eine besondere Rolle zukäme. Damit könnte auch Udo Tworuschkas Plädoyer für die Praktische Religionswissenschaft als Partnerin der Religionspädagogik eingelöst werden. Zudem ist plausibel, dass engagierte bzw. beteiligte Perspektiven besser einlösen können, was Gert Pickel sowie Sebastian Lutterbach und Andreas Beelmann für das dialogische Lernen mit und über alle Religionen formuliert haben.

6.13 Die Religionspädagogik sollte also stärker die Möglichkeiten eines Religionsunterrichts im Klassenverband prüfen, vor allem in den Kontexten, in denen die religionssoziologische Situation dies besonders nahelegt. Dabei sind Stärken und Schwächen auszuloten und zu diskutieren.

7. Verbreitete Zerrbilder von Religionsunterricht sind als »Anforderungssituation« für eine Öffentliche Religionspädagogik zu nutzen.

7.1 Die Außenperspektiven auf den Religionsunterricht zeigen, dass teilweise mit Zerrbildern von Religion und Religionsunterricht operiert wird. Lisa Schwaiger und Otfried Jarren sowie Theresa Weiß reflektieren, dass mediale Beiträge eher konfliktreiche Aspekte fokussieren – zum einen, weil Streit mehr Aufmerksamkeit generiert, aber zum anderen auch, weil damit stellvertretend auf dahinter stehende große Fragen »nach

liberalen Werten, der Außenpolitik und internationaler Beziehungen« (193) Bezug genommen wird. Die Aufmerksamkeit, die vor allem der Islamische Religionsunterricht bekommt, liegt beispielsweise auch darin, dass er sich illustrativ eignet, um gesellschaftliche Konfliktlinien emotional zu thematisieren. Die Aufmerksamkeitslogik steht also in der Gefahr, dass eher die Zerrbilder gezeichnet werden.

Weiterführend ist hier die Analyse von Theresa Weiß. Sie verweist auf ein Ungleichgewicht zwischen öffentlicher Wahrnehmung von Religionsunterricht und fachintern geführten Diskursen. Öffentlich sind zwei große Debatten prägend: Zum einen die Frage, ob die Sonderstellung des Religionsunterrichts weiterhin berechtigt ist (diese Anfrage findet sich in vielen anderen Beiträgen). Zum anderen werden die mit dem Islamischen Religionsunterricht verbundenen Spannungen thematisiert. Dies wird religionspädagogisch wahr- und teilweise auch einfach hingenommen. Eine Problematisierung erfolgt aber kaum. Das hängt nicht zuletzt damit zusammen, dass die dahinterstehenden Fragen von Recht und Politik religionspädagogisch nicht zu den Kernthemen gehören. Bei einer solchen Analyse von Öffentlichkeit ist immer auch die Frage von Kerstin von Brömssen mit zu bedenken: »From a Swedish eye it would be interesting to know who the strong actors in these debates are? In whose interest do they speak and what are the arguments?« (323) Es braucht eine genauere Analyse der Debatten mit ihren jeweiligen Interessenlagen und Motiven.

7.2 Der Religionsunterricht hat vor allem dann ein Kommunikationsproblem, wenn nicht zwischen konfessionellem Religionsunterricht und Religions- bzw. Kirchenkritik differenziert wird. Religionspädagogisch lohnt es sich, diese Zerrbilder, die z.B. auch medial vertreten sind, wie Theresa Weiß darstellt als »Anforderungssituation« zu verstehen für eine Religionspädagogik, die sich als Öffentliche Religionspädagogik versteht.

7.3 Die Religionspädagogik sollte sich produktiver an der Debatte um ihr Fach beteiligen und ihr Selbstverständnis klarer kommunizieren. Lisa Schwaiger und Otfried Jarren fordern, dass der Religionsunterricht mehr Thema der Öffentlichkeit sein sollte. Dabei ist die mediale Einseitigkeit der Bilder, die von Religion entstehen, sehr ernst zu nehmen. Allerdings steht auch ihre Analyse im Horizont einer problematischen Setzung, die nicht offengelegt und vor allem nicht diskutiert wird. Dass der »konfessionsgebundene und von Vertreter_innen der kirchlichen Organisationen durchgeführte Unterricht [...] erwartbar keine Vermittlung der religiösen wie kirchlichen Vielfalt« (205) leistet, wie Lisa Schwaiger und Otfried Jarren konstatieren, mag einleuchtend klingen, ist aber bei weitem nicht so klar und eindeutig, wie es auf den ersten Blick scheinen mag. Allerdings zeigen diese medientheoretischen Überlegungen auch deutlich, wie schwierig es ist, überhaupt medial bzw. öffentlich wahrgenommen und gehört zu werden, um den Diskurs mitbestimmen zu können.

7.4 Neben den öffentlich vertretenen Bildern sollten aber auch die Bilder mit betrachtet und kritisch reflektiert werden, die im fachdidaktischen Diskurs zu finden sind. Die Positionen von Markus Tiedemann und Andreas Petrik fordern dazu auf, die darin zu findenden religionskritischen Spuren präziser einzuordnen. Mit welchen Vorstellungen

von Religionen und Kirche wird hier operiert? Dass darin durchaus zu Recht problematische Seiten angesprochen werden, ist zu würdigen. Dass darin aber auch Kämpfe ausgetragen werden, die heutigen Ausformungen von Kirche und Religion nicht mehr entsprechen, muss auch bedacht werden. Auch Kirche hat sich seit der Zeit der Hexenverbrennung geändert, um es einmal plakativ zu formulieren. Den konfessionellen Religionsunterricht nur als Relikt einer staatlichen Bevorzugung von Religionsgemeinschaften zu sehen, verkürzt oder ignoriert letztlich die Frage, wie der weltanschaulich neutrale Staat hinsichtlich der religiös-weltanschaulichen Bildung seiner Bürger*innen agieren soll, ohne seine eigenen Setzungen zu übergehen.

8. Religionsunterricht muss sich zwar plausibilisieren, darf sich aber nicht verzwecken lassen.

8.1 Wie Schule insgesamt steht auch der Religionsunterricht vor der Herausforderung, gesellschaftliche Erwartungshaltungen mit den individuellen Bildungsperspektiven der einzelnen Schüler*innen ins Verhältnis zu setzen. Ein gesellschaftlich unter Plausibilisierungsdruck stehender Religionsunterricht hat in besonderer Weise zu begründen, was er leistet. Das ist durchaus in Ordnung. Zugleich besteht die Gefahr eines verzweckenden Zugriffs, wie es auch die Außenperspektiven benennen bzw. wie angesichts von außen herangetragenener Wünsche und Anforderungen zu problematisieren ist.

8.2 Selbstverständlich muss der Religionsunterricht seinen Beitrag zur Allgemeinbildung ausweisen (Ursula Schumacher betont diesen Aspekt zu Recht). Allerdings kann der Religionsunterricht nicht darin aufgehen. Philip Barnes warnt davor, sich zu sehr durch citizenship education vereinnahmen zu lassen. Michael Ritter problematisiert den verzweckenden Zugriff im Deutschunterricht, der das literarische Lernen motivational und unter dem Aspekt der Lesefähigkeit engführe. Wiederum macht Gert Pickel stark, dass die soziokulturelle Relevanz des Christentums im Religionsunterricht zur Darstellung kommen soll.

8.3 Innerhalb der Religionspädagogik herrscht gegenüber dem häufig an den Religionsunterricht herangetragenem Anspruch der Wertebildung deutliche Zurückhaltung. So fasst Philip Barnes kritisch die Debatte in England zusammen, dass viele den Beitrag der religiösen Bildung in der »moral and social education« (297) sähen. Es ist ein Paradox, dass diese positive Erwartung wiederum religionspädagogisch eher als Verzweckung von Religion zurückgewiesen wird. Religionspädagogisch wäre eine Auseinandersetzung mit solchen Erwartungen wie der Wertebildung durchaus geboten. Philip Barnes Plädoyer – »religious education commends itself as the subject best suited to considering and critically reviewing the complementary and competing moral visions of different religions and secular worldviews« (288) – ist daher nur zu unterstreichen. Es gilt, die Instrumentalisierung von Religion als Herausforderung problembewusst zu reflektieren, um den schmalen Grat zwischen Rechtfertigung und Instrumentalisierung begehen zu können.

Die in den Außenwahrnehmungen formulierten Wünsche, z.B. in Querschnittsaufgaben, wie Bildung für nachhaltige Entwicklung, die ethischen Aspekte zur Sprache zu bringen, sind nicht von der Hand zu weisen. In der Vermittlung von Außen- und In-

nenperspektiven, von Erwartungen und Selbstverständnis kann der Religionsunterricht seine Aufgaben im Fächerverbund diskutieren und Lebensführungsfragen thematisieren.

8.4 Ein weiterer Aspekt im gerade angesprochenen Themenfeld, der gesamtgesellschaftlich vor allem im Blick auf den Islamischen Religionsunterricht bedacht wird, ist der der Extremismusprävention. Serdar Kurnaz reflektiert, dass die Einführung des Islamischen Religionsunterrichts bzw. die damit ins Werk gesetzten islamisch-theologischen Institute funktional unter den Aspekten von Deradikalisierung und Integration nach dem 11. September 2001 gesehen wurden. Es war eben nicht die muslimische community, die den Religionsunterricht forderte, sondern »die Einführung wurde auch durch gemeinschaftliche Probleme und Sorgen bedingt« (100). Sebastian Lutterbach und Andreas Beelmann geben hinsichtlich der Extremismusprävention wichtige Hinweise. Einerseits kommt der Schule insgesamt eine hohe Bedeutung zu, weil sie innerhalb der Lebensphase, in der es zur Radikalisierung kommen kann, einen wesentlichen Sozialisationskontext darstellt. Andererseits kann auch der Religionsunterricht selbst hier Grundlegendes leisten, indem er durch die Vermittlung von vergleichendem Wissen über verschiedene Religionen die Fähigkeit fördert, »radikale Argumentationen, Narrative und Motive zu erkennen, zu reflektieren und abzulehnen« und durch Normdiskussionen dazu beiträgt, »dass Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene übergeordnete Moralvorstellungen und Werteorientierungen (z.B. allgemeine Menschenrechte) aufbauen, die davor schützen Abwertungen und Diskriminierung gegen andere Personen oder (religiöse) Gruppen zu legitimieren« (186). Dabei geht es nicht nur um Informationen. Vielmehr sollte der Unterricht darauf ausgelegt sein, »die intrinsische Motivation von Schüler:innen zu bestärken, selbst nach übergeordneten Werthaltungen zu leben und sich stets auch für andere einzusetzen« (187). Hier tut sich ein Spannungsfeld auf, über das noch genauer nachzudenken sein wird. In alledem bleibt aber die Herausforderung, das jetzt Dringliche und das bleibend Wichtige (Dietrich Ritschl, von Dirk Evers zitiert (363)) immer wieder neu ins Verhältnis zu setzen. Dabei wird auch die Balance zwischen nachvollziehbaren Begründungsnotwendigkeiten und problematischen Verzweckungen offen anzusprechen und auszutarieren sein.

9. Zentrale Prämissen aus dem Plausibilisierungsdiskurs müssen empirisch stärker beleuchtet und genauer überprüft werden.

9.1 In der Diskussion um den Religionsunterricht werden Argumentationen benutzt, die bei weitem empirisch noch nicht alle erhellt sind. Eine zentrale Frage ist dabei, inwiefern ein konfessioneller Religionsunterricht bildend ist, weil er Einblicke aus der Binnenperspektive ermöglicht. Zur Untermauerung dieser religionspädagogisch oft benutzten Argumentation ist empirisch allerdings wenig bekannt. Philip Barnes bringt es mit der kurzen Frage »Does Religious Education Work?« (298) auf den Punkt.

9.2 Der Blick auf andere Länder verstärkt die gerade eröffnete Fragerichtung. So findet sich in Schweden ein anderes Modell religiöser Bildung, das sich deutlich vom deut-

schen Weg unterscheidet. Kerstin von Brömssen spricht hier von entgegengesetzten Grundannahmen religiöser Bildung: »The (Swedish) model builds mainly on the philosophy that if we learn about different religions, traditions, and worldviews from an early age, we become more tolerant and less prejudiced. In many other countries, the philosophy is that if you are brought up in your own tradition, you will become a confident and self-aware citizen and, later in life, will find it easier to meet people with other religions and worldviews« (321). Wie die beiden von Kerstin von Brömssen referierten Positionen einzuschätzen und welche sozialisatorischen Erfahrungen und Lernwege damit verbunden sind, wäre empirisch näher zu erforschen. Das betrifft auch den von ihr thematisierten Gegensatz zwischen einer inhaltlichen Unbestimmtheit sowie einer inhaltlichen Überfrachtung des Fachs sowie »having difficulties in finding its core identity and common rationale« (319). Sie benennt aber auch den Befund, dass *Othering* bei den religiös weniger sprachfähigen Schüler*innen ein Problem sei.

9.3 Für die (weitere) empirische Erforschung von Religionsunterricht relevant und weiterführend wäre auch die von Tanja Sturm eingebrachte wissenssoziologisch-praxeologische Perspektive. Damit könnte die Frage, wie genau Binnenperspektiven eingebracht werden, was sie interaktional bewirken usw. neu fokussiert werden. Tanja Sturms Plädoyer, dass praxeologische Forschung nach der Tiefenstruktur frage und wie z.B. schulisch Unterschiede konstruiert werden, wäre eine lohnenswerte Forschungsfrage. Ein Religionsunterricht, der sich bildungstheoretisch gesehen an alle Schüler*innen richtet, der aber um die Heterogenität der Schülerschaft weiß, würde von einer praxistheoretischen Erforschung profitieren u.a. unter der Frage, wer im Religionsunterricht benachteiligt wird, welche impliziten Normen vorherrschen, die an Schüler*innen angelegt werden und wie sich das interaktional auswirkt. Mit Tanja Sturms Worten ist zu fragen: Welche »organisationsspezifischen Erwartungen, die in unterrichtlichen Praxen von den sozialen Akteur:innen aufgerufen werden« legt der Religionsunterricht an? Und welche »expliziten und impliziten Normen bzw. Normalitätserwartungen« werden an die Lernenden gestellt und inwiefern führt dies zu »unterrichtlichen Degradierungen« (225)?

9.4 Auch die von Tanja Sturm aufgeworfene Frage, welche Leistungsdifferenzen Schüler*innen zugeschrieben werden, wäre eine lohnenswerte Forschungsfrage – gerade auch unter dem Anspruch, dass der Religionsunterricht in der Schule alternative Räume bietet (wie es z.B. bei Cordula Schremmer anklingt), was jedoch empirisch zu prüfen wäre. Auch weist Tanja Sturm nachdrücklich darauf hin, dass differenztheoretische Schulpädagogik Differenzen »nicht allein als Ausdruck gesellschaftlicher Differenzkonstruktionen betrachtet, sondern auch die spezifisch schulischen bzw. unterrichtlichen Ausprägungen in den Blick nimmt« (227). Wie sich die gesellschaftlichen Differenzkonstruktionen, die religionspädagogisch vorgenommen werden – z.B. anhand der religiösen Sozialisation – zu Differenzkonstruktionen im Religionsunterricht verhalten, ist empirisch noch nicht erforscht.

10. Wenn es um die Zukunftsfähigkeit religiöser Bildung geht, ist auch zu fragen, von welchen Ängsten, Befürchtungen und Besitzstandswahrungen sich die Religionspädagogik leiten lässt und wozu das führt.

10.1 Der Diskurs um einen zukunftsfähigen Religionsunterricht und damit verbunden um das bestmögliche Religionsunterrichtsmodell wird nicht nur inhaltlich-sachorientiert geführt, sondern auch vor dem Hintergrund der damit gesetzten Konsequenzen. Inhaltliche Schwerpunktsetzungen sind strukturell nicht unschuldig. Sie bewirken immer auch etwas. Allerdings werden die dabei im Hintergrund stehenden Fragen häufig nicht offengelegt sowie die damit verbundenen Sorgen ins Bewusstsein gebracht. Hier bräuchte es mehr Transparenz, damit die Themen, um die es eigentlich geht, nicht in Stellvertreterdiskursen Ausdruck finden.

10.2 Um zu vermeiden, dass das Ringen um einen zukunftsfähigen Religionsunterricht als »Rückzugsgefecht« (Gert Pickel) erscheint, ist es sinnvoll, die eben skizzierten Aspekte herauszuarbeiten und zu unterscheiden. Dazu helfen die Reflexionen von außen weiter, denn sie zeigen, dass die Plausibilitätsprobleme verschiedene Bereiche umfassen. Auch der Literaturunterricht muss sich plausibilisieren lassen, um nur ein Beispiel zu nennen. Ebenso sind Neueinrichtungen Anfragen ausgesetzt. So zeigen sich zwischen der Einführung des Religionsunterrichts in den 1990er Jahren in den neuen Bundesländern und dem Islamischen Religionsunterricht interessante Parallelen hinsichtlich einer unklaren Erwartungshaltung in der Verhältnisbestimmung von gemeindlichem und schulischem Lernen. Diese Thematik ist auch mit Blick auf den Religionsunterricht anderer Konfessionen und Religionen offensiv durchzubuchstabieren.

11. Die religionspädagogisch zentrale Einsicht zur Kontextualität jeglicher Theoriebildung und Praxisausformung wird missverstanden, wenn Ausnahmesituationen konstruiert werden, die von den vermeintlichen Normalitäten abweichen. Im Wissen um regionale Besonderheiten und spezifische Kontexte sind Verständigungen zu den anstehenden »groben Linien« möglich, wenn in der Transparenz des »Standortbezugs« nach Chancen und Grenzen religionspädagogischer Entscheidungen gesucht wird. Auf diese Weise können gesellschaftliche Megatrends und notwendige Regionalisierung produktiv aufeinander bezogen werden.

11.1 An den Außenperspektiven lässt sich auf methodologischer Ebene ein weiterführendes und vertieftes Verständnis von Kontextualität gewinnen. So legt beispielsweise Kerstin von Brömssen ihr »Swedish Eye« (327) problembewusst offen und stellt damit transparent ihre Standortgebundenheit dar. Was bei ihr unmittelbar erhellend zu Tage tritt, gilt letztlich für alle, die sich am Diskurs über den Religionsunterricht beteiligen. Alle agieren von bestimmten Standpunkten aus, die allerdings in der Regel nicht transparent gemacht werden. Das führt nicht selten dazu, dass sich die eigene Positionalität über vermeintlich objektive inhaltliche Aspekte Sichtbarkeit verschafft, allerdings ohne dies bewusst zu markieren. Dann werden Inhalte als feststehende Sachverhalte traktiert, ohne deren kontextuelle Einbettung offenzulegen. Methodologisch ist es unverzichtbar, die eigene Standortgebundenheit zu erkennen, sie als Teil der eigenen Kontextualität zu reflektieren und demensprechend transparent zu machen.

11.2 Vom Grundsatz her klar, von der konkreten Ausgestaltung jedoch oft nur ansatzweise durchdekliniert ist es, die Kontextualität religiöser Bildung zu reflektieren. Philip Barnes markiert deutlich, dass religiöse Bildung zwangsläufig kontextuell ist und verschiedenen historisch gewachsenen und juristisch verankerten »Ökonomien« folgt. Das müsste im Fachdiskurs deutlicher markiert und analysiert werden.

11.3 Führt man sich die personelle und strukturelle Kontextualität (religions)pädagogischen Nachdenkens vor Augen, ist völlig klar, dass es keine Universallösung für anstehende Herausforderungen geben wird. Zugleich darf dies nicht dazu führen, in grundlegenden Perspektivbeschreibungen permanent durch kontextuelle Vorbehalte ausgebremst zu werden. Wenn beispielsweise Sebastian Lutterbach und Andreas Beelmann vor dem Hintergrund der Kontakthypothese die Notwendigkeit des dialogischen Ansatzes darstellen, wäre zu bedenken, dass die jeweilige Umsetzung schwierig ist, weil die Ausgangsbedingungen für reale Begegnungen in Deutschland über die jeweiligen Regionen hinweg nicht zu gleichen Teilen gegeben sind. Das allerdings stellt nicht den grundsätzlichen Anspruch dialogischen Lernens in Frage. Allerdings wird er regional ganz unterschiedlich umzusetzen und auszugestalten sein. Was hier hinsichtlich des dialogischen Lernens angedeutet wurde, gilt auch für andere Aspekte. Die religionspädagogische Herausforderung im Blick auf die Kontextualität besteht also darin, regional zu agieren, ohne sich in einer Provinzialität zu verlieren. Dazu bedarf es einer doppelten Denkbewegung. Zunächst sind gängige didaktische Annahmen auf ihre Kontextualität hin zu prüfen. Dabei kommt der Frage nach den darin sich manifestierenden Normalitätserwartungen eine besondere Bedeutung zu. Sodann geht es darum, in bewusster Wahrnehmung und Aufnahme regionaler Differenzen nach konzeptionellen Leitperspektiven zu suchen, die sich nicht in allgemeinen Richtigkeiten verlieren, sondern auch in differierenden Kontexten handlungsorientierend sein können. Auf diese Weise könnte das Prinzip »think global, act local« religionspädagogisch gewinnend transformiert werden, ohne sich in Einzelwahrnehmungen verlieren zu müssen.

12. Die Praxis des Religionsunterrichts hat eigene Tatsachen geschaffen, die konzeptionell stärker zu berücksichtigen sind. Einige dieser Entwicklungen sind aber auch zu problematisieren, v.a. schulorganisatorische Rahmenbedingungen, die die Möglichkeit, am Religionsunterricht teilzunehmen, beschränken und so den allgemeinbildenden Charakter des Religionsunterrichts unterlaufen.

12.1 Neben den regionalen sind auch lokale Differenzen in der Stellung des Religionsunterrichts zu berücksichtigen. Die unterschiedlichen Ausformungen lassen sich spektrumsartig auch in den hier versammelten Kommentaren aufzeigen. Während Cordula Schremmer im Jerichower Land den schulischen Religionsunterricht als ein anerkanntes und willkommenes Fach darstellt, das auf Subjektorientierung abhebt, Kooperationen ermöglicht, das Schuljahr ritualisiert und strukturiert, beginnt Ursula Schumacher ihren Beitrag mit Blick auf die als prekär wahrgenommenen Situation des katholischen Religionsunterrichts im Raum Karlsruhe. Nicht nur in den klassischen Diasporagebieten, sondern auch da, wo sich (noch) konfessionelle Mehrheiten in der Bevölkerung

insgesamt ergeben, zeigen sich markante Änderungen, die vor allem die religiöse Sozialisation der Schüler*innen betreffen.

12.2 İnci Dirim und Paul Mecheril beginnen ihren Beitrag mit einer Interaktionsvignette, die eindrücklich zeigt, wie Strukturen benachteiligend wirken. Ihr Beispiel verdeutlicht, wie Organisationsformen einen systematischen Ausschluss vom Religionsunterricht und damit vom religiösen Bildungsangebot bewirken: Der Türkischunterricht und der evangelische Religionsunterricht finden zeitgleich statt, was damit begründet wird, dass es »keine evangelischen Türken gebe«. Der Religionsunterricht wird hier also von vornherein nicht als Angebot für alle konzipiert, sondern nur für evangelische Schüler*innen angeboten. İnci Dirim und Paul Mecheril problematisieren, »dass die Schulfächer nicht nur Sachgebiete repräsentieren, sondern immer auch von aus Zugehörigkeitsordnungen resultierenden und diese bestätigenden Vorstellungen durchdrungen sind« (161). »Die Schule stellt sowohl das freiwillige Sprachenangebot Türkisch als auch den freiwilligen evangelischen Religionsunterricht Schüler/innen gemäß zugeschriebener essentialistischer und naturalistischer Herkunftsvorstellung bereit« (161). Sowohl die Zuordnung ist problematisch, als auch die Praxis. Es gibt Hinweise auf ähnlich gelagerte Praktiken, wie z.B. das Einführen reiner Religions- oder Ethikklassen, was die Religionsfreiheit einschränkt, weil ein Wechsel zwischen den Angeboten auf diese Weise erheblich erschwert wird. Ein zukunftsfähiger Religionsunterricht muss sich als für alle Interessierten offenes Angebot darstellen und darf nicht vorschnell schulorganisatorisch limitiert sein. Zugleich allerdings wird der Frage nach der schulorganisatorischen Umsetzbarkeit zukünftig deutlich mehr Gewicht beigemessen werden müssen als bisher.

12.3 Dem lebendig geführten Diskurs um einen zukunftsfähigen Religionsunterricht steht eine sich jeweils aufs Neue stabilisierende Praxis gegenüber, die zur Frage führt, ob nicht – wie in England, so führt es Philip Barnes aus – ein Teil der Probleme »hausgemacht« ist, weil der tatsächlich erlebte Unterricht zu negativen Einstellungen gegenüber dem Fach führt. Hier wäre selbstkritisch zu fragen, inwiefern sich religionsdidaktische Forderungen nicht auch als Überforderungen für Religionslehrkräfte herausstellen, insofern sie Problemlagen (zu schnell?) personalisieren und dabei strukturellen Aspekten zu wenig Aufmerksamkeit schenken. Zu fragen ist ebenfalls, inwiefern mehr handlungsorientierte Reflexionen erforderlich wären. Das Projekt »Does Religious Education Work?« (Conroy et al. 2013) böte hier eine Reihe von Anregungen, auch für den deutschen Kontext.

In alledem gilt: Während problematische Entwicklungen und überfordernde Forderungen zu kritisieren sind, sind richtungsweisende Entwicklungen aus der Praxis konzeptionell aufzugreifen, weiter zu bedenken und zu unterstützen.

13. Das Verhältnis von Ethik- und Religionsunterricht spielt eine wichtige Rolle für die Bestimmung des Religionsunterrichts, ist aber gegenwärtig noch zu wenig im Blick. Hier sind konzeptionelle Klärungen notwendig, die von vornherein neuere fachdidaktische Entwicklungen wahr- und ernstzunehmen haben.

13.1 Von den im vorliegenden Band eingeholten Außenperspektiven sticht die von Markus Tiedemann hervor. Er problematisiert von seinem Standpunkt her sehr klar, dass aus der – wie er sie bezeichnet – »wissenschaftlichen Denkungsart« sowie »aus der historischen Erfahrung eine grundlegende Skepsis gegenüber der Religion im Allgemeinen und religiöser Unterweisung im Besonderen« resultiere. Er sieht Glauben als »private Lebensmaxime« als akzeptabel an, schätzt sie aber »als Prinzip des Zusammenlebens« als »gefährlich« (248) ein. Das Berliner Modell, das einen für alle Schüler*innen verpflichtenden Ethikunterricht und freiwillig zusätzlich noch einen freiwilligen Religionsunterricht vorsieht, scheint in dieser Logik das passendste für ein religiös-weltanschauliches heterogenes Land wie die Bundesrepublik zu sein.

Aus religionspädagogischer Perspektive stellen sich jedoch gravierende Anfragen an die dahinterstehenden Überlegungen. Es beginnt mit der Einschätzung von Religion als unaufgeklärtes unwissenschaftliches Fürwahrhalten und bezieht sich auch auf die einseitige Sicht auf die sog. wissenschaftliche Denkungsart. Von dort her erhalten Markus Tiedemanns Ausführungen eine neue Rahmung, ohne damit zugleich seine Anfragen vom Tisch wischen zu wollen.

13.2 Bislang hat sich die Religionspädagogik zu sehr im Rahmen des Alternativfachmodells auf sich selbst konzentriert und konzeptionell zu wenig den Dialog mit der Philosophiedidaktik gesucht. Angezeigt wäre hier ein beiderseitiges Aufeinanderzugehen, in dem transparent für eigene Perspektiven geworben, problematische Traditionen offengelegt und deutlich gemacht wird, wofür man jeweils steht. Regional begegnen hier ganz unterschiedliche Machtkonstellationen, so dass die Initiative zu einem solchen Dialog letztlich von beiden Seiten ausgehen muss.

Aus religionspädagogischer Sicht wäre es sehr hilfreich, wenn die Philosophie- bzw. Ethikdidaktik mehr Bereitschaft an den Tag legen würde, sich auf Differenzierungen im Feld von Religion einzulassen. Zwar lässt sich Weltgeschichte mit gutem Recht auch als Autonomiegeschichte von den christlichen Kirchen schreiben. Dabei ist aber zu beachten, dass die Kirchen heute nicht mehr diejenigen Sichtweisen vertreten, für die Markus Tiedemann sie kritisiert. Die eigene Schuldgeschichte wird bei aller immer zu konstatierenden Unzulänglichkeit fraglos eingestanden.

13.3 Interessant für die konzeptionellen Bestimmungen innerhalb der Fächergruppe sind Thorid Rabes Ausführungen zur Naturwissenschaftsdidaktik. Sie problematisiert, dass die Logik der einzelnen Fächer Biologie, Chemie und Physik durchaus angefragt ist und diskutiert wird, ob es nicht eine integrative Naturwissenschaftsdidaktik bräuchte. Diese Perspektive hilft möglicherweise, die religionspädagogische Debatte um die Fächergruppe ein wenig abzukühlen, weil es zeigt, dass auch andere Fächer Anfragen ausgesetzt sind, über die berechtigterweise nachzudenken ist. Thorid Rabes Impulse hinsichtlich der Qualifikation der Lehrkräfte sind anregend: »Kann ein Biologielehrer (resp. Ethiklehrer) einen vergleichbar qualitätsvollen Unterricht zu physikalischen Themen (resp. Religion) anbieten wie die Physiklehrerin (resp. Religionslehrerin)? Wie würde ein angemessenes Studiencurriculum aussehen, das auf das Integrationsfach fachlich solide vorbereitet, ohne eine Teildisziplin zu vernachlässigen? Und: wer soll/kann das Fach studieren?« (273). Diese Fragen zum Verhältnis innerhalb der Fächergruppe

bildungsbezogen weiter zu diskutieren, wäre nicht nur lohnenswert, sondern auch perspektiveröffnend.

14. Der Religionsunterricht ist ein wichtiger Ort religiöser Bildung, aber bei weitem nicht der einzige. Um Änderungen in der Profilierung religiöser Lernorte und Verschiebungen in ihrem Bezug zueinander angemessen berücksichtigen zu können, stellt sich die Aufgabe einer religionspädagogischen Reflexion der systemischen Vernetzungen.

14.1 Aus Schweizer Perspektive bringt Stefanie Lorenzen eine weiter notwendige Relationierung und Profilierung der Lernorte in die Diskussion ein. Ein von der Allgemeinbildung für alle Schüler*innen aus denkender Religionsunterricht wird sich zukünftig noch stärker vom Lernort Gemeinde unterscheiden. Vorwürfen der »Missionierung« oder überkommener Privilegien der Religionsgemeinschaften dürfte das etwas den Wind aus den Segeln nehmen. Stefanie Lorenzens These, dass »Mündiges Christsein« mehr denn je auf den Lernort Gemeinde angewiesen sein wird und es daher gilt, »diesen auch von Seiten eher schulisch orientierter Religionspädagogik deutlicher als bisher wahrzunehmen« (309), ist zuzustimmen. Interessant ist, dass Serdar Kurnaz auch das Gegenüber der Lernorte Moscheeunterricht und Islamischer Religionsunterricht reflektiert, die unterschiedliche Zielstellungen haben, von den Eltern aber zum Teil nicht als komplementäre, sondern als einander ersetzende Angebote gesehen werden.

14.2 Für den Lernort Medien analysiert Susanne Vollberg, »wie Kinder und Jugendliche über die von ihnen genutzten Medien mit den Themen Religion und Glaube in Berührung kommen« (171). Mit Blick auf den Religionsunterricht plädiert sie für eine »Weiterentwicklung«, insofern er »die sich ständig wandelnde gesellschaftliche Mediennutzung nicht nur berücksichtigt, sondern die verschiedenen medialen Plattformen für die »Begegnung mit unterschiedlichen Wirklichkeitsebenen vertrauter, aber auch fremder Positionen« (61) einbezieht. Die »mediale Begegnung mit dem Themenfeld Religion und Religiosität [findet] sowohl in fiktionalen audiovisuellen Angeboten (Film, Fernsehen, Computerspiel) als auch auf Social-Media-Plattformen (YouTube, Instagram etc.) durchaus« (173) statt. Die Heranwachsenden brauchen ihrer Meinung nach »eine religiöse Bildung, die sie unterstützt, der Auseinandersetzung mit (fremden) Glaubensbekundungen, kultischen Handlungen und religiösen Symbolen in den audiovisuellen Medien offen und kritisch begegnen zu können« (ebd.).

14.3 Religionspädagogisch wird damit eine Diskussion neu aufgerufen, die in den vergangenen Jahren unter verschiedenen Stichworten thematisiert wurde (Grethlein: Lernorttheorie; Domsgen: systemische Religionspädagogik). Leider ist es bisher über Problemanzeigen nicht wesentlich hinausgegangen. Die gegenwärtigen Entwicklungen im Feld familialer Sozialisation und medialer Prägungen zeigen, wie wichtig die Weiterarbeit an diesen Themenfeld ist.

*15. Didaktisch stellen sich Herausforderungen angesichts der steigenden religiös-weltanschaulichen Heterogenität der Schüler*innen, die konzeptionell im Blick, aber dringend weiter zu bearbeiten sind.*

15.1 Auch didaktische Reflexionen werden in den Außenperspektiven angestellt. Gert Pickel empfiehlt dem Religionsunterricht, sich stärker auf ein säkulares Umfeld einzustellen und von sinkenden Erfahrungen und Wissen über Religion auszugehen. Didaktisch sollte dem elementarisierend begegnet werden. Zudem wäre eine »Auseinandersetzung mit Säkularität zu suchen« (153), ohne der Gefahr einer defizitären Einordnung zu erliegen. Gert Pickel zufolge geht es darum, »das Bekenntnis des eigenen Glaubens in einem säkularen Umfeld zu üben« (ebd.). Ob die hier verwendeten Begrifflichkeiten eröffnend sind, wird religionspädagogisch genauer zu reflektieren sein. Von Bedeutung ist allerdings, dass Gert Pickel hier letztlich Lebensführungsfragen ins Zentrum rückt und sie explizit christlich profiliert. »Zusammengefasst sind die Beförderung eines religiösen Selbstvertrauens, die stärkere Öffnung für die soziale Seite des Religiösen, eine Offenheit gegenüber Konfessionslosen und die realitätsgerechte Wahrnehmung einer säkularer werdenden Umwelt die Aufgaben des zukünftigen Religionsunterrichtes. Denn genau dieser begegnen sie, wenn sie den Klassenraum verlassen« (153).

15.2 Um Bildung in Sachen Religion zu ermöglichen, schlägt Dirk Evers eine Perspektivenverschränkung vor: »Abstrakt formuliert: Wie erscheint der jeweils andere in meiner Perspektive und ich in seiner und wie kann ich diese Differenz in meiner Perspektive wieder verstehen?« (78) Positionen gibt es nie an sich. Man kann sie deshalb nicht einfach kennenlernen. Angesichts »der verschwimmenden Grenzen zwischen dem Religiösen, dem Nicht-Religiösen und dem nicht einmal Nicht-Religiösen« kommt es letztlich auf »angemessene Umgangsformen mit eigener und fremder Positionalität« an (78). Das ist abstrakt nicht lehrbar, sondern muss eingeübt werden. Was es dafür braucht, ist »ein Lernen in authentischer Begegnung mit unterschiedlicher Positionalität« (78). Hier liegt der bleibende Gehalt dialogischer Ansätze. Es geht um das Einüben von Verstehen.

16. Ein zukunftsfähiger Religionsunterricht stellt hohe Anforderungen an die Lehrkräfte. Ohne eine grundlegende Revision des Curriculums des Theologiestudiums wird es kaum erreichbar sein, die Lehrkräfte so auszubilden, dass sie die anstehenden Neuorientierungen verstehen, annehmen und umsetzen können. Zu Gunsten weiterer beteiligter Wissenschaften muss wohl auf bislang übliche Inhalte verzichtet werden. Das zu initiieren, wird von Wachstumsschmerzen begleitet sein.

16.1 Lehrkräfte im Religionsunterricht benötigen dialogische Kompetenzen. In diesen Zusammenhang verweisen Sebastian Lutterbach und Andreas Beelmann darauf, dass dafür »nicht nur ein umfassendes Wissen über Ansichten, Überzeugungen und Schriften verschiedenster Religionen, sondern auch Kenntnisse über die Verhältnisse und Konflikte zwischen religiösen Gruppen« (187) vonnöten sind. »Darüber hinaus muss das religionspädagogische Personal die Fähigkeit besitzen, den Dialog zwischen Jugendlichen zu moderieren, normative Konflikte vorwegzunehmen und ein Diskussionsklima zu schaffen, dass sowohl distinkte Standpunkte ermöglicht als auch übergeordnete

Perspektiven vermittelt, denen alle Religionen verpflichtet sein sollten (z.B. allgemeine Menschenrechte, Trennung Kirche und Staat). Weiterhin sind religiöse Überzeugungen besonders durch die individuelle Biographie bedingt. Religionslehrer:innen müssen sich somit auch der diversen Demographie und Sozialisation ihrer Schüler:innen bewusst und in der Lage sein, diese dementsprechend sensibel in den religionspädagogischen Diskurs zu integrieren« (187f.).

16.2 Mit etwas anderen Worten aber grundsätzlich ähnlicher Stoßrichtung reflektiert Gert Pickel über die Reform des Theologiestudiums, das »als reflexive Sicht auf die Welt und andere Religionen umzusetzen« ist (156). »Hier muss man sich teilweise an die eigene Nase fassen, junge Theolog:innen und Religionslehrer:innen nicht hinreichend vorbereitet in die Praxis zu entlassen. Noch immer dominiert, wenn eine andere Religion als die christliche, oder manchmal sogar die eigene Konfession, in den Fokus kommt, eine kurze Ansicht einzelner Teile der dortigen heiligen Schrift. So wichtig dies ist, befähigt es junge Theolog:innen und Religionslehrer:innen noch nicht zu einer Teilhabe an den gegenwärtigen interkulturellen, interreligiösen und gesellschaftlichen Debatten. Dieses Wissen benötigt eine Rahmung der Entwicklung des Islam und seiner Gegenwart im direkten persönlichen Umfeld. Einfach gesagt: Ohne Kenntnisse über antimuslimischen Rassismus und muslimischen Antisemitismus, bleibt eine Beschäftigung mit der Religionsgegenwart blutleer« (156).

16.3 Wenn Ursula Schumacher in Bezug auf Mirjam Schambeck von den Lehrkräften »eine lebenssattre Theologie« einfordert, ist dem nur zuzustimmen. Zugleich stellt es eine offene Frage dar, wo die Bildung dieser Fähigkeit ihren Ort haben kann. Dass Angebote der kirchlichen Studierendenbegleitung deutschlandweit ausgebaut werden, kann als eine Reaktion auf diesen Aspekt gedeutet werden. Die Frage ist, wie solche Angebote als aufsuchende Angebote gestaltet werden können – angesichts der Notwendigkeit der Freiwilligkeit sowie der Unverfügbarkeit von lebenssattre Theologie, die nicht durch machtförmige Aspekte, wie sie z.B. im Kontext der Vokation gegeben wären, beschädigt werden sollte.

17. Ein zukunftsfähiger Religionsunterricht wird eine Kompromisslösung sein (so wie auch die jetzige Konstellation eine Kompromisslösung darstellt). Allerdings sollte ein solcher Kompromiss nicht darin bestehen, es möglichst allen am Diskurs Beteiligten wenigstens ein bisschen Recht zu machen. Vielmehr geht es darum, ein (religions-)pädagogisch verantwortetes Modell zu profilieren, das elementare Grundlinien in transparenter Weise umsetzt. Dazu gehört auch, Liebgewonnenes und Vertrautes aufzugeben.

17.1 Kerstin von Brömssen berichtet, wie der schwedische Religionsunterricht versucht, mannigfaltigen Anforderungen gerecht zu werden, was ihren Kollegen zu folgendem Urteil bringt: »A Finnish RE colleague expressed that the Swedish RE subject is a ›horror example‹ and stated that »It [the RE subject] is nothing. Not religion, not history, not civics, it's something in between all of them« (319). Ein Religionsunterricht, der lediglich versucht, es allen recht zu machen, steht in der Gefahr der Konturlosigkeit.

17.2 Noch – so Gert Pickel – stellt der konfessionelle Religionsunterricht eine Sozialisationsinstanz dar. Während das religiöse Wissen sinkt, bleibt relativ lange ein Zugehörigkeitsgefühl zur Religionsgemeinschaft bestehen. »Diese Zugehörigkeit wird durch die Teilnahme an einem konfessionellen Religionsunterricht befördert« (151). Ob ein überkonfessioneller Religionsunterricht dies leisten kann – oder soll – ist die Frage. In der Suche nach Kompromissen sind solche Erwartungen zu diskutieren und möglicherweise auch preiszugeben. Die gegenwärtige Diskussion um den Religionsunterricht krankt daran, dass diese Fragen nicht in der gebotenen Klarheit zur Sprache kommen. Nicht zuletzt kirchliche Verlautbarungen stehen in der Gefahr, beide Aspekte von vornherein zusammenhalten zu wollen, ohne die damit verbundenen Konsequenzen deutlich zu markieren. Soll das Modell eines konfessionellen Religionsunterrichts im Horizont einer notwendigen Heterogenitätsfähigkeit auch zukünftig seine Kraft für die Mehrheit der Schüler*innen entfalten können, werden sich die Religionsgemeinschaften noch stärker als bisher eine institutionelle Zurückhaltung auferlegen müssen. Dann allerdings muss auch der Religionsunterricht offensiver als bisher für sich zu werben.

17.3 Dass Kompromisse zwangsläufig zu suchen sind, liegt schon angesichts der vielfältigen Anforderungen, die die verschiedenen Beiträge formuliert haben, auf der Hand. Es ist kaum möglich, allen Anforderungen gerecht zu werden und es ist auch nicht unbedingt nötig, weil nicht alle Anforderungen sich in jedem Kontext gleichermaßen stellen. Um der eigenen Klarheit willen und um überhaupt handlungsfähig zu bleiben, sind Priorisierungen darüber erforderlich, welche Schritte zu einem zukunftsfähigen Religionsunterricht zuerst zu gehen sind und welche Wege auch nicht mehr beschritten werden sollen. Grundlegend zu fragen ist, an wen sich Religionsunterricht richtet und für wen er konzipiert wird. Zugespitzt formuliert: Welche Rolle kommt in alledem der religiösen Sozialisation zu? Wird sie – wie bisher weithin üblich – letztlich vorausgesetzt (um dann im Unterricht festzustellen, dass die Schüler*innen diese Erwartungen gar nicht mehr erfüllen) oder spielt sie als grundlegend profilierender Faktor keine Rolle mehr?

18. Die Debatte um den Religionsunterricht im Plausibilisierungsstress kann als Chance begriffen werden. Die Religionspädagogik ist damit herausgefordert, den Diskurs aktiv mitzugestalten und voranzutreiben. Noch ist sie als Gesprächspartnerin gefragt und als Expertin mitbeteiligt.

18.1 Deutlich wurde, dass der Religionsunterricht unter Druck steht. Die Religionspädagogik argumentiert daher nicht mehr uneingeschränkt aus der Position der Stärke heraus. Allerdings liegen im Angefragtsein auch Chancen: Das Fach kann nicht als gesetzt gelten, sondern muss begründet werden und muss zeigen, dass es einlöst, was versprochen wird. Es reicht nicht mehr, die Relevanz religiöser Bildung zu postulieren, vielmehr hat sie sich im Vollzug zu erweisen. Damit wird der Blick in neuer Weise auf die Praxis gelenkt. Zugleich ist die Religionspädagogik dazu herausgefordert, die Veränderungsprozesse, die mit den Plausibilisierungsbemühungen einhergehen, aktiv mit zu gestalten.

18.2 Gert Pickel problematisiert, dass der Diskurs um den Religionsunterricht nicht als Rückzugsgefecht wahrgenommen werden sollte. Ursula Schumacher argumentiert in einer ähnlichen Richtung: Mitgestaltung ist essenziell, aber eben auch folgenreich. Die »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 Gestaltungsspielräume zu nutzen und aus einem rein reaktiven in ein proaktives Verhalten hineinzufinden« (88).

18.3 Letztlich werden gegenwärtig viele Frage neu aufgerufen. Dass sie bereits früher bearbeitet wurden, ist kein Argument gegen die erneute Diskussion darüber. Entscheidend ist, dass sich die Stellung von Religion in der Gesellschaft insgesamt geändert hat. Das führt zu einer neuen Rahmung alter Fragen und fordert dazu heraus, zu neuen und zum Teil eben auch zu anderen Antworten zu kommen, als es bisher der Fall war. Die bisherigen Gewissheiten brechen weg, weil Neues auf den Plan tritt. Was gestern noch als undenkbar galt, ist heute Realität geworden. Die Vergangenheit erhellt die Zukunft nicht mehr, weil die bereits in der Gegenwart erkennbare Zukunft andere Prämissen setzt.

*19. Der Religionsunterricht an der öffentlichen Schule ist weiterzuentwickeln. Die interdisziplinären Anregungen markieren das nicht nur, sondern geben auch wichtige Anregungen dafür. Dabei ist offensiv dafür zu werben, religiöse Bildung als ein Angebot für alle Schüler*innen zu ermöglichen, das inklusiv gestaltet wird. Die Möglichkeiten dafür sind bei weitem noch nicht ausgeschöpft. Um sie entwickeln und nutzen zu können, braucht es einen nüchternen Blick auf den Religionsunterricht, der angesichts des allgemein Plausiblen Chancen und Grenzen unterschiedlicher Realisierungsmöglichkeiten auslotet und von dort her Vorschläge zur Weiterentwicklung im Sinne eines zukunftsfähigen Religionsunterrichts machen kann.*

19.1 Religionspädagogik hat sich angesichts gegenwärtiger Anfragen in neuer Weise konzeptionell zu verständigen und empirisch basiert Auskunft darüber zu geben, was der Religionsunterricht leistet. Auf dieser Grundlage ist handlungsorientiert zu reflektieren, wie guter Religionsunterricht auszugestalten ist. Die vorliegenden Theorieentwürfe sind daraufhin zu prüfen und ggf. neu zu justieren. Aus christlicher Perspektive wären gegenwärtig Lebensführungsfragen in das Zentrum von Religionsunterricht zu rücken, die Christsein als Lebensform thematisierend vor Augen führen und kritisch unter die Lupe nehmen. Dabei wird es darauf ankommen, das Potenzial einer Lebensführung unter Inanspruchnahme des Christlichen zu verstehen, um sich dazu verhalten zu können. An dieser Zielperspektive sind sowohl die Organisationsformen als auch die didaktischen Modelle auszurichten. Zu diskutieren wäre, ob das auch aus der Perspektive anderer Religionen plausibel erscheint.

19.2 Die Positionalität, die im konfessionellen Religionsunterricht Ausdruck findet, ist vor dem Hintergrund religiöser und weltanschaulicher Heterogenität in ihren Chancen und Grenzen neu auszuloten. Dabei werden Fragen nach der strukturellen Umsetzung einer pluralen Positionalität ein neues Gewicht bekommen müssen, weil die gegenwärtigen Modelle mehrerer konfessioneller Religionsunterriehte in vielfacher Hinsicht an ihre Grenzen stoßen. Religionspädagogik tut gut daran, ihre Einsichten zur Bedeutung von Positionalität für das Verstehen von Religion offensiv zu vertreten. Zugleich sollte sie in kreativer Weise neu darüber nachdenken, wie Positionalität so Gestalt gewinnen kann, dass sowohl eine Vielzahl von Schüler*innen damit erreicht als auch eine Vielzahl von Religionen darin eingeschlossen werden, so sie es denn wollen.

19.3 Dass der Religionsunterricht nicht die Aufgabe hat, Schüler*innen zu einem bestimmten Bekenntnis zu bewegen, wird religionspädagogisch breit vertreten. Oft wird dies mit einer ebenso breit vertretenen Ablehnung einer Religionskunde verbunden. Darüber sollte neu nachgedacht werden. Das Ziel, in einer Religion kundig zu werden, könnte dabei eröffnend sein. Zu reflektieren wäre dann die Frage, welcher Voraussetzungen es bedarf, um religionskundig werden zu können. Um Religion zu verstehen, bedarf es unterschiedlicher Dimensionen. Religionsunterricht als Einübung in die Kunst des Verstehens zu profilieren, wie Dirk Evers es formuliert, und dabei die drei Verstehenshinsichten konstitutiv mit aufzunehmen, könnte dazu verhelfen, Religionskunde auch religionspädagogisch qualifiziert zu denken und zu gestalten. Das »Verstehen der Differenziertheit und Verschränktheit von Verstehenshinsichten« zielt eben auch auf die »theoretische und praktische Einübung von Toleranz, d.h. von Umgangsformen mit dem, was man eigentlich ablehnt oder an dem man nicht teilhat oder teilhaben möchte, gerade weil es einem nicht gleichgültig ist, das man aber doch aus guten Gründen ertragen, akzeptieren oder möglicherweise sogar wertschätzen kann« (82).

19.4 Religionsunterricht inklusiv als Angebot für alle Schüler*innen zu denken, rückt die Frage nach der Bedeutung religiöser Bildung neu in das Blickfeld. Von dort her sind dann auch die Zielbestimmungen zu beschreiben. Zugleich hat sich ein inklusiv gedachter Religionsunterricht im Horizont positiver Religionsfreiheit verstärkt mit der Frage zu beschäftigen, wie religiöse Minderheiten in ihrem Recht auf Religionsausübung ernst genommen und unterstützt werden können. Damit verbunden sind nicht zuletzt auch Fragen nach den Inhalten des Religionsunterrichts. Ein inklusiv gedachter Religionsunterricht braucht immer auch eine gesellschaftliche Verständigung über dabei zu setzende Schwerpunkte und – auch das ist transparent zu thematisieren – über damit verbundene Abgrenzungen.

19.5 Der Religionsunterricht hat über die Jahrzehnte hinweg viele Aufgaben zugeschrieben bekommen, die heute vor dem Hintergrund gegenwärtiger Entwicklungen neu justiert werden müssen. So ist danach zu fragen, wofür der Religionsunterricht für die Heranwachsenden von Bedeutung ist oder es sein könnte. Nicht alles muss dabei neu erfunden werden. Nicht alles muss aber auch weitergetragen werden. Hilfreich ist hier eine Einsicht, die sich als *cantus firmus* durch alle Überlegungen zur Profilierung von Schule zieht. Jegliche Form organisierter Bildung ist »Initiation, nicht Abschluß« (Oel-

kers 1988: 592). Der Religionsunterricht kann und muss nicht alles, was für religiöse Bildung richtig und wichtig ist, erfüllen. Er ist Ausdruck einer nie endenden Verständigungsaufgabe zur Vermittlung des »jetzt Dringlichen und des bleibend Wichtigen« (Dietrich Ritschl). Die Verständigung darüber muss transparent erfolgen in »interpretativer Vermittlung« (Karl Ernst Nipkow) theologischer und humanwissenschaftlicher Perspektiven. Die hier versammelten Beiträge zeigen, wie wichtig es ist, den Diskurs darüber kontinuierlich zu führen und immer wieder neu zu justieren.

Literaturverzeichnis

Oelkers, Jürgen (1988): Öffentlichkeit und Bildung: Ein künftiges Mißverhältnis?, in: ZfP 34, H 5, 579-599.

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Dr. L. Philip Barnes ist Emeritus Reader in Religious and Theological Education, King's College London. Seine Forschungsschwerpunkte sind die Herausforderung der religiösen und moralischen Vielfalt für den Religionsunterricht in liberal-demokratischen Staaten sowie die philosophische und pädagogische Bewertung verschiedener Modelle des Religionsunterrichts.

Dr. Andreas Beelmann ist Professor am Institut für Psychologie der Friedrich-Schiller-Universität Jena sowie Direktor des Zentrums für Rechtsextremismusforschung, Demokratiebildung und gesellschaftliche Integration (KomRex). Forschungsschwerpunkte: Prävention in Kindes- und Jugendalter, Entwicklungspsychopathologie sozialer Verhaltensprobleme, Hasskriminalität und Radikalisierungsprävention

Kerstin von Brömssen ist Professorin für Erziehungswissenschaften an der University West (Schweden). Sie forscht vor allem in drei verschiedenen Bereichen der Erziehungswissenschaft. Ein Bereich beschäftigt sich mit Kindern, Jugendlichen, Migration, Lernen und Lehren in einer breiten bildungssoziologischen Perspektive. Ein zweiter Forschungsbereich besteht aus religionspädagogischen Studien zur Didaktik, d.h. zum Lehren, Lernen und zur kritischen Auseinandersetzung mit dem Phänomen Religion im Schnittpunkt von Kategorien wie Geschlecht, Ethnizität, Alter und Nationalität. Ein dritter Bereich betrifft die Internationalisierung, insbesondere in der Lehrerbildung, wo von Brömssen Erfahrungen aus dem Studierenden- und Lehrkräfteaustausch mit England und Südafrika hat.

Dr. iur. Heinrich de Wall ist Inhaber des Lehrstuhls für Kirchenrecht, Staats- und Verwaltungsrecht und Leiter des Hans-Liermann-Instituts für Kirchenrecht am Fachbereich Rechtswissenschaft der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Seine Forschungsgebiete sind das Evangelische Kirchenrecht, das Religionsverfassungsrecht und deren Geschichte. Ferner publiziert er auf den Gebieten des staatlichen Verfassungs- und Verwaltungsrechts und der Verfassungsgeschichte.

Dr. İnci Dirim ist als Sprach- und Erziehungswissenschaftlerin Professorin für Deutsch als Zweitsprache an der Universität Wien. Aus migrationspädagogischen Perspektiven bearbeitet sie Fragen der Sprachaneignung und -vermittlung in Gesellschaft und Bildungsinstitutionen.

Dr. Michael Domszen ist Professor für Evangelische Religionspädagogik an der Theologischen Fakultät der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg und Leiter der Forschungsstelle Religiöse Kommunikations- und Lernprozesse. Forschungsschwerpunkte: Theorie religiöser Bildung im Kontext mehrheitlicher Konfessionslosigkeit und religiöser Pluralität, religionspädagogische Theorie der Familie und Religionspädagogik als Theorie evangelischen Empowerments

Dr. Dirk Evers ist Professor für Systematische Theologie an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Forschungsschwerpunkte: Gespräch Theologie und Naturwissenschaften, Hermeneutische Theologie und Religionsphilosophie

Prof. em. Dr. Otfried Jarren ist z. Z. Prof. mit besonderen Aufgaben; Institut für Kommunikationswissenschaft und Medienforschung, Universität Zürich und Honorarprofessor an der Freien Universität Berlin; Forschung und Lehre zu Mediensystemen, Medien und sozialer Wandel, Medien- und Kommunikationspolitik sowie Aspekte der politischen Kommunikation

Dr. Serdar Kurnaz ist Professor für Islamisches Recht in Geschichte und Gegenwart am Berliner Institut für Islamische Theologie der Humboldt-Universität zu Berlin. Forschungsschwerpunkte: Islamisches Recht, Rechtstheorie und -methodik, Islamische Rechtsphilosophie, Genese und Exegese der schriftlichen Quellen des Islam und Islamische Ethik

Dr. Stefanie Lorenzen ist Professorin für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts am Institut für Evangelische Theologie der Universität Bamberg. Sie war von 2016-2022 Dozentin für Religionspädagogik an der Theologischen Fakultät der Universität Bern. Forschungsschwerpunkte: religiöse Positionalität und Entscheidung, qualitative empirische Forschung (Religiosität, religionsbezogene Vorstellungen und Sozialisation, Erfahrung mit kirchlichem Unterricht), Einzelaspekte interreligiösen Lernens (Bestattung, biographisches Lernen)

Sebastian Lutterbach ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Abteilung für Forschungssynthese, Intervention und Evaluation am Institut für Psychologie der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Forschungsschwerpunkte: Akkulturationsforschung, Genese und Prävention von Extremismus, Vorurteilsforschung

Dr. Paul Mecheril ist Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Migration an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld. Forschungsschwerpunkte: Pädagogische Professionalität; migrationsgesellschaftliche Zugehörigkeitsordnungen und Bildung; Rassismusforschung

Dr. Andreas Petrik ist Professor für Didaktik der Sozialkunde/Politische Bildung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Forschungsschwerpunkte: Simulative Methoden der politischen Bildung, politische Identitätsentwicklung, rechtsextremistische Orientierungen, Verschwörungstheorien und Rekonstruktive Lernprozessforschung per Argumentationsanalyse.

Dr. Gert Pickel ist Professor für Religions- und Kirchensoziologie an der Theologischen Fakultät der Universität Leipzig und Co-Leiter des Leipziger Standorts des Forschungsinstituts Gesellschaftlicher Zusammenhalt (FGZ). Forschungsschwerpunkte: Religionssoziologie, Säkularisierungstheorie, Verhältnis von Religion und Politik

Dr. Thorid Rabe ist Professorin für Didaktik der Physik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Forschungsschwerpunkte: Identitätsaushandlungen zu Physik, fachdidaktische Lehrer*innenprofessionalisierung, Physik und Gender, Physiklernen und Sprache

Dr. Michael Ritter ist Professor für Grundschuldidaktik Deutsch/Ästhetische Bildung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Redakteur der Zeitschrift *kj&m* und Sprecher des Netzwerks Bilderbuchforschung. Forschungsschwerpunkte: Theorie, Rezeption und Didaktik des Bilderbuchs, digitale Lesepraxen, inklusive Deutschdidaktik

Cordula Schremmer ist Schulleiterin der Grundschule Tucheim im Jerichower Land (Sachsen-Anhalt).

Dr. Ursula Schumacher ist Professorin für Katholische Theologie und Religionspädagogik (Schwerpunkt: Dogmatik und ihre Didaktik) an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. Forschungsschwerpunkte: Gnadentheologie, Theologiegeschichte des 19. und 20. Jahrhunderts, Theologie des Glaubens, Theologische Anthropologie

Dr. Lisa Schwaiger ist Postdoc am Institut für Kommunikationswissenschaft und Medienforschung (IKMZ) und am Forschungszentrum Öffentlichkeit und Gesellschaft (fög) der Universität Zürich. Forschungsschwerpunkte: Digitale Religion, Religion und Medien, digitale (Gegen-)Öffentlichkeiten, qualitative Methoden

Dr. Tanja Sturm ist Professorin im Arbeitsbereich Inklusion und Exklusion in Bildung, Erziehung und Sozialisation an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Forschungsschwerpunkte: Inklusion/Exklusion in Schule und Unterricht; Differenzkonstruktionen in unterrichtlichen Praktiken, Praxeologische Wissenssoziologie und Dokumentarische Methode (Gruppendiskussion, Videografie), International vergleichende Schul- und Unterrichtsforschung

Dr. Markus Tiedemann ist Professor für Didaktik der Philosophie und für Ethik an der TU Dresden. Zuvor war er Lehrer und Fachseminarleiter in Hamburg sowie Professor an der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz und der Freien Universität Berlin.

Zu seinen Arbeitsschwerpunkten zählen Philosophiedidaktik, politische und religiöse Radikalisierung, ethische Orientierung in der Moderne, Migrationsfragen und Philosophieren mit Kindern. Er ist Mitherausgeber der Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik und Vorsitzender des Forums für Didaktik der Philosophie und Ethik.

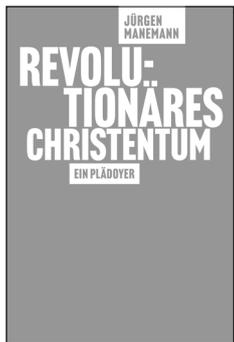
Dr. Udo Tworuschka ist em. Professor für Religionswissenschaft an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Er ist Gründer und Mitherausgeber des seit 1997 bestehenden »Handbuch der Religionen (HdR). Kirchen und andere Glaubensgemeinschaften in Deutschland und im deutschsprachigen Raum.

Dr. Susanne Vollberg ist außerplanmäßige Professorin für Medien- und Kommunikationswissenschaft an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg und Prodekanin der Philosophischen Fakultät II (2018-2022). Forschungsschwerpunkte: Medienwelten von Kindern und Jugendlichen; Medienbildung und media literacy; Wissenschaftskommunikation: Forschung, Gesellschaft und Foresight

Theresa Weiß ist Redakteurin der Frankfurter Allgemeinen Zeitung. Dort ist sie vornehmlich mit sozialen Themen und dem jüdischen Leben befasst.

Dr. Ulrike Witten ist Professorin für Evangelische Religionspädagogik an der Universität Bielefeld. Forschungsschwerpunkte: Inklusion und Religionspädagogik, Religionsdidaktik angesichts religiös-weltanschaulicher Heterogenität, diakonische Bildung sowie Religion im Kindesalter.

Religionswissenschaft



Jürgen Manemann

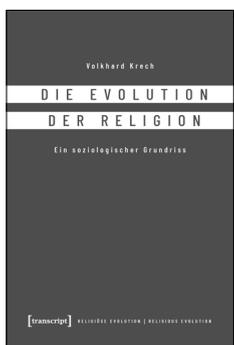
Revolutionäres Christentum Ein Plädoyer

2021, 160 S., Klappbroschur
18,00 € (DE), 978-3-8376-5906-1

E-Book:

PDF: 15,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-5906-5

EPUB: 15,99 € (DE), ISBN 978-3-7328-5906-1



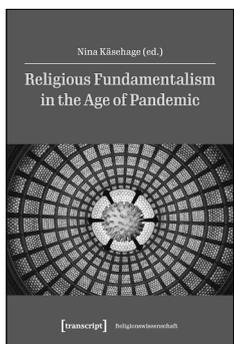
Volkhard Krech

Die Evolution der Religion Ein soziologischer Grundriss

2021, 472 S., kart., 26 SW-Abbildungen, 42 Farbabbildungen
39,00 € (DE), 978-3-8376-5785-2

E-Book: kostenlos erhältlich als Open-Access-Publikation

PDF: ISBN 978-3-8394-5785-6



Nina Käsehage (ed.)

Religious Fundamentalism **in the Age of Pandemic**

2021, 278 p., pb., col. ill.

37,00 € (DE), 978-3-8376-5485-1

E-Book: available as free open access publication

PDF: ISBN 978-3-8394-5485-5

**Leseproben, weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten
finden Sie unter www.transcript-verlag.de**

Religionswissenschaft



Claudia Gärtner

Klima, Corona und das Christentum
Religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung
in einer verwundeten Welt

2020, 196 S., kart., 2 SW-Abbildungen

29,00 € (DE), 978-3-8376-5475-2

E-Book:

PDF: 25,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-5475-6



Heinrich Wilhelm Schäfer

**Die protestantischen »Sekten«
und der Geist des (Anti-)Imperialismus**
Religiöse Verflechtungen in den Amerikas

2020, 210 S., kart.

29,00 € (DE), 978-3-8376-5263-5

E-Book:

PDF: 29,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-5263-9



Daniel Bogner, Michael Schüßler, Christian Bauer (Hg.)

Gott, Gaia und eine neue Gesellschaft
Theologie anders denken mit Bruno Latour

2021, 286 S., kart., 2 Farbabbildungen

35,00 € (DE), 978-3-8376-5869-9

E-Book: kostenlos erhältlich als Open-Access-Publikation

PDF: ISBN 978-3-8394-5869-3

EPUB: ISBN 978-3-7328-5869-9

**Leseproben, weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten
finden Sie unter www.transcript-verlag.de**