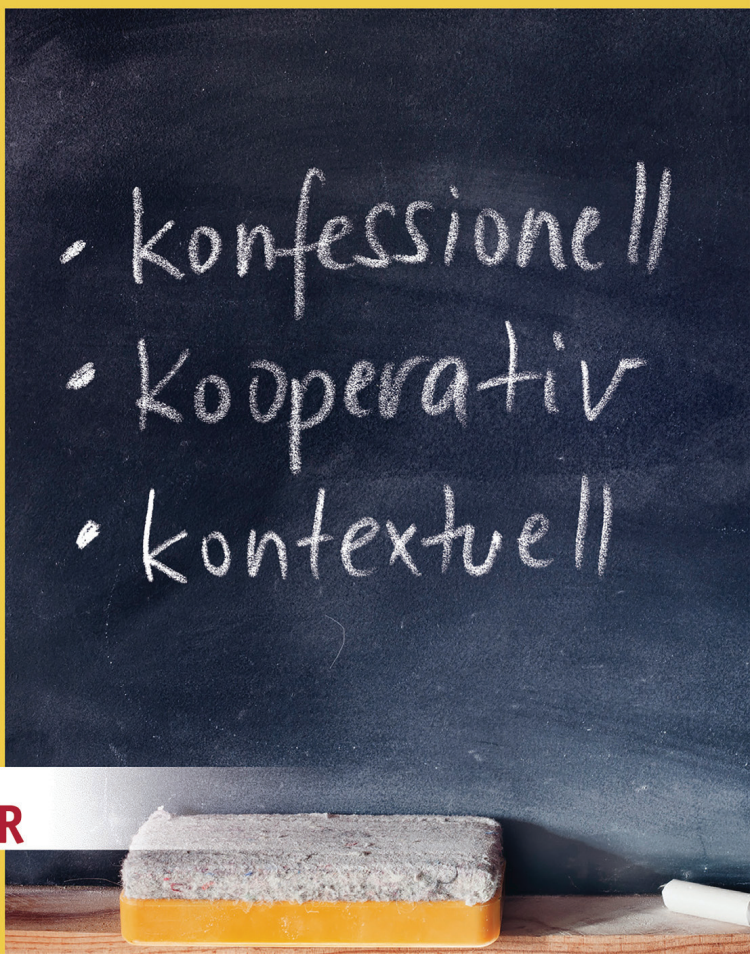


Konstantin Lindner / Mirjam Schambeck /
Henrik Simojoki / Elisabeth Naurath (Hg.)

Zukunftsfähiger Religionsunterricht

- konfessionell
- kooperativ
- kontextuell

HERDER



Zukunftsfähiger Religionsunterricht

Zukunftsfähiger Religionsunterricht

Konfessionell – kooperativ – kontextuell

Herausgegeben von
Konstantin Lindner, Mirjam Schambeck sf,
Henrik Simojoki und Elisabeth Naurath



FREIBURG · BASEL · WIEN

© Verlag Herder GmbH, Freiburg im Breisgau 2017

Alle Rechte vorbehalten

www.herder.de

Umschlaggestaltung: Finken & Bumiller, Stuttgart

Umschlagmotiv: shutterstock

Satz: Barbara Herrmann, Freiburg

Herstellung: CPI books GmbH, Leck

Printed in Germany

ISBN Print 978-3-451-37802-7

ISBN E-Book (PDF) 978-3-451-84802-5

Inhalt

Einleitung	9
<i>Elisabeth Naurath / Mirjam Schambeck sf</i>	

Kapitel 1:

Der Religionsunterricht auf dem Weg zu neuen Passungsverhältnissen

›Nur wer sich ändert, bleibt sich treu‹ (Wolf Biermann) – Warum der Religionsunterricht nicht so bleiben kann, wie er ist	23
<i>Elisabeth Naurath</i>	

Die Bedeutung von Konfessionalität für einen zukunfts- fähigen Religionsunterricht aus evangelischer Sicht	41
<i>Friedrich Schweitzer</i>	

Die Bedeutung des Konfessorischen in einem zukunfts- fähigen Religionsunterricht aus katholischer Sicht	55
<i>Hans Schmid</i>	

Die Bedeutung von Konfessionalität und Kooperation für einen zukunftsfähigen Religionsunterricht aus orthodoxer Sicht	67
<i>Yauheniya Danilovich</i>	

Vom »Zauberwort« Kooperation, seinen fachdidaktischen und (schul-)pädagogischen Varianten und was es für heute und morgen austrägt	81
<i>Mirjam Schambeck sf</i>	

Königsweg oder Sargnagel? – Chancen und Grenzen der regionalen Kontextualisierung des Religionsunterrichts ..	101
<i>Henrik Simojoki</i>	

**Kapitel 2:
Figuren konzeptioneller Fundierung**

Im Religionsunterricht konfessionell kooperieren Ökumenisch-theologische Grundlegung	123
<i>Ulrike Link-Wieczorek</i>	
Mehr Communio- bzw. Ökumenesensibilität! – oder: Wird das Differenzkonzept religionspädagogisch überstrapaziert?	139
<i>Rainer Möller / Michael Wedding</i>	
»Aldi oder Lidl?« – Konfessionelle Differenz und Identitätskonstruktion in Zeiten konfessioneller Indifferenz	159
<i>Reinhold Boschki</i>	
Perspektivenverschränkung als zentrale Figur konfessioneller Kooperation	174
<i>Jan Woppowa</i>	
Dialogisches Lernen als zentrale Figur interreligiöser Kooperation?	193
<i>Thorsten Knauth</i>	
Mehrperspektivischer Religionsunterricht – eine Modellidee aus Schleswig-Holstein	213
<i>Uta Pohl-Patalong</i>	
Religiöse Positionierung als Fähigkeit zum Perspektiven- wechsel und Argumentieren. Didaktische Leitlinien für das gemeinsame Lernen mit Konfessionslosen	238
<i>David Käbisch / Laura Philipp</i>	

Kapitel 3: Optionen organisatorischer Modellierung

- Konfessionelle Kooperation in Baden-Württemberg,
Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen –
eine zukunftsorientierte Zusammenschau 261
Sabine Pemsel-Maier / Claus Peter Sajak
- Ökumenisch sensibler Religionsunterricht im
säkularen Kontext. Perspektiven aus den ostdeutschen
Bundesländern 281
Frank Lütze / Monika Scheidler
- Vernetzung – Konfessionell-kooperativer Religionsunter-
richt und seine Brücken zu weiteren Konfessionen und
Religionsgemeinschaften 297
Bernd Schröder
- Von Divergenzen, Konvergenzen und Perspektiven.
Was ein Blick auf Europa für den Religionsunterricht
in Deutschland zu lernen gibt 318
Peter Schreiner

Kapitel 4: Erfordernisse religionsdidaktischer Implementierung

- Auf dem Weg zu einer Didaktik konfessionell-kooperativer
Lernprozesse 343
Mirjam Schambeck sf / Bernd Schröder
- Professionalisierung für konfessionelle Kooperation –
Impulse für die Religionslehrerinnen- und Religions-
lehrerbildung 364
Konstantin Lindner
- Zwei Fächer – zwei Curricula – ein Lehrbuch?
Praxisorientierte Voraussetzungen für konfessionell-
kooperativen Religionsunterricht 383
Winfried Verburg

Kapitel 5:

Impulse aus der jüdischen und islamischen Religionspädagogik

Abrahamische Religionsunterrichte 399

Daniel Krochmalnik

Pluralitätsfähige religiöse Erziehung im Islamischen
Religionsunterricht. Grundlagen und Perspektiven 411

Ednan Aslan

Bilanzierung und Ausblick

Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Bilanz eines
religionspädagogischen Konsultationsprozesses 429

Henrik Simojoki / Konstantin Lindner

Positionspapier

Konfessionell, kooperativ, kontextuell – Weichen-
stellungen für einen zukunftsfähigen Religionsunterricht . 445

Verzeichnis der Herausgeberinnen und Herausgeber,
Autorinnen und Autoren 449

Einleitung

Elisabeth Naurath / Mirjam Schambeck sf

Die Frage, wie es mit dem konfessionellen Religionsunterricht in Deutschland weitergeht, ist allerorten, in vielen Debatten und unterschiedlichsten Gremien wahrzunehmen. Dass nicht wenige Religionspädagoginnen und Religionspädagogen im Rahmen ihrer Forschungen und Lehrveranstaltungen, in Tagungsformaten und Foren Vorschläge vorgelegt haben, wie der Religionsunterricht künftig fundiert, organisiert und konzipiert werden könnte, lässt sich allein an der Fülle von Publikationen ablesen, die in den letzten fünf Jahren zu diesem Thema erschienen sind.

Zugleich fehlte bis dato »etwas«, das die unterschiedlichen Vorschläge bündelte bzw. zumindest miteinander ins Gespräch brachte; denn so viel ist klar: Nur wenn sich die religionspädagogische Expertise als eine identifizierbare und damit vernehmbare Stimme zu erkennen gibt, kann sie auch bildungspolitisch und kirchenpolitisch Relevanz und Resonanz erzeugen.

Diese Überlegungen schließlich motivierten unseren Siebenerkreis (Prof. Dr. Konstantin Lindner, Universität Bamberg; Prof. Dr. Elisabeth Naurath, Universität Augsburg; Prof. Dr. Mirjam Schambeck sf, Universität Freiburg; Dr. Hans Schmid, dkv-Vorstand; Dr. Peter Schreiner, Direktor des Comenius-Instituts Münster; Prof. Dr. Henrik Simojoki, Universität Bamberg; Dr. Winfried Verbürg, Leiter der Abteilung Schulen und Hochschulen, Bischöfliches Generalvikariat des Bistums Osnabrück), im März 2016 zu einem *Expert/-innenkolloquium* nach Osnabrück einzuladen. In diesem Rahmen galt es so viele, sich mit dieser Thematik beschäftigende Kolleginnen und Kollegen wie möglich an einen Tisch zu bringen, um die anstehenden Fragen miteinander zu diskutieren. Damit war der Startschuss gegeben für einen Prozess, der sicher noch nicht abgeschlossen, aber hoffentlich in einem produktiven Fluss ist. Dass über 170

an Universitäten und Hochschulen arbeitende Religionspädagoginnen und Religionspädagogen das aus den Überlegungen des Expert/-innenkolloquiums gespeiste *Positionspapier* »*Damit der Religionsunterricht in Deutschland zukunftsfähig bleibt: Konfessionell, kooperativ, kontextuell – Weichenstellungen für einen zukunftsfähigen Religionsunterricht*« unterschrieben haben und damit ihre Unterstützung markieren, den Religionsunterricht passungsfähiger zu machen, ist sicher als ein weiterer wichtiger und öffentlichkeitswirksamer Meilenstein anzusehen.

Der vorliegende Sammelband versteht sich nun in diesem ange deuteten Duktus. Er will die verschiedenen Vorschläge zur Zukunft des Religionsunterrichts vernetzen und somit die gegenwärtige Diskussion inhaltlich voranbringen.

Programmatisch markieren dabei die drei Stichworte »konfessionell, kooperativ, kontextuell« die – bei allen inhaltlichen Differenzierungen – doch notwendige Übereinstimmung hinsichtlich der Ausrichtung eines zukünftigen christlichen Religionsunterrichts. Dieser konsensuale Prozess geschieht nicht nur im apologetischen Sinn angesichts einer im gesellschaftlichen Diskurs schwelenden Legitimationskrise des konfessionellen Religionsunterrichts, sondern aus einem religionsdidaktischen Grundinteresse heraus: Angesichts der religiösen und weltanschaulichen Pluralisierung unserer Lebenswelten bedarf der Religionsunterricht der Zukunft um der Schülerinnen und Schüler wie auch der Lehrkräfte willen einer zeitgemäßen Ausrichtung, die den subjektorientierten Kriterien von religiöser Bildung als Beitrag zu Informationsbedürfnis und Orientierung, dialogischer Kompetenz und Verständigungswillen gerecht wird. Religiöse Bildung ist und bleibt eine grundlegende Aufgabe im Sinne des allgemeinen Bildungsauftrags der Schulen, so dass der Religionsunterricht am Lern- und Lebensort Schule in konzeptioneller Hinsicht weiterzuentwickeln ist.

So wendet sich das **Kapitel 1** der Frage zu, welche neuen Passungsverhältnisse für einen zukunftsfähigen Religionsunterricht nötig sind.

Elisabeth Naurath weist – ausgehend von Praxisbeispielen – auf die Notwendigkeit hin, die Kontextualität der Unterrichtsbedingungen wahr- und ernst zu nehmen. Im Sinne eines Selbstverständnisses einer »Religionsdidaktik semper reformanda« geben die konfessionelle, aber auch religiöse und weltanschauliche Heterogenität der Schülerinnen und Schüler Anlass für notwendige Veränderungen, um das Recht jedes Heranwachsenden (auch der muslimischen Kinder und Jugendlichen) auf religiöse Bildung am Lernort Schule zu gewährleisten. Die Zeitgemäßheit heutigen Religionsunterrichts ist sowohl in gesellschaftspolitischer, schülerorientierter, lehrkraftorientierter wie auch schulorganisatorischer Dimension zu prüfen und zu optimieren, um einerseits Orientierung zu bieten und andererseits Dialog- und damit Friedensfähigkeit zu fördern.

Auf dem Weg zu neuen Passungsverhältnissen stellt sich auch die Frage nach einem weiterreichenden, d. h. zukunftsfähigen Verständnis von Konfessionalität. *Friedrich Schweitzer* zeigt auf der Basis eines genuin evangelischen Selbstverständnisses, dass der konfessionelle Religionsunterricht die Öffnung für die Fragen heutiger Kinder und Jugendlicher im Sinne eines Dialogs und einer Kooperation mit anderen Konfessionen, Religionen und auch bekenntnislosen Ausrichtungen nicht nur zum Ziel, sondern letztlich zur Voraussetzung hat. In Abgrenzung zu »falsch«, d. h. eng und missionarisch verstandener Konfessionalität kann er aus evangelischer Sicht verdeutlichen, dass die Zukunftsfähigkeit konfessionellen Religionsunterrichts gerade in einer existentiell engagierten Positionalität liegt, die den Kriterien von Religionsfreiheit, Transparenz und Dialogfähigkeit genügt.

Aus katholischer Sicht konstatiert *Hans Schmid*, dass kein Religionsunterricht ohne Konfessionalität denkbar sei, da so die »Zweiheit von *Botschaft* und *Sache*« im Sinne einer vernunftorientierten Reflexion des Glaubens zusammenwirken könne, sich aber Glauben und Wissen nicht – vergleichbar der Intention eines religionskundlichen Faches – auseinander dividieren ließen. Insofern dürfe und sollte der konfessionelle Religionsunterricht konfessorisch, jedoch nicht konfessionalistisch sein, um ökumenische Sensibilität zu garantieren.

Eben dies ist auch aus orthodoxer Sicht für den Religionsunterricht der Zukunft relevant, der sich zwar in Deutschland, aber nicht europaweit im Minderheitsstatus befindet. So betont *Yauheniya Danilovich* die Notwendigkeit einer Ermöglichung von orthodoxen Tradierungsprozessen in einer mehrheitlich nicht-orthodoxen Umgebung, sieht jedoch die Stärkung der konfessionellen Ebene nicht als Widerspruch zur konfessionellen Kooperation, sondern vielmehr als Anstoß, die Einheit der Christenheit nicht aus dem Blick zu verlieren.

Doch welche didaktischen Konsequenzen, welche Organisationsformen und welche inhaltlichen Ausgestaltungen sind für die konstruktive (Weiter-)Entwicklung des konfessionell-kooperativen Unterrichts nötig und nützlich? *Mirjam Schambeck sf* fragt in ihrem Beitrag zum »Zauberwort« Kooperation nach den fachdidaktischen und (schul-)pädagogischen Varianten im fächerverbindenden Unterricht und konstatiert als Voraussetzung einerseits, dass Themen in Positionalität verhandelt werden und damit die Fachperspektiven, sprich: evangelischen, katholischen, orthodoxen etc. Religionsunterrichte, nach wie vor unabdingbar sind. Andererseits sind diese zu öffnen auf die Perspektiven der jeweils anderen Konfession bzw. Religion, und zwar so, dass die Verschränkung, also das kooperative Element, auch einen ausdrücklichen Platz im Unterrichtsgeschehen erhält und nicht nur in die Lernenden verlagert wird.

Nach den basalen Klärungen zu den religionsdidaktischen Dimensionen von Konfessionalität und Kooperation schließt der erste Hauptteil mit der kritischen Frage, ob das Prinzip der Kontextualität eher als Königsweg oder als Sargnagel zu betrachten sei. *Henrik Simojoki* plädiert dafür, den Begriff der Kontextualität in eine didaktische und eine organisatorisch-strukturelle Perspektive zu differenzieren, um eine regionale Fragmentierung des Religionsunterrichts zu vermeiden. Es sei darauf zu achten, dass gesellschaftsdiagnostische, religionshermeneutische, bildungs- und kirchenpolitische, bildungstheoretische, didaktische, wissenschaftliche und organisatorische Dimensionen des Kontextualitätsparadigmas so miteinander vernetzt werden, dass neben der Vielfalt die notwendige Einheit nicht verloren gehe.

Figuren konzeptioneller Fundierung eines konfessionellen, kooperativen und kontextuellen Religionsunterrichts führen im **Kapitel 2** zu religionsdidaktischen Klärungen: So plädiert *Ulrike Link-Wieczorek* für die selbstreflexive Schärfung der innerchristlich-ökumenischen Perspektive – insbesondere im Sinne einer Sensibilität für den gelebten Glauben. Neben der Dialog- und Gerechtigkeits-Ökumene sei die Ökumene der Gaben neu zu entdecken und insbesondere mit Blick auf eine »transkonfessionelle Dogmatik« die Professionalisierung der Religionslehrkräfte voranzubringen.

Dass konfessionell-kooperativer Unterricht als christlich-ökumenischer Unterricht nicht nur ein zeitbedingtes, sondern auch ein theologisches Gebot der Stunde ist, betonen *Rainer Möller* und *Michael Wedding* in ihrem gemeinsamen Beitrag zur *Communio-* bzw. *Ökumenesensibilität*. Die Rezeption des erziehungswissenschaftlichen Diskurses um das interkulturelle Lernen offeriere für die religionspädagogische Debatte die Notwendigkeit, einer Ontologisierung der Differenz Vorschub zu leisten. Statt eine spezifische Perspektive differenztheoretisch zu zementieren, sei es heutige Aufgabe des Religionsunterrichts, Dialogfähigkeit und Konvivenz als Strukturmerkmale christlicher Identitätssuche zu festigen.

Reinhold Boschki fragt auf der Basis empirischer Studien angesichts einer wachsenden konfessionellen Ungebundenheit (nicht muslimischer) Jugendlicher, aber auch angesichts der theologischen Entwicklung hin zu einer interreligiösen Wertschätzung sowie einer postmodernen Identitätskrise des Subjekts nach der Zukunftsfähigkeit des konfessionellen Religionsunterrichts und plädiert insbesondere aus bildungstheoretischen Gründen für eine konfessionssensible Religionsdidaktik.

Um Religionsunterricht in konfessionell heterogenen Lerngruppen vor theologischen, hermeneutischen und auch didaktischen Reduktionismen zu bewahren, fordert *Jan Woppowa* die Prinzipien der Multiperspektivität und der Perspektivenverschränkung als positionsorientierte Grundlagen der Unterrichtsplanung ein. Ausgehend von einem Verständnis der Religionen und Konfessionen als »perspektivische Brechungen der

Wirklichkeit« gelte es, neben der religionsdidaktisch intendierten Pluralitätsfähigkeit auch die religiöse oder weltanschauliche Standpunktfähigkeit zu entwickeln.

Demgegenüber bezweifelt *Thorsten Knauth*, dass in der Organisationsform eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts dialogisches Lernen gelingen kann, da subjektive Bedeutungswelten nicht mit konfessionsspezifischen Grenzen gleichzusetzen seien. Um den Begriff des dialogischen Lernens inhaltlich zu schärfen, werden von ihm Interpersonalität, Sinnbezug und gleichberechtigte Mehrperspektivität als Kriterien benannt, bildungstheoretisch fundiert und mit Blick auf Religion, Lernen und Verstehen (Hermeneutik) konkretisiert. Dialog als zentrale Figur im Religionsunterricht bedürfe daher einer Flexibilisierung und Durchlässigkeit der Fächerstrukturen.

Das Stichwort der Mehrperspektivität aufgreifend stellt *Uta Pohl-Patalong* eine Modellidee aus Schleswig-Holstein vor, indem sie zunächst drei Differenzebenen für den Religionsunterricht (die Ebene der Schülerinnen und Schüler, der Lehrkräfte und des Unterrichtsgeschehens) unterscheidet und in einem Überblick auf die Diversität der Unterrichtsmodelle in den einzelnen Bundesländern verweist. Um die bislang wenig erforschten Ansichten der Akteurinnen und Akteure des Unterrichtsgeschehens zu verdeutlichen, werden die Ergebnisse der ReVikoR-Studie (Religiöse Vielfalt im konfessionellen Religionsunterricht) aus den Jahren 2013 bis 2017 herangezogen, um im Anschluss daran die modellhafte Idee eines mehrperspektivischen Religionsunterrichts im Klassenverband zu begründen.

Da das Zusammenleben in einer pluralistischen Gesellschaft der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und des Argumentierens bedarf, knüpft sich der Beitrag von *David Käbisch* und *Laura Philipp* an die Thematik der Mehrperspektivität schlüssig an. Am Beispiel des – vor allem für den ostdeutschen Kontext virulenten – gemeinsamen Lernens mit Konfessionslosen wird gezeigt, welche Kompetenzen zur Selbstpositionierung als Herausforderung religiöser Bildung in einem zukunftsfähigen Religionsunterricht gefördert werden sollten.

Doch wie kann ein zukunftsfähiger Religionsunterricht in schulorganisatorischer Hinsicht konstruiert und etabliert werden, um den konzeptionellen Ansprüchen zu genügen? Insgesamt geht es doch darum, sowohl ökumenisch-theologische Prämissen zu erfüllen, Differenzsensibilität wie auch Identitätskonstruktionen in Zeiten konfessioneller Indifferenz zu ermöglichen, Perspektivenverschränkung, dialogisches Lernen wie auch die Kompetenz zur Mehrperspektivität, zum Perspektivenwechsel und Argumentieren zu erlernen. In **Kapitel 3** mit dem Titel »Optionen organisatorischer Modellierung« wird daher in vier Beiträgen sowohl auf etablierte Erfahrungskontexte wie auch auf perspektivische Impulse verwiesen.

Diesbezüglich lohnt es, die Bundesländer genauer zu betrachten, die in einer Vorreiterrolle die konfessionelle Kooperation in einer regulären Form für den Religionsunterricht verankert haben. So stellen *Sabine Pemsel-Maier* und *Clauß Peter Sajak* die spezifische Entwicklung konfessioneller Kooperation in Niedersachsen, Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen dar, indem sie jeweils Ausgangsposition, Entwicklungen, Organisation, begleitende hochschuldidaktische Forschung (nur für Baden-Württemberg) und Zukünftiges in den Blick nehmen. Resümierend verdeutlichen sie die besonderen didaktischen Herausforderungen konfessioneller – aber auch interreligiöser – Kooperation und Vernetzung, die wiederum deutlich zeigen, dass zukünftig höhere Ansprüche an die Professionalisierung der Religionslehrkräfte zu stellen sind.

Ganz anders sieht die Situation in den ostdeutschen Bundesländern aus, wie *Frank Lütze* und *Monika Scheidler* in ihrem Beitrag »Ökumenisch sensibler Religionsunterricht im säkulareren Kontext« schildern. Am Beispiel der konfessionslosen Mehrheitsgesellschaft Sachsens werden die religionsdidaktischen Herausforderungen insbesondere für den katholischen Religionsunterricht deutlich: Hier ergibt sich nicht selten die konfessionelle Kooperation aufgrund der nicht erreichten Mindestzahl von Schülerinnen und Schülern quasi von selbst. Mittels des Leitbegriffs »Ökumenisch sensibler Religionsunter-

richt« soll einerseits Differenzsensibilität wie andererseits Konfessionsbewusstsein gefördert werden.

Neben der Situation von mehrheitlicher Konfessionslosigkeit wird von *Bernd Schröder* in einem weiteren Schritt das Verhältnis des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts zu weiteren Konfessionen und Religionen in den Blick genommen und zugleich auf dessen Ignorierung bzw. Marginalisierung aufmerksam gemacht. Demgegenüber kann festgestellt werden, dass sich im konfessionellen Binnenraum (innerevangelisch zwischen Frei- und Landeskirchen, orthodox, jüdisch und islamisch) durchaus langjährige Kooperationen bewährt haben. In sieben zukunftsweisenden Thesen werden abschließend weiterführende Impulse zum Ausbau konfessioneller und religiöser Kooperationen bzw. Vernetzungen formuliert und mit Anforderungen konkretisiert, die die Aus- und Weiterbildung von Religionslehrkräften betreffen.

Doch zukunftsweisend ist nicht nur die Weitung des Blickwinkels über die möglichen Kooperationen zwischen den Konfessionen und Religionen, sondern auch über die nationalen Grenzen hinweg auf den europäischen Kontext. *Peter Schreiner* verweist auf die internationale Vernetzung sowohl im Sinne einer Europäisierung der Bildung wie auch einer Globalisierung von Religion. Anhand ausgewählter Kriterien verdeutlicht er den Gewinn eines europäischen Austauschs, um differenziertere Einsichten zu alternativen Modellen und von daher selbstkritisches Reflexionsvermögen zu eigenen Ansätzen zu erhalten. Insofern kann die Sichtung von Divergenzen wie auch Konvergenzen hilfreich sein, um die Weichenstellung »konfessionell, kooperativ und kontextuell« vergleichend zu profilieren.

So stellt sich in einem letzten Schritt die Frage, welche Erfordernisse religionsdidaktischer Implementierung (**Kapitel 4**) nötig sind, um einen zukunftsorientierten Religionsunterricht voranzubringen. Zunächst fragen *Mirjam Schambeck sf* und *Bernd Schröder* nach konzeptionellen Fundierungen einer Didaktik konfessionell-kooperativer Lernprozesse. Zu Recht konstatieren sie, dass zunächst in theologischer wie auch bildungstheoretischer Hinsicht klar sein muss, dass konfessionelle Verschie-

denheit nicht nur Ausgangspunkt, sondern auch Zielpunkt des Lernens sein soll; allerdings ein Zielpunkt, der einen Transformationsprozess mittels der Kriterien »Bewusstwerdung – Wertschätzung – Einzeichnung in einen ökumenischen Horizont« durchlaufen hat. So formulieren sie in einem ersten Schritt in reflektierenden Thesen Grundanliegen einer pluralitätsfähigen Theologie, die sich konstruktiv in der Geschichte der Ökumene verortet, Bildungsprozesse initiiert und Verständigungs- bzw. Konvivenzfähigkeit fördert. Auf der Basis dieser Schnittmenge von theologischen und bildungstheoretischen Grundlagen ist es möglich – wiederum in reflektierenden Thesen –, Maßgaben und Leitlinien einer Didaktik für konfessionell-kooperative Lernprozesse zu entwickeln.

Doch wie können angehende Lehrkräfte auf eine gelingende konfessionelle Kooperation vorbereitet werden? Deutlich verweist *Konstantin Lindner* in seinem Beitrag auf die Notwendigkeit der Professionalisierung der Lehrkräfte in allen drei Phasen der Lehramtsausbildung. Hierbei orientiert er sich am Modell professioneller Handlungskompetenz, das für die Mathematiklehrkräftestudie COACTIV entwickelt wurde, und konzentriert sich auf den Aufbau von Professionswissen und die Arbeit an Werthaltungen im Rahmen des Lehramtsstudiums. Um Differenzsensibilität als Habitus zu fördern, ist die Institutionalisierung konfessioneller Kooperation auf der Modulebene für das Studium anzuraten.

Doch nicht nur im Studium, sondern auch für die Praxis des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts sind konstruktive Rahmenbedingungen zu schaffen. Daher zeigt *Winfried Verborg* in seinem Beitrag auf, dass der Anspruch der Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften auf allen Ebenen der Unterrichtsorganisation und -durchführung gewahrt sein müsse. Dies erfordere, dass erstens die Religionslehrkräfte weiterhin via ihrer kirchlichen Bevollmächtigung als Lehrpersonen autorisiert sind. Zweitens müssen Curricula auch aus schulorganisatorischen Gründen zwischen den Religionsgemeinschaften so abgestimmt werden, dass die gegenseitige Anschlussfähigkeit der Kompetenzorientierung

differenzsensible und wechselseitig anschlussfähige Curricula für die Praxis umsetzt. Drittens sind Unterrichtswerke zu entwickeln, die die Kooperation beider Fächer didaktisch auch nach dem Prinzip der Differenzsensibilität entwickeln.

In einem letzten Hauptkapitel (**Kapitel 5**) geht es um die Weitung der Perspektive in jüdischer und muslimischer Hinsicht: *Daniel Krochmalnik* verdeutlicht in seinem Beitrag mit dem Titel »Abrahamitische Religionsunterrichte« ausgehend von einem Wortspiel des »ko-ko-ko-Religionsunterrichts« der Zukunft auch notwendige Dis-sonanzen: Am Beispiel der Figur des Abraham und des Gottes Abrahams kann gezeigt werden, dass die abrahamitischen Religionsunterrichte gerade Abrahams Denk- und Handlungsweisen für Jugendliche zugleich als Vorbild wie auch als Ausdruck von Widerständigkeit zugänglich machen sollten. Zum anderen sieht Krochmalnik auch und gerade in Bezug auf den Gottesnamen identitätsstiftende wie auch differenzsensible Momente, die nicht zuletzt eschatologische Dimensionen in den Religionsunterricht eintragen.

Die Chancen einer religiösen Erziehung zur Pluralitätsfähigkeit im islamischen Religionsunterricht betont *Ednan Aslan*, indem er zunächst begriffsgeschichtlich verdeutlicht, dass die Begründung der Pluralität aus dem Koran notwendig sei. Auf dieser Basis habe der islamische Religionsunterricht nicht nur die Aufgabe, eine individuelle und dynamische Identität zu fördern, sondern auch eine pluralitätsfähige Erziehung als Beitrag zur Persönlichkeitsbildung zu intendieren. Gerade die Ausdifferenzierung der islamischen Gemeinden in Europa mache es notwendig, dass im islamischen Religionsunterricht die Vielstimmigkeit des Islam zum Zuge komme.

Damit der konfessionell-kooperativ-kontextuelle Religionsunterricht heute und morgen ein besseres Passungsverhältnis zu den Bedarfen der Schülerinnen und Schüler, der Lehrkräfte und Eltern, der gesellschaftlichen Herausforderungen und sich andeutenden Zukunftsaufgaben findet, muss er bestimmten Standards und Kriterien genügen. Diese bilanzieren *Henrik Simojoki* und *Konstantin Lindner* im **letzten Abschnitt** dieses Buches. Sie präsentieren eine sondierende Bestandsaufnahme der

in diesem Band entfalten Herausforderungen sowie Perspektiven und öffnen zugleich den Blick auf verschiedene Aufgabefelder, deren Bearbeitung hinsichtlich der Entwicklung eines zukunftsfähigen Religionsunterrichts ansteht.

Danksagung

Dass der Band in so kurzer Zeit layoutfähig und publizierbar geworden ist, haben wir vielen zu verdanken, die als Sekretärinnen, Assistentinnen, Assistenten und studentische Hilfskräfte an unseren Lehrstühlen arbeiten. Großer Dank gebührt Frau Angela Grüner, Sekretärin am Lehrstuhl für (kath.) Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts an der Universität Bamberg, die alle Einzelbeiträge layouttechnisch zusammenführte. Ebenso danken wir Frau Angelika Meichelbeck, Sekretärin am Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts an der Universität Freiburg, den Assistentinnen und Assistenten Dr. Kathrin Kürzinger (Augsburg), Dr. Johannes Heger und Anne Frenk (Freiburg), den studentischen Hilfskräften Tatjana Götzinger und Marlen Mochen (ev. Religionspädagogik, Bamberg), Alisha Bleicher und Marie Fath (kath. Religionspädagogik, Bamberg) sowie Clemens H. Wagner (Freiburg).

Dass das Osnabrücker Expert/-innenkolloquium durchgeführt werden konnte, haben wir unter anderem der finanziellen Förderung durch das Comenius-Institut Münster, durch die (Erz-)Diözesen Bamberg, Freiburg und Osnabrück sowie durch die Evangelisch-Lutherische Kirche in Bayern zu verdanken.

Zu hoffen bleibt uns als Herausgeberinnen und Herausgebern, dass mit diesem Band die Diskussionen um die Gestalt des Religionsunterrichts in eine Richtung münden, die nicht zuletzt den Schülerinnen und Schülern, den Religionslehrerinnen und Religionslehrern, Eltern, Stundenplanmacherinnen und -machern, Direktorinnen und Direktoren auf überzeugende Weise klar macht, dass der Religionsunterricht etwas zu lernen gibt, auf das Schule nicht verzichten kann, wenn sie jungen Menschen Wesentliches zu lernen geben will.

Augsburg/Bamberg/Freiburg i. Br., am 6. August 2017
*Konstantin Lindner, Elisabeth Naurath, Mirjam Schambeck sf
und Henrik Simojoki*

Kapitel 1:

Der Religionsunterricht auf dem Weg zu neuen Passungsverhältnissen

›Nur wer sich ändert, bleibt sich treu‹ (Wolf Biermann) – Warum der Religionsunterricht nicht so bleiben kann, wie er ist

Elisabeth Naurath

Schlaglichter aus der Praxis

In einer ländlichen Grundschule in Südbayern kann den evangelischen Kindern der Klassen 1–4 nur ein jahrgangübergreifender evangelischer Religionsunterricht erteilt werden, weil die Gruppe zu klein ist – die katholischen Kinder hingegen haben für jeden Jahrgang ein Angebot nach jahrgangsspezifischem Lehrplan. In Franken stellt sich die Situation genau umgekehrt dar.

Da bislang nur ca. 13 % der muslimischen Schüler und Schülerinnen in Bayern im Rahmen eines Modellversuchs die Teilnahme am islamischen Religionsunterricht ermöglicht wird, besucht die Mehrzahl dieser Kinder und Jugendlichen den Ethikunterricht oder wohnt quasi als Betreuungsangebot einem christlichen Religionsunterricht bei, jedoch häufig, ohne aktiv integriert zu sein.

Obwohl der konfessionelle Religionsunterricht in Sachsen Verfassungsstatus hat und neben Ethik als Wahlpflichtfach wählbar ist, wird der einstündige Unterricht nur von einem Fünftel der Schüler und Schülerinnen angenommen und muss nicht selten wegen Lehrermangels entfallen.

Im ›Rufa‹ (Religionsunterricht für alle) des so genannten Hamburger Modells öffnet sich im Rahmen eines Modellversuchs der – bislang von der evangelischen Kirche – verantwortete, interreligiös ausgerichtete Unterricht gegenwärtig auch der Beteiligung von muslimischen Lehrkräften. Neben grundsätzlichen verfassungsrechtlichen Problemen stellen sich allerdings Fragen nach dessen Akzeptanz bei den betroffenen Schülern

und Schülerinnen sowie deren Eltern wie auch bezüglich der Lerninhalte, die nach den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften (gemäß Art. 7 Abs. 3 GG) eigentlich für diesen Religionsunterricht evangelisch sein müss(t)en.

In Niedersachsen bestätigen Schulleiter und Schulleiterinnen, dass es ohne erkennbaren Widerstand der Eltern (und der Lernenden) vorkommt, dass der Religionsunterricht aus schulorganisatorischen Gründen nicht erteilt werden kann: »Die schwindende Einsicht in die Notwendigkeit eines konfessionellen Religionsunterrichts hat zur Folge, dass ein Werte- und Normen-Unterricht für alle faktisch ... als angemessener gilt und vor allem als kostengünstiger und organisatorisch praktischer«¹.

Wollte man eine Landkarte für den schulischen Religionsunterricht in Deutschland erstellen, so ergäben sich schnell zwei Eindrücke: zum einen der Eindruck der Buntheit, kaum flächenmäßig mit Strukturmerkmalen nur einer hervorstechenden Farbe, zum anderen der gleichsam oszillierende Wandel eines sich ständig erneuernden Bildes – so, als sähe man in ein Kaleidoskop. Die ästhetische Qualität dieser bildhaften Beschreibung lässt ahnen, dass im Folgenden keine negative Bewertung des Ist-Zustandes vorgenommen werden wird. Vielmehr stellt sich die Vielfalt des Religionsunterrichts als Garantin dafür dar, dass sowohl historische Kontexte in ihren das kollektive Bewusstsein prägenden Faktoren gewürdigt als auch individuelle Momente religiöser oder weltanschaulicher Zugehörigkeiten als Faktoren einer subjektorientierten Didaktik nicht mit der Absicht einer Homogenisierung glattgebügelt werden.

Im Folgenden soll gezeigt werden, dass Heterogenitätsforschung im Kontext religionspädagogischer Perspektiven impliziert, die Kontextualität der Unterrichtsbedingungen wahrzunehmen und insbesondere im Blick auf ihre religiösen, konfessionellen und weltanschaulichen Gegebenheiten konstruktiv zu gestalten. Es gilt sowohl den individuellen Ausrich-

¹ Vgl. Kraft, Religion unterrichten in Niedersachsen, 84.

tungen der Schüler und Schülerinnen mit dem Prinzip der Konfessionalität Rechnung zu tragen als auch Möglichkeiten und Notwendigkeiten der (konfessionellen, religiösen und weltanschaulichen) Kooperation im Religionsunterricht auszuloten. Nur so kann sich eine am Subjekt ausgerichtete Religionsdidaktik sowohl im Blick auf lebensgeschichtliche Veränderungen der Einzelnen wie auch im Blick auf den Wandel der Gesellschaft treu bleiben. Denn nur mit Offenheit und der Bereitschaft zur Flexibilisierung der Strukturen kann dem auch für den Religionsunterricht leitenden Prinzip christlicher Freiheit religionsdidaktisch entsprochen werden.

1. Religionsdidaktik semper reformanda

Didaktische Begründungszusammenhänge erfordern stetig die Notwendigkeit einer zeitadäquaten Kontextualisierung. Ein Blick in die Historie der konzeptionellen Entwicklung des Religionsunterrichts in Deutschland zeigt, dass politische, soziale, kulturelle, religiöse und theologische Faktoren zu religionsdidaktischen Wandlungsprozessen führten. Nicht selten war eine gesellschaftlich bedingte Legitimationskrise der Grund für eine konzeptionelle Reform des Religionsunterrichts – wie beispielsweise beim Übergang des Dialektischen Religionsunterrichts zum Thematisch-Problemorientierten Religionsunterricht zur Zeit der empirischen Wende in den 1950er und 1960er Jahren. Auch die so genannte ›neue empirische Wende‹, die um die Jahrtausendwende mit den ländervergleichenden Bildungsanalysen das Kriterium der Messbarkeit von Bildungserfolgen in den religionspädagogischen Diskurs einbrachte, scheint nun Anstoß sowie Impuls für die Frage zu sein, ob religiöse Bildung nach 1.000 Stunden Religionsunterricht die gewünschte Effektivität zeigt oder hinter den Bemühungen und Erwartungen zurückbleibt.² Dies zieht zum einen die Forderung nach sich, religionsunterrichtliches Handeln in seinen Lern-

² Vgl. Bucher, Irgendwas, 46–59.

erfolgen stärker als bisher zu evaluieren, zum anderen jedoch auch bezüglich religiöser Bildungsprozesse eine Outcome-Orientierung perspektivisch zu weiten. Hiervon ist nicht zuletzt auch und gerade der Ankerpunkt der gesellschaftlichen Legitimation religiöser Bildung betroffen, der nämlich als wichtigste Funktion religiöser Bildung ethische bzw. Werte-Bildung geltend macht.³ Allerdings stellen gerade so genannte ›soft skills‹ wie die Förderung sozialer Sensibilität oder Verantwortungsbereitschaft empirisch kaum nachweisbare Lerneffekte im Religionsunterricht dar.

Die »derzeit schwelende Legitimationskrise«⁴ des konfessionell ausgerichteten Religionsunterrichts ist daher eine Chance zur religionsdidaktischen Selbstvergewisserung⁵ und zeitadäquaten Professionalisierung unterrichtlichen Handelns. Weil Religionsunterricht didaktisch fundiert ist, muss, soll und kann er stetig auch verändert werden, um das Recht jeden Kindes und jedes Jugendlichen auf religiöse Bildung am Lern- und Lebensort Schule zu gewährleisten.⁶ Dies betrifft neben der Ermöglichung religiöser, philosophischer und ethischer Diskurse, der Vermittlung biblisch-, historisch- und systematisch-theologischer Lerninhalte auch die zeitgemäße, lebensrelevante, schülernahe und auf Freiheit abzielende Thematisierung von Glaubenszeugnissen, kurz: die Auseinandersetzung mit religiöser Wirklichkeitsdeutung, wie sie im konfessionell ausgerichteten Religionsunterricht fundiert ist. Sowohl der Blick auf gesellschaftspolitische Dimensionen wie auch schüler- bzw. lehrerorientierte Perspektiven zum gegenwärtigen Religionsunterricht bieten Anregungspotenziale, um religionsdidaktische Lernpro-

³ Vgl. z. B. Naurath, Werte-Bildung, 99–111.

⁴ Stosch, Komparative Theologie, 331.

⁵ So heißt es in der aktuellen evangelischen Denkschrift zum Religionsunterricht: »Die zunehmende Multireligiosität führt einerseits zu einer stärkeren Würdigung religiöser und interreligiöser Kompetenzen, andererseits aber auch zu einer Infragestellung des Religionsunterrichts, vor allem im Blick auf seine Konfessionalität.« (Kirchenamt der EKD [Hg.], Religiöse Orientierung gewinnen, 25)

⁶ Vgl. Naurath, Zum Recht des Kindes.

zesse zu optimieren. Zugleich sind diese Perspektiven hilfreich zur Klärung der Frage, was sich am Religionsunterricht ändern muss, um diesen auch zukünftig im schulischen Fächerkanon zu behaupten.

2. Gesellschaftspolitische Dimension: Die Frage nach der Zeitgemäßheit heutigen Religionsunterrichts

Seit einigen Jahren findet sich vorwiegend in den Printmedien immer wieder die augenscheinlich populäre Frage »Brauchen wir »Reli« noch?«⁷ Die darin zum Ausdruck kommende Krise eines konfessionellen Religionsunterrichts in Deutschland scheint nur die argumentative Spitze eines Eisbergs zu sein, der ein Unbehagen im gesellschaftlichen Diskurs gegenüber einer Öffentlichkeit der Religion bzw. Religionsausübung verdeutlicht. Angekündigt hat sich die Problematisierung des Religiösen, die ganz nach dem Motto »Totgeglaubte leben länger« gegenwärtig ihre Wirkungsbereiche wie Schattenseiten medial vor allem durch auffallenden Fundamentalismus zeigt, allerdings schon längst: Die wissenschaftliche Sichtung des Themas offeriert eine auffallende Häufung von tendenziell »apologetischer« religionspädagogischer Literatur, die dezidiert betont, dass Kinder in der Tat Religion bräuchten.⁸ Begründet wird dies üblicherweise mit drei grundlegenden Dimensionen des Religiösen: 1) Kulturhermeneutisch wird betont, dass ein Sich-Verstehen der Schülerinnen und Schüler in der immer noch – zumindest in den bildungsrelevanten Traditionen – christlich geprägten Welt des Abendlandes durch religiöse Bildung gefördert werde; 2) anthropologisch seien genuin existentielle Fragen des Menschen nicht religionskundlich, sondern bekenntnis-

⁷ Zuletzt dazu Manuel J. Hartung und Stefan Schmitt in: DIE ZEIT (12.01.2017) Nr. 3, 65.

⁸ Vgl. Fay, Brauchen Kinder Religion?; Hofmeister/Bauerochse (Hg.), Kinder brauchen Religion; Scheilke/Schweitzer (Hg.), Kinder brauchen Hoffnung; Langenhorst, Kinder brauchen Religion, 11.

orientiert zu beantworten und 3) die ethischen Herausforderungen machten deutlich, dass eine wertorientierte Herzensbildung quasi auch religiöse Anker benötige.⁹

Allerdings wird neben dem apologetischen Charakter dieses vorwiegend religionspädagogisch geführten Diskurses augenfällig, dass nicht einleuchten muss, was nicht einleuchten mag; genauer: Bei religiös eher unmusikalischen Kritikern bzw. solchen, die geradezu eine Aversion gegenüber religiösen Musikgeschmäckern mitbringen, überzeugen bekenntnisorientierte Kriterien *sui generis* wenig. Der Verdacht der ideologisierenden Manipulation vom Kleinkindalter an wiegt schwerer – nicht nur in ostdeutschen, sozialisatorisch von Atheismus geprägten Kontexten.

2.1 Entkirchlichungsprozesse

Wie die V. Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) mit dem Titel ›Engagement und Indifferenz‹¹⁰ gezeigt hat, ist bei heutigen Kindern und Jugendlichen von wachsender Kirchenferne auszugehen. Die Bedingungsfaktoren religiöser Sozialisation haben sich gesamtgesellschaftlich betrachtet so stark verändert, dass den Heranwachsenden in zunehmendem Maße eine konfessionelle Identität, eine kirchliche Beheimatung und auch eine religiöse Sprachfähigkeit fehlen. Auch auf katholischer Seite wird die religionsdemographische Entwicklung klar gesehen: »Seit Jahren geht der Anteil der in einer katholischen Diözese oder einer evangelischen Landeskirche getauften Kinder und Jugendlichen zurück. Gegenwärtig wird etwas weniger als die Hälfte der Neugeborenen im ersten Lebensjahr getauft. Entsprechend sinkt auch der Anteil der katholischen und evangelischen Schülerinnen und Schüler an der Gesamtschülerschaft und steigt der

⁹ So auch der oben genannte Beitrag in: DIE ZEIT, ebd.

¹⁰ Kirchenamt der EKD (Hg.), Engagement und Indifferenz.

Anteil der Schülerinnen und Schüler, die keiner Kirche oder Religionsgemeinschaft angehören.«¹¹

Insofern steckt der Religionsunterricht in einem ernst zu nehmenden Identitäts-Relevanz-Dilemma aufgrund gesamtgesellschaftlicher, religiöser Transformationsprozesse.¹² Konkret wird es in Zukunft schwierig sein, so große Schülergruppen einer Konfession vorzufinden, dass der konfessionelle Religionsunterricht nach Art. 7. Abs. 3 GG als grundständiges Modell angeboten werden kann. Dies gilt sowohl für den ostdeutschen, vorwiegend bekenntnislos geprägten Kontext wie auch für westdeutsche gemischt-konfessionelle Bundesgebiete. Neben diesem Blick auf die Makroebene kommt jedoch hinzu, dass auch von Stadtteil zu Stadtteil – mancherorts sogar von Schulform zu Schulform bzw. von Schule zu Schule – die Bevölkerungsanteile variieren und somit auf der Mikroebene eine besondere Situation entsteht, die schulorganisatorische Flexibilität im Arrangement des Religionsunterrichts erforderlich macht.

2.2 Religiöse Individualisierungsprozesse

Damit einher geht aufs Ganze betrachtet auch eine deutliche Individualisierung von Religionsstilen, die als Entkonfessionalisierung formal und inhaltlich zu differenzieren ist: Formal ist – wie oben beschrieben – ein Rückgang der konfessionellen Bindung festzustellen, konkret verifizierbar in sinkenden Taufzahlen und in Kirchnaustrittszahlen. Inhaltlich wird augenfällig, dass selbst die Getauften sich nicht wirklich zu ihrer kirchlichen Gemeinde zugehörig fühlen, d. h. auch den Kirchenmitgliedern fehlt nicht selten eine konfessionelle Identität. Dies führt einerseits zu einem wachsenden und deutlich wahrnehmbaren Phänomen von religiösem Relativismus und wachsender Gleichgül-

¹¹ Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts, 16.

¹² Vgl. hierzu auch Englert u. a. (Hg.), Religionspädagogik in der Transformationskrise.