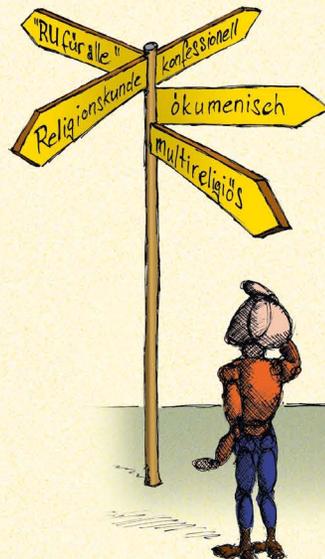


BERND SCHRÖDER (HG.)

RELIGIONS- UNTERRICHT- WOHIN?

MODELLE SEINER
ORGANISATION UND
DIDAKTISCHEN
STRUKTUR



neukirchener
theologie



neukirchener
theologie

Bernd Schröder (Hg.)

Religionsunterricht – wohin?

Modelle seiner Organisation und
didaktischen Struktur

Neukirchener Theologie

© 2014

Neukirchener Verlagsgesellschaft mbH, Neukirchen-Vluyn

Alle Rechte vorbehalten

Umschlaggestaltung: Andreas Sonnhüter, Düsseldorf
unter Verwendung einer Zeichnung von Jonas Nagel

DTP: Margret Lessner

Gesamtherstellung: Hubert & Co., Göttingen

Printed in Germany

ISBN 978-3-7887-2789-5 (Print)

ISBN 978-3-7887-2790-1 (E-PDF)

www.neukirchener-verlage.de

Inhalt

<i>Bernd Schröder</i> Einleitung	7
---	---

Teil 1 **Organisationsmodelle und didaktische Konzepte von** **Religionsunterricht**

<i>Joachim Weinhardt</i> Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht in Baden-Württemberg	19
--	----

<i>Katja Boehme</i> Fächergruppe Religionsunterricht in interreligiöser Kooperation	31
--	----

<i>Hans-Ulrich Keßler</i> Religionsunterricht für alle in evangelischer Verantwortung – der Hamburger Weg	45
---	----

<i>Eva-Maria Kenngott</i> Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde in Brandenburg	57
---	----

<i>Manfred Spieß</i> Biblische Geschichte auf allgemein-christlicher Grundlage in Bremen	73
--	----

<i>Johannes Rudolf Kilchsperger</i> „Neugier auf das, was sie nicht glauben“ Das neue Schulfach Religion und Kultur im Kanton Zürich	89
--	----

<i>L. Philip Barnes</i> Multireligiöser Religionsunterricht in England	105
---	-----

Teil 2 Perspektiven

Rolf Bade

Stellung des Religionsunterrichts und Anregungen zu seiner
Weiterentwicklung aus der Perspektive staatlicher Verantwortung .. 117

Kerstin Gäfgen-Track

Zur Zukunft des Religionsunterrichts
aus einer evangelisch-kirchlichen Perspektive 125

Rudolf Tammeus

Ökumenische Perspektiven
Zur Fortschreibung des Religionsunterrichts aus der Sicht
eines Fachleiters Evangelische Religion an Gymnasien 135

Hans-Michael Heinig

Religionsunterricht nach Art. 7.3 des Grundgesetzes
– Rechtslage und Spielräume 141

Rudolf Englert

Konfessioneller Religionsunterricht
– zehn Thesen zum besseren Verständnis 155

Bernd Schröder

Was heißt Konfessionalität des Religionsunterrichts heute?
Eine evangelische Stimme 163

Ausblick

Bernd Schröder

Auf dem Weg zu einer zukünftigen Gestalt des
Religionsunterrichts – methodische Überlegungen 181

Bernd Schröder / Rudolf Tammeus

Wünschenswerte Schritte zur Weiterentwicklung des
Religionsunterrichts – Thesen 193

Einleitung

Seit der Reformation, also seit beinahe 500 Jahren, wird Religion in Deutschland nach Konfessionen getrennt unterrichtet: In Gymnasien geschah dies bis Anfang des 19. Jahrhunderts im Rahmen von konfessionsverschiedenen *Schulen*, in den nicht-gymnasialen Schulformen war dies sogar bis in die 1960er Jahre hinein die Regel. Seitdem wird Religionsunterricht im Rahmen *einer* Schule, die als solche weder Lehrkräfte noch Schülerinnen und Schüler nach Konfessionszugehörigkeit sortiert, nämlich in der sog. (christlichen) Gemeinschaftsschule, erteilt. Schülerinnen und Schüler finden sich nur für den *Fachunterricht* Religion nach Konfession zusammen.¹

Das Grundgesetz, 1949 in Kraft getreten, aber in seinen Formulierungen und Rechtsvorstellungen der Weimarer Reichsverfassung von 1919 verpflichtet, ist vor diesem schul- und unterrichtsgeschichtlichen Hintergrund formuliert: Die Väter des Grundgesetzes konnten sich nicht vorstellen, dass Religionsunterricht anders als „evangelisch“, „römisch-katholisch“ oder „jüdisch“ erteilt werden könnte. Zugleich aber waren sie tolerant genug, um weder Schülerinnen oder Schüler noch Lehrerinnen oder Lehrer zur Erteilung eines solchen Religionsunterrichts „in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“ (Art. 7.3 GG) zu verpflichten.

Mit seiner rechtlichen Konstruktion (Art. 7.3 GG) und mit seiner Intention, die Herkunftsreligion der Schülerinnen und Schüler im Medium schulischen Lernens wissenschaftsbasiert zu vertiefen und kritisch zu fördern, trägt schulischer Religionsunterricht den tatsächlichen Religionszugehörigkeiten in der Bevölkerung und dem entsprechenden elterlichen Erziehungswillen Rechnung: Es gibt evangelischen, katholischen, jüdischen u.a. Religionsunterricht, weil und sofern die Bürgerinnen und Bürger evangelisch, katholisch, jüdisch u.a. „sind“ und ihre schulpflichtigen Kinder entsprechend erziehen und erziehen sehen möchten.

Anders gesagt: In der Erteilung von und in der Teilnahme am schulischen Religionsunterricht kommt sowohl die Freiheit zu ihrem Recht, die eigene Religiosität auch im öffentlichen Raum der Schule zum Ausdruck zu bringen und fördern zu lassen (die sog. positive Religionsfreiheit), als auch der staatliche Wille, religiöse Orientierungen der Bürger nicht zu manipulieren oder zu beschränken (sog. negative Religionsfreiheit).

¹ Vgl. die ausführlichere Darstellung bei *Rainer Lachmann* und *Bernd Schröder* (Hg.), *Geschichte des evangelischen Religionsunterrichts in Deutschland*. Ein Studienbuch, Neukirchen-Vluyn 2007, sowie *dies.* (Hg.), *Geschichte des evangelischen Religionsunterrichts in Deutschland*. Quellen, Neukirchen-Vluyn 2010.

In den gut sechzig Jahren seit Inkrafttreten des Grundgesetzes hat sich nicht dieser Rechtsrahmen und auch nicht dieser staatliche Wille geändert, wohl aber haben sich in den Bundesländern und Schulformen unter dem Dach von Art. 7.3 GG bzw. von Art. 141 GG verschiedene Praxen des Religionsunterrichts entwickelt.² Insbesondere hat sich die religiöse Landschaft in der – seit beinahe 25 Jahren um die frühere Deutsche Demokratische Republik erweiterten – Bundesrepublik Deutschland gewandelt. Aus der Fülle der Beobachtungen und Interpretationen, die diesen Wandlungen aus Religionssoziologie, Theologie, Religionswissenschaft zuteilwerden,³ möchte ich vier m.E. nachhaltig wirksame Veränderungen benennen:

Erstens: Die Zahl derer, die Mitglied entweder einer evangelischen Landeskirche oder eines Bistums der römisch-katholischen Kirche oder einer anderen christlichen Kirche sind, liegt *noch* bei etwa 60% der Bevölkerung; doch die Zahl der Konfessionslosen und auch die Zahl der kirchendistanzierten, d.h. zu der Konfessionskirche, in der sie getauft wurden, auf Abstand gegangenen Menschen steigt. Konfessionalität ist für eine wachsende Zahl von Menschen keine Orientierungsmarke ihrer Lebensführung und -deutung mehr.

Das reduziert einerseits die Zahl der Schülerinnen und Schüler, die für die Teilnahme am Religionsunterricht ihrer Konfession in Frage kommen, und wirft andererseits die Frage auf, wie der Religionsunterricht und seine Alternativfächer mit der wachsenden Zahl konfessionsloser Schülerinnen und Schüler umgehen können: Sollten sie gleichwohl einer religiösen Bildung, vorzugsweise i.S. einer Information über Religionen und einer Auseinandersetzung mit Religionen, teilhaftig werden oder sind sie säkular, also ohne Berührung mit der Welt der Religionen, zu unterrichten?

Verkompliziert wird diese konzeptionelle Frage durch folgende religionssoziologisch immer deutlicher umrissene Auskunft: Es gibt nicht „die Konfessionslosen“, sondern unter diesen schmucklosen Begriff fallen Menschen unterschiedlichster Haltung zwischen militantem Atheismus einerseits und einer im Grunde religionsfreundlich-interessierten Unsicherheit in daseins- und wertorientierenden Fragen andererseits.

Zweitens: Immer deutlicher wird sichtbar, dass die Bundesrepublik Deutschland Heimat für Menschen verschiedener Religionszugehörigkeit ist: Ca. vier Millionen Muslime überwiegend türkisch-sunnitischer Prä-

² Dazu die Übersichten von *Martin Rothgangel* und *Bernd Schröder* (Hg.), *Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik. Empirische Daten – Kontexte – Entwicklungen*, Leipzig 2009, sowie *Bernd Schröder* und *Michael Wermke* (Hg.), *Religionsdidaktik zwischen Schulformspezifika und Inklusion. Bestandsaufnahmen und Herausforderungen*, Leipzig 2013.

³ Aus der Fülle der Literatur sei hier nur genannt: *Jahrbuch der Religionspädagogik [JRP]* 30 (2014): *Religionspädagogik in der Transformationskrise. Ausblicke auf die Zukunft religiöser Bildung*, Neukirchen-Vluyn 2014.

gung mit vielfältigen kulturellen und ‚konfessionellen‘ Hintergründen, eine – in Anbetracht der Schoah überaus erfreuliche – Wiederbelebung jüdischer Gemeinden und innerjüdischer Pluralität, die Zuwanderung von Menschen hinduistischer und buddhistischer Prägung aus Indien und Südostasien, durch die „Green-Card“ (seit 2002) bzw. „Blue-Card“ (seit 2012) gefördert und zunehmend sogar gefordert, sind lediglich Beispiele. Hinzu kommt, dass Schülerinnen und Schüler durch Reisen, Austauschprogramme und neue Medien in immer stärkerem Maße mit Menschen nicht-christlicher Orientierung in Kontakt kommen.

Dadurch wird Orientierungs- und Sprachfähigkeit angesichts religiöser Vielfalt zu einem Desiderat, dem aus religiösem, aber auch aus einem allgemein-gesellschaftlichen Interesse immer größeres Gewicht zukommt. Diese religiöse Vielfalt bildet sich in Schulen vielerorts noch recht lautlos und unscheinbar ab, speziell in Ballungsräumen wie Berlin, Hamburg, Rhein-Ruhr, Rhein-Main usw. ist sie indes unübersehbar. Somit steht die Frage im Raum, wie den vielfältig religiösen Schülern eine ihnen entsprechende religiöse Unterrichtung zuteilwerden kann: Soll es Religionsunterricht in einer Mehrzahl der Konfessionen bzw. Religionen geben, der nebeneinander und ggf. in Kooperation erteilt wird, oder einen Religionsunterricht, der Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher religiöser Beheimatung zusammenführt?

Mit der Einführung des muslimischen Religionsunterrichts in Bundesländern wie Berlin (2001), Nordrhein-Westfalen (2012) und Niedersachsen (2013) und entsprechender Planungen in Bayern, Baden-Württemberg und Hessen ist zunächst einmal eine Weichenstellung im Sinne von Art. 7.3 GG erfolgt: Solange die Zahl der signifikanten Religionen und Konfessionen überschaubar bleibt, bejaht der Staat die Einrichtung einer Mehrzahl entsprechender Religionsunterrichte.

Drittens: Im Raum der Europäischen Union ist das deutsche Modell von Religionsunterricht in konfessionskirchlicher Mitverantwortung ein Solitär.⁴ Österreich, Rumänien und Finnland kennen ähnliche Strukturen wie Deutschland, doch viele andere Länder realisieren andere Organisationsmodelle religiöser Bildung. Darunter ist ein Modell besonders erwähnenswert: England (in den 1970er Jahren), Norwegen und Schweden (in den 1990er Jahren), derzeit auch etliche Kantone der Schweiz, zuletzt Zürich (in den 2000er Jahren), haben sich für ein primär informatives, mehreren Religionen gleichgewichtig Rechnung tragendes Modell entschieden, das mal durch das Zusammenwirken von Staat und mehreren Religionsgemeinschaften verantwortet wird (so in England), mal allein vom Staat (so in den anderen genannten Ländern).

⁴ Bernd Schröder, Religionsunterricht in Europa, in: Religionspädagogisches Kompendium, hg. von Martin Rothgangel, Gottfried Adam und Rainer Lachmann, Göttingen 7., grundlegend neu bearbeitete und ergänzte A. 2012, 175-190.

Die Frage nach der Form des Religionsunterrichts muss nicht nach Mehrheiten entschieden werden. Unser Modell hat (wie jedes andere auch) eine bestimmte Geschichte und hat auch pädagogisch-theologisch Vieles für sich; doch solche europäischen Entwicklungen markieren einen erhöhten Legitimationsbedarf.

Viertens: Unter denjenigen Schülerinnen und Schülern, die durch Taufe, Beschneidung oder entsprechende Initiationsakte Mitglied einer Religionsgemeinschaft sind und als solche am entsprechenden Religionsunterricht teilnehmen, nimmt die Selbstverständlichkeit dieser Mitgliedschaft, die Zustimmung zu den kanonischen Überzeugungen und die Partizipation an den religionsgemeinschaftlichen Vollzügen, die (zeitliche) Konstanz und (sachliche) Klarheit der eigenen religiösen Positionierung ab: Die Religion des Einzelnen oszilliert in verschiedener Hinsicht, sie bleibt – nicht nur, aber eben auch unter Schülerinnen und Schülern – in der Schwebe. Konkurrierende Plausibilitätsmuster und ein dadurch stets mitlaufender Zweifel an der je eigenen religiösen Überzeugung, abnehmende soziale Kontrolle der religionsgemeinschaftlichen Zugehörigkeit bzw. sogar deren Umkehrung in Richtung eines „Zwang[s] zur Häresie“ (Peter L. Berger) und eine hohe Zerstreungswirkung einer freiheitlichen, pluralen Gesellschaft tragen dazu bei.

Dies verändert einerseits Zielsetzung und Aufgabe des Religionsunterrichts: Er muss und kann sich – anders etwa als noch in den späten 1960er Jahren – nicht länger auf kritische Hinterfragung von Religion konzentrieren, sondern hat in Betracht zu ziehen, wie überhaupt Erfahrungen mit Religion anzubahnen sind, auf die sich jene kritische Reflexion beziehen könnte. Und er muss bedenken, wie im Rahmen der staatlichen Schule positiv-religionsfreundliche Anstöße zur Förderung entsprechender Religiosität gegeben werden können – etwa durch performative Elemente im Unterricht oder durch Religion im Schulleben. Im Idealfall gelingt es ihm, sowohl die Herkunftsreligion zu vertiefen und zu stabilisieren als auch die religionsfreundlich grundierte, aber gleichwohl kritische Auseinandersetzung mit Religionen aufzunehmen.

Andererseits wirft jene Konstellation ein Grundfrage auf, auf die vorderhand der Gesetzgeber, eigentlich indes die Gesellschaft als artikulationsfähiges Ganzes eine Antwort finden muss: Wollen sie mit Hilfe des Religionsunterrichts (wie im Übrigen auch mit jedem anderen Fachunterricht) ein positives Verhältnis zu dessen Gegenstand aufbauen bzw. erhalten? Wünschen sie Bürgerinnen und Bürger, deren Daseins- und Wertorientierung in (verschiedenen) geschichtlich gewachsenen Religionen verwurzelt ist oder richtet sich ihr Streben auf eine Haltung der Neutralität oder sogar der religionsfreien Lebensführung und -deutung?

Rückgang konfessioneller Orientierungskraft, Multireligiosität als Herausforderung, Entwicklungen im europäischen Maßstab, Veränderungen

in der religiösen Partizipation markieren vier große Herausforderungen gesellschaftlicher Art, die den Religionsunterricht betreffen.

Angesichts ihrer steht die Frage im Raum, in welche Richtung der Religionsunterricht fortgeschrieben werden sollte. Im Großen und Ganzen kommen dabei vier Szenarien in Betracht – jedes dieser Szenarien entspricht einem bestimmten Modus des Umgangs mit (religiöser) Pluralität.⁵

Szenario 1: Beibehaltung, Ausbau und regionale Flexibilisierung bestehender Strukturen – Pluralismusfähigkeit im Modus der Ausdifferenzierung und Regionalisierung

Art. 7.3 sowie Art. 141 GG und die einschlägigen Landesschulgesetze erlauben prinzipiell in hinreichendem Maße die religionsunterrichtliche Thematisierung und organisatorische Aufnahme religiös-weltanschaulicher Pluralität. Eine Anpassung und Fortentwicklung der bestehenden Verhältnisse sollte *insofern* erfolgen, als

- für die wachsende Zahl konfessionsloser Schüler/innen *konsequent von Klasse 1-12* ein Ersatz- oder Alternativfach „Ethik“ angeboten wird, dessen Lehrkräfte in ordentlich ausgebauten, didaktisch akzentuierten Studiengängen qualifiziert werden,
- neben evangelischen und katholischen Religionsunterricht *der muslimische Religionsunterricht als Regelangebot* tritt. Die entsprechenden Ausbildungsstrukturen für Lehrkräfte wurden in den Nuller Jahren des 21. Jahrhunderts etabliert; etwa ab 2025 wird muslimischer Religionsunterricht Abiturfach sein können,
- in den Bundesländern und Regionen je nach Merkmalen der dortigen religiösen Landschaft verschiedene Akzente gesetzt werden (*Regionalisierung*): vom konventionellen Nebeneinander mehrerer Religionsunterrichte zzgl. Ethikunterricht über die enge konfessionelle Kooperation bis hin einem interreligiös-kooperativen Verhältnis der verschiedenen Religionsunterrichte,
- sowohl die verschieden konfessionellen Religionsunterricht(e) als auch der Ethikunterricht (!) der Behandlung anderer Religionen und Weltanschauungen, die entweder deutschlandweit und bzw. oder global relevant sind, inhaltlich mehr Raum gewähren und Lehrkräfte *daraufhin* entsprechend besser qualifiziert werden.

Für dieses Modell spricht seine theoretisch-religionspädagogische, seine rechtliche und schulpraktische Bewährtheit, zudem die der religiösen Pluralität entsprechende Differenziertheit und Komplexität. Nicht zuletzt steht dieses Modell einer Weiterentwicklung im Sinne eines der beiden

⁵ Die Beschreibung der Szenarien folgt meinem Beitrag: Pluralismusfähigkeit. Religionsunterricht vor der Herausforderung religiös-weltanschaulicher Pluralität, in: *Gemeinsam lernen. Weggefährtinnen und Weggefährten im Gespräch mit Hans-Martin Lübking*, hg. von *Ulrich Walter* in Gemeinschaft mit dem Kollegium des Pädagogischen Instituts der EKvW, Gütersloh 2013, 153-181, hier 164-169.

folgenden Szenarien nicht im Wege. Und eine weitere Stärke dieses Modells besteht darin, dem Erhalt und Aufbau bestehender Ligaturen der Schülerinnen und Schüler eine prioritäre Rolle zuzuschreiben.

Schwierigkeiten bestehen darin, dass die inter-konfessionelle und inter-religiöse Kommunikation *im Klassenverband* wenig gefordert und gefördert werden; zudem darin, dass die spezielle Konstruktion des Religionsunterrichts als religionsgemeinschaftlich mitbestimmtes Fach der staatlichen Schule von Menschen mit Religionsdistanz kaum mehr verstanden wird.

Mit diesem Modell würde der deutschsprachig-finnische Weg eines positionell verantworteten Religionsunterrichts fortgeschrieben und pluralitätsfreundlich weiterentwickelt.

Szenario 2: Religionsunterricht gegliedert nach Religionen, nicht Konfessionen – Pluralismusfähigkeit im Modus der Elementarisierung

Auch dieses Modell hält an den bestehenden rechtlichen Rahmenbedingungen fest; es würde die Pluralitätsfähigkeit des Modells nicht im Modus der Regionalisierung und weiteren Ausdifferenzierung unterstreichen, sondern durch eine Reduktion der Zahl religionsunterrichtlicher Angebote – und zwar namentlich auf christlicher Seite.

Denn so wie die verschiedenen Strömungen des Islam – von der Schia bis hin zum Alevitentum – und des Judentums – von der Orthodoxie bis zu Reform-Judentum und Rekonstruktionismus – nur in Form eines einzigen muslimischen bzw. jüdischen Religionsunterrichts in der staatlichen Schule vertreten sind, so würden auch die Konfessionen des Christentums – von den verschiedenen orthodoxen Kirchen bis hin zu Protestantismus und Freikirchentum – in *einem* Fach „christlicher (ökumenischer) Religionsunterricht“ zusammengefasst.⁶

Für diese Option spricht, dass die Ökumenizität des Religionsunterrichts vielerorts zu einer erheblichen schulorganisatorischen Entlastung führen würde: In Bundesländern bzw. Regionen mit relativ hoher Kirchenmitgliedschaftsquote stünden nunmehr christlicher und Ethikunterricht nebeneinander. Dieser Weg würde ansonsten die didaktischen und rechtlichen Chancen von Szenario 1 erhalten.

Allerdings käme zu den Schwierigkeiten, auf die Szenario 1 stieße, diejenige hinzu, dass es de facto ein solches ökumenisches Christentum nicht gibt und infolgedessen beide großen Kirchen mitsamt den ortho-

⁶ Eine weitreichende konzeptionelle Ausarbeitung hat ein solcher ökumenischer Religionsunterricht – u.a. vor dem Hintergrund gemeindepädagogischer Ansätze „ökumenischen Lernens“ – bereits in den 1990er Jahren erfahren; exemplarisch sei verwiesen auf *Rainer Lachmann, Religionspädagogische Spuren. Konzepte und Konkretionen für einen zukunftsfähigen Religionsunterricht*, (2000) Jena, 2., erw. A. 2002, und *Uwe Böhm, Ökumenische Didaktik*, Göttingen 2001. Vgl. jüngst die „Würzburger Erklärung“ vom Deutschen Katecheten-Verein (DKV) und von der Arbeitsgemeinschaft evangelischer Erzieherinnen und Erzieher in Deutschland (aeed; 4./5. April 2014).

nen und freikirchlichen Kirchen eine dramatisch vertiefte Abstimmung zu entwickeln und notwendigerweise in hohem Maße füreinander einzutreten hätten – ganz abgesehen davon, dass beide Kirchen sich zu einer solchen prinzipiellen Ökumenisierung des Religionsunterrichts bislang nicht in der Lage sehen. Nicht zuletzt müsste auf diese Weise gerade die in Deutschland nach wie vor am stärksten vertretene Religion die größten Einbußen an Differenziertheit und Kongruenz (zwischen elterlicher religiöser Erziehung und Religionsunterricht) hinnehmen. Die Etablierung eines christlichen (ökumenischen) Religionsunterrichts wäre, wenn ich recht sehe, international ein Sonderfall.

Szenario 3: Umbau in Richtung eines multireligiösen Religionsunterrichts – Pluralismusfähigkeit im Modus der vereinten Verschiedenheit

Dieses Szenario erhält einerseits die bisherige rechtliche Konstruktion des Religionsunterrichts als *res mixta* und die damit verbundenen didaktischen und zivilgesellschaftlichen Chancen, sucht aber zugleich dem steigenden Verständigungsbedarf in einer multireligiösen Gesellschaft und Schule prioritär Rechnung zu tragen.

Religionsunterricht wird demnach prinzipiell Schülerinnen und Schülern verschiedenen Bekenntnisse in einer Lerngruppe erteilt; die Lehrkraft ist weiterhin konfessionell ausgewiesen und wird nach entsprechender theologisch-religionspädagogischer Ausbildung von ihrer Religionsgemeinschaft mit der Erteilung von Unterricht beauftragt. Die Positionalität des Religionsunterrichts wird insofern nach wie vor gewährleistet – zum einen über die Lehrkraft, zum anderen über die Schüler/innen. Aufgelöst wird indes die Leitvorstellung einer konfessionell homogenen Lerngruppe und einer Kongruenz zwischen der Konfession des Religionslehrers bzw. der Religionslehrerin einerseits, den Schülerinnen und Schülern andererseits. De facto wird eine konfessionsgemischte Schülergruppe im Laufe ihrer Schullaufbahn von Lehrkräften unterschiedlichen Bekenntnisses unterrichtet – idealerweise so, dass jede Schülerin bzw. jeder Schüler binnen zehn Schuljahren römisch-katholischen, evangelischen, muslimischen und evtl. sogar jüdischen Religionslehrenden begegnet.

Ein solcher multireligiöser Unterricht wäre für die Teilnahme konfessionsloser Schülerinnen und Schüler offen, doch er könnte sie im Sinne von Art. 7.3 GG nicht zur Teilnahme verpflichten; nach wie vor müsste ein Recht auf Abmeldung gewährleistet und ein nicht-religiöses Ersatz- oder Alternativfach vorgehalten werden. Der daseins- und wertorientierende Unterricht fände somit auch in diesem Modell nicht prinzipiell im Klassenverband statt.

Dieses Modell setzt auf eine *starke* Pluralität, d.h. auf ein artikulationsfähiges religiöses Selbstverständnis verschieden-religiöser Schüler und eine entsprechend differenzensible Lehrerschaft; *unter diesen Bedingungen* fördert es Identität und Verständigung. Es kann seine Fruchtbarkeit insbesondere in Gegenden und Schuleinzugsgebieten entfalten, de-

ren Bevölkerung in eine Mehrzahl von Religions- und Konfessionszugehörigkeiten gegliedert ist – dort wo Konfessionslose einen großen oder gar maßgeblichen Anteil an der Bevölkerung haben oder religiöse Pluralität auf Grund hoher Kirchenmitgliedschaftsquoten kaum erfahrbar ist, läuft dieses Modell hingegen ins Leere. Auch dann, wenn tatsächlich Unbestimmtheit und Vagheit die religiöse Position der Schülerinnen bzw. Schüler kennzeichnen, kann es sich nur schwerlich fruchtbar entfalten.

Schwierigkeiten bestehen zudem darin, dass religiös gebundene Schüler in diesem Modell – gegen den Richtungssinn der grundgesetzlichen Regelungen – keine Gewähr auf Religionsunterricht „ihres“ Bekenntnisses haben, dass somit gerade Minderheiten Gefahr laufen, von Lehrkräften der Mehrheitsreligion unterrichtet zu werden, und dass die Lehrkräfte auf Grund der vorhandenen Ausbildungsstrukturen und Qualifikationsstandards nur evangelischen, katholischen, muslimischen und – selten – jüdischen Bekenntnisses sein können, eine Abbildung der tatsächlichen religiösen Pluralität in der Lehrerschaft bis auf Weiteres unwahrscheinlich bzw. ausgeschlossen ist.

Mit diesem Szenario würde eine Adaption des sog. Hamburger Modells in der Fläche erprobt; der englische Religionsunterricht würde beliehen, allerdings an zwei gravierenden Punkten variiert, denn – anders als dort – würde hierzulande die Konfessionalität der Lehrenden weiterhin vorausgesetzt und konfessionslose Schüler würden voraussichtlich nicht teilnehmen.

Szenario 4: Grundlegender Neuentwurf eines allgemeinen Religions- und Weltanschauungsunterrichts – Pluralismusfähigkeit im Modus der Neutralisierung

Eine Koppelung zwischen religiöser Bildung in der Schule und Religionszugehörigkeit von Schülern und/oder Lehrern gilt in diesem Modell als unangemessen: Das schulische Bildungsangebot in Sachen Religion soll vielmehr für ausnahmslos alle Schüler/innen und für qualifizierte Lehrkräfte unabhängig von deren persönlicher Orientierung zugänglich sein. Es behandelt deshalb den Gegenstand Religion möglichst neutral, kritisch-reflektierend, diskursiv – u.a. so, dass religiös gebundene Schülerinnen und Schüler sowie einschlägige Quellentexte ihre Innenperspektive einbringen, die religiös ungebundenen Schülerinnen bzw. Schüler und religionswissenschaftliche Texte hingegen die Außenperspektive.

Für dieses Modell sprechen v.a. seine schulorganisatorische Einfachheit – hier und m.E. *nur* hier wäre Religionsunterricht im Klassenverband möglich –, die pädagogische und fachliche Gleichförmigkeit eines solchen (allgemeinen) Religions- und Weltanschauungsunterrichts mit allen übrigen Schulfächern, nicht zuletzt die Pluralitätsfreundlichkeit seiner Anlage in einem ganz bestimmten Sinn: In dieser Unterrichtsform kom-

men auch *die* Religionsgemeinschaften potentiell zu ihrem Recht, die nur in Gestalt eines einzelnen Schülers in der Schule vertreten sind. Schwierigkeiten liegen darin, dass dieser Unterricht den Bestandsschutz des Grundgesetzes verliert und einen vollständigen Bruch mit dem geschichtlich gewachsenen Modell grenzbewusster Kooperation von Religionsgemeinschaften und Staat darstellt. Die Realisierung dieses Modells ließe die gesamte Struktur der Religionslehrer-Bildung, die bislang in konfessionell-theologischen universitären Einrichtungen erfolgt, und die kirchliche Infrastruktur zur Förderung des Religionsunterrichts obsolet werden (von den kirchlichen Lehrkräften über die kirchenkreislichen und landeskirchlichen Schulbeauftragten und ihre Referate bis hin zu Mediotheken). Die Bundesländer müssten also stattdessen neue, religionswissenschaftlich akzentuierte Strukturen aufbauen. Zudem ist ungeklärt, wer in diesem Fall die inhaltliche Ausrichtung des Unterrichts festlegt und kontrolliert. Mutmaßlich müsste der Staat selbst aktiv in die Bemessung von Religionskritik und Religionsfreundlichkeit, letztlich in die Bewertung von Religionen eintreten; auf diese Weise würde eine der großen Stärken der grundgesetzlichen Regelung, nämlich die Selbstbegrenzung des Staates in Fragen der Religion und der existentiellen Daseins- und Wertorientierung, aufgegeben. Mit diesem Modell würde ein in Deutschland bisher gemiedener Weg beschritten; Pate stünden die Umstellungsprozesse im Kanton Zürich, in Norwegen und Schweden.

Noch einmal: Alle vier Szenarien suchen den angemessenen Umgang mit religiöser Pluralität und Uneindeutigkeit; sie sehen vier verschiedene Wege vor: Ausdifferenzierung und Regionalisierung (1), Elementarisierung (2), vereinte Verschiedenheit (3) oder Neutralisierung von Religion (4).

Vor diesem Hintergrund stellt der vorliegende Band die wichtigsten in Deutschland derzeit praktizierten Modelle sowie zwei exemplarisch ausgewählte europäische Lesarten von Religionsunterricht vor Augen (Teil 1). Selbstredend gibt es zu jedem dieser Modelle Literatur. Der Sinn dieser Zusammenstellung liegt angesichts dessen darin, die breite Diskussion und einschlägige Forschung zusammenzuführen. Indem alle Artikel einer ähnlichen Struktur folgen, sollen die Lesenden zügig in die Lage versetzt werden, vergleichende Beobachtungen anzustellen, zielgerichtete Anfragen zu entwickeln oder auch eigene Prioritäten zu identifizieren. Zu dieser Urteilsbildung trägt darüber hinaus bei, dass anschließend verschiedene Plädoyers für eine Weiterentwicklung des Religionsunterrichts folgen. Sie repräsentieren eine staatliche und eine evangelisch-landeskirchliche Perspektive, die Sichtweise eines erfahrenen Religionslehrers und eines Juristen, die Position eines katholischen sowie eines evangelischen Universitäts-Religionspädagogen (Teil 2).

Am Ende steht ein Verfahrensvorschlag und eine thetische Skizze möglicher nächster Schritte, die – exemplarisch auf das Land Niedersachsen bezogen – gangbar sind.

Die angestrebte vergleichbare Struktur der Beiträge in Teil 1 stellt sich wie folgt dar:

Einleitendes

1. Geschichte und Genese des Konzepts
 2. Anliegen sowie organisatorische bzw. didaktische Grundlagen
 3. Einblicke in die Praxis
 4. Diskussion
 5. Entwicklungsaufgaben und Plädoyer
- Weiterführende Literatur

Die Beiträge zu diesem Buch sind – mit Ausnahme der beiden Texte im Ausblick – zuvor in einer öffentlichen Vorlesungsreihe mit dem Titel „Religionsunterricht wohin?“ präsentiert und diskutiert worden, die im Sommersemester 2013 an der Theologischen Fakultät der Georg-August-Universität Göttingen stattfand.⁷ Die Reihe wurde vom dortigen Lehrstuhl für Praktische Theologie mit Schwerpunkt Religionspädagogik verantwortet, sie wurde mitgetragen und gefördert von der Bildungsabteilung des Landeskirchenamtes der Evangelisch-Lutherischen Landeskirche Hannovers und vom Studienseminar für das Lehramt an Gymnasien Göttingen.

In diesen Institutionen arbeiten Menschen, die sich in der einen oder anderen Weise um das Zustandekommen des Ganzen verdient gemacht haben: Florian Dinger, Dr. Monika Fuchs, Oberlandeskirchenrätin Dr. Kerstin Gäfgen-Track, Mathias Hartewieg, Oberstudiendirektorin Brunhilde Juraschek, Studiendirektor Rudolf Tammeus und Constanze Wimmel.

Den Satz des Buches hat – mit gewohnter Zuverlässigkeit – Frau Margret Lessner besorgt.

Allen Genannten sowie nicht zuletzt den Vortragenden bzw. Autorinnen und Autoren danke ich herzlich.

Göttingen, Frühjahr 2014

Bernd Schröder

⁷ Der Titel der Veranstaltung wie des Buches verweist mit Bedacht zurück auf den Band „Religionsunterricht – wohin? Neue Stimmen zum Religionsunterricht an öffentlichen Schulen, hg. von Klaus Wegenast, Gütersloh 1971. Der gegenwärtige Diskurs knüpft in vielerlei Hinsicht an ähnliche Debatten während der „Reformdekade“ vor vierzig Jahren an (vgl. Folkert Rickers und Bernd Schröder [Hg.], 1968 und die Religionspädagogik, Neukirchen-Vluyn 2010).

Teil 1

Organisationsmodelle und didaktische Konzepte von Religionsunterricht

Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht in Baden-Württemberg

Ist der konfessionell-kooperative Religionsunterricht, wie er in Baden-Württemberg im Jahr 2005 institutionalisiert und 2009 novelliert wurde, als erster Schritt auf dem Weg zum ökumenischen Religionsunterricht anzusehen? Nein, er *ist* vielmehr eine Form von ökumenischem Religionsunterricht par excellence. Gerade weil er nicht *mono*-konfessionell, aber eben auch nicht *unkonfessionell*, sondern vielmehr konfessionell-*kooperativ* ausgerichtet ist, kann seine Ökumenizität strukturell nicht gesteigert werden. Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht (KRU) ist daher kein erster oder zweiter Schritt zu wahrhaft ökumenischem Religionsunterricht, sondern er *ist* wahrhaft ökumenischer Religionsunterricht. Jeder Schritt, der von KRU aus in irgendeine Richtung weiterführen wollte, würde von Konfessionalität und Ökumenizität gleichermaßen fortschreiten.

Diese Sätze gilt es im Folgenden zu begründen. Wir betrachten zu diesem Zweck zunächst die Struktur des südwestdeutschen Modells (1), danach seine praktische Umsetzung, wie sie von der wissenschaftlichen Evaluationskommission angetroffen wurde (2) und schließlich die Modifikationen, die 2009 (nur teilweise) auf Empfehlung des Evaluationsteams eingeführt wurden (3). Danach wird es möglich sein, die Eingangsthese zu rechtfertigen.

1. Der Modellversuch *Konfessionelle Kooperation im Religionsunterricht* (KRU) von 2005

Vom 1. März 2005 datiert die KRU-Vereinbarung zwischen der Evangelischen Landeskirche in Baden, der Evangelischen Landeskirche in Württemberg, der Erzdiözese Freiburg und der Diözese Rottenburg-Stuttgart.¹ Der Vereinbarungstext formuliert die Zielvorstellungen des KRU. Sie bestehen darin,

- „ein vertieftes Bewusstsein der eigenen Konfession zu schaffen,
- die ökumenische Offenheit der Kirchen erfahrbar zu machen und

¹ Konfessionelle Kooperation im Religionsunterricht an allgemein bildenden Schulen. Vereinbarung zwischen der Evangelischen Landeskirche in Baden, der Evangelischen Landeskirche in Württemberg, der Erzdiözese Freiburg und der Diözese Rottenburg-Stuttgart vom 1. März 2005, Stuttgart 2005 (im Folgenden zitiert als: *Vereinbarung I*, 2005).