



Religion unterrichten in Vielfalt

konfessionell – religiös – weltanschaulich

V&R

Herausgegeben von
Saskia Eisenhardt, Kathrin S. Kürzinger,
Elisabeth Naurath, Uta Pohl-Patalong



Saskia Eisenhardt / Kathrin S. Kürzinger /
Elisabeth Naurath / Uta Pohl-Patalong (Hg.)

Religion unterrichten in Vielfalt

konfessionell – religiös – weltanschaulich

Ein Handbuch

Mit 15 Abbildungen und 2 Tabellen

Vandenhoeck & Ruprecht

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

© 2018, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Theaterstraße 13, D-37073 Göttingen
Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich
geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen
bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Umschlagabbildung: © blue_bubble/shutterstock

Satz: SchwabScantechnik, Göttingen

Vandenhoeck & Ruprecht Verlage | www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com

ISBN 978-3-647-77025-3

Inhalt

Einleitung	9
------------------	---

Teil I

Rahmenbedingungen religiöser Bildung in konfessioneller, religiöser und weltanschaulicher Vielfalt

Die Situation des Religionsunterrichts heute	19
<i>Uta Pohl-Patalong</i>	
Zur Bedeutung (inter-)religiöser Bildung in pluralen Kontexten	28
<i>Georg Langenhorst/Elisabeth Naurath</i>	
Religionsunterricht oder Religionskunde? Zum Charakter religiöser Bildung angesichts konfessioneller, religiöser und weltanschaulicher Vielfalt	37
<i>Kathrin S. Kürzinger</i>	
Rechtliche Möglichkeiten der Kooperation	45
<i>Bernd Schröder</i>	
Kontextsensibles Unterrichten in konfessioneller, religiöser und weltanschaulicher Vielfalt	54
<i>Henrik Simojoki</i>	
Religionssoziologische Einsichten über konfessionelle, religiöse und weltanschauliche Vielfalt	61
<i>Claudia Schulz</i>	
Schulische Voraussetzungen für den Umgang mit konfessioneller, religiöser und weltanschaulicher Vielfalt	68
<i>Thomas Schlag</i>	
Entwicklungspsychologische Grundlagen des Verständnisses von religiöser und weltanschaulicher Heterogenität	76
<i>Gerhard Büttner</i>	

Teil II

Didaktischer Umgang mit konfessioneller, religiöser und weltanschaulicher Vielfalt

Religionsunterricht mit Schüler*innen unterschiedlicher Konfessionen	87
<i>Jan Woppowa</i>	
Religionsunterricht mit Schüler*innen unterschiedlicher Religionen ...	102
<i>Karlo Meyer</i>	
Religionsunterricht mit Schüler*innen unterschiedlicher Weltanschauungen	114
<i>Michael Domsgen</i>	

Teil III

Religionsdidaktische Ansätze für den Umgang mit konfessioneller, religiöser und weltanschaulicher Vielfalt

Theologisieren mit Kindern	127
<i>Katharina Kammeyer</i>	
Theologisieren mit Jugendlichen	137
<i>Saskia Eisenhardt</i>	
Performative Religionsdidaktik	146
<i>Bärbel Husmann</i>	
Sakralraumpädagogik	154
<i>Clauß Peter Sajak</i>	
Didaktik Heiliger Schriften	164
<i>Martina Steinkühler</i>	
Bibliodrama	174
<i>Heiner Aldebert</i>	
Bibliolog	183
<i>Uta Pohl-Patalong</i>	
Gendersensibler Religionsunterricht	193
<i>Sebastian Hasler/Uta Pohl-Patalong</i>	
Diakonisches Lernen	204
<i>Ulrike Witten/Walid Abd El Gawad</i>	

Gewaltpräventives Lernen	214
<i>Elisabeth Naurath</i>	
Ethisches Lernen	222
<i>Michael Winklmann</i>	
Lernen am außerschulischen Ort	230
<i>Claudia Gärtner</i>	
Einladung externer Expert*innen in den Religionsunterricht	240
<i>Anke Kaloudis</i>	
Schüler*innen als Expert*innen im Religionsunterricht	249
<i>Dennis Graham</i>	
Die interreligiöse Lernwerkstatt – auch in der Schule!	255
<i>Jens Beiner/Lisa Unger</i>	

Teil IV

Gelungene Projekte für den Umgang mit konfessioneller, religiöser und weltanschaulicher Vielfalt

»Partnerschaft, Ehe und Familie« – ein Projekt in konfessioneller Kooperation an der Evangelischen Friedrich Oberlin Fachoberschule des Augustinum München	267
<i>Barbara Pühl</i>	
Judentum begreifen – ein dialogisches interreligiöses Konzept für alle Schulformen in Osnabrück	271
<i>Heide Rosenow</i>	
Interreligiöse Begegnung – ein christlich-muslimisches Projekt in der vierten Klasse der Keilberthschule in München	276
<i>Selcen Güzel</i>	
Schüler*innen begegnen den abrahamischen Religionen – ein interreligiöses Unterrichtsprojekt der Martin-Buber-Schule in Groß-Gerau	281
<i>Ursula Alflen/Lisa Schätzlein</i>	
»Wir! Unsere Klasse als Unternehmen« – ein interreligiöses Projekt an der Höheren Berufsfachschule in Düsseldorf	285
<i>Nicole Kuroepka</i>	

Pongal, Schawuot und Erntedank – Gestaltung eines interreligiösen Kalenders am Peutingergymnasium in Augsburg	291
<i>Micha Seyboth</i>	
Orientierung durch Verständigung – der interreligiöse Gesprächskreis junger Menschen in Hamburg	296
<i>Julia Freund/Andreas Gloy</i>	
Sakralraumpädagogik – ein Projekt an der Evangelischen Schule Berlin-Mitte	300
<i>Clauß Peter Sajak</i>	
Interreligiöses Begegnungslernen in Kooperation mit dem Ethikunterricht – ein Projekt an vier Schulen in Mannheim und Heidelberg	305
<i>Ines Sperling</i>	
Diakonisch-dialogisch – Einblicke in das »religionspädagogische Laboratorium« am katholischen Elisabeth-Gymnasium Halle	309
<i>Hans-Michael Mingenbach</i>	
Schüler*innen erleben Theologie – das reli:labor an der Kieler Forschungswerkstatt	313
<i>Saskia Eisenhardt/Stefanie Hertel-Holst</i>	
Sensibilisierung für den Umgang mit Vielfalt in der Religionslehrer*innenbildung – konfessionelle Kooperation an der Universität Bamberg	317
<i>Konstantin Lindner</i>	
»Gesichter der Religionen« – ein interreligiöses Ausstellungsprojekt an der Universität Passau	321
<i>Hans Mendl</i>	
»kompetent kooperieren« – Förderung religionssensibler Dialog- und Kooperationskompetenz an der Universität Augsburg	325
<i>Kathrin S. Kürzinger</i>	
Zusatzqualifikation Interreligiöse Mediation – ein Angebot für alle Lehramtsstudierenden an der Universität Augsburg	330
<i>Elisabeth Naurath</i>	
 Autor*innen	 334

Einleitung

»Wie unterrichtet man Religion im Kontext religiöser und weltanschaulicher Vielfalt? Wie kann ich meinen Schüler*innen als Lehrkraft gerecht werden? Wie kann ich mich als Religionslehrkraft in meinem Unterricht gut und am richtigen Ort fühlen?« – solche und ähnliche Fragen stellen sich zunehmend viele Lehrkräfte, die Religion unterrichten. Denn die Heterogenität der Schüler*innen wird gerade im Bereich religiöser Bildung in besonderer Weise zur Herausforderung: Dort, wo einst eine recht homogene Gruppe evangelischer und katholischer Schüler*innen saß, ist heute alles möglich. Längst schon haben wir als Religionslehrkräfte auch im konfessionell ausgerichteten Religionsunterricht »bunte« Lerngruppen, und dies auf ganz unterschiedliche Weise: Da sind getaufte Kirchenmitglieder, gläubig oder auch nicht, religiös sozialisiert oder auch nicht. Da sind Kinder und Jugendliche anderer christlicher Konfessionen, da sind Schüler*innen anderer Religionen, da ist die sogenannte Gruppe der Bekenntnislosen – ein Pool für viele Variationen religiöser und weltanschaulicher Einstellungen.

Die Religionspädagogik beschäftigt sich als Wissenschaft seit einigen Jahren sehr intensiv mit der Frage wachsender Vielfalt in konfessioneller, religiöser und weltanschaulicher Hinsicht und versucht, Religionsdidaktik für diese Situation neu zu denken. Eine Fülle an aktueller Literatur thematisiert die Pluralität von Religionen und Religiositäten im Kontext heutiger Schulwirklichkeit und fragt nach Orientierungsmöglichkeiten für Religionslehrkräfte, die sich in diesem anspruchsvollen Fach, das auch existenziale Fragen und Deutungshorizonte beinhaltet, zurechtfinden müssen. Dabei wird neuerdings statt »Pluralität« zunehmend auch der Begriff »Heterogenität« verwendet, der noch stärker die unterschiedlichen nicht-religiösen Weltanschauungen in den Blick nimmt und deutlicher macht, dass sich die Thematik mit anderen Formen von Unterscheidungskriterien wie Geschlecht, soziale Voraussetzungen, individuelle Einschränkungen der Schüler*innen etc. verbindet. Hinzu kommt die Herausforderung, den Religionsunterricht dezidiert an den Schüler*innen auszurichten – entsprechend dem bildungstheoretischen Anspruch der Subjektorientierung – und die Religionsdidaktik auf kompetenzorientierte Lehrpläne umzustellen.

Vor diesem Hintergrund ist ein auffallendes Defizit zu bemerken: Es gibt bislang nur wenige Entwürfe zur Gestaltung von Religionsunterricht angesichts der herausfordernden religiösen Vielfalt der Lerngruppen. Wenn diese Unterrichtsrealitäten, die kontextuell sehr verschieden sein können, ausgeblendet werden, führt dies jedoch zu einem wachsenden Relevanzverlust des Faches.

Die gegenwärtig schwelende Rede von der Legitimationskrise des Religionsunterrichts ist nicht zuletzt dadurch bedingt, dass die Pluralität der Adressat*innen die Frage aufwirft, ob ein Fach wie Religionskunde oder Ethik für alle angemessener sei.

Hier setzt dieses Buch an: Es möchte die Situation der konfessionellen, religiösen und weltanschaulichen Vielfalt, in der sich der Religionsunterricht heute faktisch häufig befindet, erläutern und in verschiedener Hinsicht ausloten. Vor allem aber möchte es Lehrkräften Wege aufzeigen, wie sie didaktisch mit diesen Konstellationen umgehen können und dabei sowohl den Schüler*innen als auch den Inhalten des Faches gerecht werden können. Sein Interesse ist es hingegen nicht, die gegenwärtigen Modelle des Religionsunterrichts kritisch zu reflektieren, über neue Organisationsformen des Religionsunterrichts nachzudenken oder neue rechtliche Konstellationen zu initiieren (vgl. dazu Lindner/Schambeck/Simojoki/Naurath, 2017). Wir gehen daher vom konfessionellen Religionsunterricht nach Art. 7,3 GG als Regelfall aus, der unter Beteiligung der Religionsgemeinschaften in den meisten Bundesländern rechtlich festgeschrieben ist, sowie von den jeweiligen Ersatzfächern Ethik, Philosophie, Werte und Normen, die Schüler*innen besuchen, die sich vom Religionsunterricht abmelden. Unterhalb dieser Ebene haben sich jedoch in den Ländern und Regionen sehr verschiedene Weisen des Umgangs mit der faktischen Vielfalt der Schüler*innen entwickelt, die alle versuchen, in den jeweiligen Herausforderungen gute religiöse Bildung für alle Schüler*innen zu gestalten. Diese Bemühungen möchten wir mit diesem Buch unterstützen, gleich in welchem Rahmen und in welcher Gestalt sie stattfinden.

Dieses breite Spektrum von Konstellationen bringt es mit sich, dass die drei Adjektive »konfessionell«, »religiös« und »weltanschaulich«, die sich durch das Buch ziehen, vor Ort vermutlich in unterschiedlicher Weise relevant sind. Wir denken dabei an folgende Konstellationen:

(1) »*Konfessionell heterogen*«: Hier steht die Herausforderung im Vordergrund, den Religionsunterricht auch mit Schüler*innen anderer Konfessionen als der eigenen zu gestalten. Dies gilt beispielsweise dann, wenn im Rahmen einer konfessionellen Kooperation evangelische und katholische Schüler*innen gemeinsam unterrichtet werden, sei es von einer Lehrkraft im Wechsel mit der anderen Konfession, sei es im Team-Teaching oder als Delegation der gesamten Lerngruppe an die Lehrkraft einer Konfession. Zunehmend trifft man jedoch

gerade in Minderheitssituationen einen Religionsunterricht an, der über einen längeren oder sogar den gesamten schulischen Zeitraum von der Lehrkraft einer Konfession für alle, die nicht am Ersatzfach teilnehmen (sofern dies überhaupt angeboten wird), gestaltet wird. Ebenso gilt dies, wenn Angehörige orthodoxer Konfessionen und/oder afrikanischer Kirchen am evangelischen oder katholischen Unterricht teilnehmen, aber auch beispielsweise russlandstämmige Mennoniten, Zeugen Jehovas und neapostolische Christen.

(2) »*Religiös heterogen*«: Hier geht es um die Teilnahme von Schüler*innen, die einer nicht-christlichen Religionsgemeinschaft angehören, weil kein Unterricht dieser Religionsgemeinschaft angeboten wird und sie sich nicht zum Ersatzfach angemeldet haben. Am häufigsten sind dies im Moment muslimische Schüler*innen. Aber auch alevitische, jüdische, jesidische, hinduistische, buddhistische Kinder und Jugendliche oder Sikhs sind im evangelischen, mittlerweile auch im katholischen Religionsunterricht anzutreffen. In manchen Bundesländern wird bereits seit Jahrzehnten in Beruflichen Schulen sowie teilweise auch in Grundschulen Religion im Klassenverband erteilt. Doch auch in der Sekundarstufe bei prinzipieller konfessioneller Trennung können Schüler*innen unterschiedlicher Religionen an dem evangelischen, seit kurzem auch an dem katholischen Unterricht offiziell teilnehmen. Der »Hamburger Weg« eines »Religionsunterrichts für alle in evangelischer Verantwortung« beteiligt in einer interreligiösen Ausrichtung andere Religionsgemeinschaften am Religionsunterricht, und in Bremen ist die rechtliche Ausnahmesituation von Art 7,3 GG in einem kulturell und historisch ausgerichteten »Biblischen Geschichtsunterricht«, in dem nicht nach Konfessionen und Religionen getrennt wird, umgesetzt. Neben diesen lokalen Lösungen kommen Schüler*innen unterschiedlicher Religionen auch andernorts in Projekten zusammen, um gemeinsam zu und mit verschiedenen religiösen Traditionen zu lernen. Dies wird ebenfalls ein Thema in diesem Band sein.

Dabei gibt es wiederum ein großes Spektrum zwischen kaum religiös geprägten Schüler*innen, die teilweise auch nur rudimentäre Kenntnisse über ihre Religion besitzen und solchen, für die ihre Religion lebensprägend ist. In manchen Gegenden ist auch mit einer größeren Zahl von bi-religiös aufwachsenden Schüler*innen zu rechnen. Entsprechend unterschiedlich ist die Haltung zur christlichen Tradition und der Kenntnisstand der eigenen Religion, wobei man zumindest dann, wenn sich die Schüler*innen für das Fach Religion aktiv entscheiden (also ein Ersatzfach angeboten wird), von einer grundsätzlichen Offenheit für den Kontakt mit christlichen Gehalten ausgehen kann.

(3) »*Weltanschaulich heterogen*«: Hier denken wir an einen Unterricht mit Schüler*innen ohne Religionszugehörigkeit, religiöse Sozialisation und/oder religiöse Überzeugung. Um eine treffende Bezeichnung für diese Gruppe, die alle drei

Komponenten einschließt und gleichzeitig keinen abwertenden Charakter besitzt, wird derzeit in der wissenschaftlichen Theologie und der Religionswissenschaft gerungen. Uns scheint der Begriff »religionsfern« recht gut das große Spektrum von Menschen, die sich bewusst und reflektiert als nicht-religiös oder »atheistisch« verstehen, über solche, die bislang kaum Kontakt zu christlichen Gehalten und Traditionen hatten, bis zu jenen, die eine diffuse religiöse Haltung mitbringen und/oder religiös auf der Suche sind, abzudecken. Bei dieser Gruppe ist weniger die lebensgeschichtliche Phase der Jugend im Blick, für die eine Distanz zu religiösen Positionen entwicklungspsychologisch oft beschrieben wurde. Vielmehr geht es um veränderte sozialisatorische Voraussetzungen, die nicht-religiöse Positionen im Religionsunterricht in jedem Fall in den ostdeutschen Bundesländern, zunehmend aber auch in vielen Gegenden Westdeutschlands nicht mehr als Abweichung einer Minderheit von der Mehrheit, sondern als breites Phänomen auch im Religionsunterricht antreffen lassen. Der Begriff der »weltanschaulichen Heterogenität« lässt die Frage offen, ob jede Weltanschauung in einem weiten Sinne als religiös zu bezeichnen ist, bzw. inwiefern jede Religion eine Weltanschauung darstellt – er rekurriert auf das Phänomen nicht-religiöser Weltanschauungen im Religionsunterricht.

Selbstverständlich können alle diese Formen von Heterogenität auch gleichzeitig in einer Lerngruppe auftreten, sodass gerade die Vielfalt auf allen Ebenen prägend ist. Aber auch in dieser Situation sind es manchmal besondere Herausforderungen gegenüber bestimmten Gruppen und Konstellationen von Schüler*innen, die stärker die eine oder die andere Dimension von Heterogenität in den Vordergrund treten lassen und entsprechende didaktische Fragen aufwerfen. Insofern hoffen wir, dass alle Lehrkräfte, gleich wo und in welchen Konstellationen von Heterogenität sie unterrichten, ihre Fragen und Themen in den Artikeln dieses Bandes wiederfinden und Impulse für ihre Didaktik mitnehmen können.

Zum Aufbau des Bandes

Im *ersten Teil* werden die Rahmenbedingungen religiöser Bildung in konfessioneller, religiöser und weltanschaulicher Vielfalt erläutert. Gefragt wird, wie die gegenwärtige Situation, dass einerseits Religionsunterricht überwiegend »nach den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften« (Art. 7,3 GG) unterrichtet wird, und andererseits bei Weitem nicht nur Schüler*innen der jeweiligen Religionsgemeinschaft an ihm teilnehmen, historisch entstanden ist und was dies für den Religionsunterricht gegenwärtig bedeutet (Uta Pohl-Patalong). Gerade in dieser Situation verliert religiöse Bildung aber nicht an Bedeutung, sondern gewinnt sie eher, zumal

wenn sie am Dialog interessiert und ausgerichtet ist (Georg Langenhorst/Elisabeth Naurath). Entgegen einer vor allem medial oft vertretenen Meinung legt dies jedoch gerade nicht eine weltanschaulich neutrale »Religionskunde« nahe, sondern ist in einem am Subjekt und seinen Erfahrungen ausgerichteten bekenntnisorientiertem Religionsunterricht sinnvoller zu bewältigen (Kathrin S. Kürzinger). Dabei gehen die Bundesländer teilweise unterschiedliche Wege in den rechtlichen Regelungen und bevorzugten Möglichkeiten zu Kooperationen und anderen Alternativen, mit den verschiedenen Formen von Heterogenitäten umzugehen (Bernd Schröder). Was vor Ort konkret gilt, ist aber nicht nur eine Frage des jeweiligen Bundeslandes und seiner Spielräume, sondern auch des regionalen und schulischen Kontextes, der die Herausforderungen des Religionsunterrichts hier ganz anders erscheinen lässt als dort (Henrik Simojoki). Zudem wird der Religionsunterricht in seiner Vielfalt von gesellschaftlichen, schulischen und auch entwicklungspsychologischen Rahmenbedingungen geprägt, die ein Religionsunterricht, der sensibel ist für die Heterogenität seiner Schüler*innen, in den Blick nehmen muss. So ist die religiöse und weltanschauliche Vielfalt Folge gesellschaftlicher Entwicklungen und prägt diese gleichzeitig (Claudia Schulz). Zugleich ist der Kontext der Schule zwischen seinem Ideal und seinen Realitäten Rahmen und Bedingung für den Religionsunterricht (Thomas Schlag). Und auch entwicklungspsychologische Voraussetzungen für Schüler*innen in den unterschiedlichen Altersstufen sind zu bedenken, gerade im Blick darauf, wie Kinder und Jugendliche auf religiöse Vielfalt zugehen und mit ihr umgehen (Gerhard Büttner).

Im *zweiten Teil* werden dann die drei »Heterogenitäten« spezifisch in den Blick genommen: Was bedeutet es, in konfessionell gemischten Lerngruppen zu unterrichten (Jan Woppowa), was sind die besonderen Herausforderungen und Möglichkeiten mit Schüler*innen unterschiedlicher Religionen (Karlo Meyer) und was ist didaktisch in besonderer Weise zu berücksichtigen, wenn religiöse und nicht-religiöse Weltanschauungen aufeinandertreffen (Michael Domsen)?

Noch konkreter wird es schließlich im *dritten Teil*, wenn gefragt wird, wie religiöse Bildung in diesen »bunten« Lerngruppen didaktisch gestaltet werden kann. Hier haben wir uns an den religionsdidaktischen Ansätzen orientiert, die im heutigen Religionsunterricht leitend sein können. Diese werden jeweils kurz vorgestellt und daraufhin bedacht, was es bedeutet, Religionsunterricht nach diesem Ansatz zu gestalten, wenn die konfessionelle, religiöse und/oder weltanschauliche Heterogenität didaktisch berücksichtigt wird und das Fach allen, die an ihm teilnehmen, gerecht werden soll, ohne sein Profil aufzugeben. Vertreten sind die Ansätze des Theologisierens mit Kindern (Katharina Kammeyer) und mit Jugendlichen (Saskia Eisenhardt), die performative Religionsdidaktik (Bärbel Husmann) sowie die Pädagogik sakraler Räume (Clauß Peter Sajak), die

nicht nur Erkundungen von Kirchen, sondern auch von Moscheen und Synagogen didaktisch fruchtbar macht. Die Frage nach der Bibel im Religionsunterricht in religiöser Vielfalt wird aufgenommen durch Überlegungen zur Didaktik Heiliger Schriften (Martina Steinkühler), die auch den Umgang mit Koran und Tenach bedenkt, sowie das Bibliodrama (Heiner Aldebert) und den Bibliolog (Uta Pohl-Patalong) in konfessionell, religiös und weltanschaulich gemischten Lerngruppen. Ebenso wird der genderorientierte Religionsunterricht auf diese Konstellationen bezogen (Sebastian Hasler/Uta Pohl-Patalong) wie auch das diakonisch-soziale (Ulrike Witten/Walid Abd El Gawad), das gewaltpräventive (Elisabeth Naurath) und das ethische Lernen (Michael Winklmann) sowie das religionsdidaktische Lernen am außerschulischen Ort, beispielsweise auf dem Friedhof oder im Museum (Claudia Gärtner). Die Einladung externer Expert*innen (Anke Kaloudis) und der Einsatz von Schüler*innen als Expert*innen für ihre Religion (Dennis Graham) werden hingegen schon besonders in religiös heterogenen Lerngruppen praktiziert, sollen hier aber eingehender didaktisch reflektiert und angeregt werden. Schließlich bieten sich interreligiöse Lernwerkstätten als besondere Lernorte und Möglichkeit zur Durchführung interreligiöser Dialogveranstaltungen an (Jens Beiner/Lisa Unger).

Im vierten und letzten Teil werden schließlich Best-Practice-Projekte vorgestellt, die den gewohnten Rahmen des (konfessionell getrennten) Religionsunterrichts bewusst verlassen, um gemeinsame Formen des Lernens und des Dialogs zu initiieren. Die vielfältigen Beispiele stammen aus unterschiedlichen Regionen Deutschlands und umfassen vor allem Unterrichtsprojekte verschiedener Schularten und Jahrgänge, aber auch solche, die an der Schnittstelle zwischen Universität und Schule oder im Bereich der universitären Lehramtsausbildung angesiedelt sind. Neben Projekten mit einem spezifischen Fokus wie zur konfessionellen Kooperation (Barbara Pühl), zum Kennenlernen und Erleben des Judentums (Heide Rosenow) oder zum christlich-muslimischen Begegnungslernen (Selcen Güzel) werden auch Beispiele vorgestellt, die auf mehrere Religionen gleichzeitig abzielen. Hierzu zählen die Projekte zur Begegnung der abrahamischen Religionen (Ursula Alflen/Lisa Schätzlein), zur Verknüpfung von interreligiösem Lernen mit kaufmännischen Handlungsfeldern in der beruflichen Bildung (Nicole Kuroпка), zur Erstellung eines interreligiösen Kalenders (Micha Seyboth), zum interreligiösen Gesprächskreis (Julia Freund/Andreas Gloy) sowie zur Sakralraumpädagogik mit Grundschüler*innen (Clauß-Peter Sajak). Darüber hinaus werden in den Projekten zum interreligiösen Begegnungslernen in Kooperation mit dem Ethikunterricht (Ines Sperling), dem »religionspädagogischen Laboratorium« im säkularen Umfeld (Michael Mingenbach) sowie der weltanschaulich offenen Forschungswerkstatt »reli:labor« (Saskia Eisenhardt/

Stefanie Hertel-Holst) auch andere weltanschauliche Perspektiven in den Blick genommen. Schließlich wird noch auf hochschuldidaktische Projekte verwiesen, in denen Studierende für konfessionelle Vielfalt sensibilisiert (Konstantin Lindner), durch »Gesichter der Religionen« im Umgang mit Heterogenität geschult (Hans Mendl) und in der Zusammenarbeit mit dem Fach Ethik in ihrer Dialog- und Kooperationskompetenz gefördert werden (Kathrin S. Kürzinger). An der Universität Augsburg ist für die Entwicklung und Förderung interreligiöser Kompetenzen mit der Zusatzqualifikation Interreligiöse Mediation (ZIM) ein eigener Studiengang für Studierende wie Lehrkräfte geschaffen worden (Elisabeth Naurath).

Wir danken den Autorinnen und Autoren für ihre gehaltvollen Beiträge gerade dort, wo sie Neuland betreten. Insbesondere sei ihnen für ihre Bereitschaft gedankt, sich auf das Genre eines Handbuchs auf der Grenze zwischen wissenschaftlicher Theoriebildung und schulischer Praxis einzulassen und unseren Bitten um einen einheitlichen Aufbau der Beiträge innerhalb der Rubriken zu folgen. Für gründliche Durchsichten und Korrekturen danken wir zudem Eske Gröhn, Silja Leinung und Hannah Looks. Schließlich sei Elisabeth Schreiber-Quanz für die freundliche verlegerische Betreuung herzlich gedankt.

Wir hoffen, dass das Buch Lehrkräfte bei ihrer ebenso anspruchsvollen wie spannenden Aufgabe unterstützt, in zunehmend heterogenen Lerngruppen Religion zu unterrichten. Wenn es die eine oder andere Frage klärt, manche Ideen liefert und vor allem wenn es dazu beiträgt, das Fach in den jeweiligen Verhältnissen mit Freude und Selbstbewusstsein zu unterrichten, hat es seinen Zweck voll erfüllt.

Augsburg/Kiel, im Mai 2018

Saskia Eisenhardt, Kathrin S. Kürzinger, Elisabeth Naurath und Uta Pohl-Patalong

Teil I

Rahmenbedingungen religiöser Bildung in konfessioneller, religiöser und weltanschaulicher Vielfalt

Die Situation des Religionsunterrichts heute

Uta Pohl-Patalong

1 (Überwiegend) konfessionell und vielfältig zugleich

Das Fach Religion ist als »ordentliches Lehrfach« an den Schulen in Deutschland einerseits ein Fach wie jedes andere und andererseits ist es in mehrfacher Hinsicht ein besonderes Fach. Vor allem unterscheidet es sich von anderen Fächern dadurch, dass es – mit wenigen Ausnahmen einiger Bundesländer – überwiegend konfessionell erteilt wird. Wer von wem in welchen Inhalten unterrichtet wird, hängt mit den Konfessionen bzw. Kirchen zusammen. Gleichzeitig bewegt sich das Fach heute nicht nur im Kontext religiöser Vielfalt in der Gesellschaft, sondern auch Lerngruppen sind häufig religiös plural. Dies gilt gleich in mehrfacher Hinsicht, wobei es regional sehr verschieden ist, welche Varianten von Heterogenität oder auch Homogenität sich zeigen:

- Die evangelischen oder katholischen Schüler*innen sind auf sehr unterschiedliche Weise (und teilweise auch kaum religiös) geprägt und ihre religiösen Überzeugungen sind außerordentlich verschieden.
- Vielerorts nehmen Schüler*innen ohne Religionszugehörigkeit teil, die ein noch breiteres Spektrum zu Religion und christlichem Glauben mitbringen.
- Teilweise nehmen auch evangelische Schüler*innen am katholischen Religionsunterricht und katholische Schüler*innen am evangelischen Religionsunterricht teil.
- Schließlich nehmen nicht selten Schüler*innen anderer Religionsgemeinschaften, vor allem muslimische, am (evangelischen oder katholischen) Religionsunterricht teil.

Eine absolute Trennung nach Religionszugehörigkeiten, sodass evangelischer, katholischer, islamischer, vielleicht auch noch jüdischer und orthodoxer Religionsunterricht neben Philosophie bzw. Ethik angeboten werden und genau die Schüler*innen entsprechend ihrer Zugehörigkeiten an diesem teilnehmen, ist die Ausnahme. Dieses Modell scheitert schon aus organisatorischen Gründen, insofern islamischer Religionsunterricht häufig nicht angeboten wird (s. u.). In

Bundesländern, in denen eine Konfession vorherrschend ist, kommt der Religionsunterricht der minderheitlichen Konfession nicht immer zustande und wird dann nur in manchen Klassenstufen oder auch gar nicht erteilt – oder der Lehrkraft der kleineren Konfession wird eventuell einfach eine ganze Klasse unabhängig von der Konfession der Schüler*innen zugewiesen. Häufig wird zudem die in einigen Bundesländern vorhandene rechtliche Möglichkeit, konfessionell zu kooperieren, so gelöst, dass die Lehrkraft einer Konfession die ganze Klasse (bzw. alle, die sich nicht abgemeldet haben) unterrichtet. Hinzu kommt, dass nicht immer das rechtlich eigentlich vorgesehene Ersatzfach eingerichtet wird. Aber auch wenn Philosophie oder Ethik angeboten werden, wird diese Alternative häufig als individuelle Entscheidung zwischen zwei Wahlfächern wahrgenommen. Die Pluralität innerhalb der gleichen Konfession schließlich ist ohnehin organisatorisch nicht zu fassen. Dadurch entsteht eine Lage vielfältiger Pluralität im nominell konfessionellen Religionsunterricht. Dies wird jedoch bislang nur teilweise didaktisch reflektiert und in der Ausbildung der Lehrkräfte vorbereitet – wie beispielsweise in Hamburg oder in Baden-Württemberg, wo eine partielle Kooperation zwischen den sonst getrennt unterrichteten Fächern evangelische, katholische, islamische und teilweise auch jüdische und orthodoxe Religion bereits im Studium thematisiert wird. Überwiegend ist das Studium des Faches Religion allerdings nach wie vor konfessionell ausgerichtet, wobei jedoch in der Fachdidaktik zunehmend das Unterrichten in religiöser und weltanschaulicher Heterogenität zum Thema wird. Wer in früheren Jahrzehnten studiert hat, ist aber überwiegend auf ein »learning by doing« sowie auf Fortbildungen angewiesen. Auch Literatur für die Praxis des Unterrichts in religiöser Vielfalt ist noch dürrig vorhanden. Hier soll das Handbuch eine Lücke schließen und einen Beitrag dazu leisten, Lehrkräfte beim Unterrichten in der Spannung zwischen konzeptioneller Konfessionalität und faktischer Vielfalt zu unterstützen.

2 Konfessioneller Religionsunterricht damals und heute

Dass der Religionsunterricht in den meisten deutschen Bundesländern konfessionell organisiert ist, gründet in der Formulierung in Art. 7,3 GG, die besagt, dass der Religionsunterricht an öffentlichen Schulen »in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften« erteilt wird. Diese Formulierung stammt schon aus der Weimarer Reichsverfassung von 1919 und wurde 1949 wörtlich ins Grundgesetz übernommen. Mit dieser Konstruktion wurde einerseits der deutschen Besonderheit, dass traditionell zwei große Kirchen für die Religionslandschaft bestimmend waren, Rechnung getragen. Andererseits

konnte der Staat damit – an der Schwelle zwischen Kaiserreich und Weimarer Republik und damit am Ende des Staatskirchensystems – selbst religiös neutral bleiben, jedoch den Religionsgemeinschaften weitgehende Rechte einräumen. 1949 war eine Konstruktion, in welcher der Staat einen Rahmen für die religiöse Bildung organisiert und dieser von den beiden großen Kirchen inhaltlich gefüllt wird, durch die Erfahrungen des Nationalsozialismus zusätzlich plausibel. Damals erschien es logisch, dass die katholische und die evangelische Kirche einen jeweils eigenen Religionsunterricht für die ihr angehörenden Schüler*innen verantworten, die in den Grundsätzen ihrer jeweiligen Konfession unterrichtet und damit in ihr beheimatet werden. Der negativen Religionsfreiheit, die ebenfalls im Grundgesetz festgehalten ist, wurde durch die Möglichkeit der Abmeldung vom Religionsunterricht Rechnung getragen.

Bis Ende der 1960er Jahre wurde diese Möglichkeit jedoch nur in Einzelfällen in Anspruch genommen. Mit der emporschnellenden Zahl der Kircheng Austritte und der massiven Kirchenkritik in den 1960er und 1970er Jahren verlor die Teilnahme am Religionsunterricht allerdings ihre Selbstverständlichkeit. Die »Ersatzfächer« Philosophie und Ethik als dritte Alternative neben evangelischer und katholischer Religion wurden eingerichtet. Das Fach Religion wurde jedoch durch die Alternativsetzung inhaltlich nicht »konfessioneller« im Sinne einer strikteren religiös-kirchlichen Profilierung, sondern im Gegenteil gegenwartsorientierter: Seine didaktischen Ziele wandelten sich in diesem Zeitraum von einer »Evangelischen Unterweisung« zu einer lösungsorientierten Thematisierung ethischer Fragen im Horizont der christlichen Tradition im »Thematisch-problemorientierten Religionsunterricht«. Ging man dabei zunächst nach wie vor von evangelischen bzw. katholischen Schüler*innen im evangelischen bzw. katholischen Religionsunterricht aus, veränderte sich dessen Zusammensetzung in den 1980er und 1990er Jahren schrittweise. Darin spiegelte sich die gesellschaftliche Pluralisierung von Religion – einerseits dadurch, dass nichtchristliche Religionen in Deutschland präsenter wurden und andererseits dadurch, dass zunehmend mehr Schüler*innen keiner Religion angehörten.

Damit entstand für den Religionsunterricht eine neue Situation und auch eine rechtliche Grauzone: Dürfen nicht-evangelische bzw. nicht-katholische Schüler*innen eigentlich am konfessionellen Religionsunterricht teilnehmen? Wie sehr muss oder darf dies den Unterricht verändern? Wird dessen konfessionelle Ausrichtung gefährdet?

Bezüglich des ersten Punktes erfolgte seitens der evangelischen Kirche eine offizielle Klärung mit der 1994 verfassten Denkschrift »Identität und Verständigung«, die eine Öffnung des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schüler*innen unabhängig von ihrer Religionszugehörigkeit betonte (Kirchenamt der EKD, 1994,

S. 43). Man spricht daher auch von der evangelischen »Zweierhomogenität«, nach welcher der konfessionelle Charakter des Religionsunterrichts durch die Lehrkraft und die Inhalte, nicht aber durch die Schüler*innen bestimmt wird. Katholischerseits wird traditionell von der »Dreierhomogenität« oder »Trias« gesprochen, die Lehrkraft, Schüler*innen und Inhalte in Einklang bringt. Spätestens seit 2016 die katholischen Bischöfe in einer Erklärung die Möglichkeit zu flexiblen regionalen Lösungen bei der Organisation des Religionsunterrichts eröffnet haben, die Kooperationen zwischen katholischem und evangelischem Religionsunterricht und auch »Bildung von gemischt-konfessionellen Lerngruppen über einen längeren Zeitraum« (Die deutschen Bischöfe, 2016, S. 31) empfiehlt, hat sich das Bild auch in offizieller kirchlicher Lesart gewandelt. Dennoch dürfte gegenwärtig der Grad religiöser und weltanschaulicher Heterogenität im evangelischen Religionsunterricht durchschnittlich höher sein als im katholischen.

Denkbar wäre für das Verständnis von Konfessionalität in dieser Situation theoretisch ein Modell der »Gastfreundschaft« (Schmid/Verbürg, 2010). Mit diesem würde sich der Charakter des Religionsunterrichts nur wenig verändern: Er wäre nach wie vor grundsätzlich auf die Schüler*innen der eigenen Konfession ausgerichtet und würde deren Inhalte auch für Schüler*innen anderer religiöser oder weltanschaulicher Ausrichtung verständlich machen. Dies stößt jedoch schon deshalb auf Schwierigkeiten, weil sich in dem großen Spektrum religiöser Sozialisation, Kenntnisse und Überzeugungen nicht sinnvoll zwischen »evangelischen« bzw. »katholischen« und »nicht-religiösen« Schüler*innen trennen lässt – faktisch stellt auch für nicht wenige getaufte Schüler*innen der Religionsunterricht nahezu eine Erstbegegnung mit christlichen Inhalten dar. Aber auch aus inhaltlichen Gründen wird diese (Erst-)Begegnung zunehmend als offenes Angebot verstanden, mit dem sich die Schüler*innen konstruktiv und kritisch auseinandersetzen sollen. Es wird weder als Voraussetzung der Teilnahme ein klares christliches Bekenntnis gefordert, noch als deren Ergebnis erwartet.

Dies entspricht der gegenwärtig weithin konsensfähigen religionspädagogischen Überzeugung, sich an den Subjekten und ihren Anliegen auszurichten und deren eigenständige Urteilsbildung zu fördern. Das rechtlich bindende »Überwältigungsverbot«, das 1976 zunächst für die Sozialwissenschaften im »Beutelsbacher Konsens« formuliert wurde, wird daher häufig nicht nur theologisch-religionspädagogisch untermauert, sondern in der strikten Orientierung am Subjekt tendenziell noch übertroffen (Zimmermann/Lenhard, 2015, S. 100 f.).

Prägen diese Entwicklungen bereits die gegenwärtigen Zugänge zum Verständnis von »Konfessionalität« des Religionsunterrichts, werden diese zusätzlich gespeist durch die Auseinandersetzung mit dem Modell der »Religionskunde«. Seit der Diskussion um die Einführung des Faches »Lebensgestaltung – Ethik –

Religionskunde« (LER) in Brandenburg als religionswissenschaftlich orientierte Information über verschiedene Religionen und Weltanschauungen mit dem Anspruch auf eine religiöse Neutralität der Lehrkraft und der Inhalte (Kramer, 2015), ist die religiöse Positionalität des Religionsunterrichts zu einem zentralen Aspekt der Diskussion um den konfessionellen Religionsunterricht geworden. Statt der Beschränkung des Blickwinkels auf eine bestimmte Religionsgemeinschaft wird mit diesem Begriff zunehmend ein perspektivisch erteilter Religionsunterricht mit dem Angebot zur Auseinandersetzung und der Förderung religiöser Identitätsbildung bezeichnet, das die Förderung von religiöser Dialogfähigkeit und Pluralitätskompetenz einschließt (Kirchenamt der EKD, 2014).

3 Religionsunterricht in der Diskussion

Gleichzeitig führt gerade die zunehmende religiöse und weltanschauliche Heterogenität der Gesellschaft und der Schüler*innen dazu, dass der Religionsunterricht in der Kritik steht und häufig angefragt wird, ob er unter heutigen Bedingungen noch angemessen ist. Dabei sind unterschiedliche Richtungen der Kritik zu identifizieren:

- So kann die Thematisierung von Religion an der öffentlichen Schule als solche kritisiert werden, weil Religion Privatsache sei. Diese Überzeugung hat angesichts der zunehmenden auch politischen Bedeutung von Religion an Plausibilität verloren, wird aber immer noch vertreten.
- Ebenso kann die weitgehende Konzentration auf einen evangelischen und einen katholischen Religionsunterricht kritisiert werden und der zügige Ausbau des islamischen Religionsunterrichts gefordert werden, um eine Gleichberechtigung für die wachsende Zahl von muslimischen Schüler*innen zu erreichen (und zudem einem islamischen Fundamentalismus durch religiöse Bildung in der eigenen Tradition entgegenzuwirken).

Bislang gibt es islamischen Religionsunterricht in Nordrhein-Westfalen (seit 2012 zunächst an Grundschulen, später auch an weiterführenden Schulen), in Niedersachsen (seit 2013 als Regelfach nach fast zehnjährigem Modellversuch überwiegend in den unteren Klassenstufen). In Bayern, Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz, Hessen und dem Saarland gibt es Modellprojekte überwiegend an Grundschulen, in Schleswig-Holstein gibt es ebenfalls an einigen Grundschulen islamkundlichen Unterricht. Mit islamischem Religionsunterricht wird das klassische konfessionelle Modell auf eine weitere Religion ausgeweitet und der Logik einer Trennung nach Religionsgemeinschaften gefolgt. In dieser Linie müssten dann konsequent Schüler*innen ohne Zugehörigkeit zu einer Religionsgemein-

schaft das Fach Philosophie bzw. Ethik besuchen. Jüdische, alevitische, orthodoxe, buddhistische, hinduistische oder anderen religiösen Gemeinschaften und Traditionen angehörende Schüler*innen haben in dieser Logik in der Regel häufig keinen Ort. In Baden-Württemberg, Bayern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen gibt es jedoch an einigen, in Berlin und Hamburg an jeweils einer Schule auch jüdischen und alevitischen Religionsunterricht und in Nordrhein-Westfalen zudem christlich-orthodoxen Religionsunterricht. Dass bei zunehmender religiöser Vielfalt dieses Modell paralleler Organisation schulisch an Grenzen stößt und es zudem bi-religiös aufwachsenden Kindern nicht gerecht wird, war eine wesentliche Motivation, in Hamburg den interreligiös geprägten »Hamburger Weg« zu beschreiten, bei dem etliche Religionsgemeinschaften an der Gestaltung eines »Religionsunterrichts für alle« beteiligt sind.

In dieser Linie kann weiter auch insgesamt die Trennung von Schüler*innen nach Religionsgemeinschaften (manchmal, aber nicht zwingend in Verbindung mit einer Kritik an dem positionellen Charakter des Faches) kritisiert werden. Ein wichtiges Argument dafür ist, dass gerade in der heutigen gesellschaftlichen und politischen Situation die Auseinandersetzung mit religiöser Heterogenität und die Entwicklung einer religiösen Dialogfähigkeit dringend benötigt werden, für welche es keine Alternative zum Religionsunterricht gäbe. Um diesen Aspekt zu berücksichtigen und dennoch die Logik religiös-konfessioneller Differenzierung zu bewahren, werden in einigen Bundesländern auch Kooperationsprojekte zwischen den getrennten Fächern angeboten, vor allem in Baden-Württemberg ist dies der Fall.

Insgesamt aber scheint das Modell einer klaren Trennung der Schüler*innen nach Religionsgemeinschaften, das im 20. Jh. im Umgang mit konfessioneller Heterogenität nahe liegend erschien, in der religiösen und weltanschaulichen Heterogenität an seine Grenzen zu kommen. Möglicherweise ist der Umgang mit der *konfessionellen* Heterogenität – also dem Gegenüber von »evangelisch« und »katholisch« – auch nicht ohne weiteres auf die Vielfalt von *Religionen* und *Weltanschauungen* übertragbar, obwohl der islamische Religionsunterricht diesen Weg durchaus beschreitet.

Gleichzeitig werden im konfessionellen Prinzip auch große Chancen gerade in der zunehmenden Heterogenität gesehen. So wird die Subjektorientierung dieses Modells, die eine Bewusstmachung der eigenen religiösen Grundlagen und eine Auseinandersetzung mit diesen mit dem Ziel einer persönlichen Urteilsbildung fördert, als Grundlage eines gelingenden Umgangs mit religiöser Pluralität betont. Ein wirklicher Dialog zwischen Konfessionen, Religionen und Weltanschauungen erfordert Reflexionen und Positionsbildungen, die dann immer wieder hinterfragt und neu konturiert werden können, während eine gleich-

mäßige Distanz zu allen Positionen keinen Beitrag zum Dialog leistet (Kirchenamt der EKD, 2014).

In jedem Fall fordert die Situation dazu heraus, über den Religionsunterricht besonders in Hinblick auf seinen Umgang mit Heterogenität nachzudenken – sowohl auf politischer Ebene als auch in der konkreten Ausgestaltung in der Schule. In der schulischen Praxis wird die religiöse, konfessionelle und weltanschauliche Vielfalt der Schüler*innen jedoch auch als Chance für das Fach betrachtet, ohne dass dabei sein konfessioneller Charakter aufgegeben werden müsste.

4 Chancen von Heterogenität aus der Sicht von Lehrkräften

Eine aktuelle empirische Studie in Schleswig-Holstein hat Lehrkräfte zu ihrem Umgang mit religiöser und weltanschaulicher Heterogenität befragt (Pohl-Patalong/Woyke/Boll/Dittrich/Lüdtke, 2016). Sie nennen dabei einige Probleme, unterstreichen aber besonders die Chancen: 87,1 % der befragten Lehrerinnen und Lehrer geben an, dass sie eine Trennung der Religionslerngruppe nach Religions- bzw. Konfessionszugehörigkeit der Schüler*innen ablehnen.

Einen Einblick in die Gründe dafür gibt die qualitative Untersuchung. So beinhaltet Religionsunterricht in einer religiös heterogenen Lerngruppe i. E. die Chance, die Wissensbestände und Kenntnisse über die anderen Religionen deutlich zu erweitern und dabei voneinander zu lernen. Kenntnisse könnten natürlich theoretisch auch in getrennten Lerngruppen vermittelt werden, das Lernen wird aber als lebendiger und nachhaltiger erlebt, wenn es ein gegenseitiges Lernen ist.

Entsprechend sind die Lehrkräfte mit einer Zustimmung von 84 % überwiegend der Ansicht, dass das Fach mit heterogenen Lerngruppen interessanter und spannender wird. Es verändere das Lernklima in der Klasse und mache das Lernen lebendiger, wenn religiöse Differenz nicht nur als Unterrichtsgegenstand, sondern in der konkreten Begegnung präsent ist.

Weiter wird auffallend häufig die Förderung von Toleranz und Respekt als Chance heterogener Lerngruppen genannt; 97 % der befragten Lehrkräfte sind der Meinung, dass der Religionsunterricht tendenziell oder stark zum Erwerb von Toleranz und Respekt beiträgt. Dies gilt sowohl für die konkrete Klassengemeinschaft als auch für das gesamte Leben. Die Lerngruppe fungiert insofern als Abbild der Gesellschaft, in der solche Werte maßgeblich zu einem friedlichen Miteinander beitragen. Das Fach Religion gewinnt so für den Umgang mit religiöser Heterogenität eine zentrale Stellung im Fächerkanon.

Schließlich sehen die Lehrkräfte, dass die Schüler*innen in gemischten Lerngruppen stärker Religion als Phänomen mit vielfältigen Differenzen erleben

und exemplarisch den Umgang mit diesen Unterschieden einüben. Denn ein gemeinsames religiöses Lernen Verschiedener, das nicht nur einem sachkundlichen »learning about religion« entspricht, sondern das Subjekt und seine Positionierung fördert, macht Differenzen sichtbar. Schüler*innen spüren, dass religiöse Überzeugungen Werthaltungen bedingen, die sich mit der Identität und Persönlichkeit verbinden und für die man auch im Konflikt eintreten kann und/oder dass aus religiösen Überzeugungen lebensrelevante Konsequenzen erwachsen, die ein eigenes Anliegen darstellen. Häufig wird erst durch die Auseinandersetzung die eigene Positionierung gefördert.

Damit wird nach Überzeugung vieler Lehrkräfte die religiöse Identitätsbildung, die in anderen Argumentationen als Argument für eine Trennung nach Religionsgemeinschaften angeführt wird, eher gestärkt als geschwächt: 60,7 % der befragten Lehrkräfte sind der Ansicht, dass religiöse Vielfalt einen positiven Einfluss auf die religiöse Identitätsbildung hat. Ein Drittel sieht keinen Einfluss und nur eine verschwindende Minderheit wertet den Einfluss negativ.

5 Heterogenität als Potenzial und Herausforderung

Vielorts unterrichten Lehrkräfte längst faktisch in religiöser, konfessioneller und weltanschaulicher Heterogenität und müssen didaktisch mit dieser Situation umgehen. Hierfür kann sicherlich die Chance der starken Subjektorientierung des Faches genutzt werden, die die Lerngegenstände ohnehin im Licht der Perspektiven und Interessen der Schüler*innen betrachtet: Ist die Lerngruppe vielfältig, ergeben sich andere Zugänge, Fragestellungen und Schwerpunktsetzungen als in homogeneren Lerngruppen. Darüber hinaus helfen einerseits grundlegende Einsichten und Reflexionen über den Umgang mit religiöser, konfessioneller und weltanschaulicher Heterogenität sowie aktuelle religionspädagogische Ansätze in ihrem Zuschnitt auf entsprechende Lerngruppen. Lehrkräfte können sich dabei durch die religionspädagogischen Diskurse und Ideen der letzten Jahre, aber auch durch die inspirierende Praxis von Kolleg*innen anregen lassen, ihren eigenen Unterricht gewinnbringend für die Schüler*innen und auch sich selbst zu gestalten.

Literatur zum Weiterlesen

- Kirchenamt der EKD (Hg.) (2014): Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Pohl-Patalong, U./Boll, S./Dittrich, T./Lüdtke, A./Woyke, J. (2016): Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt. Eine empirische Studie zum evangelischen Religionsunterricht in Schleswig-Holstein. Stuttgart: Kohlhammer.

Sonstige Literatur

- Kirchenamt der EKD (Hg.) (2004): Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.) (2016): Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts. Empfehlungen für die Kooperation des katholischen mit dem evangelischen Religionsunterricht. Die deutschen Bischöfe, 103. Bonn.
- Schmid, H./Verburg, W. (Hg.) (2010): Gastfreundschaft. Ein Modell für den konfessionellen Religionsunterricht der Zukunft. München: Deutscher Katecheten-Verein.
- Zimmermann, M./Lenhard, H. (2015): Praxissemester Religion. Handwerkszeug für Berufsanfängerinnen und Berufsanfänger. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht/UTB.
- Kramer, J. (2015): Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde. In: WiReLex. Verfügbar unter: www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100095/ [03.04.2018].

Zur Bedeutung (inter-)religiöser Bildung in pluralen Kontexten

Georg Langenhorst/Elisabeth Naurath

Religiös sein bedeutet heute unausweichlich interreligiös sein. Das selbstverständlich gewordene Zusammenleben von Menschen verschiedener Religionen macht eine Verhältnisbestimmung zum Glauben der Anderen unumgänglich. Pädagogisch betrachtet heißt dies: Religiöse Identität wird in pluralistischen Gesellschaften im Dialog und in Auseinandersetzung mit Anderen ausgebildet. Im Licht fremder Standpunkte lässt sich der eigene überhaupt erst bedeutungsvoll erklären: »Ich bin ich, weil du du bist, und du bist du, weil ich ich bin« (Karahasan, 1999, S. 45 f.), formuliert der im Schnittpunkt von jüdischer, islamischer, christlich-orthodoxer und römisch-katholischer Kultur aufgewachsene bosnische Schriftsteller *Dževad Karahasan*.

Auch eine jegliche »Kindheit heute« ist in weltanschaulicher und religiöser Hinsicht pluralen Einflüssen ausgesetzt, ob direkt im täglichen Kontakt oder indirekt durch gesellschaftliche Rahmenbedingungen. Diese Vielfalt als Fülle und Bereicherung des Lebens zu sehen, setzt zwei grundlegende Fähigkeiten und Bereitschaften voraus: einerseits nicht mit Orientierungslosigkeit, Irritationen oder gar Abgrenzungen (Fundamentalismen) reagieren zu müssen, andererseits ordnende Strukturmuster zu sichten, mit Wegbegleiter*innen kompetent Diskurse zu führen, eigene Deutungen zu finden und zugleich pluralitätsfähig werden zu können.

1 Recht auf (inter-)religiöse Bildung?

Religiöse Bildung ist demnach ein Prozess, der den Heranwachsenden die Möglichkeit bietet, sich in ihrem geistigen bzw. spirituellen Entwicklungsprozess unter Achtung ihrer Würde als Personen entfalten zu können. Es liegt daher auf der Hand, ein Recht auf *religiöse* Bildung für selbstverständlich zu halten. Und doch scheint gerade dieses umstrittener und angefochtener denn je.

1.1 Vom Recht des Kindes auf Religionsfreiheit

Allgemein zählt das *Recht auf Bildung* zu den subjektiven Rechten, die ohne Ausnahme jedem Menschen gewährt werden müssen. So wurde von der Generalversammlung der Vereinten Nationen 1948 in Artikel 26 das menschliche Grundrecht auf Bildung deklariert. Es heißt dort in Absatz 2: »Die Bildung muss auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und auf die Stärkung der Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten gerichtet sein. Sie muss zu Verständnis, Toleranz und Freundschaft zwischen allen Nationen und allen rassischen oder religiösen Gruppen beitragen und der Tätigkeit der Vereinten Nationen für die Wahrung des Friedens förderlich sein.«

Dieses Grundrecht schließt ein, dass die Klärung und Reflexion auch der religiösen Dimension des eigenen Selbst grundlegend für die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit ist. Damit zählt auch das *Recht auf religiöse Bildung* zu den Grundrechten des Menschseins. Unabhängig davon, ob man sich selbst positiv, negativ, gleichgültig oder unentschieden zu einer möglichen religiösen Dimension verhält, bedarf man doch der Möglichkeit zur Information, Reflexion und freien Entscheidungsmöglichkeit in einem freiheitlichen Sinne – wie dies im Grundgesetz zur positiven und negativen Religionsfreiheit (Art. 4 GG) garantiert ist. So wird auch in der Kinderrechtskonvention von 1989 in Artikel 14 deklariert, dass »das Recht des Kindes auf Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit« zu achten sei. Dieses Recht schließt die Möglichkeiten zur freien Religionsentfaltung und zur religiösen Bildung mit ein.

Im Folgenden soll daher das Recht auf religiöse und damit notwendigerweise auch interreligiöse Bildung in seiner individuellen und gesellschaftlichen Bedeutung näher betrachtet und mit Blick auf den Religionsunterricht in Deutschland konkretisiert werden. Bei all dem ist zunächst nach dem Zusammenhang von Bildung und Religion zu fragen. Die damit aufgeworfene Frage nach dem Recht auf (inter-)religiöse Bildung schließt ein, den äußerst komplexen Diskurs um die weiten Begriffe von Religion, Theologie, aber auch Spiritualität und Bildung in den Blick zu nehmen. Dies kann an dieser Stelle jedoch nur sehr verkürzt geschehen. Dabei wird ein theologisch fundiertes Bildungsverständnis vorausgesetzt, welches das zentrale Kriterium christlicher Freiheit und damit die Subjektorientierung grundlegend betont. Letztlich impliziert Bildung immer die lebenslang wirkende Selbst-Bildung des Subjekts.