

Einleitung

Elisabeth Naurath, Mirjam Schambeck

Angaben zur Veröffentlichung / Publication details:

Naurath, Elisabeth, and Mirjam Schambeck. 2017. "Einleitung." In *Zukunftsfähiger Religionsunterricht: konfessionell - kooperativ - kontextuell*, edited by Konstantin Lindner, Mirjam Schambeck, Henrik Simojoki, and Elisabeth Naurath, 9-20. Freiburg im Breisgau: Herder.

Nutzungsbedingungen / Terms of use:

licgercopyright

Dieses Dokument wird unter folgenden Bedingungen zur Verfügung gestellt: / This document is made available under the following conditions:

Deutsches Urheberrecht

Weitere Informationen finden Sie unter: / For more information see:

<https://www.uni-augsburg.de/de/organisation/bibliothek/publizieren-zitieren-archivieren/publizieren>



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 Communion- 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 säkularen 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 Verburg* 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 Dissonanzen: 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 entfalteren Herausforderungen sowie Perspektiven und öffnen zugleich den Blick auf verschiedene Aufgabengebiete, deren Bearbeitung hinsichtlich der Entwicklung eines zukunftsfähigen Religionsunterrichts ansteht.