

Zukunftsfähiger Religionsunterricht

Konfessionell – kooperativ – kontextuell

Herausgegeben von

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

UNA

HERDER 

FREIBURG · BASEL · WIEN

regionaler
Lebensmittelmarkt

Herder - Freiburg im Breisgau



K- 1714804



MIX
Papier aus verantwortungsvollen Quellen
FSC® C083411

© Verlag Herder GmbH, Freiburg im Breisgau 2017
Alle Rechte vorbehalten
www.herder.de
Umschlaggestaltung: Finken & Bumiller, Stuttgart
Umschlagmotiv: shutterstock
Satz: Barbara Herrmann, Freiburg
Herstellung: CPI books GmbH, Leck
Printed in Germany
ISBN Print 978-3-451-37802-7
ISBN E-Book (PDF) 978-3-451-84802-5

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

Elisabeth Naurath

Schlaglichter aus der Praxis

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1. Religionsdidaktik semper reformanda

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

² Vgl. Bucher, Irgendwas, 46–59.

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

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

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

⁴ Stosch, Komparative Theologie, 331.

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

⁶ Vgl. Naurath, Zum Recht des Kindes.

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

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

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

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

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

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

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

2.1 Entkirchlichungsprozesse

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

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

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

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

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

2.2 Religiöse Individualisierungsprozesse

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

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

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

tigkeit, andererseits jedoch auch quasi an den Rändern zu einem zunehmenden Phänomen von Radikalisierung und religiösem Fundamentalismus. Anders ausgedrückt: Die Mitte der stabil in Konfessionen beheimateten Religionsgemeinschaften, die in einer doch mehr oder weniger deutlichen Kongruenz von gelehrtem und gelebtem Glauben in Erscheinung treten und eine Gesellschaft prägen, schrumpft. Umso wichtiger wird im Gegenzug religiöse Bildung als substantieller Bestandteil des allgemeinen Bildungsauftrags und damit ein schulischer Religionsunterricht: Hier kann ein Ort sein, auf der Basis eines bildungstheoretisch legitimierten Freiheitsverständnisses religiöse Fragen und Bedürfnisse zur Sprache zu bringen, religiöse Erfahrungen zu artikulieren, theologisches Reflexionsvermögen zu entwickeln und konfessionell fundierte Einstellungen, Haltungen zu diskutieren, respektive Werte zu bilden. Kurz gesagt, geht es um den Kompetenzerwerb religiöser Sprach- und Handlungsfähigkeit, auf der Basis weltanschaulicher, sinnorientierter und religiöser Reflexionsfähigkeit als Fundament von Toleranz und Dialogfähigkeit.

2.3 Religiöse und weltanschauliche Pluralisierungsprozesse

Wir befinden uns in einem komplexen und daher nur schwer beschreibbaren Prozess der durch Globalisierungsprozesse veränderten Konzepte und Phänomene von Religion.

Die Pluralität von Religionen hat sich sozusagen durch global bedingte Migrationsbewegungen in den einzelnen Gesellschaften – so auch in unserer – verdichtet. Das heißt, wir haben es mit einer mannigfachen Präsenz des Religiösen in unterschiedlichen kulturellen Formaten zu tun, die letztlich ohne Wirkung auf den herkömmlich christlich konfessionellen Religionsunterricht zu sehen ist. Hierbei ist insbesondere der Islam eine Religion, die in Deutschland als zweite relevante, wenngleich zahlenmäßig geringere Größe neben das Christentum getreten ist: »Nach einer neuen Hochrechnung des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF) im Auftrag der Deut-

schen Islam Konferenz (DIK) lebten am 31. Dezember 2015 in Deutschland zwischen 4,4 und 4,7 Millionen Muslime. Bei einer Einwohnerzahl von insgesamt 82,2 Millionen Personen in Deutschland ergibt sich, dass der Anteil der Muslime zwischen 5,4 % und 5,7 % liegt.«¹³

Nicht nur aus friedenspädagogischen Gründen, sondern auch ausgehend von einem Grundrecht auf religiöse Bildung ist allen muslimischen Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit eines islamischen Religionsunterrichts nach Art. 7 Abs. 3 GG zu eröffnen. Hiervon ist die bundesdeutsche Realität allerdings noch weit entfernt. Exemplarisch zeigt das Beispiel des Freistaats Bayern, dass im Blick auf die religiöse Zugehörigkeit eines wachsenden Bevölkerungsanteils muslimischer Heranwachsender das Angebot schulisch religiöser Bildung zu reformieren ist: Die für Februar 2017 errechnete Schülerzahl muslimischen Glaubens in Bayern beträgt für die Grundschulen ca. 10.500, für die Mittelschulen ca. 4.000, und für die Realschulen und Gymnasien ca. 500, so dass sich insgesamt eine Zahl von ca. 15.000 ergibt. Nur ca. 12 % dieser Schülerinnen und Schüler haben in Bayern die Möglichkeit, am positiv evaluierten (!) Modellversuch Islamischer Unterricht teilzunehmen. Da der Modellversuch Islamischer Unterricht jedoch kein bekenntnisorientierter Unterricht ist und damit letztlich nicht auf der Basis des Grundgesetzes firmiert, lässt sich definitiv sagen, dass die religionsunterrichtliche Situation nicht bleiben kann und darf, wie sie ist. Vielmehr ist – soweit dies von der Anzahl her Sinn ergibt – allen Schülern und Schülerinnen ein Angebot religiöser Bildung via schulischen Religionsunterricht zu ermöglichen, um sie in ihrer eigenen Glaubenszugehörigkeit sprach- und handlungskompetent zu bilden.

Zusammengefasst verweist die vorgenommene, kritisch-konstruktive Sichtung der gesellschaftspolitischen Situation darauf, dass es nötig und dringend ist, den Religionsunterricht an die veränderten religionssoziologischen Entwicklungen anzupassen, um einer wachsenden Marginalisierung und damit ein-

¹³ Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hg.), *Wie viele Muslime*, 5.

hergehenden Legitimationskrise religiöser Bildung an den Schulen entgegenzutreten.

3. Schülerorientierte Dimension: Konfessioneller Religionsunterricht in der Schule als anachronistischer Fremdkörper?

Beim Blick auf die Schüler und Schülerinnen selbst, deren religiöse Profilierung gegenwärtig mit dem Stichwort der ›Konfessionellen Indifferenz‹ zu umreißen wäre, stellt sich die Frage nach der Akzeptanz eines bekenntnisorientierten Religionsunterrichts als ordentlichem und sogar versetzungsrelevantem Schulfach. Da die Zahl der so genannten bekenntnislosen Schüler und Schülerinnen mit ca. einem Drittel in steigender Tendenz auszumachen ist, wird der Ruf nach einem allgemeinen, religionskundlichen Unterricht laut. Im Hintergrund dieser zunehmend populären Forderung stehen auch pädagogische und schulorganisatorische Begründungszusammenhänge: Zum einen wird betont, dass dem Erhalt der Klassengemeinschaft im Sinne einer gruppenspezifisch konstitutiven und damit auch haltgebenden Determinante pädagogisch der Vorzug zu geben sei – auch und gerade in einem Unterricht, in dem lebens- und gemeinschaftsrelevante Themen verhandelt werden. Zum anderen zeigen – wie oben beschrieben – die historisch gewachsenen konfessionellen Unterschiede der einzelnen Bundesländer sowohl regional, lokal als auch schulartspezifisch eine Heterogenität auf, die es an vielen Orten nicht ermöglicht, eine adäquate Religionsgruppe unterrichtlich einzurichten.

Im Blick auf die Schüler und Schülerinnen ist an vielen Orten mittlerweile ein konfessioneller ›Gemischtwarenladen‹ vorfindbar, der bei einem fehlenden Ersatzfach in manchen Schulformen dazu führt, dass in der Schülerschaft eine Mixtur aus christlichen (katholischen, evangelischen, mancherorts auch orthodoxen), muslimischen (mancherorts auch alevitischen), seltener jüdischen und einer wachsenden Zahl von konfessionslosen Kindern und Jugendlichen die Klassengemeinschaft konstituiert. Hierbei müssen gerade die so genannten Konfessions-

losen verstärkt in den Blick kommen, denn nicht selten wird diese multiple Gruppe gleichsam ›in einen Topf geworfen‹, ohne genauer – d. h. auch empirisch verifiziert – hinzusehen, welche ›Zutaten den Geschmack der Suppe‹ bestimmen. Das Spektrum der weltanschaulichen Ausrichtung ist weit und es ist zu klären, ob es sich um dezidierte Religionslose, die agnostisch, atheistisch oder säkular humanistisch ausgerichtet sind, oder aber um durchaus religiöse, aber keiner Religionsgemeinschaft zugehörige Menschen handelt. Ungetaufte Schülerinnen und Schüler müssen nicht religiös gleichgültig sein. Es kann auch sein, dass sie religiös bzw. spirituell auf der Suche sind, eher esoterisch geprägt sind oder einer religiösen Minderheit angehören, die sie offiziell nicht deklarieren wollen. Gerade auch im Blick auf diese Gruppe ist es wichtig, den schulischen Religionsunterricht als attraktive Alternative zu den Ersatzfächern Ethik, Philosophie¹⁴ etc. zu etablieren, um quasi eine religiöse Grundbildung anzubieten, die Bekenntnislose vor plakativer Vorurteilsbildung gegenüber religiösen Überzeugungen bewahrt und sie in ihrer religiösen Sprach- und Dialogfähigkeit bildet. So verweist auch das Positionspapier ›Konfessionell, kooperativ, kontextuell – Weichenstellungen für einen zukunftsfähigen Religionsunterricht‹¹⁵ darauf, dass gerade in der Begegnung mit Lehrkräften, die authentisch ihre religiöse Überzeugung einbringen, »Schülerinnen und Schüler verstehen lernen, wie Christsein angesichts heutiger Lebensbedingungen möglich ist«¹⁶.

So kann deutlich werden, dass schulischer Religionsunterricht gerade kein anachronistischer Fremdkörper ist, sondern

¹⁴ Aus diesem Grund garantieren alle Bundesländer auf der Basis der negativen Religionsfreiheit (Art. 4 GG) ein Ersatzfach zum Religionsunterricht, das eine ethische Bildung bzw. moralische Erziehung gewährleisten soll. Häufig kommen allerdings in den weltanschaulich neutral intendierten Ersatzfächern Religionslehrkräfte zum Einsatz, nicht zuletzt deshalb, weil die Studienangebote zur Professionalisierung der Ersatzfach-Lehrkräfte regional nicht immer in vollem Umfang vorhanden sind.

¹⁵ Vgl. am Ende dieses Bandes: Positionspapier.

¹⁶ Ebd., 446.

genuiner Bestandteil einer auch die Phänomene der Religionen und des Religiösen einbeziehenden Allgemeinbildung. Hat sich doch die Moderne in ihren Säkularisierungsformen gerade nicht als Ende, sondern eher als eine Diversifizierung des Religiösen erwiesen. Zusätzlich ist auch das Argument, dass der Religionsunterricht einen elementaren Beitrag zur Wertebildung¹⁷ der Schüler und Schülerinnen leiste, nicht nur als apologetisches Argument für das Fach Religion im Kontext einer zunehmend entkirchlichten Gesellschaft zu sehen, sondern in seinem inhaltlich fundierten Beitrag zum gesellschaftspolitischen Diskurs um die Würde des Menschen, die Einhaltung der Menschenrechte, umweltethische Perspektiven etc. als Garant für unaufgebbare Bildungsperspektiven stark zu machen.

4. Lehrkraftorientierte Dimension: Die Herausforderung religiöser Bildung zwischen Konfessionalität und Differenzsensibilität

Zunächst ist mit Blick auf die Lehrkräfte zu konstatieren, dass ihnen zur kontinuierlichen Qualitätssicherung des Religionsunterrichts Stellen- und Planungssicherheit garantiert werden muss. Gerade aufgrund der schulorganisatorischen Flexibilität, die angesichts kleiner werdender konfessioneller Gruppen und ständiger Neuzusammenstellungen der Lerneinheiten notwendig ist, ist dies oft nicht gegeben.¹⁸ Dies impliziert vielerorts eine Instabilität des Faches, die dazu führen kann, dass nur schwer kontinuierliche Präsenz im Lehrerkollegium garantiert werden kann, geschweige denn sich auf Dauer angelegte Kooperationen mit anderen Fächern etablieren können. Gerade weil sich für den Religionsunterricht nicht nur ein fächerüber-

¹⁷ Zur Herausforderung interdisziplinärer Vernetzung der für schulischen Unterricht relevanten Fachdidaktiken wie auch der Religionsdidaktik vgl. den Grundlagenband der neuen »Werte-Bildung interdisziplinär«.

¹⁸ In besonderem Maße sind hiervon die Lehrkräfte für den Islamischen Religionsunterricht betroffen.

greifender Unterricht¹⁹ in Kooperationen mit den so genannten religionsaffinen Fächern (wie Ethik, Philosophie etc.), sondern auch themenspezifisch mit Fächern wie Geschichte, Deutsch, Musik, Kunst, Geographie, Biologie anbietet, ist eine personale Stabilität und Kontinuität der Religionslehrkräfte am Lernort Schule wichtig. Dies gilt auch angesichts der impliziten oder expliziten Herausforderung an Religionslehrkräfte, als kompetente Ansprechpartner und -partnerinnen für seelsorgerliche (z. B. Krisenintervention oder Trauersituation) und liturgische (z. B. Schulgottesdienste oder multireligiöse Feiern u. a.) Herausforderungen zur Verfügung zu stehen und eine religionsensible Schulkultur²⁰ zu fördern. Gerade auch im Kontext von religiös bzw. weltanschaulich bedingten Konflikten im Schulalltag, die aufgrund von differierenden Lebensstilen und -formen (Speise- und Kleidungs Vorschriften, Fastenzeiten etc.) entstehen können, ist eine Differenzsensibilität gefordert, die unter anderem vermittelnde und mediatorische Funktionen erfüllt.²¹ Für Religionslehrkräfte ist daher von zentraler Bedeutung, dass sie bereits im Studium einerseits konfessionsbewusst und andererseits interreligiös sensibel studieren, d. h. gerade auch im Kennen- und Verstehenlernen der anderen Konfession(en) – wie anderer Religionen – das eigene konfessionelle Profil sowie ihre ökumenische bzw. interreligiöse Dialogbereitschaft schärfen. Angebote für konfessionell-kooperative wie auch interreligiöse Lehrveranstaltungen sind daher unbedingt für Lehramtsstudierende auszubauen und mittels eines Konzeptes zur Vernetzung der drei Ausbildungsphasen (Studium, Referendariat und berufliche Weiterbildung) institutionenübergreifend anzubieten.

Auf der Basis einer sowohl konfessionell- wie interreligiös-kooperativen Professionalisierung der Lehrkräfte ist es mög-

¹⁹ Vgl. Pirner/Schulte (Hg.), Religionsdidaktik im Dialog.

²⁰ Vgl. Guttenberger/Schroeter-Wittke (Hg.), Religionsensible Schulkultur.

²¹ So wird ab dem Wintersemester 2017/18 mit der Forschungs- und Kooperationsstelle für Interreligiöse Bildung (FIB) der Universität Augsburg die Zusatzqualifikation »Interreligiöse Mediation« für alle Lehramtsstudierenden angeboten. Vgl. <http://fib.kthf.uni-augsburg.de/> [letzter Abruf am 15.06.2017].

lich, verantwortlich mit weltanschaulicher, konfessioneller und religiöser Vielfalt im spezifischen Kontext umzugehen und passende Kooperationsformate für den Religionsunterricht zu entwickeln – beispielsweise sogar in einer schuleigenen Lernwerkstatt für interkonfessionellen und interreligiösen Unterricht, in der kontinuierlich dialogorientierte Projekte durchgeführt und Unterrichtsmaterialien erarbeitet werden. Dies fördert nicht nur das Schulklima, sondern ist grundsätzlich als wertvoller Part friedenspädagogischen Engagements der Schule für die Gesellschaft anzuerkennen.²² Allerdings bedarf es hierzu auch einer strukturellen Wertschätzung des Religionsunterrichts an den Schulen.

5. Schulorganisatorische Dimension: Zur Relevanz äußerer Bedingungsfaktoren

Gegenwärtig führen kontextuell bedingte Gegebenheiten religiöser bzw. weltanschaulicher Pluralisierung im Schulalltag nicht selten zu strukturellen Reaktionen und Variationen, die sich auf die Herausforderung religiöser Bildung am Lern- und Lebensort Schule hinderlich auswirken. In wachsendem Maße entstehen pragmatische Lösungen, indem einzelne Schulen – nicht selten ohne Rechtsgrundlage – beschließen, einen ›irgendwie religionsnahen‹ Unterricht im Klassenverband mit dem Schwerpunkt auf ethischen Themen einzurichten.²³ Das Handeln in dieser pragmatischen – theologisch und religionsdidaktisch konzeptionslosen – Grauzone bewirkt an diesen Schulen, dass sich in der Praxis unter der Hand ein für alle verbindlicher ethisch-lebenskundlicher Religionsunterricht durchsetzt. Auch wenn dieser gesellschaftlich mancherorts größere Plausibilität

²² So unterhält der Lehrstuhl für Evangelische Religionspädagogik der Universität Augsburg eine Lernwerkstatt im Friedenspädagogischen Zentrum für Interreligiöse Bildung (FripZiB), um derartige Kooperationsprojekte in Studium, Referendariat und Beruf für die Schulen zu initiieren.

²³ Vgl. Naurath/Kürzinger, Positionieren.

zu finden scheint als das Angebot eines konfessionellen Religionsunterrichts, treibt er die Marginalisierung religiöser Bildung mit negativen Folgen auch für die gewünschte ethische Bildung voran. Denn letztlich muss man doch davon ausgehen, dass ein mehr oder weniger beliebiges – um nicht zu sagen zufälliges bzw. willkürliches – Angebot ohne klare theoriebezogene Grundlage, ohne professionelle Kompetenzorientierung und ohne religiös-weltanschauliche Verortung mit unabsehbaren Folgen nur schwer kontrollierbar bzw. evaluierbar ist und damit die Gefahr eines heimlichen Lehrplans (›hidden curriculum‹) besonders groß ist. Inhalte, Ziele sowie die reflektierte Gestaltung des Religionsunterrichts bedürfen daher einer konzeptionellen Grundlage, die subjektorientiert an den Lerngruppen religionsdidaktisch zu verantworten ist. Lösungen allein aus pragmatischen, d. h. schulorganisatorischen Gründen belasten die Lehrkräfte, die Schülerinnen sowie Schüler und gefährden die Zukunft des Religionsunterrichts als ordentliches Lehrfach.

6. Zukunftsfähiger konfessioneller Religionsunterricht: ein friedenspädagogischer Beitrag

Insofern ist es für den schulischen Religionsunterricht unabdingbar, anstehende Veränderungsprozesse so gesellschaftlich zu verdeutlichen und kontextuell umzusetzen, dass dem Recht auf religiöse Bildung für nachfolgende Generationen entsprochen werden kann. Denn im Horizont gegenwärtiger religiöser und weltanschaulicher Pluralisierung erschrecken die Zunahme an Fundamentalismus, die Genese von Vorurteilen und Feindbildern und eine zunehmende Gewaltbereitschaft.²⁴ Dies alles macht religiöse Bildung unverzichtbar, denn mittels religiöser Sprach- und Reflexionsfähigkeit sowie Dialog- und Pluralismusfähigkeit kann die weltanschauliche Diversifizierung unserer Gesellschaft so in Bahnen sozialer Kommunikations- und Interaktionsformen gelenkt werden, dass ein friedliches und

²⁴ Vgl. Naurath, Gewalt.

wertschätzendes Miteinander gewährleistet ist. Schlüssel hierzu ist auch, das Friedenspotential der Religionen klar zu benennen²⁵ und der Friedenspädagogik einen höheren Stellenwert im Bereich religiöser Bildung und damit auch schulischer Bildungsarbeit zukommen zu lassen. Gerade die Verknüpfung von Religion und Bildung ermöglicht einen wirksamen Schutz vor selbstgerechten Wahrheitsansprüchen und Verabsolutierungen eigener Weltanschauung in Abgrenzung zu anderen, fremden Weltdeutungen. Gerade der konfessionelle Religionsunterricht, der in wachsendem Maße auch in konfessioneller und religiöser Kooperation unterrichtet wird, garantiert eine für die Identitätsentwicklung wichtige Selbstverortung, die einerseits Orientierung bietet und sich zugleich einer Weitung der eigenen Perspektive öffnet. Insofern ist es wichtiger denn je, dass gerade in der gegenwärtigen Situation der Pluralisierung der Einstellungen, Lebensstile und Haltungen die Evidenz religiöser Bildung als friedenspädagogischer Bildung gesamtgesellschaftlich erkannt wird: »Die Verbindung zwischen Religion und Gewalt kann nur aufgebrochen werden, wenn das Selbstverständnis jeder Religion zur permanenten Selbst-Relativierung fähig ist. Dies verweist auf eine wichtige Verantwortung öffentlicher Bildung.«²⁶

Literatur

- Blasberg-Kuhnke, Martina/Gläser, Eva/Mokrosch, Reinhold/Müller-Using, Susanne/Naurath, Elisabeth (Hg.), Werte-Bildung interdisziplinär, Göttingen 2013.
- Bucher, Anton, »Irgendwas ist schon hängen geblieben ...« Empirische Skizzen zu den Lerneffekten Religionsunterricht, in: Englert, Rudolf/Kohler-Spiegel, Helga/Mette, Norbert/Naurath, Elisabeth/Schröder, Bernd/Schweitzer, Friedrich (Hg.), Was sollen Kinder und Jugendliche im Religionsunterricht lernen? (= JRP 27), Neukirchen-Vluyn 2011, 46–59.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hg.), Wie viel Muslime leben in Deutschland? Eine Hochrechnung über die Anzahl der Muslime in Deutschland zum Stand 31. Dezember 2015, Nürnberg 2016.
- Englert, Rudolf/Kohler-Spiegel, Helga/Naurath, Elisabeth/Schröder, Bernd/

²⁵ Mokrosch u. a. (Hg.), Religionen und Weltfrieden.

²⁶ Hull, Viele Religionen, 67.

- Schweitzer, Friedrich (Hg.), Religionspädagogik in der Transformationskrise. Ausblicke auf die Zukunft religiöser Bildung (= JRP 30), Neukirchen-Vluyn 2014.
- Fay, Martha, Brauchen Kinder Religion?, Hamburg 1994.
- Guttenberger, Gudrun/Schroeter-Wittke, Harald (Hg.), Religionssensible Schulkultur, Jena 2011.
- Hartung, Manuel J./Schmitt, Stefan, Brauchen wir »Reli« noch?, in: DIE ZEIT (12.01.2017) Nr. 3, 65.
- Hofmeister, Klaus/Bauerochse, Lothar (Hg.), Kinder brauchen Religion, Paderborn 2004.
- Hull, John, Viele Religionen – eine Welt. Eine Antwort auf religiöse Gewalt, in: Dommel, Christa/Heumann, Jürgen/Otto, Gerd (Hg.), WerteSchätzen. Religiöse Vielfalt und öffentliche Bildung, Frankfurt a. M. 2003, 67–82.
- Kirchenamt der EKD (Hg.), Engagement und Indifferenz. Kirchenmitgliedschaft als soziale Praxis, V. EKD-Erhebung über Kirchenmitglied, Hannover 2014.
- Kirchenamt der EKD (Hg.), Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule, Gütersloh 2014.
- Kraft, Friedhelm, Religion unterrichten in Niedersachsen, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 6 (2007) H. 1, 80–97.
- Langenhorst, Georg, Kinder brauchen Religion. Orientierung für Erziehung und Bildung, Freiburg i. Br. 2014.
- Mokrosch, Reinhold/Held, Thomas/Czada, Roland (Hg.), Religionen und Weltfrieden. Friedens- und Konfliktlösungspotenziale von Religionsgemeinschaften, Stuttgart 2013.
- Naurath, Elisabeth, » ... so wie ein Kind im Weitergehen von jedem Wehen sich viele Blüten schenken lässt ...« (Rainer Maria Rilke). Zum Recht des Kindes auf religiöse Bildung, in: Altmeyer, Stefan/Englert, Rudolf/Kohler-Spiegel, Helga/Naurath, Elisabeth/Schröder, Bernd/Schweitzer, Friedrich (Hg.), Menschenrechte und Religionsunterricht (= JRP 33), Neukirchen-Vluyn 2017, i. E.
- Naurath, Elisabeth, Werte-Bildung mit Gefühl – Möglichkeiten und Grenzen im Religionsunterricht, in: Babke, Hans-Georg/Lamprecht, Heiko (Hg.), Werte leben – Werte lernen. Von der Schwierigkeit zu vermitteln, was uns lieb und wert ist, Berlin 2014, 99–111.
- Naurath, Elisabeth/Kürzinger, Kathrin, Positionieren, Vergleichen, Kooperieren, Harmonisieren oder Abgrenzen? Was konfessionell-kooperativer Religionsunterricht von der Komparativen Theologie lernen kann und umgekehrt, in: Burrichter, Rita/Langenhorst, Georg/Stosch, Klaus von (Hg.), Komparative Theologie: Herausforderung für die Religionspädagogik. Perspektiven zukünftigen interreligiösen Lernens, Paderborn 2015, 159–172.

Naurath, Elisabeth, Gewalt ist Gotteslästerung und religiöse Bildung ist Gewaltprävention. Plädoyer für eine dezidiert friedensorientierte Religionspädagogik, in: Pastoraltheologische Informationen 36 (2016) H. 1, 23–34.

Pirner, Manfred/Schulte Andrea (Hg.), Religionsdidaktik im Dialog – Religionsdidaktik in Kooperation, Jena 2010.

Scheilke, Christoph Th./Schweitzer, Friedrich (Hg.), Kinder brauchen Hoffnung. Mit Geheimnissen leben, Münster 2011.

Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz (Hg.), Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts. Empfehlungen für die Kooperation des katholischen und evangelischen Religionsunterrichts, Bonn 2016.

Stosch, Klaus von, Komparative Theologie als Wegweiser in der Welt der Religionen, Paderborn 2012.

UNIA