

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 dürftig 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 Kirchengaustritte 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/Verburg, 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

Vielerorts 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 homogenen 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].