

Zu Risiken und Nebenwirkungen bei der Weiterentwicklung des Religionsunterrichts für alle in Hamburg

Zu Risiken und Nebenwirkungen soll man bekanntlich Expertinnen und Experten befragen. Was den Religionsunterricht für alle in Hamburg betrifft, so hat Thorsten Knauth dazu eine Reihe von sehr bedenkenswerten Beobachtungen angestellt (vgl. z.B. Knauth 2017a und b; 2018). Meine Aufgabe ist es nun, sie an ausgewählten Punkten zu interpretieren. Ich beschränke mich auf zwei Aspekte und beginne dabei mit den Nebenwirkungen.

1. Nebenwirkungen oder Kinderkrankheiten?

Entwicklungen verlaufen nie nur einlinig. Das trifft auch auf den Religionsunterricht für alle (RUfa) zu. Mit Blick auf den sog. RUfa 2.0 weist Thorsten Knauth (2017a und b) auf eine als zumindest ambivalent zu bezeichnende Tendenz hin, die sehr genau zu beachten ist. Bisherige Gesprächspartner (vor allem Vertreter buddhistischer und hinduistischer Gemeinden), so seine Beobachtung, werden bei RUfa 2.0 nicht mehr aktiv einbezogen. Aus Insidern werden Outsider.

Das dialogische Moment im Religionsunterricht scheint mit der neuen Trägerkonstruktion des Religionsunterrichts nicht gleichermaßen gewachsen zu sein.

Wie ist das zu beurteilen? Handelt es sich hier – bildlich gesprochen – um Kinderkrankheiten, die zwar unangenehm sein mögen, aber aufs Ganze gesehen nicht problematisch sind? Oder treten hier Nebenwirkungen einer veränderten Struktur zu Tage, die nicht einfach so verschwinden werden? Zunächst einmal zeigt sich, dass neue institutionelle Rahmungen, die sich aus einer bereits vorhandenen konzeptionellen Grundidee ergeben, nicht automatisch zu einer Steigerung der in dieser Idee gesetzten Zielbestimmungen führen. Das dialogische Moment des als Religionsunterrichts für alle konzipierten Fachs (neuerdings angesichts der institutionellen und konzeptionellen Weiterentwicklungen als RUfa 1.0 bezeichnet) wird durch die neuen institutionellen Rahmenbedingungen nicht ungebrochen weitergeführt und intensiviert. Das liegt vor allem daran, dass sich konzeptionelle Überlegungen nicht eins zu eins in institutionell bestimmte überführen lassen. Das Dialogprinzip, das den RUfa 1.0 auszeichnete, kommt jetzt bei RUfa 2.0 auch deshalb an Grenzen, weil institutionelle Interessen nun wieder verstärkt eine Rolle spielen und bei allen Verantwortlichen gleichermaßen zum Tragen kommen.

Der RUfa 1.0 wurde in alleiniger Trägerschaft der evangelischen Kirche verantwortet, und zwar in einer bewusst eingetragenen institutionellen Zurückhaltung

„schwächeren“ Partnern gegenüber. Als durchaus positive Nebenwirkung dieser an und für sich genommen auf Ungleichheit basierenden Rechtskonstruktion ergab sich eine Zurückhaltung institutionellen Interessen gegenüber, und zwar auf allen Seiten der Beteiligten. Die evangelische Kirche agierte in einer gewissen Selbstlosigkeit, die auch daraus resultierte, dass sie es mit Partnern zu tun hatte, die nicht über dieselben institutionellen Möglichkeiten wie sie selbst verfügten. Die Partnergruppen wiederum stellten eigene Interessenlagen zurück, weil sie nicht mit dem Anspruch des ihnen selbstverständlich Zustehenden am Religionsunterricht beteiligt waren. Im Bemühen um die Stärkung und Intensivierung des interreligiösen Dialogs wurde also auf allen Seiten bewusst auf institutionelle Eigeninteressen verzichtet. Im Übrigen kam diese Religionsunterrichtskonstruktion ja auch deshalb zustande, weil die Katholische Kirche seit langem auf einen eigenen Religionsunterricht an den allgemeinbildenden Schulen verzichtet hatte (und ihre eigenen institutionellen Interessen an kirchlichen Schulen verwirklichte).

Die neue Rechtskonstruktion versucht nun, die wichtige und richtige konzeptionelle Grundidee des dialogischen Religionsunterrichts in die Form von Art. 7,3 GG zu übersetzen. Der Religionsunterricht soll auf der Grundlage der Überzeugungen staatlich anerkannter Religionsgemeinschaften erteilt werden. Damit jedoch verstärkt sich per se auch das jeweils vorhandene institutionelle Eigeninteresse. Was bisher (im Interesse eines gemeinsamen Zieles) zurückgestellt wurde, kann nun – rechtlich fixiert – stärker zur Geltung kommen.

Eine gemeinsame institutionelle Rückbindung des Faches ist also hinsichtlich des dialogischen Elements nicht per se besser als die nur auf eine einzelne Religionsgemeinschaft bezogene. Die im Hinblick auf eine bestimmte Konstruktion erarbeiteten konzeptionellen Grundlinien lassen sich nicht ohne weiteres in einer anderen Rechtskonstruktion weiterschreiben.

Thorsten Knauth ist der Meinung, dass sich dies noch korrigieren ließe. Vielleicht könnte man hier im metaphorischen Sinne von Kinderkrankheiten sprechen, die irgendwie dazugehören und durchgemacht werden müssen. Ich selbst bin an dieser Stelle zurückhaltender, weil sich mit der Anzahl der Verantwortlichen eben auch die institutionellen Eigeninteressen vervielfältigen. Man könnte hier von ungewollten Nebenwirkungen sprechen, die es zu korrigieren gilt. Die Frage ist nur, ob dies unter der gegebenen Rechtskonstruktion auch realistisch ist.

Der RUfa 1.0 hatte einen erkennbaren Richtungssinn: Aus einem konfessionellen Religionsunterricht, der primär die evangelischen Schülerinnen und Schüler im Blick hatte, sollte ein Religionsunterricht für alle werden. Daraus resultierte auch das pädagogische Profil als Suchbewegung. Der Bekenntnisbezug wurde im Rückgriff auf die Perspektiven der Religion und als subjektives Moment angeeigneten religionsbezogenen Denkens, Glaubens und Urteilens aufseiten der Lernenden verstanden.

Hier zeigen sich durchaus pointiert evangelische Perspektiven, darauf hat Hans-Ulrich Kessler hingewiesen. Er betont, dass hier „ein religiöses Wahrheitsbewusstsein zum Zuge“ kommt, „das sowohl im Protestantismus tief verwurzelt ist als auch

in unserer Gesellschaft ein hohes Maß an Plausibilität besitzt“ (Keßler, 2014, S. 50). Vielleicht kann man so sogar sagen, dass der RUfa 1.0 evangelischer war als es auf den ersten Blick scheint. Es ist eben etwas anderes, ob ich mich in eine Perspektive einfinde oder ob ich die Möglichkeit habe, diese Perspektive von vornherein mit zu bestimmen. Die Entwicklungen beim RUfa 2.0 zeigen nun, dass man konzeptionelle Linien nicht einfach so weiterschreiben kann, wenn sich institutionelle Zuordnungen verändern. Vermutlich wird RUfa 2.0 sich konzeptionell neu zu justieren haben. Ob das dann sinnvoll unter dem Label der Weiterentwicklung des RUfa 1.0 geschehen kann, bleibt abzuwarten. Aller Wahrscheinlichkeit nach wird das Dialogische im dialogischen Religionsunterricht für alle in gemeinsamer Verantwortung noch einmal neu zu bestimmen sein.

2. Postulat oder tatsächliche Risikobereitschaft?

Thorsten Knauth betont, dass in den religionsunterrichtlichen Lernprozessen „ausdrücklich“ auch diejenigen eingeschlossen sind, „die sich als nicht-religiös verstehen oder sich mit keiner Religion verbunden fühlen“. Das ist zunächst einmal ausdrücklich zu begrüßen. Schließlich liegt der Anteil der Evangelischen und Katholiken in Hamburg nur bei 36,1% (EKD, 2017, S. 7). Man kann also davon ausgehen, dass der größte Teil der Hamburger Bevölkerung im juristischen Sinne konfessionslos ist. Die Zahlen sind nicht eins zu eins auf die Schülerschaft abzubilden, markieren aber eine Herausforderung. Der Anteil derer, die einer Religionsgemeinschaft angehören, sinkt. Die Zahl derer, die keiner Religionsgemeinschaft angehört, steigt.

Wer an einer Idee eines Unterrichts „für alle“ festhalten will, kommt nicht umhin, diejenigen mit einzubeziehen, die sich als nicht religiös verstehen und keiner Religionsgemeinschaft angehören. Die Frage ist nur, ob das im Rahmen eines Religionsunterrichts für alle so einfach möglich ist.

Schließlich wurde der dialogische Ansatz aus dem interreligiösen Lernen heraus entwickelt. Zwar nicht ausschließlich, aber doch primär sind damit die Verständigung und der Austausch zwischen Vertretern verschiedener Religionen im Blick. Hier ist der ursprüngliche Sitz im Leben.

Es spricht nun nichts dagegen, dass von dem daraus entwickelten Dialogverständnis auch eine Brücke zu nichtreligiösen Positionen geschlagen werden kann. Allerdings geht das nicht en passant.

Für meine Begriffe wird die auch qualitativ eigenständige Ausrichtung konfessionsloser Lebensformen bisher noch zu wenig reflektiert. Dabei spielt vor allem die primäre Sozialisation in der Familie eine grundlegende Rolle. Es ist ein großer Unterschied, ob jemand religiös oder nicht religiös sozialisiert wurde.

Außerdem wäre nicht zuletzt auf dem Hintergrund von Art. 4 GG offensiver danach zu fragen, ob alle Schüler*innen für sich eine positionell profilierte Auseinandersetzung mit verschiedenen Religionen wünschen. Der Religionsunterricht für alle, der ja im Grundschulbereich in der Regel klassenweise besucht wird, stellt ein hohes Gut dar, das nicht leichtfertig aufs Spiel gesetzt werden sollte. Wenn es

gelänge, hier ein Modell zu entwickeln, das sowohl für religiös wie nicht religiös Sozialisierte gleichermaßen bildend wäre, wäre das religionspädagogisch betrachtet ein äußerst interessantes Signal.

Zu beachten ist dabei jedoch, dass hier immer auch „Machtfragen im Spiel“ sind, wie Thorsten Knauth zu Recht betont. Die strukturelle Normalität übt immer auch eine normierende Kraft aus. Vor diesem Hintergrund ist zu beachten, dass der religionstheoretische Zugang hinsichtlich der religiösen Ansprechbarkeit mit Blick auf die nicht religiösen Schüler*innen bei weitem nicht so glatt in Anschlag zu bringen ist, wie es bisher konzeptionell dargestellt wird.

Das, was mich innerlich ergreift, die „Tiefendimension der eigenen Existenz“, stiftet nicht per se einen Zugang, auch deshalb, weil die Bedeutung dieser Fragen ganz unterschiedlich eingeschätzt wird (Meyer-Blanck, 2003, S. 69). Die kulturellen Prägungen spielen hier eine ganz entscheidende Rolle.

Dass „dialogisches religiöses Lernen“ „nur als Suchbewegung verstanden werden“ kann, ist vollauf einleuchtend. Das gilt für jegliches religiöses Lernen. Aber die Motive dafür unterscheiden sich sehr stark: sowohl innerhalb der einzelnen religiösen Verortungen wie auch innerhalb der nichtreligiösen. Deshalb müsste ein dialogischer Religionsunterricht, der mit dem Anspruch einherkommt, auch nichtreligiöse Positionen angemessen zu berücksichtigen, hier noch deutlich nachbessern.

Dabei ist es eine offene Frage, ob auch in Hamburg ein Alternativfach zum Religionsunterricht für alle einzuführen ist. Ich selbst bin in dieser Frage mit Blick auf Hamburg hin- und hergerissen. So sehr mir das gemeinsame Lernen am Herzen liegt, bin ich doch der Meinung, dass Religionsfreiheit ein hohes Gut ist, das eben auch ein positionell gestaltetes Religionsunterrichtsangebot einschließt. Es gibt kein Recht darauf, Religion nicht zu begegnen, und das Erlernen von Differenzkompetenz ist äußerst wichtig und wird zukünftig noch mehr an Bedeutung gewinnen. Eine offene Frage ist jedoch, wie dies auf der Basis der grundgesetzlich garantierten Religionsfreiheit strukturell umzusetzen ist. Eine Alternative zum jetzigen Hamburger Vorgehen besteht in der Fächergruppe, bei der dann kooperative Phasen vorgegeben sind, sodass sich die unterschiedlichen Perspektiven im fruchtbaren Dialog bewähren können (Schambeck, 2017).¹ Ob das auch in Hamburg in Anschlag zu bringen ist, müsste zumindest genauer geprüft werden.

Literatur

- Evangelische Kirche in Deutschland (2017). Kirchenmitgliederzahlen. URL: https://archiv.ekd.de/download/Kirchenmitglieder_2017.pdf [Zugriff: 10.06.2019]
- Keßler, H.-U. (2014). Religionsunterricht für alle in evangelischer Verantwortung – der Hamburger Weg. In B. Schröder, Religionsunterricht wohin? Modell seiner Organisation und didaktischen Struktur (S. 45–56). Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag.

¹ Zu den unterschiedlichen Aspekten von Kooperation vgl. Schambeck (2017).

- Knauth, Th. (2017a). Dialogischer Religionsunterricht für alle. Kontext, Konzeption und Perspektiven. In RpB 77/2017, S. 15–24.
- Knauth, Th. (2017b). Dialogisches Lernen als zentrale Figur interreligiöser Kooperation. In K. Lindner, M. Schambeck, H. Simojoki & E. Naurath (Hrsg.), *Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell* (S. 193–212). Freiburg, Basel, Wien: Herder.
- Knauth, Th. (2018). Kontextbezogene Unterrichtsforschung. Ansätze, Methoden und Ergebnisse. In M. Schambeck & U. Riegel (Hrsg.), *Was im Religionsunterricht so läuft. Wege und Ergebnisse der Unterrichtsforschung* (S. 158–178). Freiburg, Basel, Wien: Herder.
- Meyer-Blanck, M. (2003). *Kleine Geschichte der Religionspädagogik. Dargestellt anhand ihrer Klassiker*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Schambeck, M. (2017). Vom ‚Zauberwort‘ Kooperation, seinen fachdidaktischen und (schul-)pädagogischen Varianten und was es für heute und morgen austrägt. In K. Lindner, M. Schambeck, H. Simojoki & E. Naurath (Hrsg.), *Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell* (S. 81–100). Freiburg, Basel, Wien: Herder.