

Religiöse Pluralität im konfessionellen Religionsunterricht

Empirische Wahrnehmungen der ReVikoR¹-Studie in Schleswig-Holstein

Uta Pohl-Patalong / Antonia Lüttke

Zusammenfassung

Der Beitrag bietet einen Überblick über den Kontext und die ersten Ergebnisse der gegenwärtig laufenden „ReVikoR-Studie“, welche den evangelischen Religionsunterricht in Schleswig-Holstein unter dem Fokus der religiösen Pluralität empirisch untersucht. Anhand der differierten Wahrnehmungen religiöser Pluralität aus der Perspektive der Religionslehrkräfte werden unterschiedliche didaktische Strategien des Umgangs mit dieser im Religionsunterricht dargestellt.

1. Der Anlass der ReVikoR-Studie

Der konfessionelle Religionsunterricht wird gegenwärtig in Gesellschaft, Schule und teilweise auch in der evangelischen Kirche kritisch diskutiert.² Ist das Modell, das das Fach Religion grundgesetzkonform „nach den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“ (Art 7,3 GG) unterrichtet, angesichts der religiösen Pluralität einerseits und des gesellschaftlichen Bedeutungsverlusts der großen Kirchen andererseits noch zeitgemäß? Antwortet es auf die Herausforderungen religiöser Bildung im 21. Jahrhundert bestmöglich? Vor allem aber: Wird es der religiös heterogenen Schüler*innenschaft gerecht?³ Diese Fragen verschärfen sich gegenwärtig angesichts des wachsenden Anteils einerseits muslimischer und andererseits religionsferner Schüler*innen, die deutschlandweit ca. 30 % ausmachen, in den östlichen Bundesländern sich deutlich über diesem Durchschnitt bewegen und auch in einem traditionell evangelischen Flächenland wie Schleswig-Holstein nicht unter dieser Marke liegen.

Zweifelsohne stand dem Modell des konfessionellen Religionsunterrichts bei seiner Gründung in der Weimarer Republik – und auch bei seiner Bestätigung 1949 – eine religiöse Situation vor Augen, die es plausibel erscheinen ließ, Schüler*innen (überwiegend nach dem Leitkonzept der evangelischen Unterweisung) in ihrer jeweiligen evangelischen oder katholischen Tradition und Ausrichtung zu unterrichten.

Bereits seit den 1960er Jahren veränderte sich der Charakter des Religionsunterrichts allerdings im Kontext der rasanten gesellschaftlichen und religiösen Veränderungen: Seit den 1960er Jahren zielt der Religionsunterricht vorrangig auf lebensgeschichtliche Themen und bietet eine kritisch-konstruktive Auseinandersetzung mit der Religion und der christlichen Tradition. Seit den 1970er Jahren wurden zunehmend andere Religio-

¹ Das empirische Forschungsprojekt „ReVikoR“ (Religiöse Vielfalt im konfessionellen Religionsunterricht) startete im Jahr 2013 in Schleswig-Holstein und wird voraussichtlich 2017 abgeschlossen werden.

² Vgl. das Resümee: „Letztlich ist damit die Frage der Konfessionalität in ihrer Relevanz gestellt.“ Michael Meyer-Blanck: BRU in der Pluralität – Zur Konfessionalität des BRU angesichts des Islamischen Religionsunterrichtes in Nordrhein-Westfalen, in: ZPT 65 (2013), 207–217 (214). Die Klärung der Relevanzfrage von Konfessionalität bedarf einer komplexen und multiperspektivischen Herangehensweise. Das Dissertationsprojekt der Co-Autorin dieses Beitrags (A.L.) legt aus eben diesem Grunde den Schwerpunkt der Beschäftigung auf das Reflexionsdesiderat des Konzepts „Konfessionalität“.

³ Vgl. z.B. Rudolf Englerl u.a. (Hg.): Welche Religionspädagogik ist pluralitätsfähig? Kontroversen um einen Leitbegriff (RPG 17), Freiburg im Breisgau 2012.

nen thematisiert, zunächst inhaltlich als „Didaktik der Weltreligionen“⁴ und mittlerweile vor allem im Ansatz des „interreligiösen Lernens“⁵. Die Situation, dass für etliche Schüler*innen der Religionsunterricht eine Erstbegegnung mit Religion darstellt, wird breit reflektiert. Die christlichen und konfessionellen Inhalte werden überwiegend als ein offenes Angebot verstanden, mit dem sich die Schüler*innen konstruktiv und kritisch auseinandersetzen.

Organisatorisch ist der evangelische Religionsunterricht offiziell seit 1994 (der EKD-Denkschrift *Identität und Verständigung*) für alle Schüler*innen offen unabhängig von ihrer Religionszugehörigkeit und Ausrichtung. Verstärkt seit der Einführung von „LER“ in Brandenburg 1992/93 ist eine Auseinandersetzung in Theologie und Kirchen mit dem religionskundlichen Modell als Alternative zum Religionsunterricht zu beobachten.⁶

Im Kontext dieser Diskurse verschob sich das Verständnis des Begriffs „konfessionell“ und die Interpretation von Art 7,3 GG von der *Beschränkung der Perspektive* auf eine bestimmte Religionsgemeinschaft hin zu einem *perspektivisch erteilten* Religionsunterricht mit dem Angebot zur Auseinandersetzung und eigenen Urteilsbildung sowie der Förderung religiöser Identitätsbildung. In dieser Linie ist die Abgrenzung von einer Religionskunde wesentlich grundlegender als die von anderen Religionen oder Konfessionen. Interreligiöses Lernen, das auf der lebendigen Begegnung zwischen Angehörigen von Religionen beruht,⁷ ist damit kein Widerspruch zum konfessionellen Modell, sondern ein sinnvoller Bestandteil – und im Hamburger Modell „Religionsunterricht für alle“, der sich ebenfalls im Rahmen von Art. 7,3 GG versteht, grundlegendes Prinzip. Zentrales Ziel eines so verstandenen konfessionellen Religionsunterrichts ist auch nach Vorstellung der EKD mittlerweile die Förderung von religiöser Dialogfähigkeit und Pluralitätskompetenz.⁸

Perspektivisch erteilter Religionsunterricht

Diese vielfältigen Veränderungen haben jedoch die Kritik in der Öffentlichkeit an dem konfessionellen Modell nur unwesentlich berührt. Im Spiegel vieler medialer und politischer Äußerungen gilt dieses nach wie vor als rückwärtsgewandt, pluralitätsunfähig und damit ausgrenzend sowie als Bastion der Kirchen mit dem Ziel kirchlicher Nachwuchsrekrutierung. In Schleswig-Holstein zeigte sich dies 2012 an der Formulierung im Koalitionsvertrag der damals neuen rot-grünen Regierung, von der auch die Kirchen weitgehend überrascht wurden:

⁴ Vgl. z.B. Udo Tworuschka / Dietrich Zilleßen (Hg.): Thema Weltreligionen. Ein Diskussions- und Arbeitsbuch für Religionspädagogen und Religionswissenschaftler, Frankfurt a.M. u.a./München 1977 oder Johannes Lähnemann: Weltreligionen im Unterricht. Teil I: Fernöstliche Religionen, Teil II: Islam, Göttingen 1986 (basierend auf seiner Habilitationsschrift von 1977.)

⁵ Vgl. z.B. Volker Elsenbast / Peter Schreiner / Ursula Sieg (Hg.): Handbuch Interreligiöses Lernen, Gütersloh 2005; Werner Haußmann / Johannes Lähnemann (Hg.): Dein Glaube – mein Glaube. Interreligiöses Lernen in Schule und Gemeinde (TLL Thema), Göttingen 2005 oder Mirjam Schambeck: Interreligiöse Kompetenz, Göttingen 2013. Dabei wird das Verhältnis von der „Didaktik der Weltreligionen“ und dem „interreligiösen Lernen“ unterschiedlich bestimmt und die Inhalte werden different definiert. Vgl. dazu besonders die Ansätze von Johannes Lähnemann, Stephan Leimgruber, Folkert Rickers und Udo Tworuschka.

⁶ Einen guten Überblick vermittelt das Themenheft „Der Religionsunterricht und seine Alternativen auf dem Prüfstand“, ZPT 65 (2013,1).

⁷ Programmatisch ist an dieser Stelle die von Johannes Lähnemann geprägte Formel des „Beieinander zu Gast sein“ zu nennen, vgl. Ders.: Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive, Göttingen 1998, 387f.

⁸ Vgl. die aktuelle Denkschrift Kammer der EKD für Bildung und Erziehung, Kinder und Jugend (Hg.): Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche Deutschland, Gütersloh 2014.

„Wir wollen den konfessionsgebundenen Religionsunterricht in Kooperation mit den Religionsgemeinschaften zu einem konfessionsübergreifenden Religionsunterricht umwandeln, in dem alle Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrer Religionszugehörigkeit unterrichtet werden.“ (Zeilen 704–07)

Abgesehen davon, dass zum einen die Bindung an den schleswig-holsteinischen Staatskirchenvertrag⁹ dabei nicht im Blick war und zum anderen diese Formulierung höchstens als Richtungsangabe verstanden werden kann, bei der das Nachbarland Hamburg im Hintergrund stand, hat die zunächst für einen gewissen Aufruhr sorgende Formulierung diese Diskussion im nördlichsten Bundesland befördert. Zudem äußern die muslimischen Verbände in diesem Bundesland den Wunsch, mit ihrer Religion in den öffentlichen Schulen Schleswig-Holsteins präsent zu sein, der von den großen Kirchen positiv aufgenommen wird.

2. Das Design der ReVikoR-Studie

Diese Situation war der Anlass für das empirische Forschungsprojekt ReVikoR, das von der Nordkirche finanziert wird und am Theologischen Institut der Universität Flensburg (an dem die Ausbildung von Lehrkräften für die Primarstufe und Sekundarstufe I erfolgt) sowie der Theologischen Fakultät Kiel (an der für Sek I und II ausgebildet wird) stattfindet.¹⁰ Ziel des Projekts ist eine empirisch fundierte Wahrnehmung des organisatorischen, vor allem aber didaktischen Umgangs mit der faktischen religiösen Heterogenität der Schüler*innen im Rahmen des konfessionellen evangelischen Religionsunterrichts.¹¹ Wesentlich motiviert ist das Projekt durch die Erkenntnis, dass eine aufmerksame Wahrnehmung der Gegenwart eine sinnvolle Grundlage ist für die Entscheidung über mögliche Veränderungen. Mit der Forschungsfrage *„Wie wird mit religiöser Pluralität im konfessionellen Religionsunterricht (in Schleswig-Holstein) umgegangen?“* geht die Studie sowohl qualitativ (Leitfadeninterviews) als auch quantitativ (standardisierte Fragebögen) vor.¹² Damit kann sie zum einen neue Erkenntnisse, Deutungen und Hypothesen generieren und die subjektiven Wahrnehmungen, Konstruktionen und Handlungsstrategien der Lehrkräfte untersuchen, gleichzeitig aber auch einen Überblick über die Realität des Religionsunterrichts in Bezug auf religiöse Pluralität in den – im Einzelnen sehr unterschiedlichen – Regionen Schleswig-Holstein gewinnen.

⁹ Vgl. Vertrag zwischen dem Land Schleswig-Holstein und den evangelischen Landeskirchen in Schleswig-Holstein vom 23. April 1957 (Staatskirchenvertrag).

¹⁰ Die wissenschaftliche Leitung liegt bei Prof. Dr. Johannes Woyke (Flensburg) und Prof. Dr. Uta Pohl-Patalong (Kiel). Wesentlich durchgeführt wird die Studie von den wiss. Angestellten Stefanie Boll (Flensburg) und Antonia Lüdtke (Kiel) und ihrem Initiator Thorsten Dittrich; für die letzte Phase ist mittlerweile Claudia Richter dazugekommen.

¹¹ Mit ca. 7 % katholischer Bevölkerung wird Religionsunterricht in Schleswig-Holstein dominant aus evangelischer Perspektive erteilt. Zwar gibt es an ca. 60 % der Schulen des Landes katholischen Religionsunterricht mit ca. 700 Lerngruppen (zum Vergleich: ca. 8.700 Lerngruppen erhalten evangelischen Religionsunterricht, in 1.530 ist der Religionsunterricht evangelisch-katholisch ausgerichtet und es gibt 2.570 Lerngruppen Philosophie), diese beschränken sich jedoch häufig auf bestimmte Jahrgangsstufen und sind relativ klein. (Die Zahlen wurden im Kontext der Studie erhoben, indem wir eine Befragung aller Schulleitungen des Landes angeschlossen haben, die einen Rücklauf von 53 % hatte.) Seit 1997 gibt es einen Kooperationserlass zwischen den beiden großen Konfessionen. Dieser Erlass sieht vielfältige Formen der Zusammenarbeit zwischen evangelischem und katholischem Religionsunterricht vor. 47 Anträge zur Erteilung des Religionsunterrichts im Klassenverband (selbstverständlich immer mit Abmeldemöglichkeit) wurden bislang genehmigt, aber auch darüber hinaus wird der Religionsunterricht in Schleswig-Holstein faktisch relativ häufig im Klassenverband erteilt.

¹² Die Begriffe „religiöse Vielfalt“, „religiöse Pluralität“ und „religiöse Heterogenität“ werden hier parallel verwendet.

Dafür befragt sie sowohl Lehrkräfte als auch Schüler*innen, wobei sie einerseits in den Fragen und Themen eine gewisse Vergleichbarkeit erreichen möchte, andererseits den unterschiedlichen Perspektiven der beiden Gruppen gerecht werden möchte.

Zunächst wurden 33 Leitfrageninterviews mit Lehrkräften geführt und ausgewertet.¹³ Zugrunde liegt dabei der von Christiane Schmidt entwickelte Ansatz der „Kategorienbildung am Material“¹⁴, mit dem sich Muster quer zu den Äußerungen in den einzelnen Interviews identifizieren lassen.

Das gesamte Material wird nach Auswertungskategorien sortiert, die im Zuge der Auswertung generiert und permanent am Material modifiziert

Kategorienbildung am Material

und verfeinert werden (beispielsweise: „Umgang mit religiöser Vielfalt“). Anschließend wird das gesamte Material auf der Grundlage des Kodierleitfadens kodiert, also den erstellten Auswertungskategorien zugeordnet.¹⁵ Für jede Kategorie werden inhaltliche Ausprägungen identifiziert, welche die eher formalen Kategorien inhaltlich füllen¹⁶ (beispielsweise „Berücksichtigung religionsverbindender Themen“ oder „Zurücknahme des christlich-konfessionellen Profils“). Diese richteten sich teilweise nach den Antwortmöglichkeiten aus dem Fragebogen, teilweise ergaben sie sich aus der Arbeit an den Daten, indem sich bestimmte Muster zeigten. Auf dieser Grundlage wird die eigentliche Auswertung verfasst.

In der ReVikoR-Studie wurde parallel zur Auswertung auf der Grundlage der Interviews ein Fragebogen entwickelt, der diverse Aspekte zur Wahrnehmung religiöser Vielfalt, zum Umgang mit dieser und zu den Vorstellungen von der Zukunft des Religionsunterrichts abfragte. Dieser ging an alle Lehrkräfte aller Schularten, die in Schleswig-Holstein evangelische Religion unterrichten und wurde von 33,9 % der Lehrkräfte (und damit einer hohen Quote) beantwortet. Gegenwärtig erfolgt die Befragung ausgewählter Schüler*innengruppen ebenfalls sowohl qualitativ (Gruppeninterviews) als auch quantitativ (standardisierte Fragebögen).

Die Lehrkräftebefragung hat eine Fülle von Ergebnissen erbracht, unter denen die Frage, was die Lehrkräfte eigentlich unter „religiöser Vielfalt“ verstehen, wie sie diese in ihren Lerngruppen wahrnehmen und wie sie didaktisch auf diese Situation reagieren, zentral erscheint; diese Aspekte sollen im Folgenden vorgestellt werden.

¹³ Ausgewählt wurden die Interviewpartner*innen nach den Kriterien Alter, Geschlecht, Ausbildung (mit oder Studium des Faches und kirchliche Legitimation), Schulart, Schullage und gegenwärtige Form des Religionsunterrichtes (im Klassenverband oder in getrennten Lerngruppen).

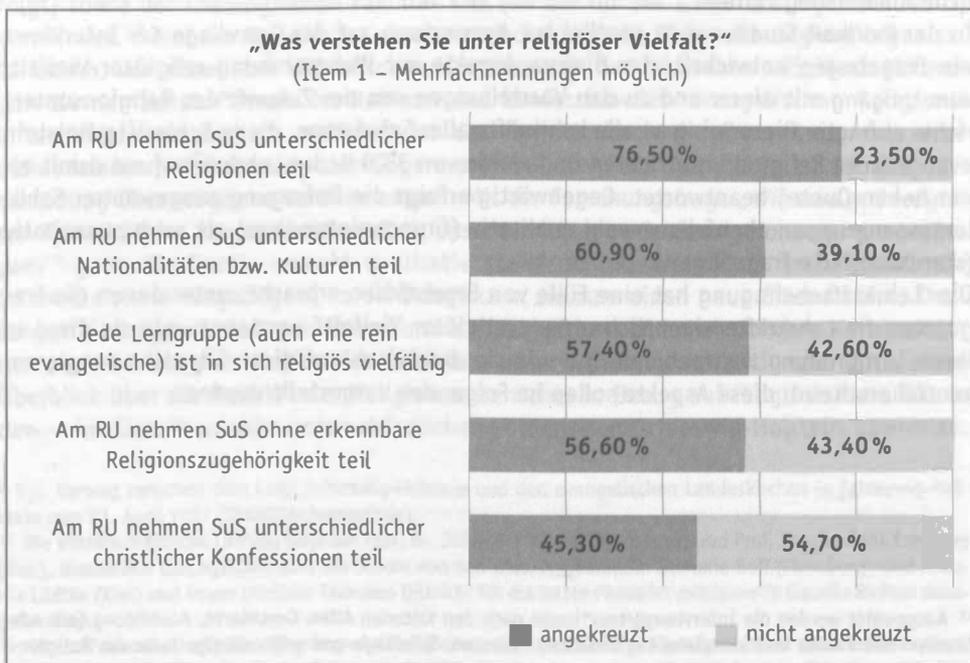
¹⁴ Vgl. *Christiane Schmidt*: „Am Material“: Auswertungstechniken für Leitfadenterviews, in: Friebertshäuser, Barbara / Prengel, Annedore (Hg.): *Handbuch qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft*, Weinheim/München 1997, 544–568 und dies: *Analyse von Leitfadenterviews*, in: Uwe Flick / Ernst von Kardorff / Ines Steinke (Hg.), *Qualitative Sozialforschung. Ein Handbuch*, Reinbek 2000, 447–456. Der Ansatz bewegt sich zwischen der qualitativen Inhaltsanalyse und der Grounded Theory.

¹⁵ Der Begriff wird in diesem Ansatz anders verwendet als bei Glaser / Strauss, bei denen Kodieren das Entwickeln und Weiterentwickeln der Kodes meint, vgl. Schmidt, „Am Material“, 555f.

¹⁶ Dieses Vorgehen entspricht nicht strikt dem Ansatz von Schmidt, sondern macht Anleihen bei der von Philipp Mayring entwickelten Qualitativen Inhaltsanalyse. So wird die Form des fixierten Kodierleitfadens, also Definition der Kategorie, Ankerbeispiele und Kodierregeln nicht bei Schmidt selbst, sondern bei *Philipp Mayring*: *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*, Weinheim und Basel ¹¹2010, 105–109 beschrieben.

3. Das Verständnis religiöser Pluralität aus der Perspektive der Lehrkräfte

„Religiöse Pluralität“, der Leitbegriff des ReVikoR-Projekts, ist ein weiter und dehnbarer Begriff¹⁷ – gleichwohl hängt es sehr von seinem Verständnis ab, wie die derzeitige Situation des Religionsunterrichts wahrgenommen wird. Die Frage nach dem Verständnis dieses Begriffs wurde offen an die Lehrkräfte herangetragen („*Religiöse Vielfalt kann man ja unterschiedlich verstehen. Was verstehen Sie persönlich unter religiöser Vielfalt?*“), um auch fragmentarischen und subjektiven Zugängen Raum zu geben. Interessanterweise wurde die Frage durchweg *nicht* abstrakt beantwortet, sondern auf die konkrete Schulwirklichkeit bezogen, was als erster Hinweis darauf verstanden werden kann, dass im Fach evangelische Religion längst aktiv mit einer religiösen Pluralität umgegangen wird und die Lehrkräfte diese wahrnehmen und reflektieren. In der quantitativen Erhebung sind wir parallel dazu mit der Frage eingestiegen: „*Was verstehen Sie unter religiöser Vielfalt im Religionsunterricht?*“ (Item 1). Im Ergebnis zeigt sich folgendes Bild (bei dem sich auch im Blick auf die Schulformen nur geringe Abweichungen zeigen):



Diese Ergebnisse lassen sich vorsichtig deuten als eine Rangfolge von Aspekten religiöser Vielfalt in der Sicht der Lehrkräfte: Die wichtigste Rolle spielt tatsächlich die Teilnahme von Schüler*innen unterschiedlicher Religionen im Religionsunterricht (76,6%). Über drei Viertel der Befragten beschreibt demnach religiöse Pluralität als *Präsenz un-*

¹⁷ Vgl. dazu *Bernhard Dressler*: Schule im Spannungsfeld von religiöser und kultureller Pluralität, in: Henning Schluß / Susanne Tschida / Thomas Krobath / Michael Domsgen (Hg.), *Wir sind alle „andere“*. Schule und Religion in der Pluralität, Göttingen 2015, 37–48, hier 37.

terschiedlicher Religionszugehörigkeiten in der Lerngruppe bzw. parallel zu den Worten einer Interviewpartnerin:

„[...] dadurch, dass die Schüler, die ich habe, zu verschiedenen Religionen gehören“ (Dora 1,19–20).

Diesem wichtigsten Aspekt von religiöser Pluralität folgt eine Verständnislinie, welche religiöse Pluralität als *kulturelle Pluralität* erfasst (60,9%). Kulturelle Differenzen zwischen Schüler*innen unterschiedlicher Herkunft werden als die entscheidende Komponente religiöser Pluralität charakterisiert. Diese Perspektive wurde auch während der Interviews explizit thematisiert:

„Die Vielfalt religiöser Erfahrungen, religiöser Positionen, Erfahrungen religiösen Lebens oder so, die erleb ich in der Schule äußerst selten. Das erlebe ich doch eher als kulturelle Kenntnisse, also wenn [sc. man] Schüler aus arabischen Religionen in der Klasse hat, dann können die ganz bestimmte Eindrücke aus der Landschaft oder so mit einbringen, wenn die auch tatsächlich dort eine Weile gelebt haben, die andere nicht haben. [...] Aber ob das jetzt entscheidend ist, dass die jetzt in aller Regel auch Muslime sind, da bin ich doch eher skeptisch.“ (Peter 1,22–27)

Knapp darunter rangiert ein religiöses Pluralitätsverständnis, welches den Aspekt der *Vielfalt individueller religiöser Einstellungen* – unabhängig von formalen Religions- und Konfessionszugehörigkeiten – in den Fokus rückt (57,4%). Dieses Verständnis bedeutet in der Konsequenz, dass jede Lerngruppe als religiös vielfältig betrachtet wird:

„Meine Lerngruppe ist immer religiös vielfältig. [...] Also ich habe eine Klasse, wo tatsächlich gar keine anderen Religionen vertreten sind, sondern auf dem Zettel nur bestätigte evangelische Christen. Aber es ist so eine extreme Vielfältigkeit, religiöse Vielfalt.“ (Jana 1,26–28).

Fast genauso häufig wird ein Aspekt religiöser Pluralität identifiziert, welcher die *Präsenz von Schüler*innen ohne erkennbare Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft* in den Blick nimmt (56,6%). Im Zuge der Interviews zeigten sich diesbezüglich weitere Nuancen: Zum einen wird die Gruppe dezidiert als *nicht religiös* betrachtet („die Kinder, die an nichts glauben, die Atheisten sind“ [Britt-Marta 5,1–3]). Zum anderen wird die Haltung der Schüler*innen als *religiös indifferent bezeichnet*:

„Also auch die Kinder, die eben vielleicht auch nicht atheistisch, aber irgendwie so mit einer Egalhaltung aufwachsen.“ (Anna-Lena 1,38–36)

Mit einigem Abstand folgt dann der Aspekt der *Differenz zwischen den christlichen Konfessionen*, der von etwas weniger als der Hälfte der befragten Lehrkräfte (45,3%) noch als Bestandteil religiöser Vielfalt wahrgenommen wird. Offensichtlich übersteigt die Vielfalt unterschiedlicher Religionen in der Wahrnehmung der Befragten die (vergleichsweise marginal empfundene) konfessionelle Differenz.

„Also einmal die Christen mit evangelisch und katholisch, was ja auch noch kleine Unterschiede hat, und dann natürlich die anderen vier großen Weltreligionen.“ (Franziska 1,9–15)

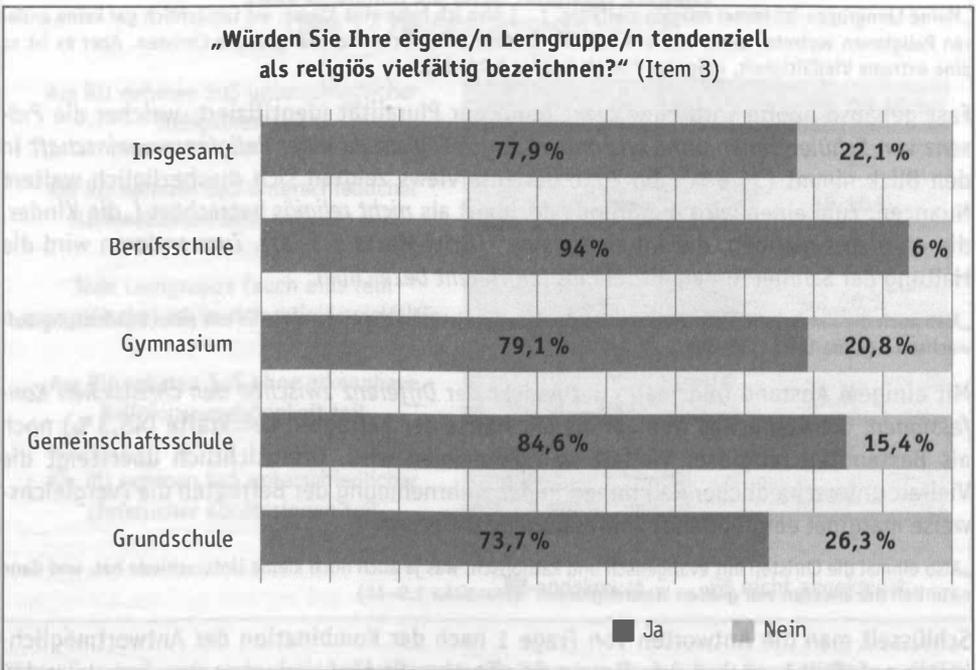
Schlüsselt man die Antworten von Frage 1 nach der Kombination der Antwortmöglichkeiten auf, fällt zunächst auf, dass am häufigsten alle fünf Varianten angekreuzt wurden (323 von 1283 Befragten haben dies getan) und zwar mehr als doppelt so häufig wie jede andere Kombination (!). Deutlich wird dadurch, dass in der Wahrnehmung der Befragten die vielfältigen Aspekte religiöser Vielfalt ineinandergreifen. Möglicherweise ist der Begriff geradezu ein Sammelbegriff unterschiedlicher Dimensionen, die in der Praxis Schwerpunktsetzungen erkennen lassen, aber als mehrdimensional wahrgenommen wird. Typisch dafür erscheint die folgende Äußerung als Assoziation zum Stichwort „religiöse Vielfalt“:

„[...] dass wir verschiedene Konfessionen haben, dass wir, auch wenn es um Religionsunterricht geht, Kinder haben, die überhaupt nicht religiös geprägt sind [...], dass wir ja auch zumindest bei [...] uns an der Schule, Kinder haben aus verschiedenen Religionen überhaupt, also wir haben bei uns 29 Nationalitäten [...]. Da haben wir also bei uns auch natürlich, Kinder, die Muslime sind, wir haben Kinder mit hinduistischem Glauben [...].“ (Ingo 1,14–20)

Die Differenzen Religion, Konfession, religiöse und nichtreligiöse Weltanschauung und Nationalität werden nebeneinander genannt und bilden die *Vielfältigkeit des religiösen Pluralitätsbegriffs* exemplarisch ab.

4. Wahrnehmung von religiöser Vielfalt in den Lerngruppen

Wie aber nehmen die Lehrkräfte – im Kontext dieser differenten Verständnisse von religiöser Vielfalt – ihre Lerngruppen im evangelischen Religionsunterricht im Blick auf religiöse Pluralität wahr? Als klares (wenn auch subjektives) Ergebnis sowohl der quantitativen wie der qualitativen Untersuchung zeigt sich: Die Lerngruppen im evangelischen Religionsunterricht werden *überwiegend als religiös vielfältig* wahrgenommen. Quantitativ geht eine klare Mehrheit von einer Heterogenität ihrer Lerngruppen aus: 77,9 % schätzen die eigenen Lerngruppen als heterogen, 22,1 % als homogen ein.



Bemerkenswert scheinen diese Ergebnisse in zweierlei Hinsicht: Einerseits erscheint es signifikant, dass über drei Viertel der Befragten in der quantitativen Erhebung die Lerngruppen, mit denen sie arbeiten, als religiös vielfältig empfinden, obwohl in einem genuin protestantisch geprägten Bundesland wie Schleswig-Holstein die Zahl der Angehörigen nicht-christlicher Religionsgemeinschaften weniger als 5 % ausmachen und diese sich regional sehr ungleichmäßig verteilen.

Andererseits gilt es die Unterschiede der Schularten zu beobachten (vgl. Abb. zu Item 3): Grundschullehrkräfte schätzen ihre Lerngruppen relativ gesehen weniger vielfältig ein (aber mit 73,7 % stimmt dem immer noch fast drei Viertel zu), Gemeinschaftsschulen mit 84,4 % und Berufliche Schulen mit 94,0 % (!) am stärksten.

Diesem quantitativen Befund entspricht in der qualitativen Befragung, dass auffallend häufig die Frage, ob die eigenen Lerngruppen als religiös vielfältig wahrgenommen werden, spontan bejaht wird. So wurde beispielsweise mit „ja, sehr“ (Sabrina 1,13), „absolut“ (Rolf 1,26), „ja, genau!“ (Ingo 2,5) und „joa, ist ja immer“ (Gudrun 1,41) geantwortet. Dass vor allem im berufsbildenden Bereich die Lerngruppen als religiös heterogen wahrgenommen werden, illustriert folgender Ausschnitt eines Interviews mit einem Berufsschullehrer:

„Sehr viele muslimische Schülerinnen und Schüler, die aus unterschiedlichen Gruppierungen im Islam angehören, buddhistische Schülerinnen und Schüler – wenige, aber immer mehr –, protestantische Schülerinnen und Schüler, katholische, und auch eine ganze Reihe von Schülerinnen und Schüler, die erkennbar zu keiner Religion oder auch Glaubensgemeinschaft dazugehören. Daneben sind noch [...] einige Schülerinnen und Schüler, die anderen religiösen Gruppierungen sich zugeordnet wissen, eine ganze Reihe bei den Mormonen, und dann trifft man immer wieder [...] Zeugen Jehovas – weniger-, und Freikirchen. Also, das ist eine ziemlich bunte Mischung.“ (Lutz 1,7–15)

Die Interviews zeigten darüber hinaus deutlich, dass nicht nur das Verständnis von religiöser Vielfalt unterschiedlich ist, sondern dass sich diese Vielfalt in den konkreten Lerngruppen auch noch einmal sehr unterschiedlich darstellt. Wenn wir also über die religiöse Vielfalt im Religionsunterricht in Schleswig-Holstein sprechen, ist dies ein ausgesprochen heterogenes Phänomen – welches jedoch aus Sicht der großen Mehrheit in der alltäglichen Schulpraxis wahrgenommen wird. Dies erfordert und befördert differente Strategien im didaktischen Umgang mit religiöser Pluralität.

5. Strategien im didaktischen Umgang mit religiöser Pluralität

Sowohl in der qualitativen als auch in der quantitativen Erhebung wurden die Lehrkräfte danach gefragt, ob und wie es die didaktische Anlage ihres Unterrichts, konkretisiert an ihrer Unterrichtsvorbereitung, verändert, wenn sie religiös plurale Lerngruppen unterrichten. Dies wird von 75 % der Lehrkräfte bejaht. Die qualitative Untersuchung zeigt dann, dass im Einzelnen sehr unterschiedliche didaktische Strategien gewählt werden, um der heterogenen Schüler*innenschaft gerecht zu werden.

(1) Eine erste Linie orientiert sich didaktisch vorwiegend *an den Themen und Fragen der konkreten Schüler*innen*, die von ihrer Religionszugehörigkeit beeinflusst werden:

„Also wenn ich da jetzt, was weiß ich, sitzen, keine Ahnung, vier Muslime und zwanzig Christen und die haben das und das Verhältnis zueinander, dann guck ich natürlich nicht erst mal im Lehrplan – was mach ich? –, sondern ich überleg’ mir so, was könnte bei denen funktionieren?“ (Dirk-Michael 6,19–22)

Religionsunterricht in religiöser Vielfalt arbeitet sich dann nicht strikt an einem verbindlichen Lehrplan ab, sondern geht von den konkreten Schüler*innen in ihren Religionszugehörigkeiten und vor allem auch an ihrem schulischen Zusammenleben aus, damit er „funktioniert“, was bedeuten dürfte: damit er Relevanz gewinnt für alle teilnehmenden Schüler*innen.

(2) Ganz anders sieht der didaktische Umgang aus, wenn unter „religiöser Vielfalt“ primär die Teilnahme religionsferner Kinder und Jugendlicher verstanden wird. In dieser zweiten Linie wird der Religionsunterricht zur *religiösen Alphabetisierung*:

„Ja, dass ich natürlich gucke, wo stehen die Kinder und dass ich dann natürlich dementsprechend anfangen zu erklären, was überhaupt ein Gebet ist [...]. Dann guck ich mal so die Gruppe an, was wissen die schon, was wissen sie nicht und diese Gruppe weiß gar nichts, aber hab' ich auch die Erfahrung gemacht, es wird immer weniger, sodass man eben immer ganz von vorne anfangen muss.“ (Veronika 6,1–8)

Insofern religiöse Vielfalt auch bedeutet, dass eine familiäre religiöse Sozialisation nicht vorausgesetzt werden kann, richtet sich der Religionsunterricht didaktisch an der Vermittlung grundlegender christlicher Gehalte aus. Interessanterweise ist eine deutliche Mehrheit der Lehrkräfte der Ansicht, dass diese basale Aufgabe für ihren Religionsunterricht eine größere Herausforderung darstelle als die Präsenz unterschiedlicher Religionen: Dieser These stimmen 32 % voll und 47 % eher zu. Zwar wird es von manchen Lehrkräften als mühsam erlebt, dass sie „immer ganz von vorne anfangen“ (Veronika 6,6–10) müssen, die gleiche Situation kann jedoch auch als chancenreich für einen Religionsunterricht begriffen werden, in dem gemeinsam gelernt und sich untereinander ausgetauscht wird:

„Das sind einfach, so erlebe ich es jedenfalls in aller Regel, lernoffene, freundliche Kinder und Jugendliche, die nicht mit was kommen und sagen: ‚Das schmeißen wir jetzt mal auf den Tisch‘. [...] Sondern, die religiös [...] unbelockt, unbelastet, nicht belastet, relativ offen und interessiert zusammentreffen.“ (Peter 3,4–8)

Damit eröffnet sich gleichzeitig eine interessante Konvergenz zur Präsenz nicht-christlicher Schüler*innen im Religionsunterricht, insofern Basiskenntnisse des Christentums dann für alle neu vermittelt werden können.

(3) Eine dritte Linie trägt der religiösen Vielfalt – die hier wieder implizit als Präsenz unterschiedlicher Religionsgemeinschaften verstanden wird – in ihrer Unterrichtsplanung vor allem in der Behandlung *bestimmter Themen* Rechnung. Es werden Themen gewählt, die nicht spezifisch christlich geprägt sind, sondern sich auch in anderen Religionen finden.

„Bei den Vätergeschichten, das sind ja gemeinsame Grundlagen und das ist eigentlich immer das, wenn dann plötzlich jemand sagt: ‚Hä, das kenn ich irgendwo her! Aber das ist irgendwie ganz anders, aber doch irgendwie [...]‘. Das ist schon total interessant, dass man dann da mal auch den Blick nach links und rechts wirft.“ (Henning 9,15–19)

Bei dieser Herangehensweise kann die Dynamik entstehen, dass Schüler*innen überraschend an Traditionen aus den eigenen Religionen erinnert werden, Gemeinsamkeiten und Unterschiede feststellen, so dass der Religionsunterricht für alle (auch für die Lehrkraft!) an Attraktivität gewinnt. Neben „Abraham“ und den Erzelterngeschichten werden auch Themen wie Schöpfung und religiöse Feste als Weg gesehen, den verschiedenen Schüler*innen und ihren Hintergründen gerecht zu werden.

(4) Weiter werden über die religionsverbindenden Themen hinaus selbstverständlich die Religionen als solche zum Thema in heterogenen Lerngruppen. Dies kann im Sinne einer *„Weltreligionendidaktik“* geschehen, die durch differenzierte und detaillierte religionskundliche Vermittlung von Kenntnissen über die großen nicht-christlichen Religionen Vorurteile abzubauen und die Verständigung zu fördern sucht.

„[...] weil es auch immer wieder zu, Konflikten zwischen den Schülern kommt aufgrund der religiösen Vielfalt und wir da einfach auch gerne aufklären möchten und deswegen auch 'nen Schwerpunkt im Unterricht auf die Weltreligionen legen.“ (Sabrina 1,25–28)

Der Religionsunterricht bekommt so eine wesentliche Aufgabe in der Aufklärung über die Religionen mit dem Ziel eines besseren Zusammenlebens. Die Lehrkräfte konzentrieren sich dabei besonders auf die Unterschiede und Gemeinsamkeiten der abrahamitischen Religionen oder aber auf ethische Aspekte.

(5) Wie mittlerweile in der Religionspädagogik die Weltreligionendidaktik zum *interreligiösen Lernen* weiterentwickelt wurde, das seinen Ausgangspunkt bei persönlichen („authentischen“) Begegnungen nimmt und ein dialogisches Lernen beabsichtigt, wird ein solcher Ansatz auch von den Lehrkräften in religiös heterogenen Gruppen praktiziert. So werden Synagogen, Moscheen, oder buddhistische Zentren besucht (15 % der Religionslehrkräfte haben dies im letzten Jahr mit zumindest einer Lerngruppe getan) oder offizielle Vertreter*innen anderer Religionen in den Religionsunterricht eingeladen (häufig praktiziert von 10,9 %, selten immerhin von 53,5 % der Lehrkräfte). Sehr viel häufiger werden allerdings die religiösen Alltagserfahrungen der Schüler*innen in den Unterricht einbezogen: 86,4 % der Lehrkräfte geben an, dass sie dies häufig, 12,2 %, dass sie dies selten tun.

„Ich hatte mal 'ne Klasse, die war sehr muslimisch geprägt. Ja, das war halt super, dass ich dann immer auf Insiderwissen zurückgreifen konnte oder Experten, meine Experten hatte, die auch realja von zu Hause was mitgebracht haben und so oder Dinge rezitieren konnten auf der bestimmten Sprache und so.“ (Tanja 3,9–18)

Im konfessionellen Religionsunterricht wird damit Raum für authentische religiöse Erfahrungen anderer Religion geschaffen und diese anschaulich vermittelt. Nicht zufällig wird in dem genannten Zitat auch auf Gegenstände und Erfahrungen abgehoben, während beim Rückbezug auf die inhaltliche Expertise von Schüler*innen über theologische Gehalte ihrer Religion immer fraglich ist, wie groß der Kenntnisstand ist und wie stark dieser verallgemeinerbar ist.¹⁸

(6) Ein solches interreligiöses Lernen kann auch als *interkonfessionelles Lernen* verstanden werden, wenn als „religiöser Vielfalt“ primär die innerchristliche konfessionelle Vielfalt vor Augen ist. Die Schüler*innen bekommen auf diese Weise Einblicke in die konfessionellen Prägungen, Erfahrungen und Traditionen ihrer Mitschüler*innen.

„Evangelisch/Katholisch, da wirft man dann noch 'nen Blick, je nachdem, wen man dann auch dabei hat, damit man so ein paar Sachen dann noch zeigen kann: ‚Wie läuft das bei euch ab? Wie sieht das bei euch, in eurem Glaubenshaus aus?‘ Um das jetzt mal ganz neutral zu sagen: Wie geht ihr im Alltag damit um?“ (Henning 9,11–19)

(7) Beschränken sich interreligiöses und interkonfessionelles Lernen in der Regel auf bestimmte Themenblöcke, geht eine weitere Linie noch einen Schritt weiter in der multireligiösen Orientierung, indem bei vielen oder gar allen Themen *die Perspektive unterschiedlicher Religionen* einbezogen werden – in der Regel der in der Lerngruppe vertretenen Religionen:

¹⁸ So macht vor allem Bernhard Dressler im Kontext des sogenannten Traditionsabbruchs darauf aufmerksam, dass bei immer weniger Schüler*innen Erfahrungen mit gelebter Religion vorauszusetzen sind. Vgl. *Ders*: Religion geht zur Schule: Fachlichkeit und Interdisziplinarität religiöser Bildung, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 56 (2004), 3–17, hier 7.

„Ich überlege schon, wie ich dann den Bezug zu den anderen Glaubensrichtungen herstelle. [...] Also es muss immer dann hinterher ein Bezug zu den anderen [sc. hergestellt werden], dass alle sich mit eingebunden fühlen in den Unterricht, das ist schon ganz wichtig.“ (Cornelia 4,18–22)

Wird hier die religiöse Mehrperspektivität zunächst durch die Lehrkraft hergestellt, entsteht diese manchmal auch durch die Diskussionen unter den Schüler*innen:

„Also, in meinen Klassen ist das sehr positiv, dass die sich auch untereinander fragen. Wir hatten hier eben im 12. Jahrgang Medizinethik, wo es auch um Organspende und Präimplantationsdiagnostik ging, und da ging also mehrfach die Frage auch an die drei Muslima: ‚Ja, was sagt ihr dazu? Und wie steht ihr denn dazu – und hast du einen Organspendeausweis oder ist das bei euch anders?‘ Also, die fragen hin und her, so dass auch die muslimischen Schüler dann auch fragen: ‚Ja, wie ist das denn im Christentum? Pavianherz – ja oder nein? Schweineherz – ja oder nein?‘“ (Karla 3,22–28)

Die Präsenz von Schüler*innen einer anderen Religionsgemeinschaft spielt dann deren Perspektive potenziell bei allen Unterrichtsthemen ein.

(8) Noch einmal ganz anders positioniert sich die Linie, die als Konsequenz aus der religiösen Vielfalt *das christlich-evangelische Profil zurücknimmt*.

„Also ich versuch’ schon, das eher auf dieser so allgemeinen Bildungsschiene zu fahren. [...] Klar immer kommt dann mal: Ja so, eigentlich ist es so und in der Bibel steht ja so, aber ich versuch ganz klar, auch immer den Koran miteinzubeziehen und es eher so ’n bisschen allgemeinbildender oder geschichtlicher auch zu nehmen. [...] Also, ich guck’ wirklich, dass ich einfach nicht zu biblisch werde und zu [...] evangelisch, christlich, sondern dass ich das wirklich echt allgemein halte und dann kann sich jeder da so sein Ding rausziehen.“ (Andrea 3,36–4,6)

Das Bemühen um gleichberechtigte Thematisierung der Religionen bedeutet nicht, christliche Inhalte wie biblische Themen ganz zu vermeiden, aber das Ziel ist, den Religionsunterricht allgemeinbildend und weitgehend ohne ein erkennbares inhaltliches Profil zu gestalten mit dem Anliegen, dass unterschiedlich geprägte Schüler*innen sich Unterschiedliches mitnehmen. Wenn christliche Inhalte thematisiert werden, wird in dieser Linie als didaktisches Ziel der allgemeinbildende Wissenserwerb betont, der unabhängig von der jeweiligen Religionszugehörigkeit nützlich ist. Teilweise werden die christlich-evangelischen Inhalte auch nicht als solche kenntlich gemacht, sondern den Schüler*innen als sozialetische Zugänge vermittelt. Ziel dieser Strategie ist es, Abmeldungen oder auch Proteste nicht-evangelischer Schüler*innen zu vermeiden.

„Gerade in den 9. Klassen muss man schon immer zusehen, wie man das Ganze verpackt. Wenn man da anfängt gleich mit ’nem biblischen Thema, dann hat man da 15 Eltern, die anrufen: ‚Ich möchte mein Kind abmelden‘ [...] Dass man das dann eher so geschickt verpackt, dass die Schüler hinterher merken: ‚Och, eigentlich ist das gar nicht so schlecht, wenn man da mal von dieser Warte aus betrachtet‘, aber man darf es nicht so offen sagen. Also ja, es verändert meinen Unterricht schon, indem ich nicht mehr so selbstverständlich wie früher in den Religionsunterricht reingehe und sage: ‚Wir machen jetzt Religion. Wir reden über Amos.‘ oder so was, sondern ich überlege mir ganz genau, wie geh ich an ein Thema ran, wie kann ich das erst mal so verpacken, dass nicht Neuntklässler oder Zehntklässler gleich aufschreien: ‚Das will ich aber nicht!‘“ (Maria 5,23–34)

Im Vordergrund steht hier, Vorbehalten gegenüber der Beschäftigung mit der christlichen Tradition zu begegnen, indem man diese nicht offen und direkt einführt, sondern verschleiert in der Hoffnung, dass die Beschäftigung mit den religiösen Themen den Schüler*innen inhaltlich plausibel wird.

(9) Wie aber begründen es die Lehrkräfte, wenn sie, wie es für immerhin ein Viertel der Befragten gilt, ihre Unterrichtsvorbereitung nicht von einer religiös heterogenen Zu-

sammensetzung der Lerngruppen beeinflussen lassen? In der qualitativen Befragung kann dies selbstkritisch als eigenes Defizit verstanden werden, das mangelnder Zeit geschuldet ist (vgl. Ute 4,29–34). Es kann aber auch inhaltlich damit argumentiert werden, dass aufgrund des Lehrplans in jeder wiederkehrenden Jahrgangsstufe dieselben Themen unterrichtet werden müssen.

„Aber die Unterrichtsvorbereitung wird dadurch kaum verändert, weil ich ja die gleichen Themen mit denen durchnehme, und da die christlich Getauften nicht unbedingt viel mehr wissen, was in der Bibel steht und überhaupt, deswegen muss ich da auch oft ja von Null anfangen, von daher ist es recht egal.“ (Tanja 3,14–18)

Diese Variante trifft sich mit der als zweite Linie beschriebenen darin, dass ohnehin in jeder Lerngruppe im evangelischen Religionsunterricht Grundlagen des Christentums vermittelt werden müssen. Implizit wird dabei deutlich, dass bei der Frage nach religiöser Vielfalt einer Lerngruppe deren Wissensniveau *über* verschiedene Religionen und religiöse Traditionen im Vordergrund steht. Ist dies durchgehend gering, gibt es keine religiöse Vielfalt, an der sich der Religionsunterricht orientieren müsste.

Überwiegend jedoch zeigt die Studie eindrücklich, dass und wie die Religionslehrkräfte die religiöse Heterogenität ihrer Lerngruppen aufmerksam wahrnehmen und mit ihr auf vielfältige Weise didaktisch umgehen. Dies beeinflusst und verändert den konfessionellen Religionsunterricht. Was dies für seine künftigen organisatorischen und inhaltlichen Gestalten heißt, wird in den nächsten Jahren zu sondieren und zu diskutieren sein.

Prof. Dr. Uta Pohl-Patalong, Christian-Albrechts-Universität zu Kiel,
Professur für Religionspädagogik/Praktische Theologie,
E-Mail: upohl-patalong@email.uni-kiel.de

Dipl. theol. Antonia Lüdtkke, Christian-Albrechts-Universität zu Kiel,
Institut für Praktische Theologie, E-Mail: a.luedtke@email.uni-kiel.de