

Friedrich Schweitzer

Weiterentwicklung von Religionsunterricht in interreligiöser Perspektive

Anforderungen – Kriterien – Perspektiven zwischen „Religionsunterricht für alle“ und „kooperativ-dialogischem Religionsunterricht“

Dem Wunsch der Herausgeber folgend, soll hier ein bilanzierender Beitrag geleistet werden, nicht allerdings in der – sonst ebenfalls reizvollen – Gestalt von Einzelbezugnahmen auf die verschiedenen Beiträge des Bandes oder als Versuch einer Zusammenfassung, die in diesem Falle nur schwer möglich wäre. Vielmehr soll versucht werden, gleichsam noch einmal einen Schritt zurückzutreten und zu fragen, vor welchen Herausforderungen sich die Zielsetzung einer Weiterentwicklung von Religionsunterricht in interreligiöser Perspektive heute sieht und welche Anforderungen dabei zu beachten sind. Darüber hinaus soll die Frage nach Kriterien fokussiert werden, die eine Beurteilung entsprechender Weiterentwicklungen erst erlauben. Vor diesem Hintergrund soll nach dem Verhältnis zwischen dem „Religionsunterricht für alle“ und dem „kooperativ-dialogischen Religionsunterricht“, als Weiterentwicklung des konfessionell-kooperativen Unterrichts, gefragt werden sowie nach Aufgaben einer wissenschaftlichen Begleitung. Am Ende schließlich steht die Frage, wie es weitergehen könnte, im Sinne zukünftiger und zukunftsfähiger Entwicklungen.

1. Ausgangspunkte: Modelle von Religionsunterricht im Wandel

Vordergründig bezieht sich der vorliegende Band auf Entwicklungen allein in Hamburg, wo mit einer Neukonzeption des herkömmlichen „Religionsunterrichts für alle“ – dann als sogenannter „RUfa 2.0“ – weitreichende Fragen der Ausgestaltung von Religionsunterricht in dieser Stadt zur Debatte stehen. Dabei sollte jedoch nicht übergangen werden, dass diese für Hamburg spezifischen Entwicklungen zugleich in einem weiteren Horizont zu sehen sind, der ebenfalls in Bewegung geraten ist. Dabei spielen vor allem zwei Entwicklungen eine Rolle:

Mit ihrer Schrift „Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts. Empfehlungen für die Kooperation des katholischen mit dem evangelischen Religionsunterricht“ (Die deutschen Bischöfe, 2016) hat die (katholische) Deutsche Bischofskonferenz einen wesentlichen Schritt hin zu einer klaren Öffnung für konfessionell-kooperativen (evangelisch-katholischen) Religionsunterricht getan. Waren die früheren diesbezüglichen Äußerungen der Deutschen Bischofskonferenz im Unterschied zu den evangelischen Positionen noch eher verhalten und jedenfalls

noch nicht so zu verstehen, dass sie die konfessionelle Kooperation als eine Regelform bejahen (Die deutschen Bischöfe, 1996), so kann nun davon ausgegangen werden, dass der kooperative (evangelisch-katholische) Religionsunterricht ebenso auf evangelischer wie katholischer Seite weithin Zustimmung findet. Allerdings wird diese Zustimmung von der Bischofskonferenz nicht einfach bundesweit vorgegeben (Die deutschen Bischöfe, 2016, S. 25), sondern sie bleibt den einzelnen Diözesen zur Entscheidung vorbehalten, was in der Praxis mitunter zu einer deutlichen Zurückhaltung einzelner Diözesen geführt hat. Dies ändert jedoch nichts daran, dass nunmehr die Entwicklung des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts weiter vorangetrieben werden kann und auch tatsächlich weiter vorangetrieben wird. Dadurch entsteht bundesweit eine neue Situation für den evangelischen und den katholischen Religionsunterricht, die auch aus wissenschaftlicher Sicht entschieden für Reformschritte genutzt werden sollte (Lindner et al., 2017).

In den letzten Jahren ist deutlich geworden, dass der islamische Religionsunterricht zumindest in den westlichen Bundesländern immer mehr Zustimmung findet und dass die Tendenz nunmehr in Richtung eines flächendeckenden Angebots geht. Dabei sind zwar keineswegs auch schon alle Rechtsfragen geklärt – nach wie vor gibt es keine islamische Religionsgemeinschaft als das vom Grundgesetz geforderte Gegenüber für den Staat –, aber die Dynamik der Entwicklung bei der Einführung des islamischen Religionsunterrichts spricht gleichwohl deutlich dagegen, dass diese Entwicklung sich noch aufhalten oder gar umkehren lässt – es sei denn, es würden beispielsweise politische Situationen eintreten, die in Ländern wie der Türkei bedingt eine Kooperation zwischen dem deutschen Staat und muslimischen Vereinigungen ausschließt oder jedenfalls erheblich erschwert. Bei allen Fragen der Weiterentwicklung von Religionsunterricht in interreligiöser Perspektive muss deshalb nunmehr auch der islamische Religionsunterricht im Blick sein und muss die islamische Religionspädagogik als Akteur zunehmend auch an den Hochschulen in Deutschland einbezogen werden. In Tübingen beispielsweise gibt es jetzt das Zentrum für Islamische Theologie, das sich nach und nach zu einer vollständigen Fakultät für Islamische Theologie weiterentwickeln soll. Auch in dieser Hinsicht hat sich die Ausgangslage für die Weiterentwicklung von Religionsunterricht in interreligiöser Perspektive vor allem in den letzten zehn Jahren nachhaltig verändert.

Die beiden bislang am weitesten in Richtung dialogischer Lernformen entwickelten Modelle von Religionsunterricht in Deutschland, der *Religionsunterricht für alle* in Hamburg und der konfessionell-kooperative Religionsunterricht in Baden-Württemberg sowie Niedersachsen, können inzwischen auf 20 oder sogar mehr Jahre einer entsprechenden Praxis zurückblicken (Schweitzer, 2013). Dies kann Anlass zu einem – gewissen – berechtigten Stolz sein, wirft aber auch die Frage auf, wie es um die Qualität der Realisierung steht und wo sich weiterer Entwicklungsbedarf abzeichnet. Darüber hinaus zeichnen sich – angesichts der allgemeinen gesellschaftlichen Situation in Deutschland eigentlich nicht erstaunliche – Annäherungen zwischen den beiden Modellen ab, auf die im Folgenden ebenfalls eingegangen werden soll.

Zunächst jedoch ist es sinnvoll, sich noch einmal der Anforderungen und Kriterien zu vergewissern, die im Sinne eines allgemeinen Hintergrunds für die Weiterentwicklung von Religionsunterricht in interreligiöser Perspektive entscheidend sind.

2. Anforderungen und Kriterien für die Weiterentwicklung

Anforderungen und Erwartungen an interreligiöser Bildung erwachsen aus unterschiedlichen Hintergründen, die sich zum Teil überschneiden. Sie lassen sich aber verschiedenen Bereichen oder Diskursen zuordnen, an denen sich die Überlegungen im Folgenden orientieren. An dieser Stelle kann allerdings keine systematische Darstellung erfolgen (vgl. als einen solchen Versuch Schweitzer, 2014), sondern nur eine eher lockere Aufzählung von Aspekten.

Übergreifend und also ohne Berücksichtigung möglicher Unterschiede oder Akzentuierungen formuliert besteht in Schule, Politik und Öffentlichkeit in erster Linie die Erwartung, dass interreligiöse Bildung das Zusammenleben in Frieden und Toleranz, Respekt und wechselseitiger Anerkennung unterstützen soll. Soweit der Religionsunterricht dabei nicht auf einen bloßen Beitrag zur Werteerziehung reduziert wird, ist dieses Ziel auch aus theologisch-religionspädagogischer Sicht zustimmungsfähig. Es entspricht beispielsweise auch dem für die Religionspädagogik der Gegenwart kennzeichnenden zunehmenden Interesse an einer Menschenrechtsbildung im Religionsunterricht (vgl. dazu etwa das Jahrbuch der Religionspädagogik, 2017). Die Weiterentwicklung von Religionsunterricht in interreligiöser Perspektive muss sich also daran messen lassen, worin ihr Beitrag zu Frieden und Toleranz besteht.

Weiterhin besteht inzwischen weithin Einigkeit, dass interreligiöse Bildung dialogisch ausgerichtet sein muss (u. a. Weiße, 1996; Schambeck, 2013; Schweitzer, 2014). Ob die Vorstellung eines interreligiösen Dialogs, wie sie sich aus Begegnungsveranstaltungen in der Theologie oder auch im Raum der Kirche herausgebildet hat, den Möglichkeiten von Schule und Unterricht gerecht wird, ist eine weitere Frage, die noch nicht zureichend geklärt ist (skeptisch dazu schon Nipkow, 1994). Mit einer dialogischen Ausrichtung für den Religionsunterricht soll hier daher auch kein so weitreichender Anspruch zum Ausdruck gebracht werden. Vielmehr geht es darum, dass der Unterricht auf eine Begegnung zwischen Angehörigen verschiedener Religionen auf Augenhöhe ausgerichtet sein sollte und dass alle einseitigen oder gar abwertenden Darstellungen vermieden werden. In diesem Sinne muss die Weiterentwicklung von Religionsunterricht in interreligiöser Perspektive konsequent dialogisch angelegt sein.

Zu Recht wird allerdings darauf hingewiesen, dass besonders die Vorstellung eines interreligiösen Dialogs mindestens zwei Seiten voraussetzt, die sich, wenn auch in unterschiedlicher Weise, als religiös verstehen (Schlag & Suhner, 2018, S. 42–51). Was aber bedeutet dies für konfessionslose Schülerinnen und Schüler? Was kann es insbesondere für solche Jugendliche meinen, die sich ausdrücklich nicht als religiös

verstehen? Soll der Ansatz interreligiösen Lernens hin zu einem „interweltanschaulichen“ Lernen erweitert werden? Dabei wäre jedoch zu bedenken, dass der Begriff der Weltanschauung höchst klärungsbedürftig ist. Während Konfessionslose in Ostdeutschland zumindest residual von einer materialistischen Weltanschauung beeinflusst zu sein scheinen (zusammenfassend die Darstellung bei Käbisch, 2014), ist dies für Konfessionslose im Westen nicht gleichermaßen der Fall. Die Vorstellung eines interweltanschaulichen Lernens unterstellt aber tendenziell allen Konfessionslosen eine solche Weltanschauung, während sich etwa bei konfessionslosen Jugendlichen faktisch eher agnostische oder indifferente Haltungen gegenüber allen Fragen von Glaube, Religion und Weltanschauung finden. Doch lässt sich gleichwohl festhalten, dass Modelle der Weiterentwicklung von Religionsunterricht in interreligiöser Perspektive auch eine Antwort auf die Frage bieten müssen, welchen Gewinn sie für konfessionslose Kinder und Jugendliche bedeuten.

In diese Richtung weisen Begriffe wie Differenzkompetenz oder auch einfach theologische Kompetenz im Umgang mit religiösen und weltanschaulichen Unterschieden (Klie, Korsch & Wagner-Rau, 2012). Auch die Zielformel „Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden“, die ursprünglich für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht entwickelt wurde (Schweitzer, Biesinger et al. 2002), lässt sich durchaus auf alle Kinder und Jugendliche (oder auch Erwachsene) beziehen, unabhängig davon, ob sie unterschiedlichen Konfessionen, Religionen oder weltanschaulichen Gemeinschaften angehören oder nicht. Denn in allen Fällen gibt es ebenso Gemeinsamkeiten wie Unterschiede, und der kompetente Umgang damit gehört zu den Voraussetzungen eines Lebens in Frieden und Toleranz, Respekt und wechselseitiger Anerkennung.

Im Zentrum jeder Weiterentwicklung von Religionsunterricht muss jedoch die Frage stehen, wie mit Religion und Religionen selbst umgegangen werden soll. Dem heutigen Entwicklungs- und Diskussionsstand entsprechend sind dabei mehrere Ebenen zu berücksichtigen (Schweitzer, 2014; Jackson, 2019; aus dem Hamburger Zusammenhang schon Doedens & Weiße, 1997):

Religionen und Konfessionen lassen sich nicht als in sich geschlossene Einheiten verstehen. Besonders im Zuge der gesellschaftlichen Individualisierung, aber auch in der gesamten Tradition stellen sie sich vielmehr als vielfach in sich selbst differenziert dar und müssen deshalb auch in dieser vielfältigen Gestalt präsentiert werden. Auch Kinder und Jugendliche dürfen deshalb keinesfalls stereotyp als Christen, Muslime, Juden usw. wahrgenommen und behandelt werden. Auch wenn der Einfluss bestimmter Traditionen und Glaubensweisen mit dem Hinweis auf die innere Vielgestaltigkeit nicht einfach bedeutungslos wird, haben die Kinder und Jugendlichen doch das Recht, zu allererst in ihren persönlichen Überzeugungen wahrgenommen zu werden. Dies wird umso leichter fallen, wenn auch die Darstellung von Konfessionen und Religionen im Unterricht deren innere Vielfalt konstitutiv beachtet.

Zugleich begegnet Religion aber auch in institutioneller Gestalt. Im christlichen Bereich ist dies durch die Kirchen besonders leicht wahrnehmbar, aber fast alle

Religionen haben auch Institutionalisierungsformen entwickelt, sei es auf örtlicher Ebene mit Gemeinden, Synagogen und Moscheen in oder in Gestalt überregionaler Verbände, theologischer oder Rechtsschulen u. ä. Während christliche Jugendliche der Kirche häufig eher distanziert gegenüberstehen, soweit ihr persönliches Verhältnis zur Kirche betroffen ist, so nehmen doch auch diese Jugendlichen wahr, dass Religion nur in einer solchen institutionalisierten Gestalt zu einem Akteur in der Zivilgesellschaft werden kann, und zeigen eine überraschende Wertschätzung von Kirche (abzulesen etwa an der hohem Zustimmung zu der Aussage „Die Kirche tut viel Gutes für die Menschen“ (Schweitzer et al., 2015, S. 296)).

Der Hinweis auf die zivilgesellschaftliche Bedeutung von Religionsgemeinschaften oder ähnlichen Institutionalisierungsformen von Religion spielt gerade für den Religionsunterricht eine wichtige Rolle. Denn für diesen Unterricht begründet das Grundgesetz bekanntlich die Notwendigkeit dafür, dass der Staat auf eine Religionsgemeinschaft als ein nicht staatliches religiöses Gegenüber zurückgreifen kann, wenn in staatlichen Schulen Religionsunterricht eingerichtet und erteilt werden soll – gemäß der Anforderung, dass der Unterricht „in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“ zu erteilen ist (Art. 7,3 GG). Nicht zuletzt im Sinne der Gleichberechtigung wird ein solcher Anspruch, beim Religionsunterricht ein anerkanntes Gegenüber für den Staat zu sein, derzeit zunehmend von muslimischer Seite erhoben. Dabei ist allerdings ungeklärt, wie dieser Anspruch ohne eine darauf bezogene förmliche Religionsgemeinschaft eingelöst werden soll, die es im Islam in Deutschland bislang nicht gibt. Die Weiterentwicklung von Religionsunterricht in interreligiöser Perspektive kann gleichwohl nicht an der Tatsache vorbei gehen, dass Religionen immer auch Gemeinschaften darstellen, manchmal stärker und manchmal weniger stark formalisiert, und dass von diesen Gemeinschaften her das Recht auf religiöse Selbstbestimmung geltend gemacht wird. Soweit ein Religionsunterricht in „Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“ und deshalb auch in einer gewissen Kooperation mit ihnen eingerichtet werden soll und also nicht eine staatlich-neutrale Religionskunde, besteht die natürliche Folge in dem nach Konfessionen und Religionen getrennt erteilten Religionsunterricht. Deshalb muss eigens gefragt werden, wie unter dieser Voraussetzung gleichwohl interreligiöse Bildung auch im Sinne eines gemeinsamen Lernens und der Begegnung ermöglicht werden kann.

Trotz aller religiösen Individualisierung leben zumindest die in Zentraleuropa mehrheitlich vertretenen Religionen im Kern davon, dass sie sich auf eine bestimmte religiöse Tradition und deren Lehren berufen. So gesehen muss Religion im Religionsunterricht in ihrer inhaltlichen Seite zum Tragen kommen können, durchaus auch in der Spannung zu individualisierten oder institutionalisierten Formen von Religion sowie in theologisch reflektierter Form. Religiöse Bildung meint mehr und anderes als eine bloße Weitergabe von Traditionsbeständen. Im Sinne religiöser Bildung ist dabei auch ein Verhältnis wechselseitiger Kritik anzustreben, bei der beispielsweise tradierte Inhalte ebenso hinterfragt werden können wie individualisierte

Formen von Religion, die sich etwa in einer individuellen Bedürfnisbefriedigung erschöpfen.

Leicht übergangen wird schließlich eine Anforderung, die gleichsam quer zu allen bislang genannten Anforderungen steht. Gemeint ist die Qualität sowie die Qualitätsentwicklung im Religionsunterricht. Die Entscheidung im Blick auf ein bestimmtes Modell – sei es konfessioneller Religionsunterricht, „Religionsunterricht für alle“ oder kooperativer Religionsunterricht – garantiert ja keineswegs, dass das jeweilige Modell tatsächlich auch in entsprechend gewünschter Qualität realisiert wird. Vielmehr ist davon auszugehen, dass sich innerhalb eines jeden Modells unterschiedliche Qualitäten der Realisierung ausprägen. Anders gesagt gibt es guten und schlechten konfessionellen Religionsunterricht, aber eben auch guten und schlechten „Religionsunterricht für alle“. Dass die Frage nach Qualität und Qualitätsentwicklung im Religionsunterricht von vitaler Bedeutung für das alltägliche schulische Unterrichtsangebot selbst ist, liegt auf der Hand. Wie wichtig sie auch für die Zukunft des Religionsunterrichts insgesamt geworden ist, lässt sich beispielsweise an der aktuellen Diskussion in England ablesen. Dort hat die „Commission on Religious Education“ unlängst eine hochrangige Stellungnahme veröffentlicht, bei der nicht zuletzt für eine Abschaffung des Religionsunterrichts plädiert wird, weil diesem Fach keine qualitätsvolle Weiterentwicklung mehr zuzutrauen sei (Commission on Religious Education, 2018). Ersetzt werden soll der Religionsunterricht deshalb durch ein religionskundliches Fach „Religion and Worldviews“, das dann in seiner Ausgestaltung beispielsweise auch nicht mehr länger an die Standing Committees mit ihrer Repräsentation verschiedener Religionen gebunden sein soll. Qualitätsentwicklung gehört deshalb inzwischen zu den grundlegenden Anforderungen an jeden Religionsunterricht.

Damit sind gewiss nur einige der Anforderungen und Kriterien benannt, die für die Weiterentwicklung von Religionsunterricht in interreligiöser Perspektive zu beachten sind. Gleichwohl bieten sie eine zumindest erste Grundlage für die Entwicklung weiterer Überlegungen. Vor dem beschriebenen Hintergrund soll nun gefragt werden, wie die Entwicklung weitergehen könnte und weitergehen sollte.

3. „Religionsunterricht für alle“ und kooperativer Religionsunterricht: Zeit für eine veränderte Verhältnisbestimmung?

Immer wieder wurden und werden der „Religionsunterricht für alle“ in Hamburg und der kooperative Religionsunterricht in Baden-Württemberg sowie in anderen Bundesländern als konkurrierende Modelle angesehen. In gewisser Hinsicht mag die Einschätzung, dass hier Gegensätze aufbrechen, auch zutreffen, aber es ist inzwischen auch möglich, vor dem Horizont der beschriebenen Anforderungen und Kriterien eine veränderte Verhältnisbestimmung zu versuchen. Eine solche Verhältnisbestimmung, die sich nicht einfach auf einen Vergleich der Merkmale der beiden

Modelle beschränkt, sondern weitere Zusammenhänge aufnimmt, könnte sich auch für die Weiterentwicklung von Religionsunterricht in interreligiöser Perspektive als hilfreich erweisen. Der Versuch, zu einer veränderten Verhältnisbestimmung zu gelangen, soll daher im Folgenden im Vordergrund stehen, zunächst im Blick auf die Entstehung beider Modelle, sodann aber auch im Blick auf ihre mögliche Weiterentwicklung.

Die größte Gemeinsamkeit zwischen den beiden Modellen oder Wegen, wie manchmal gesagt wird, kann darin gesehen werden, dass beide auf die veränderte gesellschaftliche Situation und die damit einhergehende religiös-weltanschauliche Vielfalt reagieren (EKD, 1994; Doedens & Weiße, 1997; Nipkow, 1998): In beiden Fällen bedeutet dieses Reagieren kein bloßes Hinnehmen, sondern es meint den konstruktiven Versuch, Kinder und Jugendliche in ihrer Fähigkeit zu unterstützen, kompetent mit religiös-weltanschaulicher Vielfalt umzugehen. In beiden Fällen wird also davon ausgegangen, dass Differenzkompetenz oder, wie es etwa in der Denkschrift der EKD von 2014 heißt, Pluralitätsfähigkeit als ein Bildungsziel für den Religionsunterricht verstanden werden kann (EKD, 2014). Dies schließt ein, dass die Pluralität bejaht wird.

Bei der Entwicklung und Realisierung von Organisationsformen für den Religionsunterricht gehen die beiden Modelle dann zunächst eher unterschiedliche Wege. Für den „Religionsunterricht für alle“ geht es um die verschiedenen religiösen Traditionen und Religionen oder Religionsgemeinschaften in einer möglichst großen Breite („für alle“), während beim kooperativen Religionsunterricht die beiden großen Kirchen in Deutschland die Partner der Kooperation sind. Andere Schülerinnen und Schüler sind auch beim kooperativen Religionsunterricht nicht ausgeschlossen, so wie der evangelische Religionsunterricht in allen Bundesländern seit der entsprechenden Klärung durch die EKD von 1971 programmatisch für alle Schülerinnen und Schüler offen ist, aber die nichtchristlichen Schülerinnen und Schüler stehen dabei doch nicht im Vordergrund (EKD, 1971).

Beide Modelle kommen bei ihrer Weiterentwicklung an spezifische Grenzen:

Der Hamburger Religionsunterricht erreichte seine Öffnung für alle dadurch, dass die *evangelische Verantwortung*, in der dieser Unterricht bis zu den Neuregelungen mit den Vereinbarungen der Stadt Hamburg mit den verschiedenen Religionsgemeinschaften stand – offizielle Bezeichnung war *Religionsunterricht für alle in evangelischer Verantwortung*, so ausgelegt wurde, dass darin kein Hindernis für eine allgemeine Offenheit gesehen werden sollte. Alle waren in diesem Religionsunterricht in evangelischer Verantwortung willkommen, was freilich eine Asymmetrie im Sinne eines hierarchischen Verhältnisses zwischen Gastgeberin und Gästen bedingte. So freundlich eine Gastgeberin auch sein mag, letztlich behält sie das Entscheidungsrecht darüber, wann die Gäste eventuell auch wieder verabschiedet werden müssen. Je stärker jedoch diese Gäste darauf bestehen können oder sogar bestehen sollen, dass ihnen gleiches Recht zukommt und sie nicht länger Gäste sein wollen, desto weniger ist dieses pragmatisch zunächst vielleicht plausible Modell durchzuhalten. Insofern ist es konsequent, dass die einseitig evangelische Verant-

wortung für alle mit den neuen Vereinbarungen der Religionsgemeinschaften mit der Stadt Hamburg an ihr Ende gekommen ist. Die Weiterentwicklung muss von anderen Verhältnissen ausgehen, vor allem von einer prinzipiellen Gleichberechtigung der Religionsgemeinschaften. Jede andere Form staatlichen Handelns wäre letztlich eine Verletzung des für den Staat bindenden Gleichbehandlungsgebots.

Beim kooperativen Religionsunterricht erweist sich die Konzentration auf die Pluralität lediglich innerhalb des Christentums je länger je mehr als nicht ausreichend. Andere Religionen, in den meisten Bundesländern geht es dabei faktisch um Islam und Judentum, sowie der wachsende Anteil von Kindern und Jugendlichen ohne Konfessionszugehörigkeit machen es erforderlich, diese ursprüngliche Konzentration zu Gunsten dialogischer Verhältnisse nicht nur zwischen den christlichen Konfessionen, sondern auch zwischen den Religionen sowie im Blick auf unterschiedliche Weltanschauungen, für die sich keine entsprechenden Gemeinschaften erkennen lassen, auszuweiten (Schweitzer et al., 2006). Aus dem konfessionell-kooperativen Religionsunterricht wird dadurch ein mehrseitig „dialogisch-kooperativer Religionsunterricht“, beispielsweise durch die Kooperation mit dem islamischen und, sofern möglich, mit dem jüdischen Religionsunterricht. Solche Kooperationsformen gibt es bislang allerdings nur in anfanghafter Gestalt, aber sie wiesen doch die Richtung für eine Weiterentwicklung des kooperativen Unterrichts.

Damit stehen beide Modelle, der „Religionsunterricht für alle“ ebenso wie der kooperative Religionsunterricht, vor der Herausforderung, eine möglichst weitreichende Offenheit für plurale Verhältnisse zu erreichen und gleichzeitig auch kooperative Verhältnisse zwischen verschiedenen Religionsgemeinschaften zu ermöglichen, ohne dass dabei konfessionslose Schülerinnen und Schüler aus dem Blick geraten.

Auch wenn die regionalen Voraussetzungen in Hamburg und beispielsweise in Baden-Württemberg sich nach wie vor nicht unwesentlich unterscheiden und auch unterschiedliche Entwicklungsperspektiven für die Zukunft bedingen, sind die Parallelen doch nicht zu übersehen. Insofern erscheint es wenig sinnvoll, hier einfach von konkurrierenden Modellen auszugehen – die alten Einteilungsformen gemäß dem Prinzip konfessionelle Verengung oder allgemeiner Religionsunterricht, wie sie seit Diesterwegs Zeiten in der Mitte des 19. Jahrhunderts tradiert werden, greifen offenbar längst nicht mehr. Zunehmend erscheint es als möglich, dass die beiden Modelle voneinander lernen. Voraussetzung dafür ist es, Gemeinsamkeiten trotz oder gerade aufgrund bleibender Unterschiede wahrnehmen zu können.

Für die Weiterentwicklung könnte und sollte dabei auch eine veränderte Ausrichtung der wissenschaftlichen Begleitung eine wichtige Rolle spielen. Deshalb soll darauf ebenfalls noch etwas genauer eingegangen werden.

4. Die Weiterentwicklung von Religionsunterricht braucht wissenschaftliche Begleitung

Es gehört zu den Qualitätsmerkmalen beider Modelle, dass sie sich früh auch um eine wissenschaftliche Begleitung bemüht haben. Zum kooperativen Religionsunterricht konnten sogar zwei DFG-Projekte durchgeführt werden. Für beide Modelle liegen Untersuchungen aus einem längeren Zeitraum vor, die zumindest einen teilweisen Einblick in den entsprechenden Unterricht erlauben (vgl. u. a. als hervorgehobene Publikationen zu Hamburg: Knauth, 1996; Knauth, Leutner-Ramme & Weiße, 2000; in Zusammenhang mit dem internationalen REDCo-Projekt Weiße, 2007 sowie die daran anschließenden Veröffentlichungen; zur methodischen Ausrichtung vgl. auch Knauth & Vieregge, 2018; zu neuesten Entwicklungen vgl. ifbq, 2018; zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht in Baden-Württemberg: Schweitzer et al., 2002 und 2006; Biesinger, Münch & Schweitzer, 2008; Kuld et al., 2009). Zugleich ist nicht zu übersehen, dass die entsprechenden Untersuchungen vor allem als unterstützende Begleitung des jeweiligen Modells angelegt waren. Es ging primär um die Identifikation von Potenzialen der damals neuen Modelle. Weniger im Zentrum standen im Zuge der Einführung der Modelle auch die Schwachstellen, obwohl die Untersuchungen durchaus wichtige Hinweise zur weiteren Modellverbesserung erbrachten, die wieder in die Praxis eingeflossen sind, beispielsweise im Blick auf die auch bei interreligiösen oder ökumenischen Themen erforderliche Elementarisierung. Zu einer Unterrichtsforschung im Sinne einer systematischen Erfassung von Unterrichtsprozessen oder einer Untersuchung der Wirksamkeit des entsprechenden Unterrichts ist es in dieser ersten Phase der Begleitforschung nicht gekommen. Insofern besteht hier, auch angesichts der inzwischen in der Schulforschung insgesamt und speziell in der empirischen Bildungsforschung vollzogenen Entwicklungen, ein Nachholbedarf (Schweitzer & Boschki, 2018; als ersten Schritt in dieser Richtung vgl. ifbq, 2018, allerdings nur mit subjektiven Einschätzungen zu Wirksamkeitsfragen). Beispielsweise lassen sich Effekte des Unterrichts verlässlich nur mithilfe von Designs wie etwa bei Interventionsstudien erfassen, wie sie zum interreligiösen Lernen mit durchaus gemischten Befunden durchgeführt wurden (bes. Sterkens, 2001; Ziebertz, 2010; Schweitzer, Bräuer & Boschki, 2017), jedoch (noch) nicht im Rahmen des „Religionsunterrichts für alle“ oder des konfessionell- bzw. des „kooperativ-dialogischen Religionsunterrichts“.

In der Forderung, auch die Formen der wissenschaftlichen Begleitung weiterzuentwickeln, kommt nicht nur ein äußerer Zwang zum Ausdruck, der den Modellen durch Wissenschaft oder Politik auferlegt wird. Vielmehr muss die Religionspädagogik ein eigenes Interesse daran haben, die Qualität von Religionsunterricht auch innerhalb verschiedener Modelle weiter zu verbessern. Wenn es, wie oben zugespitzt formuliert wurde, guten und schlechten „Religionsunterricht für alle“ gibt und ebenso guten und schlechten „kooperativ-dialogischen Religionsunterricht“, dann ergeben sich daraus genuin religionspädagogische Entwicklungsinteressen. Um entsprechende Unterschiede in der Realisierung zu erfassen, bedarf es anderer

Forschungsdesigns, als sie bei den beiden Modellen bislang zum Einsatz gekommen sind.

Die bislang erst in begrenzter Zahl verfügbaren empirischen Untersuchungen zum interreligiösen Lernen werfen wie gesagt zahlreiche Fragen hinsichtlich der Wirksamkeit eines entsprechenden Unterrichts auf. Gleichzeitig bestätigen diese Studien aber auch den Sinn interreligiösen Lernens und machen deutlich, dass manche Ziele auf den bislang religionspädagogisch üblichen Wegen erreichbar sind, aber eben nicht alle und auch nicht alle gleichermaßen. Weitere Unterrichtsversuche, die eine entsprechende wissenschaftliche Begleitung einschließen, wären hier religionsdidaktisch sehr wünschenswert.

5. Wie es weitergehen könnte

Die Überlegungen in diesem Beitrag unterstreichen zunächst Altbekanntes: Die Gesellschaft verändert sich immer wieder, und in den letzten Jahren und Jahrzehnten hat dies nicht zuletzt einen nachhaltigen Wandel in religiös-weltanschaulicher Hinsicht mit sich gebracht. Dies kann für den Religionsunterricht nicht ohne Folgen bleiben. Religionspädagogische Modelle, die vor dem Hintergrund der 1980er und 1990er Jahre in konstruktiver und kritischer Aufnahme der damaligen Herausforderungen entwickelt wurden, können 30 und 40 Jahre später nicht einfach bloß fortgeschrieben und lediglich im Detail optimiert werden. Vielmehr ist es erforderlich, sie erneut auf den Prüfstand zu stellen, um zu sehen, wo ein Bedarf für eine Weiterentwicklung besteht.

Eine der grundlegenden Veränderungen betrifft dabei sicher den Islam in Deutschland, so wie dies gleichsam symbolisch durch die Einführung eines islamischen Religionsunterrichts deutlich geworden ist. Neben den großen Kirchen, die nach wie vor – auch bei gesunkener Mitgliedschaft – eine entscheidende Referenzgröße in Deutschland bleiben, haben weitere Religionen in überzeugender Weise den Anspruch auf Gleichberechtigung angemeldet, was nicht zuletzt auf eine veränderte rechtliche Stellung und Anerkennung zielt. Die Einführung eines islamischen Religionsunterrichts sowie, in anderer Weise, der jüdische Religionsunterricht, aber auch weitere Formen von Religionsunterricht, wie es sie beispielsweise in Österreich gibt (etwa buddhistischen Religionsunterricht), stehen für diese veränderte Situation.

Beim Hamburger „Religionsunterricht für alle“ gab es bekanntlich schon seit langem den Versuch, auch andere Religionen nicht nur in der Schule, sondern auch bei der konzeptionellen Ausgestaltung des „Religionsunterrichts für alle“ durch eine persönliche Repräsentanz und auch Beteiligung an Entscheidungsprozessen einzubeziehen (Doedens & Weiße, 1997). Der dafür gebildete Arbeitskreis war damals innovativ, konnte aber an der grundlegenden Vorgabe, dass der „Religionsunterricht für alle“ eben nur „in evangelischer Verantwortung“ erteilt wurde, prinzipiell nichts ändern. Daran ist wiederum exemplarisch der Reformbedarf abzulesen, wie er sich nun auch ganz förmlich aus der neuen vertraglichen Situation in Hamburg ergibt.

Die Veränderungen, die hier für Hamburg genannt werden, betreffen freilich die gesamte Bundesrepublik. Deshalb erschien es für diesen Beitrag sinnvoll, allgemeine Anforderungen und Kriterien zu identifizieren, die sich für die Weiterentwicklung von Religionsunterricht in interreligiöser Perspektive aus der veränderten gesellschaftlichen und religiösen Situation ergeben. Dabei erwiesen sich zwei Maximen als besonders wichtig: Auf der einen Seite muss es darum gehen, den dialogischen Charakter von Religionsunterricht konsequent weiterzuentwickeln, gemäß dem Bildungsziel der Pluralitätsfähigkeit. Auf der anderen Seite muss dem Recht der verschiedenen Religionsgemeinschaften entsprochen werden. Aus dem konfessionell-kooperativen muss deshalb ein „kooperativ-dialogischer Religionsunterricht“ werden, indem nun auch Kooperationen mit dem islamischen Religionsunterricht und, soweit möglich, ebenso mit dem jüdischen Religionsunterricht realisiert werden. Der „Religionsunterricht für alle“ steht hingegen vor der Aufgabe, bei der Modellbildung auch konsequent die Eigenständigkeit nichtchristlicher Religionsgemeinschaften und religiöser Traditionen zu berücksichtigen, so dass ein gleichberechtigtes Miteinander möglich wird. Das frühere Modell von Gastgeberin und Gästen stellt dafür keine tragfähige Grundlage mehr dar.

Am Ende ist allerdings noch einmal zu betonen, dass über den Ausgang solcher Versuche der Weiterentwicklung damit natürlich noch nicht entschieden ist. Wie sich beispielsweise die Situation des Islam in Deutschland in Zukunft darstellen wird, ob es beispielsweise doch zu einer Gründung einer islamischen Religionsgemeinschaft in Deutschland kommen kann, etwa nach dem Vorbild Österreichs, Bosniens oder anderer Länder, ist dabei eine zentrale Frage. Doch spielen auch äußere Entwicklungen im Verhältnis zwischen Politik und Islam in anderen Ländern in die Situation in Deutschland hinein, so wie dies beispielsweise an der zunehmend als prekär wahrgenommenen Zusammenarbeit mit DITIB in Deutschland abzulesen ist. Aufgrund der politischen Situation in der Türkei sowie der engen Bindung von DITIB an die türkische Regierung erscheint es beispielsweise ausgeschlossen, dass DITIB künftig eine wie auch immer entscheidende Rolle in deutschen Schulen spielen kann.

Es kann jedoch nicht darum gehen, hier lediglich abzuwarten, was die Zukunft denn bringen wird. Gerade der Religionsunterricht gehört zu den gestaltbaren Faktoren, die sich auch über die Schule hinaus positiv auf das gesellschaftliche Zusammenleben in Frieden und Toleranz, Respekt und wechselseitiger Anerkennung auswirken können. Diese Chance sollte weiter genutzt werden – nicht nur in Hamburg.

Literatur

- Biesinger, A., Münch, J. & Schweitzer, F. (2008). Glaubwürdig unterrichten. Biographie – Glaube – Unterricht. Freiburg: Herder.
- Commission on Religious Education (2018). Final Report. Religion and Worldviews: The Way Forward. A national plan for RE. London: RE Council.

- Die deutschen Bischöfe (1996). Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts. Bonn: DBK.
- Die deutschen Bischöfe (2016). Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts. Empfehlungen für die Kooperation des katholischen mit dem evangelischen Religionsunterricht. Bonn: DBK.
- Doedens, F. & Weiße, W. (Hrsg.) (1997). Religionsunterricht für alle. Hamburger Perspektiven zur Religionsdidaktik. Hamburg: PTI.
- EKD/Evangelische Kirche in Deutschland (1971). Zu verfassungsrechtlichen Fragen des Religionsunterrichts. Stellungnahme der Kommission I der EKD. In EKD, Die Denkschriften der EKD Bd. 4/1: Bildung und Erziehung (S. 56–63). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- EKD/Evangelische Kirche in Deutschland (1994). Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift des Rates der EKD. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- EKD/Evangelische Kirche in Deutschland (2014). Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule. Eine Denkschrift des Rates der EKD. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Ifbq/Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (Jutta Wolff) (2018). Evaluation. Gesamtbericht Weiterentwicklung Religionsunterricht für alle. Hamburg: Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung.
- Jackson, R. (2019). Religious Education For Plural Societies. The Selected Works of Robert Jackson. London/New York: Routledge.
- Jahrbuch der Religionspädagogik Band 33 (2017). Menschenrechte und Religionsunterricht. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Käbisch, D. (2014). Religionsunterricht und Konfessionslosigkeit. Eine fachdidaktische Grundlegung. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Klie, T., Korsch, D. & Wagner-Rau, U. (Hrsg.) (2012). Differenz-Kompetenz. Religiöse Bildung in der Zeit. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Knauth, Th. (1996). Religionsunterricht und Dialog. Empirische Untersuchungen, systematische Überlegungen und didaktische Perspektiven eines Religionsunterrichts im Horizont religiöser und kultureller Pluralisierung. Münster u. a.: Waxmann.
- Knauth, Th., Leutner-Ramme, S. & Weiße, W. (2000). Religionsunterricht aus Schülerperspektive. Münster: Waxmann.
- Knauth, Th. & Vieregge, D. (2018). Religious Education and Dialogue in Contextual Perspective. A Comparative Case Study in Hamburg and Duisburg (Germany). In: Schweitzer, F. & Boschki, R. (Eds.) (2018). Researching Religious Education. Classroom Processes and Outcomes (S. 105–116). Münster/New York: Waxmann.
- Kuld, L., Schweitzer, F., Tzscheetzsch, W. & Weinhardt, J. (2009). Im Religionsunterricht zusammenarbeiten. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Baden-Württemberg. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lindner, K., Schambeck, M., Simojoki, H. & Naurath, E. (Hrsg.) (2017). Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell. Freiburg: Herder.
- Nipkow, K.E. (1994). Ziele Interreligiösen Lernens als mehrdimensionales Problem. In J.A. van der Ven & H.-G. Ziebertz (Hrsg.), Religiöser Pluralismus und interreligiöses Lernen (S. 197–232). Kampen/Weinheim: KOK & DSV.

- Nipkow, K.E. (1998). *Bildung in einer pluralen Welt. Bd. 2: Religionspädagogik im Pluralismus*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Schambeck, M. (2013). *Interreligiöse Kompetenz. Basiswissen für Studium, Ausbildung und Beruf*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schlag, T. & Suhner, J. (2018). *Interreligiöses Lernen im öffentlichen Bildungskontext Schule. Eine theologisch-religionspädagogische Annäherung*. Zürich: TVZ.
- Schweitzer, F. (2013). *Kooperativer Religionsunterricht: Stand der Entwicklung – Realisierungsformen und Verbreitung – Zukunftsperspektiven*. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 65, 25–33.
- Schweitzer, F. (2014). *Interreligiöse Bildung. Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Schweitzer, F., Biesinger, A., Boschki, R., Schlenker, C., Edelbrock, A., Kliss, O. & Scheidler, M. (2002). *Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden. Erfahrungen und Perspektiven zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht*. Freiburg, Gütersloh: Herder, Gütersloher Verlagshaus.
- Schweitzer, F., Biesinger, A., Conrad, J. & Gronover, M. (2006). *Dialogischer Religionsunterricht. Analyse und Praxis konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts im Jugendalter*. Freiburg: Herder.
- Schweitzer, F. & Boschki, R. (Eds.) (2018). *Researching Religious Education. Classroom Processes and Outcomes*. Münster/New York: Waxmann.
- Schweitzer, F., Bräuer, M. & Boschki, R. (Hrsg.) (2017). *Interreligiöses Lernen durch Perspektivenübernahme. Eine empirische Untersuchung religionsdidaktischer Ansätze*. Münster/New York: Waxmann.
- Schweitzer, F., Maaß, C.H., Lißmann, K., Hardecker, G. & Ilg, W. (2015). *Konfirmandenarbeit im Wandel – Neue Herausforderungen und Chancen. Perspektiven aus der zweiten bundesweiten Studie*. Gütersloh 2015.
- Sterkens, C. (2001). *Interreligious learning. The problem of interreligious dialogue in primary education*. Leiden: Brill.
- Weisse, W. (2007). *The European research-project on Religion and Education “RED-Co”. An introduction*. In R. Jackson, S. Miedema, W. Weisse & J.-P. Willaime (Eds.) (2007). *Religion and Education in Europe: Developments, Contexts and Debates* (S. 9–25). Münster: Waxmann.
- Weiß, W. (Hrsg.) (1996). *Vom Monolog zum Dialog. Ansätze einer interkulturellen dialogischen Religionspädagogik*. Münster, New York: Waxmann.
- Ziebertz, H.-G. (Hrsg.) (2010). *Gender in Islam und Christentum. Theoretische und empirische Studien*. Berlin: LIT.