

Zukunftsfähiger Religionsunterricht

Zur aktuellen Diskussion in der evangelischen Religionspädagogik

In der evangelischen Religionspädagogik gibt es einen breiten Konsens im Blick auf die Begründung des Religionsunterrichts: Er gewinnt seine Daseinsberechtigung von den Kindern und Jugendlichen her. Gleichzeitig wäre es aus evangelischer Sicht wichtig, beim konfessionell-kooperativen Religionsunterricht weiterzukommen.

Die Zukunft macht Sorgen, auch beim Religionsunterricht. Dies ist etwa schon daran abzulesen, dass vor kurzem ein ganzer Sammelband „Religionsunterricht 2020“ erschienen ist, mit „Diagnosen, Prognosen, Empfehlungen zur Zukunft des Religionsunterrichts“ (Hartmut Rupp und Stefan Hermann [Hg.],

Friedrich Schweitzer (geb. 1954), ist seit 1995 Professor für Praktische Theologie/Religionspädagogik an der Evangelisch-Theologischen Fakultät der Universität Tübingen. Er ist Vorsitzender der Kammer der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) für Bildung und Erziehung, Kinder und Jugend.

Stuttgart 2013). Dabei verbinden sich Entwicklungen in der religionspädagogischen Praxis einerseits und andererseits in der Religionsdidaktik als Theorie miteinander. Die Frage nach zukunftsfähigem Religionsunterricht bezieht sich ebenso auf Entwicklungstendenzen, durch die sich die Religionspädagogik herausgefordert sieht, wie auf eigene Entwicklungsperspektiven, die in der Religionspädagogik selbst ausgebildet werden. (Entsprechende Hinweise finden sich etwa bei Friedrich Schweitzer, Religionspädagogik, Gütersloh 2006.)

Ein breiter Konsens in der evangelischen Religionspädagogik bezieht sich auf die Begründung von Religionsunterricht. Seine Daseinsberechtigung gewinnt dieser Unterricht weder

von der Kirche her noch aufgrund staatlicher Interessen, sondern von den Kindern und Jugendlichen her. Dafür beruft man sich auf das „Recht des Kindes auf Religion“ (Schweitzer, Das Recht des Kindes auf Religion, erw. Neuausgabe, Gütersloh 2013) sowie auf einen „Perspektivenwechsel“ (vgl. Synode der EKD, Aufwachsen in schwieriger Zeit – Kinder in Gemeinde und Gesellschaft, Gütersloh 1995), von den Erwachsenen hin zu den Kindern. Zunehmende Verbreitung finden nun auch religionsdidaktische Ansätze wie Konstruktivismus oder Kindertheologie, die entschieden bei den Kindern und Jugendlichen als „aktiven Subjekten“ ansetzen.

Die Verdienste der neuen Kompetenzorientierung

Zu diesem Ausgangspunkt passt es auch, dass sich das religionsdidaktische Verständnis erweitert und stärker kontextualisiert, und dies nach mehreren Richtungen hin zugleich. Außerschulische religionspädagogische Handlungsfelder oder Lernorte, manchmal als „Gemeindepädagogik“ angesprochen, kommen stärker in den Blick. In der Zeit vor der Schule gilt dies für den Elementarbereich und für die Übergänge zwischen diesem Bereich und der Schule. Für die spätere Zeit sind die evangelische Kinder- und Jugendarbeit sowie speziell die

Konfirmandenarbeit zu nennen oder, in anderer Perspektive, auch die religiöse Mediensozialisation.

Ohne Berücksichtigung dieser weiteren Bereiche erscheint eine Religionsdidaktik, die sich allein auf den schulischen Religionsunterricht konzentrieren will, zunehmend defizitär. Das gilt zunehmend auch im Blick auf den Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen, der sein früheres religionspädagogisches Schattendasein verlassen hat. (Hier sei darauf verwiesen, dass es inzwischen drei Institute für berufsorientierte Religionspädagogik gibt: ein katholisches und zwei evangelische, in Bonn und in Tübingen; vgl. das Themenheft der „Zeitschrift für Pädagogik und Theologie“, Nr. 3/2013 mit Beiträgen aus und zu den Instituten.)

Aus einer solchen Perspektive kann auch die evangelische Bildungsberichterstattung gewürdigt werden, über deren Beginn in Gestalt von (noch nicht veröffentlichten) Pilotdarstellungen derzeit im evangelischen Bereich viel diskutiert wird. Im Blick auf den schulischen Religionsunterricht haben diese Darstellungen beispielsweise die Notwendigkeit eines veränderten religionspädagogischen Bewusstseins deutlich gemacht: Da ein immer größerer Anteil der Schülerschaft im Religionsunterricht keine Mitgliedschaft bei der Evangelischen Kirche aufweist (zum Teil sind dies auch im Bereich der allgemeinbildenden Schulen 25 Prozent der Kinder oder Jugendlichen, im berufsbildenden Bereich sind es traditionell noch weit mehr), kann sich die Religionsdidaktik schwerlich auf ein Angebot nur für evangelische Kinder und Jugendliche beschränken.

Innerhalb von Religionsunterricht und Religionsdidaktik machen sich eher die für die Schullandschaft insgesamt bezeichnenden Entwicklungen „nach PISA“ bemerkbar. Im Zentrum steht hier die Frage nach einem kompetenzorientierten Religionsunterricht sowie nach Bildungsstandards für diesen Unterricht (Überblick: *Gabriele Obst*, *Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht*, Göttingen 2008; vgl. auch Schweitzer u. a., *Elementarisierung und Kompetenz*. Wie Schülerinnen und Schüler von „gutem Religionsunterricht“ profitieren, *Neukirchen-Vluyn* 2008). Bei der Entwicklung neuer Lehr- und Bildungspläne wird viel Mühe und Arbeit in dieses Vorhaben investiert. Nach wie vor fehlt es aber, von wenigen Ausnahmen abgesehen, an der dafür erforderlichen Grundlegung durch ein forschungsbasiertes Kompetenzmodell, wie es als Grundvoraussetzung für kompetenzorientierten Unterricht gilt. Dazu kommen, nicht zu übersehen, Enttäuschungserfahrungen in der Praxis, weil sich mit den kompetenzorientierten Bildungsplänen praktisch kaum arbeiten lasse.

Ein deutliches Verdienst der neuen Kompetenzorientierung, die ja aus der empirischen Bildungsforschung erwächst, kann für die evangelische Religionspädagogik aber darin gesehen werden, dass das Bemühen um die Entwicklung einer empirischen (Religions-)Unterrichtsforschung deutlich zugenommen hat. Es ist bewusst geworden, dass es nicht ausreichen

kann, immer wieder neue religionsdidaktische Ansätze zu entwickeln und sich für deren Erfolg auf die „guten Erfahrungen in der (oft eigenen) Praxis“ zu berufen, die damit – angeblich – gemacht werden. Angestrebt werden deshalb auch in der Religionsdidaktik selbst nun Überprüfungs-möglichkeiten, die über die bloße Berufung auf Erfahrung hinaus gehen.

Damit sind nur einige Schlaglichter auf die gegenwärtige religionspädagogische Diskussion geworfen. Im Folgenden soll das dabei aufscheinende Bild in zwei Richtungen genauer ausgeleuchtet werden, im Blick auf religionsdidaktische Herausforderungen sowie hinsichtlich institutioneller Entwicklungen.

Pluralität, Traditionsabbruch, Heterogenität als Herausforderungen

Mit den drei Begriffen Pluralität, Traditionsabbruch, Heterogenität verbinden sich zum Teil unterschiedliche Deutungen der Herausforderungen im Blick auf die Schülerschaft, auf die sich der Religionsunterricht schon jetzt und vermehrt in der Zukunft einstellen muss. Zugespitzt lässt sich formulieren, dass die Zukunft und Zukunftsfähigkeit des Religionsunterrichts maßgeblich davon abhängig sind, ob und wie es ihm gelingt, sich auf veränderte Voraussetzungen einzustellen.

Soweit die Situation als *zunehmend plural* beschrieben wird, richtet sich die Analyse auf die inneren und äußeren Kontexte von Religionsunterricht. Schon im Blick auf die der Schule in Familie und Lebenswelt vorauslaufende religiöse Sozialisation, wie sie den Religionsunterricht dann auch weiter begleitet, kann nicht von einer einheitlichen Zusammensetzung der Schülerschaft ausgegangen werden. Bringen manche Kinder und Jugendliche eine ausgeprägte evangelische Sozialisation mit, so zeigen andere kaum ein Bewusstsein davon, dass sie evangelisch beziehungsweise was sie in religiöser Hinsicht überhaupt sind. Kirchliche Religion ist ihnen kaum vertraut.

Dazu kommen in wachsendem Maße Schülerinnen und Schüler, die nicht der evangelischen Kirche angehören, mit sehr unterschiedlichen Motivlagen: In manchen Fällen soll der Religionsunterricht eine spätere Entscheidung von Kindern für oder gegen eine Taufe unterstützen; in anderen Fällen handelt es sich um Angehörige einer andere Konfession oder Religion, für die an einer Schule kein Alternativangebot besteht; mitunter wird der Religionsunterricht, Erfahrungsberichten zufolge, besucht, um sich zu informieren, ohne dass eine Mitgliedschaft in der Kirche auch nur im Blick wäre.

Nicht zu übergehen sind auch die äußeren Kontexte des Religionsunterrichts in der Schule, die sich ebenfalls zunehmend plural darstellen. Vor allem Konfessionslose sowie muslimische Schülerinnen und Schüler machen einen wachsenden Anteil der Schülerschaft aus. Besonders im nicht-

gymnasialen Bereich kommt es vor, dass die Schülerinnen und Schüler einer Schule mehrheitlich nicht zum Christentum gehören.

Unter solchen Voraussetzungen werden im Religionsunterricht Ansätze eines pluralitätsbezogenen Lernens sowie insbesondere des interreligiösen Lernens akzentuiert. Die Schülerinnen und Schüler sollen zu einem produktiven und reflektierten Umgang mit der Pluralität befähigt werden. Die 1994 veröffentlichte Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) „Identität und Verständigung“ (Gütersloh 1994) weist hier schon mit ihren Leitbegriffen den Weg.

Der Umgang mit religiöser Pluralität wird in der Schule alltäglich praktiziert

Stärker auf den *Traditionsabbruch* konzentriert ist der Ansatz der Performativen Religionsdidaktik (vgl. *Bernhard Dressler*, *Unterscheidungen. Religion und Bildung*, Leipzig 2006; vgl. auch HK, August 2009, 428ff. und Juli 2009, 375ff.). Hier wird davon ausgegangen, dass in der Gegenwart erstmals von einer Situation ausgegangen werden muss, in der mit keiner Vertrautheit mit dem kirchlich praktizierten Christentum mehr gerechnet werden kann. Die herkömmlichen Ansätze eines Religionsunterrichts, der auf eine vorauslaufende christliche Praxis reflektieren soll, verlieren damit ihren Sinn. Wie Vertreterinnen und Vertreter des Performativen Ansatzes gerne formulieren, macht es dann keinen Sinn mehr, „über Religion“ zu reden, eben weil die Kinder und Jugendlichen nicht mehr kennen, worüber hier geredet werden soll. Stattdessen müsse nun im Unterricht „religiös geredet“ werden, im Sinne einer „probeweisen“ Teilnahme an religiöser Praxis. Anders als in der katholischen Religionspädagogik wird dabei zumindest in der Theorie großer Wert gelegt auf die für Schule insgesamt konstitutive Unterscheidung zwischen einer Praxis mit religiösem Ernstcharakter, die im Religionsunterricht keinen Platz haben soll, und einer „als ob“-Haltung, die sich, wie gesagt, als Ausprobieren ohne Verpflichtungscharakter versteht.

Kritische Rückfragen gegen diesen Ansatz beziehen sich vor allem auf den Verdacht, dass es sich hier doch um den Versuch einer schulischen Kompensation ausfallender religiöser Sozialisationsprozesse handele. Vor allem aber ist nicht klar, wie sich ein solches religiöses Ausprobieren („religiös reden“) sinnvoll auf die religiös- und weltanschaulich-plurale Situation in den Schulen beziehen lässt. Es wäre ja kaum weiterführend, interreligiöses Lernen als ein „Ausprobieren“ unterschiedlicher religiöser Praxisformen aus Islam, Judentum, Buddhismus, Hinduismus usw. gestalten zu wollen. Solche Versuche haben sich bereits in der Vergangenheit, etwa bei der Idee, in der Schule einfach alle religiösen Feste gemeinsam zu feiern, als nicht tragfähig erwiesen. Richtig bleibt aber die Einsicht, dass ein Religionsunterricht, der sich im „Reden über

Religion“ erschöpft, in einer Situation, in der die Vertrautheit mit dem zu thematisierenden Gegenstand fehlt, nicht mehr greifen kann.

Sowohl unter dem Aspekt der Pluralität als auch dem des Traditionsabbruchs steht außer Frage, dass die Vielfalt in der Zusammensetzung der Schülerschaft im Religionsunterricht zunimmt. Dies kann auch als wachsende *Heterogenität* beschrieben werden. Allerdings kommt damit zusätzlich der Aspekt der Inklusion in den Blick, wie er derzeit nicht nur die Religionspädagogik stark bewegt, auch aufgrund der veränderten Rechtsgrundlage, durch welche die Inklusion verpflichtend geworden ist. Die religionsdidaktische Diskussion zu einem inklusiven Religionsunterricht erfährt dementsprechend derzeit starke Impulse, ist insgesamt aber noch sehr offen (entsprechende aktuelle Veröffentlichungen bei www.cimuenster.de).

Über die verschiedenen Ansätze hinaus, die für die derzeitige religionsdidaktische Diskussion bestimmend sind, ist deutlich, dass der Religionsunterricht in der Schule und für die Schule eine neue und zusätzliche Funktion gewinnt. Der Religionsunterricht lässt sich nun als der Ort verstehen, an dem die in Schule und Gesellschaft vorherrschende religiöse und weltanschauliche Pluralität reflektiert werden kann. Für die Schule gesprochen: Der Umgang mit religiöser und weltanschaulicher Pluralität wird in der Schule alltäglich praktiziert, während im Religionsunterricht die Prinzipien erarbeitet und überprüft werden können, die für diesen Umgang maßgeblich sind. Diese neue und zusätzliche Funktion ist in der Praxis allerdings wohl noch zu wenig bewusst und verdient in Zukunft eine stärkere Hervorhebung.

Konfessionelle Kooperation oder „Religionsunterricht für alle“?

Im Vergleich zu den zum Teil scharfen Auseinandersetzungen im Streit um die Konfessionalität von Religionsunterricht vor allem in den neunziger Jahren hat sich die Diskussion um die institutionelle Gestalt des Religionsunterrichts eher etwas beruhigt. Dennoch bleibt diese Frage auf der Tagesordnung, schon aufgrund ihrer grundlegenden Bedeutung für die Zukunft des Religionsunterrichts insgesamt.

Auch in dieser Hinsicht stellt die zunehmende religiöse und weltanschauliche Pluralität in Gesellschaft und Schule den entscheidenden Bezugspunkt dar. Einigkeit besteht weithin darüber, dass die Tradition eines konfessionellen Religionsunterrichts, der ausschließlich in getrennten, nach Konfessionszugehörigkeit aufgeteilten Lerngruppen erteilt wird, an ihre Grenzen gekommen ist. Ein Religionsunterricht, der nicht auch andere Konfessionen und Religionen in den Blick nimmt, reicht angesichts der Pluralität nicht mehr aus. Und *über* andere zu sprechen, die vielleicht im Klassenzimmer nebenan sitzen, statt *mit* ihnen ins Gespräch zu kommen, findet eigent-

lich niemand mehr so richtig überzeugend. Hinsichtlich der Konsequenzen, die daraus zu ziehen sind, gehen die Meinungen freilich noch immer auseinander. Idealtypisch können drei Typen von Unterricht unterschieden werden.

Ein *konfessionell-kooperativer Religionsunterricht* geht von einem konfessionell ausgerichteten Angebot aus, das aber zumindest punktuell oder phasenweise, für Schulhalbjahre oder auch ganze Schuljahre zugunsten eines gemeinsamen Unterrichts überschritten wird. Entwickelt wurde dieses Modell für die evangelisch-katholische Zusammenarbeit, aber es gilt auch als übertragbar auf interreligiöse Kooperationen, etwa zwischen christlichem und islamischem Religionsunterricht (Vgl. Schweitzer und Albert Biesinger u. a., *Dialogischer Religionsunterricht. Analyse und Praxis konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts im Jugendalter*, Freiburg 2006). Der entscheidende Vorteil wird darin gesehen, dass die konfessionellen Profile nicht unsichtbar werden, sondern, auch durch eine persönliche Repräsentation auf Lehrer- und Schülerseite, produktiv eingebracht werden können.

Leitend ist dabei die Zielformel „Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden“ (Vgl.

Schweitzer und Biesinger u. a., *Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden. Erfahrungen und Perspektiven zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht*, Freiburg/Gütersloh 2002). Zunehmende Enttäuschung besteht auf evangelischer Seite darin, dass es nur in wenigen Bundesländern gelungen ist, dazu auch eine offizielle Übereinkunft mit der katholischen Kirche zu erzielen. Die Vorbehalte gegenüber der evangelischen Kirche, die nicht als gleichwertige Kirche anerkannt wird, scheinen hier noch immer groß zu sein.

Der *Hamburger Weg eines „Religionsunterrichts für alle“* basiert auf einer programmatischen Öffnung des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schülerinnen und Schüler, die unabhängig von ihrer Konfessions- oder Religionszugehörigkeit diesen oft als einziges Angebot vorhandenen Unterricht besuchen sollen (grundlegend: Folkert Doedens und Wolfram Weiße [Hg.], *Religionsunterricht für alle. Hamburger Perspektiven zur Religionsdidaktik*, Hamburg 1997). Die auf diese Weise in den Lerngruppen entstehende religiöse und weltanschauliche Vielfalt soll gezielt für ein gemeinsames Lernen genutzt werden, bei dem die unterschiedlichen Sichtweisen der Religionen (die Konfessionen werden in den Hamburger Veröffentlichungen in der Regel nicht angesprochen) aufgenommen werden sollen.

Das Hamburger Modell besitzt eine große Ausstrahlung, auch aufgrund seiner Nähe zu ähnlichen Modellen im United Kingdom, gerät derzeit aber deutlich unter Druck. Während die katholische Kirche diesem Modell ursprünglich zumindest insofern zugestimmt hatte, als sie auf einen eigenen Religionsunterricht verzichtete, wird jetzt in Hamburg doch katholischer

Religionsunterricht angeboten. Noch weiter reichen die Fragen, die sich aus den neuen Verträgen zwischen der Stadt Hamburg und muslimischen sowie alevitischen Religionsgemeinschaften ergeben. Diesen Religionsgemeinschaften wird nun das Recht auf eigenen Religionsunterricht zugestanden, wobei noch offen ist, ob diese ihr Recht tatsächlich nutzen. Deutlich wird an diesen Entwicklungen eine grundlegende Schwäche des Hamburger Modells, die darin besteht, dass ein programmatisch auf Dialog ausgerichtetes Angebot nur von *einer* – eben der evangelischen – Konfession getragen sein soll. Hier geraten die einseitige Grundlegung und die dialogischen Ziele in einen Widerspruch, für den es offenbar keine wirkliche Lösung gibt.

Einen *für alle verpflichtenden Ethikunterricht* gibt es bislang nur in Berlin. Seine Einführung geht nicht auf religionspädagogische Impulse zurück, aber zum Teil findet ein solcher Unterricht auch in evangelischer (Minderheiten-)Sicht Zustimmung. Insgesamt überwiegen freilich die Bedenken, denn ein „Ethikunterricht für alle“ bedeutet automatisch, dass der Religionsunterricht nur noch zusätzlich als Wahlfach wahrgenommen werden kann.

Es erscheint wenig realistisch, von den Schülerinnen und Schülern die Bereitschaft zu erwarten, die ihnen heute üppig zugemutete Schulpflicht freiwillig um ein oder zwei Wochenstunden zu vergrößern.

Die Situation des Religionsunterrichts stellt sich insgesamt widersprüchlich dar. Einerseits erfährt dieser Unterricht nach wie vor große Unterstützung. Von den Schülerinnen und Schülern wird er überwiegend gerne besucht, und auch von Elternseite her wird dieser Unterricht klar bejaht. Die rechtliche Grundlage in Artikel 7, Absatz 3 des Grundgesetzes (Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach) spielt bei alledem nach wie vor eine wichtige stabilisierende Rolle. Andererseits ist nicht zu übersehen, dass der Unterricht in der alltäglichen Realität von Schule längst nicht (mehr) an allen Orten die Anerkennung erfährt, die einem „ordentlichen Lehrfach“, also einem Fach mit gleichem Status wie für alle anderen Fächer, eigentlich zukommen müsste.

Auch wird der Unterricht offenbar auch dort, wo eine konfessionelle Kooperation offiziell nicht zulässig ist, weithin in einer nicht nach Konfession unterscheidenden Form erteilt. Dabei wird kaum ein Gewinn für ökumenisches oder interreligiöses Lernen erzielt, sondern scheinen tendenziell erosive Formen vorzuherrschen, wie sie einer Gleichgültigkeit im Blick auf konfessionelle, aber auch religiöse Unterschiede entspricht.

Aus evangelischer Sicht, wie sie auch der Autor des vorliegenden Beitrags vertritt, wäre es in dieser Situation besonders wichtig, die kooperativen Modelle entschiedener voranzutreiben. Ein allein konfessioneller Religionsunterricht vermag nicht mehr zu überzeugen, vor allem nicht in Öffentlichkeit,

Hat der Religionsunterricht noch Zukunft?

Politik und bei Schulleitungen, die sich die Organisation eines zunehmend vielfältigen Religionsunterrichts (evangelisch, katholisch, jüdisch, islamisch, vielleicht auch noch orthodox) immer weniger vorstellen können und die deshalb die – zumindest scheinbar – viel einfachere Lösung eines „Ethikunterrichts für alle“ vorziehen würden. Insofern wachsen auf evangelischer Seite die Erwartungen an die Katholische Kirche, die ein höheres Maß einer auch offiziell unterstützen Kooperation ermöglichen sollte.

Die Tübinger Erfahrungen konfessioneller Kooperation in der Religionspädagogik (vgl. die gemeinsamen Veröffentlichungen mit Albert Biesinger) zeigen, dass hier auch eine tragfähige und politisch sowie gesellschaftlich überzeugende Grundlage für Kooperationen im Christentum sowie darüber hinaus gewonnen werden kann – nicht indem Differenzen überspielt und Profile verschliffen, sondern indem sie, dem Programm „Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden“ folgend, produktiv wahrgenommen werden. *Friedrich Schweitzer*