

Friedrich Schweitzer

Profil und Qualität – Evangelischer Religionsunterricht 2020 Prognosen, Szenarien, Anforderungen

Für Darstellungen zu Zukunftsentwicklungen im Bereich von Schule und Unterricht haben sich vor allem zwei Vorgehensweisen eingebürgert: Zum einen werden Prognosen gestellt, die sich auf bekannte Daten und deren Fortschreibung beziehen. Zum anderen werden Szenarien entworfen, um auf diese Weise auch dem – trotz notwendiger Einschränkungen nicht zu übergehenden – Optionscharakter zukünftigen Handelns gerecht zu werden oder mögliche Handlungsoptionen auf diese Weise allererst bewusst zu machen. In beiden Fällen stehen hinter den entsprechenden Darstellungsweisen freilich immer auch erkennbar persönliche Überzeugungen im Blick auf Anforderungen, denen Schule und Unterricht in Zukunft gerecht werden sollen oder müssen. Insofern folgen prognostische ebenso wie an Szenarien orientierte Darstellungen allemal auch den Wünschen des jeweiligen Autors.

Im Folgenden werden alle drei Modi der Darstellung zum Zuge kommen: Prognose, Optionen und Wünsche bzw. Anforderungen an den Religionsunterricht.¹ Darüber hinaus lege ich einen besonderen Akzent auf das Profil von Religionsunterricht sowie auf die Unterrichtsqualität, nicht freilich im Sinne persönlicher Steckenpferde, sondern aufgrund der Überzeugung, dass die Zukunft des Religionsunterrichts ganz wesentlich von diesen beiden Fragen – den Fragen nach Profil und Unterrichtsqualität – mitbestimmt sein wird. Auf diese Weise kann auch ein naheliegender Fehler vermieden werden, der im vorliegenden Falle darin bestünde, für die Zukunft einfach einer allgemeinen Steigerungslogik zu folgen und vom Religionsunterricht der Zukunft einfach »mehr« oder »bessere« Qualität zu verlangen. Darüber hinaus wird auch der Irrtum ausgeschlossen, die Zukunft des Religionsunterrichts liege einfach nur auf den Schultern der Lehrkräfte und hänge allein von deren – hoffentlich vermehrter – Anstrengung ab. Schließlich wird am Ende sogar die Frage zu stellen sein, ob die bisherige religionsdidaktische Diskussion auf die zu erwartenden Herausforderungen überhaupt schon genügend eingestellt ist.

1 Der vorliegende Beitrag weist bei alledem die Form eines Essays auf. Entsprechend wird auf einen ausgebauten Anmerkungsapparat verzichtet, der anderes suggerieren würde. Umfangreiche Literaturhinweise finden sich in F. Schweitzer, Religionspädagogik, Gütersloh 2006. Zu ausdrücklichem Dank verpflichtet bin ich dem Comenius-Institut und dem dort angesiedelten Projekt der Evangelischen Bildungsberichterstattung, dessen Ergebnisse allerdings noch nicht veröffentlicht sind.

1. Absehbare Voraussetzungen: Demographie, Umbau von Schule und Unterricht, Religionswandel und ihre Folgen für den Religionsunterricht

Wie bereits aus der Überschrift zu diesem Abschnitt hervorgeht, ist m.E. davon auszugehen, dass die Zukunft des Religionsunterrichts in wesentlicher Weise von Bedingungen bestimmt sein wird, die schon jetzt absehbar sind. Dazu zählen aus meiner Sicht besonders vier Aspekte: Demographie, zweigliedriges Schulwesen, Inklusion, Religionswandel.

□ *Demographie:* Die Kinder, die im Jahre 2020 als Schülerinnen und Schüler den Religionsunterricht besuchen können, sind größtenteils schon geboren. Insofern handelt es sich nicht um eine spekulative Prognose, wenn gesagt wird, dass die Zahl der evangelischen Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Schulalter bis zum Jahr 2020 noch einmal deutlich abnehmen wird. Wie sich dies an unterschiedlichen Standorten, je nach Bundesland, Region und Ort, auswirken wird, ist allerdings schwer vorherzusagen. Generell gilt jedoch, dass sich der Prozentsatz evangelischer, katholischer, muslimischer und konfessionsloser Schülerinnen und Schüler bundesweit deutlich annähern wird – dann jeweils im Bereich von ca. 20% der entsprechenden Gesamtpopulation im Schulalter.² Damit entsteht eine grundsätzlich veränderte Situation, wobei auf schulartspezifische Verteilungen im Folgenden allerdings noch eigens reflektiert werden muss.

□ *Zweigliedriges Schulwesen:* Immer deutlicher zeichnet sich der Weg zu einem zweigliedrigen Schulwesen ab, mit dem Gymnasium auf der einen und auf der anderen Seite einer Schule, für die es noch keinen bundesweit festliegenden Namen gibt, die hier aber pragmatisch als Regel/Gemeinschaftsschule bezeichnet werden soll. Das Gymnasium wird dann vermutlich die größte Schulart sein. Sein weiteres Anwachsen könnte sich auch daraus ergeben, dass das zunehmende Fehlen von Distinktionsmöglichkeiten unterhalb des Gymnasiums dazu führt, dass immer mehr Eltern für diese Schulart optieren, während zugleich die Tendenz zur Regel/Gemeinschaftsschule als Abkehr von der Hauptschule vielfach weniger davon zu leben scheint, dass etwa der alte Gesamtschulgedanke repräsentiert wird, sondern in einer solchen Schule die einzige Möglichkeit dafür gesehen wird, angesichts demographischer Einbrüche überhaupt noch eine Schule an kleineren Orten zu halten. Für den Religionsunterricht im Gymnasium würde dies

2 Für solche Prognosen kann man sich etwa auf die Deutschen Bildungsberichte stützen, wie sie seit 2006 verfügbar sind (*Bildungsbericht.de*). Da in diesen Berichten auf Religionszugehörigkeitsfragen nicht eingegangen wird, verweise ich ergänzend auf die Repräsentativstudie zu den Kindern im Elementarbereich: F. Schweitzer / A. Edelbrock / A. Biesinger (Hg.), *Interreligiöse und Interkulturelle Bildung in der Kita. Eine Repräsentativbefragung von Erzieherinnen in Deutschland – interdisziplinäre, interreligiöse und internationale Perspektiven*, Münster 2011, bes. 37.

bedeuten, dass seine Erteilung in nach Klassenstufen und Konfessionen getrennter Gestalt auch in Zukunft, jedenfalls organisatorisch gesehen, vor keinerlei Hindernissen stehen dürfte. Der Religionsunterricht in der Regel/Gemeinschaftsschule hingegen wird insofern unter besonderen Herausforderungen stehen, als die für die Gesamtpopulation im Schulalter zu erwartende (tendenzielle) statistische Gleichverteilung von Konfession- und Religionsgruppen sowie von Konfessionslosen in diesem Falle extrem verzerrt sein könnte – mit einem zahlenmäßig deutlichen Überhang zu Gunsten der islamischen Religionszugehörigkeit in der Regel/Gemeinschaftsschule. Die bisherige Bildungsbeteiligung lässt jedenfalls erwarten, dass die sogenannte autochthone Bevölkerung, zu der auch jedenfalls weithin die Evangelischen zählen, mit Entschiedenheit den Weg ins Gymnasium suchen wird.

Bei der Zweigliedrigkeit des Schulwesens sollte freilich die Berufsbildende Schule nicht übergangen werden, die zum Teil bereits in der Sekundarstufe I und dann vor allem in der Sekundarstufe II auch in Zukunft eine wichtige Rolle spielen wird. Auch in diesem Falle ist mit einer deutlichen Zunahme des nicht-christlichen Anteils der Schülerschaft zu rechnen. Die bisherigen Organisationsformen für den Religionsunterricht, bei denen nicht-christliche Schülerinnen und Schüler – rechtlich gesehen: als Gäste – am christlichen, also evangelischen oder katholischen Religionsunterricht teilnehmen, werden unter dieser Voraussetzung nachhaltig an Plausibilität verlieren. Eine evangelische Minderheit kann einer islamischen Mehrheit kaum einleuchtend als Gastgeber begegnen. Auch auf diese Situation muss im Folgenden noch genauer eingegangen werden, dann unter dem Aspekt der Handlungsoptionen.

□ *Inklusion:* Die Folgen der neuen rechtlichen Situation, durch welche die Inklusion auch in Deutschland zu einem verbindlichen Prinzip der Bildungspolitik und Schulentwicklung geworden ist, sind insgesamt noch wenig absehbar. Eine *echte* Zweigliedrigkeit des Schulwesens setzt freilich voraus, dass die Sonderschulen nicht einfach verschwiegen oder vergessen werden, wie dies in der entsprechenden Diskussion über die Dreigliedrigkeit noch immer häufig der Fall ist. Wahrscheinlichste Folge des verbindlichen Inklusionsprinzips ist eine zunehmende Aufnahme von Kindern und Jugendlichen, die bislang eine Sonderschule besuchten, in die Regel/Gemeinschaftsschule. Auch der Religionsunterricht dort wird dann in wachsendem Maße mit Inklusionsaufgaben konfrontiert, was unmittelbare Folgen auch für die Religionsdidaktik haben muss. Gleichzeitig steht zu erwarten, dass ein nach Konfessionen oder auch Religionen getrennter Unterricht unter der Prämisse der Inklusion weiter an Plausibilität verlieren kann. Auf jeden Fall wird hier der Nachweis erbracht werden müssen, dass ein konfessionell getrennter Unterricht mehr Förderungsmöglichkeiten gewährleistet, und dies nicht nur in der Theorie, sondern durch empirische Nachweise. Andernfalls kann ein solcher Unterricht angesichts der durch das Inklusionsprinzip ausgelösten Drift hin zu nicht weiter ausdifferenzierten Lerngruppen kaum erfolgreich seine Zukunftsfähigkeit behaupten.

□ *Religionswandel*: Auch wenn der Religionsunterricht – wie anzunehmen steht – weiterhin der Tendenz folgen wird, seine Begründung von der Schule und deren Bildungsauftrag und also nicht von der Kirche her zu gewinnen, bleibt der Religionsunterricht gewiss nicht unberührt von Veränderungen des religiösen Umfelds. Schon der angesprochene demographische Wandel lässt, auch in der Sicht der Kirchen, eine Rückläufigkeit des quantitativen Gewichts und damit wohl auch des gesellschaftlichen Einflusses der Kirchen in Deutschland erwarten, während umgekehrt der Islam jedenfalls zahlenmäßig an Bedeutung gewinnt. Ebenso sprechen alle bisherigen Tendenzen dafür – auch wenn es sich hier um eine ungesicherte Fortschreibung in die Zukunft hinein handelt –, dass auch die Zahl der Konfessionslosen vor allem durch den sich fortsetzenden Austritt aus den christlichen Kirchen weiter zunehmen wird. Bekanntlich liegen die Motive für einen solchen Austritt weniger in der Zustimmung zu einem sogenannten Neuen Atheismus (Richard Dawkins) als vielmehr in der Distanz zu (religiösen) Institutionen, fehlender Plausibilität von deren Handeln sowie geringer Akzeptanz traditioneller christlicher Lehrinhalte.

Soweit lässt sich vom Religionsunterricht 2020 im Modus der Prognose sprechen, und schon dies macht deutlich, dass mit einer weitreichend veränderten Situation zu rechnen ist, mit Folgen, die auch bei der didaktischen Ausgestaltung des Unterrichts nicht außer Acht bleiben können. Zunächst aber ein zweiter Zugang, der stärker an Handlungsmöglichkeiten ausgerichtet ist.

2. Szenarien und Handlungsoptionen: Religionsunterricht oder »Ethik für alle«?

Wie zu Beginn festgestellt, ist die Zukunft immer auch von Entscheidungen abhängig sowie mitgeprägt von einem Handeln aufgrund solcher Entscheidungen. Im Blick auf den Religionsunterricht gilt dies besonders in drei Hinsichten, wobei die Entscheidungen zunächst im Bereich der Politik liegen, dann aber auch im Bereich der Kirchen und Religionsgemeinschaften.

Je stärker sich die religiösen Landschaften in Deutschland aufgrund des Religionswandels sowie der Demographie ausdifferenzieren, desto schwieriger wird es, einen nach Konfessions- und Religionszugehörigkeit getrennten, auch die Nicht-Zugehörigkeit Konfessionsloser beachtenden Religionsunterricht zu organisieren. Sehr viel attraktiver erscheint dann vielen wohl ein »Ethikunterricht für alle«, etwa nach dem Vorbild Berlins oder einer am Vorbild von LER in Brandenburg gestalteten Regionalkunde als allgemeines Fach, um nur die entsprechenden Modelle in Deutschland zu nennen. Die Kirchendistanz, die auch vor der Politik nicht haltmacht, unterstützt dabei weiter die Tendenz zu Einheitsangeboten, die sich im Übrigen auch durch jedenfalls behauptete Einsparmöglichkeiten weiter empfehlen. Ein zusätzliches, auch im Blick auf Profil und Qualität von Religionsunterricht bedeutsames Argument – freilich gegen den Religionsunterricht – beruft

sich dabei auf die Wahrnehmung, dass der Religionsunterricht faktisch doch ohnehin längst zu einem Ethikunterricht geworden sei, besonders im Berufsbildenden Bereich, zum Teil aber auch in der Sekundarstufe I.

Geht es bei der ersten Option um die Entscheidung im Blick auf die Alternative zwischen Religionsunterricht und »Ethik für alle«, so betrifft eine weitere Option den islamischen Religionsunterricht. Immer mehr zeigt sich die Politik in verschiedenen Bundesländern davon überzeugt, dass nun die Zeit gekommen sei, einen islamischen Religionsunterricht flächendeckend anzubieten. Angesichts geringer finanzieller Spielräume, vielleicht aber auch angesichts noch immer fortbestehender Befürchtungen wird dieser Ausbau faktisch allerdings nur langsam vorangetrieben. So stellt sich in gewisser Weise die Frage, was früher erreicht wird – ein Ausbaugrad für den islamischen Religionsunterricht, der dessen Abschaffung quasi unmöglich macht, eben weil bereits zu viele Fakten geschaffen sind – oder die mögliche Durchsetzung der Tendenz zu einem »Ethikunterricht für alle«, durch den auch ein islamischer Religionsunterricht überflüssig würde. Islamische Religionspädagogen nehmen den engen Zusammenhang zwischen dem islamischen Religionsunterricht und der Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts insgesamt mitunter sehr sensibel wahr und sprechen, auch kritisch, davon, dass der islamische Religionsunterricht von christlicher Seite wohl auch deshalb befürwortet werde, weil er den christlichen Religionsunterricht retten soll.³ Bei solchen Sichtweisen bleibt freilich zu beachten, dass dies auch umgekehrt gilt: Ohne christlichen (konfessionellen) Religionsunterricht, wird es auch keinen islamischen Religionsunterricht geben, wie etwa das Beispiel Hamburg zeigt, wo neben dem dortigen »Religionsunterricht für alle«, der in evangelischer Verantwortung erteilt wird, für einen islamischen Religionsunterricht auch in Zukunft kein Raum bleiben soll.⁴

Bei den bisher genannten Handlungsoptionen und Entscheidungen ist in erster Linie die Politik gefragt, aber dies bedeutet nicht, dass die Kirchen an solchen Entscheidungen nicht auch beteiligt wären oder nicht beteiligt sein sollten. In einer Demokratie können und dürfen politische Entscheidungen ohnehin nicht einfach einem abgegrenzten politischen System etwa im Sinne der politischen Parteien überlassen bleiben. Kirchen und auch andere Religionsgemeinschaften sollten deshalb ihre Mitsprachemöglichkeiten konsequent wahrnehmen, nicht um angebliche Privilegien zu beanspruchen oder zu verteidigen, sondern als Ausdruck der Demokratie. Weiterreichend geht es hier aber auch für die Kirchen selbst um eine ausgesprochene Entscheidungsfrage: In welchem Maße werden die Kirchen bereit sein, sich für den Religionsunterricht auch dann zu engagieren, wenn dieser Unterricht – aufgrund der schulischen und gesellschaftlichen Ent-

3 Vgl. etwa diverse Stellungnahmen in dem Band B. Ucar / M. Blasberg-Kuhnke / A. von Scheliha (Hg), *Religionen in der Schule und die Bedeutung des Islamischen Religionsunterrichts*, Osnabrück/Göttingen 2010.

4 Vgl. dazu zuletzt D. Vieregge / W. Weiße, *Antwort auf religiöse Vielfalt: Islamischer Religionsunterricht oder Religionsunterricht für alle?* In: ZPT 64 (2012), 55–66.

wicklungen – noch weiter von den Kirchen abrückt, als dies schon jetzt weithin gilt? Und werden die Kirchen dies auch dann tun, wenn ihnen in der Gesellschaft dabei kein ungeteilter Beifall gezollt wird?

Die Zukunft eines nach Konfessions- und Religionszugehörigkeit getrennt erteilten Religionsunterrichts hängt aber gerade dann entscheidend an einer kirchlichen Unterstützung, wenn die allgemeinen religiösen Verhältnisse in der Gesellschaft die Existenz eines solchen Unterrichts nicht mehr automatisch plausibel machen. Oder, noch einmal in gleichsam paradoxer Form zugespitzt: Je geringer das gesellschaftliche Gewicht der Kirchen, desto mehr bewusste Unterstützung für den Religionsunterricht von Seiten der Kirchen ist erforderlich.

In allen diesen Fällen geht es nicht um zwangsläufige Entwicklungen oder um Tendenzen, die sich aufgrund verfügbarer Daten prognostizieren ließen. Optionen bedeuten vielmehr Entscheidungen, in der Politik ebenso wie in den Kirchen, und Entscheidungen können unterschiedlich ausfallen. Insofern besteht auch ein enger Zusammenhang zu den nun aufzunehmenden Anforderungen an den Religionsunterricht, deren erfolgreiche Wahrnehmung bestimmte Entscheidungen voraussetzt und ihrerseits wiederum Entscheidungen wesentlich beeinflussen kann.

3. Anforderungen an den Religionsunterricht, sein Profil und seine Qualität

Im Blick auf die Qualität von Religionsunterricht kann zwischen der Unterrichtsqualität im *engeren* und der Unterrichtsqualität im *weiteren* Sinne unterschieden werden. Bei der Unterrichtsqualität im engeren Sinne geht es um Qualitätsmerkmale, wie sie im Blick auf den Religionsunterricht bzw. im Blick auf Unterricht insgesamt in den letzten Jahren verstärkt diskutiert werden. In diesem Falle ist natürlich nur zu wünschen, dass der Religionsunterricht, etwa durch verstärkte Bemühungen im Bereich von Ausbildung und Fortbildung, immer mehr in die Lage versetzt wird, solche allgemeinen Qualitätskriterien erfolgreich zu erfüllen. Darüber hinaus zeichnet sich eine Entwicklung ab, die eine entsprechende Bestätigung von Unterrichtsqualität nicht länger von nicht weiter geprüften »guten (Praxis-)Erfahrungen« abhängig sieht, sondern auf die Möglichkeiten einer empirischen – und in diesem Falle: empirisch-kritischen – Unterrichtsforschung insistiert. Dies gilt dann auch für allgemeine Argumente, wie sie gerne für die besondere Qualität des konfessionellen Religionsunterricht im Gegenüber zur Religionskunde angeführt werden: Ob der Religionsunterricht beispielsweise tatsächlich, auch gemäß der Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler, mehr und weiter reichende persönliche Auseinandersetzungen mit religiösen oder existenziellen Fragen erlaubt, muss dann allererst nachgewiesen werden – eben mithilfe entsprechender empirischer Untersuchungen.

Unterrichtsqualität im *weiteren* Sinne verstehe ich im Folgenden so, dass es hier um die Prinzipien geht, die den Religionsunterricht bei seiner Ausgestaltung leiten. Dabei besteht natürlich ein enger Zusammenhang zwischen der Unter-

richtsqualität im engeren und der Unterrichtsqualität im weiteren Sinne – im vorliegenden Kontext vor allem so, dass die zu beschreibenden Prinzipien zu einer Akzentuierung bestimmter Qualitätsaspekte führen.

Fünf solcher Prinzipien der Unterrichtsqualität im weiteren Sinne sollen hier hervorgehoben werden – durchweg im Anschluss an die prognostische sowie an die an Szenarien und Handlungsoptionen orientierte Darstellungsweise.

□ *Konfessionalität:* Der Fortbestand des Religionsunterrichts wird sich nur dann gewährleisten lassen, wenn sich dieser Unterricht deutlich von einem Ethikunterricht oder einer Religionskunde unterscheidet. In diesem Sinne verweist die Konfessionalität auf die Notwendigkeit eines deutlich ausgeprägten religionsunterrichtlichen Profils.

Der entsprechende Druck dürfte hier zunächst im berufsbildenden Bereich in besonders nachhaltiger Form wachsen, vor allem dort, wo die beschriebenen Veränderungen die Mehrheitsverhältnisse im Blick auf Konfessions- und Religionszugehörigkeit verändern. Wenn hier die politische Entscheidung nicht zu Gunsten eines »Ethikunterrichts für alle« fallen soll, muss deutlich sein, dass der Religionsunterricht tatsächlich ein von Ethik und Religionskunde unterscheidbares, in diesem Sinne also bekenntnisbezogenes Angebot darstellt. In anderer, aber doch paralleler Weise wird der Religionsunterricht in der Regel/Gemeinschaftsschule vor analogen Fragen stehen. In beiden Fällen, dem BRU und dem Religionsunterricht in der Regel/Gemeinschaftsschule, bildet zugleich eine spezielle Didaktik für zum Teil sehr heterogene Lerngruppen ein dringendes Erfordernis, worauf nun genauer einzugehen ist.

□ *Heterogenität:* Auch in religionsdidaktischer Hinsicht dürfte die Frage der Heterogenität zu den Schlüsselthemen der Zukunft gehören. In allen Schularten wird die Heterogenität auch im Religionsunterricht zunehmen – durch zu erwartende Verschiebungen zwischen den Schularten, durch Konsequenzen aus der Inklusion sowie infolge des Religionswandels.

Die stärksten Auswirkungen sind hier zunächst im Bereich der Grundschule abzusehen, weil dort – jedenfalls in Zukunft, soweit nicht doch ein Teil der Kinder in der Sonderschule verbleibt – tatsächlich alle Schülerinnen und Schüler gemeinsam unterrichtet werden, aber auch das Gymnasium wird sich mit seinem weiteren Anwachsen hinsichtlich der Zusammensetzung der Schülerschaft mit einem deutlich höheren Maß an Heterogenität konfrontiert sehen. Die Heterogenität in der Regel/Gemeinschaftsschule sowie im Berufsbildenden Bereich ist schon jetzt sehr hoch, wird dann aber, etwa wenn Religionsgruppen immer häufiger klassen- und klassenstufenübergreifend zusammengesetzt werden, noch einmal weiter anwachsen.

Entscheidend wird hier sein, Unterrichtsqualität nicht trotz der Heterogenität, sondern in konsequenter Aufnahme der in dieser enthaltenen Chancen und Potentiale zu realisieren – eine Forderung, die unter heutigen Voraussetzungen allerdings leicht als abstrakt und wirklichkeitsfremd empfunden werden kann.

□ *Pluralitätsorientierung:* Zunehmend bewegt sich der Religionsunterricht schon jetzt in einem Umfeld der religiösen und weltanschaulichen Pluralität. Durch die zu erwartenden Verschiebungen in den quantitativen Verhältnissen dürfte sich die Pluralitätswahrnehmung weiter verstärken. Auch die Wahrnehmung von Pluralität im Sinne der Pluralitätsfähigkeit als Bildungsziel wird dadurch gleichsam unausweichlich. Die These, dass der Religionsunterricht besonders dazu geeignet sei, Differenzkompetenz auszubilden, wird in dieser Situation ebenso empirisch unter Beweis zu stellen sein, wie dies im Blick auf andere Leistungen des Religionsunterrichts oben schon konstatiert wurde.

Ganz allgemein liegt hier ein Anlass dazu, Unterrichtsqualität religionspädagogisch noch einmal neu zu fassen, nämlich unter konsequenter Bezugnahme auf Pluralität und deren Herausforderungen. Wenn das Bildungsziel der Pluralitätsfähigkeit, wie ich gerne formuliere, die erfolgreiche Transformation von ungeordneter Pluralität in einen prinzipiengeleiteten reflektierten Pluralismus bedeuten soll, gerade auch im Blick auf Glaubensüberzeugungen, dann ergibt sich daraus ein spezifisch religionsdidaktisches Qualitätskriterium übergeordneter Art.

□ *Offenheit für andere:* Schon seit langem wird, zumindest in EKD-Stellungnahmen, hervorgehoben, dass der evangelische Religionsunterricht für alle offen ist. In den einzelnen Bundesländern konkurrieren damit mitunter Einschränkungen, durch welche die Offenheit an die Entscheidung von Religionslehrerinnen und -lehrern gebunden wird. In den nächsten Jahren wird die Offenheit des Religionsunterrichts insofern praktisch auf die Probe gestellt werden, als zunehmend mit einem Besuch dieses Unterrichts durch Angehörige anderer Konfessionen und Religionen sowie Konfessionslose zu rechnen ist – und dies auch dort, wo es nicht, wie etwa im BRU, bereits in der Vergangenheit schon der Fall war.

Auch bei der Frage der Offenheit für andere, die nicht zur evangelischen Kirche gehören, kann insbesondere an die Grundschule gedacht werden, wo Erfahrungsberichte schon jetzt auf einen hohen Anteil nicht-evangelischer Kinder im evangelischen Religionsunterricht verweisen. Auch in anderen Schulformen ist aber mit entsprechenden Entwicklungen zu rechnen.

Insofern dürften in Zukunft Modelle eines kooperativen, auf den ökumenischen und interreligiösen Dialog angelegten Religionsunterrichts noch einmal wichtiger werden, einschließlich einer entsprechenden Didaktik, die sich aus neu gewählten Organisationsformen für den Religionsunterricht ja nicht schon von selbst ergibt.⁵

□ *Haltekraft:* Der Begriff der Haltekraft spielte bislang in der Religionspädagogik keine Rolle. Bekannt ist er hingegen aus den Schulvergleichsuntersuchungen der 1970er und 1980er Jahre, also im Umkreis der Gesamtschule. Gefragt wurde

⁵ Da im vorliegenden Band ein eigener Beitrag zu Organisationsmodellen und -formen vorgesehen ist, gehe ich auf diese Frage hier nicht weiter ein.

damals nach dem Anteil von Schülerinnen und Schülern, die von einer bestimmten Schulart abgegeben bzw. verloren werden, eben weil sie nicht »gehalten« werden. Eine Schulart mit hohen Verlusten hat so gesehen eine geringe Haltekraft.

In einer Situation rückläufiger Schülerzahlen und entsprechend rückläufiger Lehrerstellen wäre es erstaunlich, wenn sich Schulen, Schularten und auch Schulstandorte nicht vermehrt um ihre eigene Haltekraft bemühen würden. Denn davon wird dann abhängig sein, ob Schulen weiter bestehen, ob Schulstandorte Zukunft haben und welche Lehrerstellen beibehalten oder angeboten werden können.

Im Blick auf den Religionsunterricht bezieht sich der Begriff der Haltekraft besonders auf das Verhältnis zu alternativen Angeboten, an die der Religionsunterricht Schülerinnen und Schüler abgeben oder verlieren kann. Die grundgesetzlich vorgegebene Austrittsmöglichkeit, von der im Übrigen auch die Freiheitlichkeit eines konfessionsgebundenen Religionsunterrichts abhängig ist, sorgt dafür, dass der Religionsunterricht einer Konkurrenzsituation prinzipiell nicht entkommen kann. Je mehr sich der Konkurrenzdruck verstärkt, desto mehr wird es aber darauf ankommen, dass die Haltekraft des Religionsunterrichts durch eine Steigerung von Unterrichtsqualität im engeren Sinne verstärkt wird. Betroffen dürfte in diesem Falle vor allem der Religionsunterricht der Sekundarstufe I sein, da dieser Unterricht in den Augen der Schülerinnen und Schüler bzw. in entsprechenden Umfragen vergleichsweise wenig Zustimmung findet.

4. Noch einmal: Qualität und Profil Zukunftsherausforderung

Die drei für den vorliegenden Beitrag gewählten Perspektiven von Prognose, Optionen und Anforderungen zeigen am Ende eine deutliche Konvergenz. Ohne Zweifel werden die nächsten Jahre für den Religionsunterricht folgenreiche Verschiebungen erbringen, die ein entschiedenes und gezieltes religionspädagogisches, bildungspolitisches und kirchenleitendes Handeln erforderlich machen. Schon diese Erkenntnis macht deutlich, wie wichtig die Frage nach der zukünftigen Entwicklung gerade zum jetzigen Zeitpunkt ist. Ebenso wird dadurch die Notwendigkeit einer kontinuierlichen (kirchlichen bzw. evangelischen) Bildungsberichterstattung⁶ unterstrichen, durch die ein empirisch informiertes Handeln erst möglich wird.

Die Fragen nach Profil und Qualität des Religionsunterrichts erscheinen zunächst mit den zu erwartenden äußeren Entwicklungen etwa der Schulentwicklung und der Demographie kaum etwas zu tun zu haben. Bei genauerer Betrachtung zeigt sich jedoch, dass die prognostizierten Veränderungen mit ihren Folgen deutlich bis in didaktische und methodische Fragen hineinreichen. Besonders klar

6 Vgl. dazu Anm. 1.

ist dies im Blick auf die Herausforderungen der wachsenden Heterogenität, aber die entsprechenden Herausforderungen lassen sich keineswegs darauf beschränken. Zugespitzt führt dies zu der Frage, ob die derzeit in der Religionsdidaktik diskutierten Modelle überhaupt schon genügend auf diese Herausforderungen eingestellt sind. Religionspädagogisch diskutiert werden sie jedenfalls noch vergleichsweise wenig. Und eine *Religionsdidaktik der Heterogenität* beispielsweise liegt bislang nicht vor. Die in der religionspädagogischen Diskussion bislang am ehesten anzutreffende Aufmerksamkeit auf den Religionswandel ist noch zu einseitig auf die Verhältnisse im Christentum beschränkt und kann allein nicht mehr zureichen.

Weniger überraschend ist wohl die Feststellung, dass nur ein als solcher erkennbarer – also profilierter – Religionsunterricht Zukunft haben kann. Hier kündigt sich die Notwendigkeit eines Wandels an: Waren etwa im Bereich des BRU in der Vergangenheit zum Teil gerade solche Strategien erfolgreich, die keine theologische oder kirchliche Profilierung einschlossen, wird dies in Zukunft anders aussehen. Und der Bereich des BRU dürfte dabei keineswegs einen isolierten Sonderfall darstellen, sondern eher die Spitze des Eisbergs, den dann – nicht mehr im Bild gesprochen – die anderen Schularten mit parallelen Entwicklungen ausmachen.

Natürlich kann man in solchen Fragen auch anderer Meinung sein, so dass ein Engagement der Kirchen eher als kontraproduktiv angesehen und allein der Ausrichtung an einer wie auch immer allgemeinen Spiritualität Zukunft gegeben wird⁷ – und vielleicht gibt es ja tatsächlich auch regionale Voraussetzungen, die zumindest an bestimmten Orten wie etwa Berlin oder Hamburg andere Strategien erforderlich machen. Schließlich gehört auch die regionale Ausdifferenzierung der Lebensverhältnisse zu den Tendenzen, die auch religionspädagogische Folgen haben können.⁸ Näher liegt es allerdings, an dieser Stelle noch einmal an den – freilich nur bedingten – Optionscharakter der Zukunft zu denken sowie an die unvermeidliche Positionalität auch aller Prognosen – einschließlich der jeweils eigenen.

7 So etwa W. Gräß / T. Thieme, *Religion oder Ethik? Die Auseinandersetzung um den Ethik- und Religionsunterricht in Berlin*, Göttingen 2011.

8 Auch darauf kann hier nicht weiter eingegangen werden; vgl. aber schon F. Schweitzer, *Problemhorizonte und Perspektiven religionspädagogischer Reform. Fragen zur Diskussion über die Zukunft des Religionsunterrichts*, in: *Der Evangelische Erzieher* 45 (1993), 100–105.