

# Der Religionsunterricht der Zukunft wird keine Konfessionen mehr kennen

Clauß Peter Sajak

Zu den prägenden Erinnerungen meiner Kindheit gehört meine Zeit auf einer katholischen Grundschule im Rheinland: Das morgendliche Gebet, die liebevolle Fürsorge und Erziehung durch meinen Klassenlehrer, der zugleich auch der Rektor der Schule war, die vielen Freundinnen und Freunde, die selbstverständlich katholisch waren und mit denen ich in der Pause und am Nachmittag Unfug treiben konnte, der strenge und immer etwas überfordert wirkende Pfarrer im Religionsunterricht, der freitägliche Schulgottesdienst. Auch mein Sohn wird wohl demnächst eine katholische Grundschule besuchen können, denn es gibt in der Stadt, in der ich heute lebe, fast nur katholische Bekenntnisschulen – das ist der schulrechtliche Begriff für eine solche Grundschule, die qua Gesetz mehrheitlich (in Nordrhein-Westfalen unbestimmt, in Niedersachsen laut §129 Abs. 3 und §157 Abs. 1 NSchG mindestens 80 %) katholische Schülerinnen und Schüler aufnehmen muss.

Damit gehört mein Sohn allerdings zu einer sehr kleinen Gruppe von Kindern, die überhaupt noch das Angebot wahrnehmen können, eine solche konfessionelle Schule zu besuchen. Katholische Bekenntnisschulen, die im Kontext des Kulturkampfes im späten 19. Jahrhundert in der Ausdifferenzierung eines neu entstandenen staatlichen Bildungswesens Katholiken in konfessionellen Gebieten des Deutschen Reiches zugestanden wurden, existierten dann sowohl in der Weimarer Republik wie auch in der Bundesrepublik Deutschland weiter. Da in den frühen 1950er Jahren die westdeutsche Bevölkerung mehr oder weniger vollständig entweder dem katholischen oder dem evangelischen Bekenntnis angehörte, war die Regelschule, auf der die Kinder

ihre ersten Schuljahre verbrachten, vornehmlich eine katholische oder evangelische Bekenntnisschule, die vielen älteren Menschen heute noch als sog. evangelische bzw. katholische Volksschule bekannt ist. Inzwischen gibt es solche katholischen Bekenntnisschulen allerdings nur noch in Niedersachsen, vor allem aber in Nordrhein-Westfalen, wo sie fast ein Drittel des Grundschulsystems ausmachen (vgl. MSW 2013).

Alle anderen Bundesländer haben die katholische bzw. die evangelische Bekenntnisschule als Schultyp längst abgeschafft und auch in den genannten Bundesländern ist dieser Schultyp in der Krise. Der Grund dafür liegt in der demographischen Entwicklung. In den vergangenen zehn Jahren ist die Anzahl der jährlichen Geburten in der Bundesrepublik Deutschland von 719 250 auf 673 544 zurückgegangen (vgl. Statistisches Bundesamt 2013, 2). In der gleichen Zeit ist die Zahl der katholischen Taufen in Deutschland von insgesamt 232 920 auf 167 505 zurückgegangen (vgl. Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz 2013, 14).

Es wird rasch ersichtlich, dass die Zahl der Kinder, deren Eltern sich für die Taufe und damit die Kirchenzugehörigkeit entscheiden, noch dramatischer gesunken ist als die der Kinder in unserer Republik überhaupt. Damit sind katholische Kinder als potentielle Schülerinnen und Schüler von katholischen Bekenntnisschulen in vielen Teilen der Bundesrepublik inzwischen marginalisiert. Folglich ist es kein Wunder, dass eine hohe Zahl konfessioneller Grundschulen nur noch in den katholischen Kernlanden des Kulturkampfes, also im Rheinland und in Westfalen, zu finden ist.

Die Auflösung der katholischen Bekenntnisschule als Volksschule der Republik alten Typs und ihr Abstieg hin zu einer regionalen Sonderform in einem der letzten konfessionell geprägten Bundesländer – und auch hier wird die Zukunft der Bekenntnisschule natürlich heftig diskutiert (vgl. Ehlers 2013) – wird im Diskurs um die Frage einer adäquaten religiösen Bildung in der Schule gerne als Argument angeführt, um die traditionelle Form des Religionsunterrichts in konfessioneller Perspektive in Frage zu stellen.

Und dieses Argument ist ernst zu nehmen: Steht nicht auch der Religionsunterricht in der Gefahr, dass ihm in Zukunft die katholischen respektive evangelischen Kinder ausgehen werden? Und wenn sich dies so einstellt, was könnte an die Stelle des konfessionellen Reli-

gionsunterrichts treten? Könnte ein nicht-konfessioneller, also ein religionskundlicher Unterricht über Religion bzw. Religionen in Zukunft die vielleicht bessere Form religiöser Bildung in der Schule sein? Aber was ist dann mit den muslimischen Kindern, deren Zahl in einer Art demographischer Gegenbewegung stetig wächst und denen in vielen Bundesländern gerade jetzt doch endlich auch ein konfessionell islamischer Religionsunterricht angeboten werden kann?

Diese Debatte scheint mir ein im klafkischen Sinne elementares wie fundamentales Thema zu traktieren, wenn es, wie in diesem Buch gefragt, um die Zukunft des Christentums in unserem Land geht. Zum einen ist der Religionsunterricht die inzwischen wohl gewichtigste Form religiöser Bildung überhaupt, da sich die klassischen Lernorte Familie und Gemeinde in den christlichen Kirchen mehr oder weniger aufgelöst haben. So heißt es im letzten Schreiben der deutschen Bischöfe zum Religionsunterricht in der Schule: Es ist zu bedenken, „dass der Religionsunterricht für eine wachsende Zahl von Kindern und Jugendlichen der wichtigste und oft auch einzige Ort der Begegnung mit dem Glauben und der Hoffnung der Kirche ist“ (Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz 2005, 5 f).

Zum anderen ist der Religionsunterricht ein klassisches Beispiel für eine „res mixta“, also eine von Staat und Kirche gemeinsam verantwortete Angelegenheit, und kann exemplarisch für verschiedene gesellschaftsrelevante Orte des institutionalisierten Zusammenspiels von christlicher Religion und bekenntnisneutralem Staat stehen. Entsprechend soll im Folgenden am Beispiel des Religionsunterrichts erläutert werden, wie sich im Bereich der religiösen Bildung in der Schule der demographische Wandel in unserer Gesellschaft auswirken wird und welche Veränderungen dies für den bisher konfessionellen Religionsunterricht mit sich bringen wird. Wollen die Religionsgemeinschaften diesen Prozess aktiv mitgestalten, werden sie ihre Positionen in Sachen Religionsunterricht modifizieren müssen.

## Konstruktion: Religionsunterricht in Deutschland

Religion in der Schule wird in den Bundesländern der Republik grundsätzlich in zwei Formen angeboten: Zum einen kann Religion aus distanzierter Perspektive von weltanschaulich neutralen Lehrkräf-

ten, quasi aus der ‚Vogelperspektive‘, unterrichtet werden, mit dem Ziel, vor allem allgemeine Kenntnisse über Religiosität und die großen Weltreligionen zu vermitteln. Ein solcher Unterricht wird als Religionskunde bezeichnet, seine universitäre Bezugswissenschaft ist nicht die evangelische, katholische, jüdische oder islamische Theologie, sondern die vergleichende Religionswissenschaft. Dieses Modell einer staatlichen Religionskunde ist allerdings in Deutschland ein Sonderfall, der sich so nur in den Bundesländern Bremen (das Unterrichtsfach „Biblische Geschichte“, ab der 10. Jahrgangsstufe „Religionskunde“), Brandenburg (das Unterrichtsfach „Lebenskunde – Ethik – Religionskunde“) und Berlin (das Unterrichtsfach „Ethik“, in dem religionskundliche Themeneinheiten abgehandelt werden) findet.

In allen anderen Ländern der Bundesrepublik Deutschland wird Religion nicht in neutraler, staatlicher Perspektive, sondern in der Verantwortung der einzelnen Religionsgemeinschaften unterrichtet: Hier gibt es in der Regel evangelischen und katholischen, in manchen Regionen aber auch alevitischen, jüdischen und orthodoxen Religionsunterricht. An der Etablierung eines islamischen Religionsunterrichts wird in den meisten Bundesländern zur Zeit intensiv gearbeitet, das bevölkerungsreichste deutsche Bundesland Nordrhein-Westfalen hat ein solches Fach gerade mit Beginn des Schuljahrs 2012/13 eingeführt.

Weil der Religionsunterricht aus der Perspektive eines bestimmten religiösen Bekenntnisses (lat. *confessio*) unterrichtet wird, spricht man im Schulrecht von einem konfessionellen Religionsunterricht. Im Gegensatz zu einem religionskundlichen Unterricht, in dem Kinder und Jugendliche über Religion(en) unterrichtet werden, werden sie im konfessionellen Unterricht in einer bestimmten Religion unterrichtet, was nicht ausschließt, dass natürlich auch über andere Konfessionen und Religionen in diesem Zusammenhang informiert wird, dann natürlich aber in einem konfessionskundlichen bzw. religionskundlichen Modus. In der englischsprachlichen Religionspädagogik, also der Religious Education, wird in analoger Weise seit längerem zwischen teaching about religion bzw. studying theology auf der einen und teaching in religion und doing theology auf der anderen Seite unterschieden.

Für Schülerinnen und Schüler, die keinem religiösen Bekenntnis angehören, wird in allen Bundesländern inzwischen ein Ersatzfach

parallel zum Religionsunterricht angeboten, das in der Regel „Ethik“, in Nordrhein-Westfalen „Praktische Philosophie“ heißt. Aber auch in diesem Fach ist Religion Thema, in dem Sinne nämlich, dass hier in einem religionskundlichen Modus, also by teaching about religion, die klassischen Weltreligionen behandelt und erschlossen werden sollen. Somit ist auch hier gewährleistet, dass ein Grundmaß religiöser Bildung vermittelt wird.

Weil das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland einen Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Religionsgemeinschaften verlangt, wird dieser in den meisten deutschen Bundesländern als konfessionelles Schulfach praktiziert. Die zentralen Bestimmungen zu dieser Frage sind in Art. 7 Abs. 3 Satz 1 und 2 des Grundgesetzes enthalten. Dort heißt es:

„Der Religionsunterricht ist in den öffentlichen Schulen, mit Ausnahme der bekenntnisfreien Schulen, ordentliches Lehrfach. Unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechts wird Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt.“

In Fortführung von Regelungen der Weimarer Reichsverfassung von 1919 schreibt somit auch die Verfassung vom 23. Mai 1949 fest, dass der Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland den Status eines ordentlichen Lehrfachs hat und dass seine Erteilung eine staatliche Aufgabe und Angelegenheit ist, bei der allerdings die inhaltliche Gestaltung durch die jeweilige Religionsgemeinschaft zu erfolgen hat. Dahinter steckt der Gedanke, dass der Staat im Raum der Schule seine weltanschauliche Neutralität nicht wahren könnte, wenn er in Sachen Glaube und Ethos Position beziehen müsste. Entsprechend sollen diese materialen Fragen der Unterrichtsgestaltung von der Religionsgemeinschaft entschieden werden, sodass der Staat sich auf die Unterrichtsorganisation beschränken kann. In der konkreten Praxis hat sich die ‚res mixta‘ inzwischen in den meisten Bundesländern so ausgeprägt, dass der Staat für die Organisation des Religionsunterrichts und die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer verantwortlich zeichnet, während die Religionsgemeinschaften der Einstellung von Religionslehrerinnen und -lehrern zustimmen und Lehrpläne wie Unterrichtsmaterialien approbieren müssen.

Wie aber verhält es sich mit den Bundesländern in Deutschland, die keinen konfessionellen, sondern eine alternative Form des Religionsunterrichts eingerichtet haben? Warum dürfen sie einen Unter-

richt im Modus der Religionskunde überhaupt anbieten? In Art. 141 des Grundgesetzes findet sich nun auch die sogenannte „Bremer Klausel“, die es Bundesländern mit einer anderen Rechtstradition ermöglicht, von einem konfessionellen Religionsunterricht gemäß Art. 7 Abs. 3 Abstand zu nehmen.

„Artikel 7 Abs. 3 Satz 1 findet keine Anwendung in einem Lande, in dem am 1. Januar 1949 eine andere landesrechtliche Regelung bestand.“

Auf diesen Passus berufen sich die Bundesländer Bremen, Brandenburg und Berlin, um ihre Sonderregelung eines Unterrichts mit religionskundlicher Ausrichtung zu begründen.

Zwischen dem Modell einer neutralen Religionskunde und dem Modus eines konfessionellen Religionsunterrichts haben sich inzwischen verschiedene neue religionsunterrichtliche Formate entwickelt, die mit der Problematik getrennter konfessioneller Lerngruppen im Religionsunterricht zusammenhängen: Wenn in einer Jahrgangsstufe neben katholischen, evangelischen und konfessionslosen Schülerinnen und Schülern inzwischen auch muslimischen Schülerinnen und Schülern – vielleicht sogar in verschiedenen islamischen Gruppierungen – eine eigene Lerngruppe im Rahmen des Regelunterrichts angeboten werden soll, stellt dies viele Schulleitungen vor große organisatorische Schwierigkeiten.

Hinzu kommt, dass im Kontext der föderalen wie kommunalen Mängelverwaltung an vielen Schulen in dieser Republik weder das entsprechend qualifizierte Lehrpersonal, geschweige denn notwendige Lernräume zur Verfügung gestellt werden können. Faktisch stehen viele Schulleiterinnen und Schulleiter vor der Aufgabe, neben all den Schwierigkeiten, die sich ihnen im Bereich der Unterrichtsversorgung der Kernfächer zeigen, gerade für den Bereich der Religion mit großem Aufwand pragmatische Lösungen für eine reibungslose Organisation des Religionsunterrichts zu schaffen.

Dies führt oft dazu, dass christliche Schülerinnen und Schüler eine Lerngruppe bilden, in der die Schülerinnen und Schüler der zahlenmäßig kleineren christlichen Konfession am Unterricht der Mehrheitskonfession teilnehmen. In pluralen Ballungsgebieten fordern evangelische Religionspädagogen in Anlehnung an das sogenannte „Hamburger Modell“ inzwischen vehement die Einführung eines „Religionsunterrichts für alle“. Dieser Religionsunterricht versteht sich

nicht religionskundlich, sondern als ein von den christlichen Kirchen und gegebenenfalls auch anderen Religionsgemeinschaften gemeinsam verantworteter Unterricht über Konfessionen und Religionen. Die katholische Kirche lehnt einen solchen Religionsunterricht bisher ab: Sie hat stattdessen durch verschiedene landesspezifische Vereinbarungen der Diözesen mit Kultusministerien und Landeskirchen über einen konfessionsübergreifenden bzw. konfessionell kooperierenden Religionsunterricht reagiert. Diese Regelungen lassen einen gemeinsamen Unterricht von Schülerinnen und Schülern der beiden christlichen Konfessionen zu, unter der Voraussetzung, dass die Zahl der evangelischen und katholischen Schülerinnen und Schüler die Bildung von konfessionellen Lerngruppen in einer Jahrgangsstufe nicht zulässt.

Es scheint so, dass ein solcher konfessionell-kooperativer Religionsunterricht ein Zukunftsmodell für die Bearbeitung des religiösen Weltzugangs im Raum der Schule sein kann – vor allem in einer sich dramatisch wandelnden Gesellschaft (vgl. ausführlich Sajak 2013b, 21–29). Darauf wird zurückzukommen sein.

## Bestandsaufnahme: Religionen in Deutschland

In Sachen Religion hat sich die bundesdeutsche Gesellschaft vor allem durch zwei Phänomene entscheidend verändert: Migration und Säkularisierung. Zum einen haben sog. Gastarbeiter, Asylbewerber, Flüchtlinge wie Aus- bzw. Übersiedler auch der religiösen Landkarte der Bundesrepublik Deutschland neue Konturen verliehen. Zum anderen hat der Relevanzverlust der christlichen Kirchen die Kirchengaustritte und damit die Zahl der Konfessionslosen, die bereits mit der Wiedervereinigung eine erhebliche Größe geworden war, kontinuierlich steigen lassen.

Das Statistische Jahrbuch des zuständigen Bundesamtes nennt für das Jahr 2011 eine Einwohnerzahl von 81,8 Millionen. Die Religionszugehörigkeit wird mit 24,4 Millionen Katholiken, 23,6 Millionen Protestanten, 1,8 Millionen Muslimen und 102 137 Juden beziffert (vgl. Statistisches Bundesamt 2013). Die Zahl der Menschen ohne Bekenntnis wird mit ca. 30 Millionen angegeben (vgl. fowid 2011). Daraus ergibt sich folgendes Bild:

<i>Bekenntnis</i>	<i>Bevölkerungszahl</i>	<i>prozentual</i>
Katholisch	24,4 Millionen	30,1 %
Evangelisch	23,6 Millionen	29,1 %
Muslimisch	1,8 Millionen	2,2 %
Jüdisch	0,1 Millionen	0,1 %
Andere Bekenntnisse	1,9 Millionen	2,3 %
Ohne	30,0 Millionen	37,0 %

*Religionszugehörigkeit der Bevölkerung in der Bundesrepublik Deutschland im Jahr 2011 (nach destatis und fowid).*

Diese Relationen spiegeln sich auch im Bereich der Jugendreligiosität wieder. Die empirische Jugendforschung zeigt in verschiedenen Studien deutlich, wie stark der Einfluss traditioneller, institutionalisierter Religionen auf Jugendliche sinkt: So konstatiert Thomas Gensicke in der Shell-Studie 2006 zwar eine weit verbreitete Religiosität unter den befragten Jugendlichen, muss zugleich aber einräumen, „dass weitgehende Formen von Religiosität, wie sie den großen Religionen zuzuordnen sind, von Jugendlichen deutlich weniger bekannt werden“ (Shell 2006, 206). Vielmehr würden die Jugendlichen heute vor allem diffuse „Vor- oder auch Restformen von Religiosität“ (ebd.) vertreten, die sie dann auch in beliebiger Weise mit parareligiösen Glaubensformen wie Geister- oder Sternenglauben verbinden.

Die jüngste Shell-Studie aus dem Jahre 2010 hat diese Entwicklung bestätigt. Hier bekennen sich 26 % der Jugendlichen dazu, an einen personalen Gott zu glauben, 21 % der Befragten vertrauen immerhin noch einer höheren Macht. Dagegen sagen 24 %, dass sie nicht wissen, was sie glauben sollen und 27 % lehnen jede Form von Glauben an ein transzendentes Wesen ab.

Diese Zahlen verschieben sich nun entsprechend der religionssoziologischen Bruchlinien in der Republik, je nachdem, ob man Jugendliche in den alten Bundesländern (Durchschnittswerte), den neuen Bundesländern (63 % der Jugendlichen lehnen jede Form von Glauben ab) und den Migrantenumilieus im Ruhrgebiet bzw. dem Rhein-Main-Neckar-Dreieck (44 % glauben an einen persönlichen Gott – vgl. alle Zahlen Shell 2010) befragt.

Zusammengefasst: Zum einen nimmt die Prägekraft der Religionen auf ihre Anhänger unter Jugendlichen stark ab, zum anderen werden christliche Jugendliche insgesamt weniger. Unter Migranten steigt dagegen die Geburtenrate und mit ihr das Potential für muslimisch- (türkischer Migrationshintergrund) bzw. christlich-orthopraktische (polnisch-kroatischer Hintergrund) Jugendliche.

In Ballungsregionen wie dem Ruhrgebiet führt das inzwischen zu einer Umkehrung der Religionsverhältnisse. So kann Elisabeth Hennecke am Beispiel der Grundschulen im Bistum Essen zeigen, dass in großen Städten wie Duisburg (37 %) und Gelsenkirchen (32 %) bereits jetzt die muslimischen Schülerinnen und Schüler die größte Gruppe in Bezug auf Religion sind (vgl. Hennecke 2011). Es ist zu erwarten, dass sich dieser Trend in allen Städten der Industrieregionen fortsetzen wird. Entsprechend ist es hier bereits einfacher, eine Gruppe von muslimischen Schülerinnen und Schülern im Religionsunterricht zusammenzuziehen, als eine konfessionelle Lerngruppe für evangelische und katholische Schülerinnen und Schüler einzurichten.

## Prognose: Religion in der Schule des 21. Jahrhunderts

Auch wenn sich im Zuge von Säkularisierung und Individualisierung die institutionalisierte Gestalt von Religion in unserer Gesellschaft zu verflüchtigen scheint, so darf man wohl trotzdem davon ausgehen, dass Religion und Glaube in seiner individuellen Gestalt als eine menschliche Deutungsoption mit Blick auf die Totalität von Wirklichkeit niemals verschwinden wird. Im Gegenteil: Die aktuelle Debatte um die Frage der Säkularisierung hat gezeigt, dass sich der aus der kritischen Theorie heraus entwickelte Zusammenhang von Modernisierung und Verflüchtigung von Religion in keiner Weise aufzeigen lässt (Habermas 2001). Vielmehr scheint sich die bereits in den frühen 1970er Jahren von Thomas Luckmann entwickelte These zu bestätigen, dass Religion „unsichtbar“ wird, d. h. aus dem Bereich des öffentlichen Lebens in die Privatsphäre diffundiert.

Damit bleibt die religiöse Perspektive auf Wirklichkeit ein konstitutives Moment der individuellen Welterfahrung und -deutung, die auch Kinder und Jugendliche in ihrem Leben entwickeln und praktizieren (vgl. Luckmann 1991). Die großen Umfragen zur Religiosität

junger Menschen zeigen durchgängig, dass es vor allem in den neuen Bundesländern einen harten Kern atheistisch sozialisierter und entsprechend praktizierender junger Menschen gibt, während viele Jugendliche im großen Teil der Republik (der ja mit Blick auf die Bevölkerungsentwicklung auch wesentlich dynamischer und aktiver ist als in den Gebieten der ehemaligen DDR) durchaus religiöse Vorstellungen haben und diesen anhängen, diese aber nicht mit den institutionalisierten Sinnsystemen der christlichen Kirchen übereinstimmen. Ausgenommen werden müssen hiervon ausdrücklich die Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die vor allem im Katholizismus und Islam für entsprechend orthodoxe und mit ihrer Glaubensgemeinschaft übereinstimmende Glaubensüberzeugungen optieren.

So wie in der soziologischen bzw. politologischen Forschung die These vom Zusammenhang von Modernisierung und Säkularisierung nicht aufrecht erhalten werden konnte, so zeigt sich auch in der Erziehungs- bzw. heute Bildungswissenschaft ein neues Verständnis von Religion, das mit den religionskritischen bzw. religionsindifferenten Haltungen früherer Wissenschaftlergenerationen in diesem Bereich gebrochen hat. Exemplarisch hierfür steht die Gestalt des Bildungsforschers Jürgen Baumert, der im Kontext der PISA-Studie vier „Modi der Weltbegegnungen“ (Baumert 2002, 106 f) identifiziert hat, welche als grundlegende Wirklichkeitszugänge die Voraussetzung individueller Bildung darstellen und die jeweils eigenständig, aber auch unersetzbar sind: die kognitiv-instrumentelle Rationalität (sie zeigt sich in der Mathematik und den Naturwissenschaften), die moralisch-evaluative (sie ist bedeutsam für Geschichte, Wirtschaft, Sozialkunde, Politik, Recht), die ästhetisch-expressive (in den verschiedenen Sprachen, der Literatur, der Kunst und der Musik) sowie eben die ultimativ-konstitutive Rationalität (sie zeigt sich in religiösen und philosophischen Weltzugängen).

Religiöse Bildung in der Schule zielt also nach Baumert auf den Umgang mit konstitutiver Rationalität: konstitutiv, also festlegend, weil diese Rationalität die Grundkategorien (z. B. Gott) sowie die Erklärungs- und Deutungsmuster (z. B. Schöpfung) bestimmt, mit denen der Mensch über das Ganze von Wirklichkeit nachdenken und sich mit diesem Ganzen produktiv auseinandersetzen kann. Religiöse Bildung in der Schule soll also den Menschen ermächtigen, nicht nur die empirische Wirklichkeit in den Blick zu nehmen, sondern einen

„Sinn und Geschmack für das Unendliche“ (Schleiermacher) zu entwickeln, um sich dann zu diesem Unendlichen und Unbedingten in ein Verhältnis setzen zu können (vgl. ausführlich Sajak 2009). Jürgen Baumert betont in seinen Ausführungen, dass alle vier Modi der Weltbegegnung für eine umfassende schulische Bildung notwendig sind. Sie können sich nicht gegenseitig ersetzen. Entsprechend muss eine schulische Bildung, die auf das Leben in der dem Menschen gegebenen komplexen Wirklichkeit vorbereiten will, alle vier Weltzugänge eröffnen, bearbeiten und einüben.

Damit hat die Behandlung von Religion als Modus konstitutiver Rationalität im Kanon der schulischen Fächer auch in der säkularen Schule nicht nur historische oder schulrechtliche, sondern vor allem auch bildungswissenschaftliche Begründungen. Welche Form diese Bildung annehmen kann, hat Jürgen Baumert offen gelassen: Für ihn ist die Erschließung dieses Modus sowohl in Philosophie- und Ethikunterricht, in einem Religionskundeunterricht, aber auch in einem konfessionellen, also bekenntnisorientierten Religionsunterricht möglich.

Entsprechend stellt sich im Kontext unserer Debatte nicht die Frage, ob es zukünftig noch einen Religionsunterricht in der Schule geben wird, sondern wie er organisiert sein wird, welches Format er hat und aus welcher Perspektive Religion in der Schule erschlossen wird. Angesichts der bisher gezeigten Zusammenhänge, leuchtet es rasch ein, dass sich ein konfessioneller Religionsunterricht, der in jeder Schule und Jahrgangsstufe Schülerinnen und Schüler in verschiedenen Konfessionen einteilt und somit der Ausdifferenzierung der christlichen Kirchen in evangelisch, katholisch, orthodox usw. folgt, aus demographischen wie schulorganisatorischen Gründen in Zukunft nicht mehr durchführbar sein wird. Dies zeigt sich ja auch jetzt bereits schon in vielen Grundschulen der Republik, vor allem aber in Haupt-, Gesamt- und Berufsschulen, in denen mit Wissen und unter stiller Duldung der Kirchen schon lange kein konfessioneller Religionsunterricht mehr angeboten wird.

Auf der anderen Seite ist ein islamischer Religionsunterricht entstanden, in dem – sicherlich auch aus politischen wie schulpraktischen Gründen – nie eine Ausdifferenzierung in verschiedene „Konfessionen“, hier also Strömungen (v. a. Sunniten/Schiiten) vorgenommen worden ist. Insofern tritt die vitalste und innovativste Form des kon-

fessionellen Religionsunterrichts pikanterweise eben als nicht-konfessionell auf, in dem Sinne, dass hier verschiedene Bekenntnisse als Unterformen des Islam, also der Unterwerfung des Menschen unter Gott, im schulischen Unterricht nie ausdifferenziert worden sind. Warum also sollte es den christlichen Religionsgemeinschaften auf Dauer weiter eingeräumt werden, ihre immer kleiner werdende Gruppe von Schülerinnen und Schülern unter äußerst schwierigen schulorganisatorischen Voraussetzungen in konfessionelle Lerngruppen zu unterteilen?

Die Alternative liegt auf der Hand: Entweder entscheidet man sich dafür, aus dem Modus der Innenperspektive, also des *teaching in religion*, in den Modus der Außenperspektive, also des *teaching about religion* zu wechseln (ein Weg, den viele europäische Länder inzwischen gegangen sind), oder man entscheidet sich dafür, statt in Denominationen und Konfessionen Religionsunterricht in den Religionen, sprich als christlichen, muslimischen oder jüdischen Religionsunterricht anzubieten. Ersteres wäre die Entscheidung für einen religionskundlichen Unterricht, letzteres die Modifizierung des bisherigen konfessionellen Prinzips mit einer Weitung hin zur Religion, statt zur Fixierung auf die Konfession im engeren Sinne. Verfassungsrechtlich wäre dies kein Problem, da Art. 7 Abs. 3 GG ausdrücklich von einem Religionsunterricht „in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“ spricht und damit diesen letztlich vorbehält zu entscheiden, ob sie einen Religionsunterricht in der eigenen Konfession oder als Kooperationsmodell mit anderen christlichen bzw. islamischen Konfessionen wünschen.

Erfolgreiche Schulversuche mit einem sog. konfessionell-kooperativen Religionsunterricht von katholischen und evangelischen Schülerinnen und Schülern nach 7 Abs. 3 GG in Baden-Württemberg, Niedersachsen und Teilen Nordrhein-Westfalens haben bereits gezeigt, dass ein solcher Weg höchst praktikabel ist und sich großer Akzeptanz bei Schülerinnen und Schülern, Lehrerinnen und Lehrern wie auch den Eltern erfreut. Zugleich haben erste Studien zur Wirksamkeitsforschung eindrücklich zeigen können, dass der konfessionelle Religionsunterricht, der aus einer Binnenperspektive Wirklichkeit mit religiösen Augen betrachtet, wesentlich fruchtbarer und erfolgreicher religiöse Kompetenzen vermitteln kann als ein sog. Ethik- oder Religionskundeunterricht (vgl. Sterkens 2001; Ritzer 2010; Benner et al.

2011). Es spricht also vieles für einen Religionsunterricht in Religion, aber nicht Konfession, sprich: für einen jüdischen, christlichen und islamischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland.

## Ausblick: Vom konfessionellen Religionsunterricht zum Religionenunterricht

Was ist zu tun und was ist zu bedenken, wenn der Religionsunterricht aus seiner bisherigen konfessionellen Form in einen solchen „Religionenunterricht“ überführt werden soll?

1. Für muslimische Kinder und Jugendliche ist in allen Bundesländern ein islamischer Religionsunterricht aus der muslimischen Perspektive im Sinne von 7 III GG anzubieten, so dass diese nicht mehr wie in vielen Bundesländern üblich in den Ethik- oder Philosophieunterricht wechseln müssen.
2. Die christlichen Religionsgemeinschaften müssen darauf verzichten, gegenüber dem Staat ständig den Schutz und die Fortführung eines katholischen bzw. evangelischen Religionsunterrichts in konfessioneller Gestalt einzufordern, wissend, dass dies von Schulleitungen, Lehrerinnen und Lehrern und Eltern in vielen Schulen sowieso unterlaufen wird.
3. Vielmehr ist die Kooperation zwischen katholischen und evangelischen Funktionsträgern in Sachen Religionsunterricht zu suchen, um so einen gemeinsamen konfessionell-kooperativen, im besten Fall sogar ökumenischen christlichen Religionsunterricht zu entwickeln. Dies betrifft sowohl die Ebene der kirchlichen Schulverwaltung wie auch die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern an Universitäten und Studienseminaren. Nicht zuletzt müssen Religionslehrerinnen und Religionslehrer, die in der Praxis tätig sind, qualifiziert werden, konfessionell zu kooperieren und katholische wie evangelische Perspektiven in ihren christlichen Religionsunterricht aufscheinen zu lassen.
4. So wie die konfessionelle Kooperation seit Jahrzehnten schon ein gewünschtes Zusatzelement in einem katholisch- bzw. evangelisch-konfessionellen Religionsunterricht gewesen ist, so ist jetzt die trialogische Kooperation, sprich die Zusammenarbeit von jüdischen, christlichen und islamischen Religionslehrerinnen und Religions-

lehrern bei der Planung und Ausgestaltung von Unterricht oder der Durchführung von Projekten anzustreben. Dass dies gelingen und eine für Schülerinnen und Schüler wie auch die gesamte Schulgemeinschaft fruchtbare Weiterentwicklung des Miteinanders in Schule und Gesellschaft fördern kann, zeigen die vielen ermutigenden und anrührenden Beispiele aus dem Schulwettbewerb der Herbert Quandt Stiftung „Schulen im Dialog“ (vgl. Sajak 2010; 2012; 2013a). Sie eröffnet eine Vision für einen Religionsunterricht, der schon lange nicht mehr in Konfessionen, aber auch nicht mehr in Religionen unterteilt ist, sondern in dem die Menschen der Schrift (Koran 5: 18) auf den Spuren Abrahams gemeinsam Mensch und Welt als Geschöpf und Schöpfung betrachten lernen. Aber dies ist eine Zukunftsvision religiöser Bildung, für die es sicherlich noch einige Jahrzehnte brauchen wird.

### Literatur

- Baumert, Jürgen 2002: Deutschland im internationalen Bildungsvergleich, in: Killius, Nelson/Kluge, Jürgen/Reisch, Linda (Hrsg.): Die Zukunft der Bildung, Frankfurt, 100–150.
- Benner, Dietrich et al. 2011: Religiöse Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung. Versuch einer empirisch, bildungstheoretisch und religionspädagogisch ausgewiesenen Konstruktion religiöser Dimensionen und Anspruchsniveaus, Paderborn.
- Ehlers, Max 2013: Die Bekenntnisschule in NRW. Von allen finanziert, für alle offen? Die Initiative Kurze Beine – kurze Wege, Bonn.
- fowid (Forschungsgruppe Weltanschauungen in Deutschland) 2011: Religionszugehörigkeit 1970–2011, Trier.
- Habermas, Jürgen 2001: Glaube und Wissen. Rede zur Verleihung des Friedenspreises am 14. Oktober 2001, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 15. Oktober, 9.
- Hennecke, Elisabeth 2011: Die demographische Situation des Religionsunterrichts und ihre Konsequenzen. Eine Situationsanalyse aus den Grundschulen des Bistums Essen, in: kontexte 1/2011, 27–30.
- Luckmann, Thomas 1991: Die unsichtbare Religion, Frankfurt.
- MSW (Ministerium für Schule und Weiterbildung): Antwort auf die Kleine Anfrage 1232 vom 13. Mai 2013 der Abgeordneten Monika Pieper PIRATEN, 2013, <http://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMD16-3263.pdf>.
- Ritzer, Georg 2010: Interesse – Wissen – Toleranz – Sinn. Ausgewählte Kompetenzbereiche und deren Vermittlung im Religionsunterricht. Eine Längsschnittstudie, Münster.
- Sajak, Clauß Peter 2009: Abstieg ins Tal von Elah. Kompetenz, Kanon und religiöse Bildung, in: Theologische Revue 105, Sp. 441–452.
- 2010 (Hrsg.): Dialogisch lernen. Bausteine für interkulturelle und interreligiöse Projektarbeit, Seelze.

- 2012 (Hrsg.): *Gotteshäuser. Entdecken – Deuten – Gestalten*. Erarbeitet von Dorothee Herborn, Clauß Peter Sajak, Nils-Holger Schneider und Bernadette Schwarz-Boenneke [Lernen im Dialog. Bausteine für interreligiöse und interkulturelle Lernprojekte 1], Paderborn.
- 2013a (Hrsg.): *Feste feiern. Jahreszeiten – Mahlzeiten – Lebenszeiten*. Erarbeitet von Dorothee Herborn, Clauß Peter Sajak, Nils-Holger Schneider und Bernadette Schwarz-Boenneke [Lernen im Dialog. Bausteine für interreligiöse und interkulturelle Lernprojekte 2], Paderborn.
- 2013b: *Religion unterrichten. Voraussetzungen, Prinzipien, Kompetenzen, Seele*. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.) 2005: *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen* [Die deutschen Bischöfe 80], Bonn.
- 2013 (Hrsg.): *Katholische Kirche in Deutschland. Zahlen und Fakten 2012/13*, Bonn.
- Shell 2006: *Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck*, hrsg. v. der Shell Deutschland Holding, Frankfurt/Hamburg.
- 2010: *Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich*, hrsg. v. der Shell Deutschland Holding, Frankfurt/Hamburg.
- Statistisches Bundesamt 2013: *Statistisches Jahrbuch 2013*, Wiesbaden.
- Sterkens, Carl 2001: *Interreligious Learning. The Problem of Interreligious Dialogue in Primary Education*, Leiden.