

## Religionsunterricht am Ort der Schule † Möglichkeiten, Grenzen, Ambivalenzen

Die folgenden Ausführungen lassen sich von der These leiten, dass der Religionsunterricht, will er anerkanntes Lehrfach sein und bleiben, sich als ein am Ort der Schule sinnvolles Unternehmen ausweisen lassen können muss. Dazu werden zunächst einige Gegebenheiten festgehalten, von denen realistischerweise Überlegungen zur Situation des Religionsunterrichts und zu seiner weiteren Entwicklung auszugehen haben (Kap. 1). Einem dieser Ausgangspunkte, nämlich der Tatsache, dass die Behandlung von Religion in der Schule nicht nur im europäischen Vergleich, sondern inzwischen auch im deutschsprachigen Raum in unterschiedlichen Gestalten erfolgt, wird dann ein längerer eigener Abschnitt gewidmet (Kap. 2). Angesichts dieser Vielfalt kann es nicht verwundern, dass unter Religionspädagogen in der Frage, ob und wie es mit dem Religionsunterricht weitergehen kann, Ungewissheit und Ratlosigkeit anzutreffen sind. Eine probate Antwort kann auch in diesem Referat nicht gegeben werden. Stattdessen sollen abschließend thesenartig einige Rahmenbedingungen auf- und zur Diskussion gestellt werden, die zu beachten für eine gedeihliche Förderung des Faches auf Zukunft hin unumgänglich ist (Kap. 3.2).

### 1. Ausgangspunkte

In ihrem Schreiben „*Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen*“<sup>1</sup> von 2005 führen die *deutschen Bischöfe* Veränderungen an, mit denen es der Religionsunterricht gegenwärtig zu tun hat und die eine Neubesinnung auf die Aufgaben dieses Faches erforderlich machen. Daran soll im Folgenden angeknüpft werden.

#### 1.1 Die veränderte religiöse Situation der Kinder und Jugendlichen

Nüchtern konstatieren die Bischöfe: „Eine wachsende Zahl der Schülerinnen und Schüler, die am Religionsunterricht teilnehmen, macht kaum noch Erfahrungen mit gelebtem Glauben.“<sup>2</sup> Zurückgeführt wird das zum einen auf den weitgehenden Ausfall von religiöser Erziehung im Elternhaus, zum anderen auf das Faktum der religiösen Pluralität, durch welche die Lebenswelt der heutzutage Heranwachsenden geprägt sei. Dabei sei es keineswegs so, dass Kinder und Jugendliche an religiösen Fragen kein Interesse mehr hätten. Aber es bleibe vielfach diffus. Zudem werde Religion als eine Sache verstanden, die man mit sich selbst abzumachen habe und die andere nichts angehe. Für den Religionsunterricht stelle sich somit als zentrale Zielsetzung und Aufgabe, so folgert das Schreiben, die Schüler/innen zu einer Sprach- und Urteilsfähigkeit in Glaubens- und Lebensfragen zu befähigen, wozu eine Vermittlung von religiösem Grundwissen unerlässlich sei.

Im Anschluss an *Bernhard Dressler* sei dieser Ausgangspunkt noch drastischer markiert. *Dressler* schreibt: „Für die Beziehung der Kinder und Jugendlichen zur Religion gilt [...] ein vielleicht nicht in jeder Hinsicht, aber zumindest in seinen quantitativen Dimensionen neuer Sachverhalt: Sie leben

<sup>1</sup> *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.), *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen*, Bonn 2005.

<sup>2</sup> Ebd., 13; vgl. zum Folgenden ebd., 13-15.

weitgehend nach dem von ihren Eltern, z.T. bereits von ihren Großeltern vollzogenen Traditionsabbruch. Es ist die erste Generation, die, auch wenn sie gelegentlich noch mit Kirche und Religion im Konfirmanden- oder Religionsunterricht konfrontiert wird, in der großen Mehrheit ohne jede familiäre religiöse Erziehung aufwächst. Während ihre Eltern und Großeltern den Traditionsabbruch bewusst vollzogen oder doch zumindest miterlebt haben, wissen viele der heutigen Kinder und Jugendlichen gar nicht mehr, dass sie in einer Zeit des weithin abgeschlossenen Traditionsabbruchs leben. Für die meisten Kinder und Jugendlichen ist das Christentum heute zur Fremdreligion geworden.<sup>3</sup>

Neben einer weithin vorherrschenden Gleichgültigkeit gegenüber Religion schlechthin meint Dressler bei einem Teil der Jugendlichen ein neugierig suchendes Interesse an Religion ausmachen zu können – möglicherweise als Reaktion darauf, dass sie von ihren Eltern in dieser Hinsicht nichts mitbekommen haben, bei ihnen allerdings auch keine für sie überzeugenden Einstellungs- und Lebensmuster vorfinden konnten. Das Ausbleiben sozialisatorischer Fundierung und erzieherischer Anleitung müsse darum durch orientierende Bildungsangebote aufgefangen werden.

Die Frage ist nur, wie solche Bildungsangebote beschaffen sein müssen, wenn sie nicht nur für den Kreis der dafür Empfänglichen, nämlich für die nach religiöser Sinnggebung Suchenden attraktiv sein sollen. Wie kann die wie in der Bevölkerung insgesamt so wohl auch unter den Jugendlichen derzeit stärkste Gruppe erreicht und angesprochen werden, die durch Unbekümmertheit geprägten sog. 'Alltagspragmatiker', denen die Frage nach dem Sinn des Lebens völlig fremd ist bzw. praktisch nach der Devise angegangen wird, dass man versucht, das Beste für sich herauszuholen?<sup>4</sup> Wie mit einer solchen Mentalität umzugehen ist, die weder atheistisch noch agnostisch ist, sondern schlicht und einfach gleichgültig einer transzendenten Dimension des Lebens gegenübersteht, scheint mir eine der derzeit größten Herausforderungen zu sein, vor der die Religionspädagogik und die Theologie insgesamt stehen. Dieser Anstrengung müssen sie sich unterziehen, selbst wenn die Recht haben, die meinen, dass sich ein „Megatrend Religion“ und damit ein Ende des „Eurosäkularismus“ abzeichne.<sup>5</sup> Daran, dass die Mehrheit der Heranwachsenden religions- und religiös-abstinent aufwächst, wird sich auf absehbare Zeit nichts ändern.

### 1.2 Die veränderte Situation von Schule und Unterricht

Diesen Punkt führt das gen. *Bischofsschreiben* als zweite Herausforderung an und weist dabei auf die neue und breite öffentliche „Debatte um die Qualität von Schulen und die Effektivität von Unterricht“<sup>6</sup> und auf die als Konsequenz aus dem schlechten Abschneiden bei den internationalen Leistungsvergleichsstudien eingeleiteten Maßnah-

<sup>3</sup> Bernhard Dressler, *Unterscheidungen. Religion und Bildung*, Leipzig 2006, 56.

<sup>4</sup> Vgl. die Presseinformation zur repräsentativen Studie der *Identity Foundation* über „Spiritualität in Deutschland“, im Internet abrufbar unter [www.identityfoundation.de](http://www.identityfoundation.de). Vgl. dazu auch Christoph Quarch, *Hungrig nach religiöser Erfahrung*, in: *Publik-Forum* vom 21.5.2006, 28f. In einer gewissen Spannung dazu steht eine Pressemitteilung derselben Stiftung vom 5.7.2006, in der berichtet wird, dass fast zwei Drittel der Deutschen sich von religiösen oder spirituellen Fragen ansprechen ließen und 57% meint, dass eine religiöse Erziehung für deren Entwicklung ausgesprochen förderlich sei.

<sup>5</sup> Vgl. die entsprechenden Ergebnisse zusammenfassend und auf die einschlägige Literatur verweisend Regina Polak, *Unsichtbare Religion?*, in: *KBl* 131 (2/2006) 125-130.

<sup>6</sup> *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* 2005 [Anm. 1], 16.

men, für die verschiedenen Fächer an den Schulen Bildungsstandards vorzugeben, die als Grundlage für Evaluationsverfahren dienen sollen. Diesen Anforderungen müsse auch der Religionsunterricht genügen, wenn er dem qualitativen Anspruch eines ordentlichen Lehrfaches weiterhin genügen wolle.

Auch wenn von staatlicher Seite her der Religionsunterricht derzeit eher nicht gefährdet ist, ist nicht zu übersehen, dass die Diskussion über die Frage, über welche Kompetenzen Schulabsolvent/innen verfügen sollen, um den gestiegenen Ansprüchen eines Lebens und Zusammenlebens in der komplex gewordenen Gesellschaft gerecht zu werden und insbesondere die im beruflichen Sektor erwarteten Leistungen erfüllen zu können, dazu geführt hat, dass in der Einschätzung der Bedeutung der einzelnen Fächer wieder eine klare Rangordnung vorgenommen wird. Es wird zwischen den 'harten' und den 'weichen' Fächern unterschieden. Nüchtern ist zu konstatieren, dass der Religionsunterricht im allgemeinen Bewusstsein als 'weiches' Fach gilt. So nimmt es nicht wunder, dass nach einem der jüngsten Bildungsbarometer 48% der Bevölkerung dafür plädiert, den Religionsunterricht zu streichen, wenn stattdessen die Fächer Deutsch und Mathematik gestärkt würden.<sup>7</sup> Es folgen Ethik/Philosophie sowie Kunst mit 15%, Musik mit 10% und Sport mit 7%.

Um den folgenden Punkt sei die Bestandsaufnahme des *Bischofsschreibens* ergänzt:

### 1.3 Die veränderte Situation des Religionsunterrichts

Auch wenn der konfessionelle Religionsunterricht im deutschsprachigen Raum die normale Gestalt dieses Schulfaches bildet und das *Bischofsschreiben* für sie eine beachtliche Akzeptanz festmacht<sup>8</sup>, ist zu konstatieren, dass neben diese Gestalt des Religionsunterrichts inzwischen auch andere Konzepte der Behandlung von Religion in der Schule getreten sind. Und selbst der konfessionelle Religionsunterricht erweist sich in seiner konkreten Durchführung als höchst plurales Gebilde. Daneben gibt es eine nicht zu vernachlässigende 'Grauzone', in der dieses Fach entgegen den rechtlichen Vorgaben im Klassenverband erteilt wird.<sup>9</sup>

Von daher wird man sagen müssen, dass der konfessionelle Religionsunterricht längst nicht mehr unangefochten ist. Alternativen zu ihm – womit hier nicht das sog. 'Ersatzfach' gemeint ist – werden praktiziert, und zwar durchaus jeweils mit einer gehaltvollen Begründung und inhaltlich-konzeptionell auf hohem Niveau. Das soll im nächsten Abschnitt ausführlicher dargestellt werden.

## 2. Religion in der Schule – verschiedene Modelle im Überblick

Im Anschluss an *Karl Ernst Nipkow*<sup>10</sup> lassen sich folgende im deutschsprachigen Raum antreffbaren Hauptvarianten der Behandlung von Religion in der Schule unterscheiden:

<sup>7</sup> Vgl. [www.bildungsbarometer.de](http://www.bildungsbarometer.de).

<sup>8</sup> Vgl. *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* 2005 [Anm. 1], 7-12.

<sup>9</sup> Vgl. *Saskia Hütte / Norbert Mette*, Religion im Klassenverband unterrichten. Lehrer und Lehrerinnen berichten von ihren Erfahrungen, Münster 2003.

<sup>10</sup> Vgl. *Karl Ernst Nipkow*, Der religiöse Bildungsauftrag der Schule im Pluralismus, in: *Ralph Kunz / Matthias Pfeiffer / Katharina Frank-Spörri / Jozsef Fuisz* (Hg.), Religion und Kultur – Ein Schulfach für alle?, Zürich 2005, 133-158, 133-139.

- (1) der in getrennten Gruppen erteilte Religionsunterricht (als evangelischer, katholischer, orthodoxer, jüdischer und islamischer Religionsunterricht) mit der Möglichkeit der Abmeldung bzw. der Wahl zugunsten eines Ethik- bzw. Philosophieunterrichts, der auch Religionskunde und Religionsphilosophie beinhalten kann;
- (2) ergänzend zu *Nipkow* wird der „konfessionell-kooperative Religionsunterricht“ eigen aufgeführt, obwohl er organisatorisch von der ersten Variante nicht unterschieden ist; aber er weist eine gegenüber dem strikt konfessionell erteilten Religionsunterricht modifizierte Gestalt auf;
- (3) der „Religionsunterricht für alle in evangelischer Verantwortung“ im Klassenverband mit Abmeldemöglichkeit;
- (4) Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde“ (LER) als Pflichtfach mit Abmeldemöglichkeit und der Möglichkeit der Wahl nicht gleichberechtigter Alternativen (z.B. von der Kirche in der Schule abgehaltener Religionsunterricht, an dem auch zusätzlich teilgenommen werden kann);
- (5) „Religion und Kultur“ als Pflichtfach ohne Abmeldemöglichkeit und ohne Möglichkeit der Wahl von Alternativen.

Der üblich gewordenen Unterscheidung zufolge handelt es sich bei den Varianten 1-3 um „Religionsunterricht“ (teaching *in* religion) im Sinne der vorherrschenden Auslegung des *Art. 7 Abs. 3 GG*, während die Varianten 4 und 5 als „Religionskunde“ (teaching *about* religion) firmieren.<sup>11</sup> Sie seien im Folgenden in ihren jeweils spezifischen Eigenarten nacheinander vorgestellt. Dabei wird bewusst auf die jeweilige Begründung und den didaktischen Ansatz abgehoben; wieweit diese in der Praxis realisiert werden, ist eine andere Frage, die bewusst ausgeklammert wird. Um die jeweiligen Intentionen so authentisch wie möglich zum Zuge kommen zu lassen, werden sie teilweise im Wortlaut wiedergegeben.

### 2.1 Konfessioneller Religionsunterricht

Wie bereits vermerkt, ist die Form des nach den christlichen Konfessionen – und teilweise inzwischen auch nach anderen Religionen – getrennt erteilten Religionsunterrichts in den meisten deutschen Bundesländern und auch in Österreich und einigen Kantonen der Schweiz der Regelfall und verfassungsmäßig abgesichert. Allerdings finden sich in der schulischen Praxis unter diesem gemeinsamen Dach viele verschiedene konzeptionelle Ausprägungen. Das zeigt schon ein Blick allein in die jüngere Geschichte dieses Faches seit der Gründung der Bundesrepublik Deutschland.<sup>12</sup> Auch gegenwärtig differieren noch die Vorstellungen darüber, was das Konfessionalitätsprinzip als Konsequenz für die organisatorische und inhaltliche Gestaltung dieses Faches besagt: Während auf katholischer Seite im Prinzip an der sog. „konfessionellen Trias“ (katholische Inhalte, Lehrende und Lernende) festgehalten wird, befürwortet die evangelische Kirche mit Blick auf die Schülerschaft eine grundsätzliche Offenheit für alle Schüler/innen, am in der evangelischen Konfession erteilten Religionsunterricht teilzunehmen. Breit ist auch

<sup>11</sup> Vgl. aus rechtlicher Sicht dazu *Martin Heckel*; Religionsunterricht auf dem Prüfstand, in: *ZThK* 102 (2/2005) 246-292

<sup>12</sup> Vgl. *Norbert Mette / Friedrich Schweitzer*, Neuere Religionsdidaktik im Überblick, in: *JRP* 18 (2002) 21-40.

die Palette der Zielvorstellungen, die von der Erteilung dieses Faches erwartet werden: Sie reicht von der „Befähigung zum Christsein“<sup>13</sup> bis hin zu einer Sensibilisierung für die religiöse Dimension der Wirklichkeit. Entsprechend vielfältig sind die religionsdidaktischen Konzepte und Prinzipien.<sup>14</sup> Alles dieses muss hier als bekannt vorausgesetzt und soll darum nicht weiter vertieft werden.

Die entscheidende Frage für die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts ist, ob sich eine solche Gestalt dieses Faches in der öffentlichen Schule in Anbetracht einer komplex ausdifferenzierten und infolgedessen in vielerlei Hinsicht plural gewordenen Gesellschaft als plausibel ausweisen lässt. Mitberücksichtigt werden muss dabei die Frage, wie groß der Gestaltungsspielraum ist, den das *Grundgesetz* zulässt. Dass ein strikt religionskundlich ausgerichteter Unterricht mit ihm nicht in Einklang gebracht werden kann, ist klar. Aber ob die geforderte „Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“ so restriktiv ausgelegt werden muss, wie es bislang vor allem vonseiten der katholischen Kirche der Fall ist, ist zumindest fraglich.<sup>15</sup> Dass die Bundesverfassungsrichter auf die Normenkontrollklage zum Unterrichtsfach LER mit einem Vergleichsvorschlag reagiert haben, kann als Symptom dafür gewertet werden, „dass sich auch in der Sicht des Gerichts das Verhältnis von Religion und öffentlicher Bildung wandelt und derzeit schwer definitiv festzulegen ist“<sup>16</sup>.

Nun hatte allerdings der für die katholische Kirche epochenmachende Beschluss der sog. *Würzburger Synode* aus dem Jahre 1974 über den „*Religionsunterricht in der Schule*“<sup>17</sup> bereits darauf hingewiesen, dass allein die Berufung auf die Verfassung für eine überzeugende Begründung dieses von den Kirchen mitverantworteten Schulfaches nicht mehr ausreiche. Auch wurde klar erkannt, dass es angesichts der veränderten gesellschaftlichen Verhältnisse nicht mehr ausreicht, dieses Fach allein von der Kirche her theologisch begründen zu wollen. Wenn es zu Recht seinen Ort in der öffentlichen Schule haben wolle, müsse es auch von den Zielen und Aufgaben der Schule her, d.h. pädagogisch begründet werden. Die auf der Grundlage einer pädagogisch-theologischen Konvergenzargumentation vorgenommene kulturgeschichtliche, anthropologische und gesellschaftliche Begründung und Aufgabenbestimmung des Religionsunterrichts er-

<sup>13</sup> So *Christian Grethlein*, *Fachdidaktik Religion*, Göttingen 2005, 276ff.

<sup>14</sup> Vgl. überblicksartig JRP 18 (2002); *Georg Hilger / Stephan Leingruber / Hans-Georg Ziebertz*, *Religionsdidaktik. Ein Leitfadens für Studium, Ausbildung und Beruf*, München 2001.

<sup>15</sup> Vgl. *Hermann Avenarius*, *Religionsunterricht und Verfassungsrecht*, in: Klaus Goßmann / Annebelle Pithan / Peter Schreiner (Bearb.), *Religionsunterricht in der Diskussion (Im Blickpunkt 11)*, Münster 1993, 93-97; *Bodo Pieroth*, *Aktuelle verfassungsrechtliche Fragen zum Religionsunterricht*, in: *EvErz* 45 (2/1993) 196-211.

<sup>16</sup> *Lothar Krappmann / Christoph Theodor Scheilke*, *Religion in der Schule – für alle?!*, in: dies. (Hg.), *Religion in der Schule – für alle?!* Die plurale Gesellschaft als Herausforderung an Bildungsprozesse, Seelze-Velber 2003, 5-11, 7.

<sup>17</sup> Vgl. *Gemeinsame Synode* der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, *Beschluss: Der Religionsunterricht in der Schule*, in: Ludwig Bertsch u.a. (Hg.), *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung. Offizielle Gesamtausgabe I*, Freiburg/Br. u.a. 1976, 123-152.

weist sich bis heute als tragfähig. Die *EKD-Denkschrift zum Religionsunterricht* aus dem Jahre 1994 hat sie im Wesentlichen aufgegriffen und vertieft.<sup>18</sup>

Ein Problem der neueren katholischen Erklärungen und Vorgaben zum Religionsunterricht ist, dass sie bei aller grundsätzlich deklarierten Offenheit stark einer binnenkirchlichen Sichtweise verhaftet sind und sich damit argumentativ zu wenig als anschlussfähig an die allgemeine bildungstheoretische und -politische Diskussion erweisen.<sup>19</sup> Sie bleiben so ihrerseits hinter jener 'gesprächsfähigen Identität' zurück, zu der gerade der konfessionell erteilte Religionsunterricht befähigen soll.<sup>20</sup> Dann ist es nicht verwunderlich, dass in der öffentlichen Wahrnehmung dieses Fach als überholtes Privileg der Kirchen erscheint, das zur Disposition gestellt werden kann.

Versuche jedoch, den Religionsunterricht dadurch sichern zu wollen, dass man seine gesellschaftliche Nützlichkeit in Anschlag bringt, sind zu vordergründig. Auch wenn Religion mit Ethik zu tun hat, wäre es verkürzt, den Religionsunterricht auf eine Werteerziehung zu reduzieren. Damit verlöre er sein eigentliches Fundament, nämlich die Religion. Im Streit darüber, was Bildung ist und sein soll und was die Aufgabe der Schule ist und sein soll, muss deshalb konstruktiv dargelegt werden können, dass es dem Religionsunterricht genau darum zu tun sein muss, nämlich um die Religion, und dass es darauf ankommt, ihrer Eigenart gerecht zu werden, was bedeutet, die Wahrheitsfrage, die sie stellt, nicht einfach beiseiteschieben zu können. Wenn die Frage nach und die Beschäftigung mit Religion, die es nie abstrakt gibt, sondern nur in konkreten Ausprägungen, zur offenen Auseinandersetzung mit verbindlichen Zusprüchen und Ansprüchen verhilft, die ansonsten sich gern unbewusst-hinterrücks durchsetzen, dann kann das für ein ganzheitliches Verständnis von Bildung – im Sinne von Aufklärung und Orientierungsgewinnung – als unverzichtbar geltend gemacht werden.<sup>21</sup>

## 2.2 Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht

„Es wäre problematisch, wenn der Religionsunterricht der beiden Konfessionen hinter dem Stand der theologischen wissenschaftlichen Diskussion zurückbleiben würde; das interkonfessionelle Gespräch hat viele frühere 'Verwerfungen' aus dem Reformationszeitalter aufklären und trennende Barrieren abbauen können. Der Religionsunterricht verfehlt aber auch die Wirklichkeit, wenn er eine Gemeinsamkeit voraussetzt, die es noch nicht gibt. Das zweiseitige Problem ist im Laufe der

<sup>18</sup> Vgl. *Kirchenamt der EKD* (Hg.), *Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität*. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh 1994.

<sup>19</sup> Dies gilt vor allem für: *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.), *Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts*, Bonn 1996 (vgl. dazu Norbert Mette, *Dialogorientierte katholische Konzeptionen für den Religionsunterricht*, in: Wolfram Weiße (Hg.), *Wahrheit und Dialog. Theologische Grundlagen und Impulse gegenwärtiger Religionspädagogik*, Münster – New York 2002, 153-166). Eine solche Tendenz findet sich aber auch in den weiteren Erklärungen: *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.), *Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5-10* (Mittlerer Schulabschluss), Bonn 2004; *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* 2005 [Anm. 1]; *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.), *Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule/Primarstufe*, Bonn 2006.

<sup>20</sup> Vgl. *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* 1996 [Anm. 19], 49; vgl. a. ebd., 28f.

<sup>21</sup> Vgl. a. *Kirchenamt der EKD* (Hg.), *Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft*. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh 2003.

Schulzeit konstruktiv in eine *pädagogische* Aufgabe zu überführen: das Trennende und das Gemeinsame in Rede und Gegenrede, durch differenzierenden und kooperierenden Unterricht, in getrennten Lehrgängen und durch gemeinsame Lehrformen [...] so ökumenisch-interdisziplinär anzugehen, wie es längst bereits in den Theologien der beiden Kirchen angegangen wird.<sup>22</sup>

Dieses hatte die *EKD-Denkschrift „Identität und Verständigung“* als Begründung dafür angeführt, dass sie entschieden für die Form eines „konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts“ als der angemessenen Gestalt des konfessionellen Religionsunterrichts für die Zukunft plädiert und sich für einen inhaltlichen und institutionellen Ausbau der bereits evangelisch-katholisch praktizierten Zusammenarbeit in der Schule stark macht.<sup>23</sup> Unter dem Motto „Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden“ hat der konfessionell-kooperative Religionsunterricht mittlerweile ein durchdachtes und beachtliches didaktisches Profil gewonnen. Die im *Tübinger Forschungsprojekt* zu dieser Form des Religionsunterrichts gewonnenen empirischen Befunde lassen für deren konsequente Weiterentwicklung und Verbreitung plädieren.<sup>24</sup> Anders als im interkonfessionellen Dialog auf offizieller kirchlicher oder theologischer Ebene ist – wie erwähnt – nüchtern davon auszugehen, dass bei den Schüler/innen ein ausgeprägtes Bewusstsein ihrer eigenen Konfession nicht vorhanden ist. Im Gegenteil, im Elternhaus erfahren sie so gut wie keine religiöse und erst recht keine konfessionelle Prägung. Für die Mehrheit der Jugendlichen – solche mit ausländischer Herkunft bilden hier jedoch teilweise eine Ausnahme – ist die Frage ihrer konfessionellen Zugehörigkeit ohne Belang. Gleichwohl haben sie diffuse Vorstellungen über die verschiedenen Konfessionen und Religionen, die nicht selten mit Vorurteilen einhergehen. Angesichts dieser Ausgangslage zu einem klareren Bewusstsein darüber zu verhelfen, was den christlichen Konfessionen gemeinsam ist, aber auch worin sie sich unterscheiden, ist Ziel des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts. Die Kooperation, die er vorweg den Lehrkräften abverlangt, ist ein höchst anspruchsvolles Unterfangen. Es lohnt sich aber, so hat sich gezeigt, weil dies der Qualität der im Religionsunterricht angestoßenen und durchgeführten Lernprozesse sehr zugute kommt. Viel spricht dafür, dass sich die Grundstruktur „Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden“ als didaktisches Prinzip nicht nur für das interkonfessionelle, sondern auch für das interreligiöse Lernen eignet.<sup>25</sup> Überdies fördert eine differenzierte Wahrnehmung im konfessionellen

<sup>22</sup> *Kirchenamt der EKD* 1994 [Anm. 18], 72.

<sup>23</sup> Vgl. ebd., 65.

<sup>24</sup> *Friedrich Schweitzer / Albert Biesinger*, *Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden. Erfahrungen und Perspektiven zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht*, Freiburg/Br. – Gütersloh 2002; *Friedrich Schweitzer / Albrecht Biesinger / Jörg Conrad / Matthias Gronover*, *Dialogischer Religionsunterricht. Analyse und Praxis konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts im Jugendalter*, Freiburg/Br. – Gütersloh 2006. Vgl. a. *Albert Biesinger u.a.*, *Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht – auch angesichts geringer konfessioneller Prägungen?*, in: rhs 48 (5/2005) 322-328; *Reinhold Boschki / Claudia Schlenker*, *Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht*, in: NHRPG (2002) 388-391; *Reinhold Boschki*, *Ökumenisch lernen oder „nur“ konfessionell kooperieren? Neue Impulse für die Praxis der Ökumene*, in: JRP 18 (2002), 171-181; *Friedrich Schweitzer*, *Konfessioneller Religionsunterricht in ökumenischer Kooperation: Dritter Weg für die europäische Schule der Zukunft*, in: ThQ 179 (2/1999) 110-118.

<sup>25</sup> Vgl. *Friedrich Schweitzer*, *Kooperativer Religionsunterricht: Hindernis oder Voraussetzung interreligiösen Lernens*, in: Eckart Gottwald / Norbert Mette (Hg.), *Religionsunterricht interreligiös. Hermeneutische und didaktische Erschließungen*, Neukirchen-Vluyn 2003, 97-108.

und religiösen Bereich auch die Kompetenz für das Erkennen und Verstehen von Profilen und Unterschieden in anderen Bereichen und begünstigt eine Dialogfähigkeit auf der Grundlage einer 'starken' Toleranz.<sup>26</sup>

### 2.3 Religionsunterricht für alle in evangelischer Verantwortung

Von den Verfechtern des sog. „Hamburger Weges“ der konzeptionellen Ausgestaltung des schulischen Religionsunterrichts seit Beginn der 1990er Jahre werden spezifische Gegebenheiten in diesem Stadtstaat geltend gemacht, die nicht einfach auf andere Situationen hin übertragbar seien<sup>27</sup>: Zum einen hat die katholische Kirche sich nach dem Zweiten Weltkrieg auf die Etablierung eines breit gefächerten Privatschulwesens konzentriert und sich aus dem öffentlichen Schulwesen weitgehend zurückgezogen. Zum anderen war schon 1973 eine Lehrplanreform vorgenommen worden, die für den von der evangelischen Kirche gemäß *Art. 7 Abs. 3 GG* verantworteten Religionsunterricht sowohl eine ökumenische Öffnung als auch eine Berücksichtigung anderer Religionen und lebendiger Glaubenstraditionen beinhaltete. Als dann immer deutlicher die Entwicklung verspürt wurde, dass die Heranwachsenden besonders stark von der Erosion der herkömmlichen konfessionellen bzw. religiösen Milieus und vom Rückgang ihrer Prägekraft für ihr Leben betroffen waren, und als zudem in den Schulen sich nachhaltig die immer stärker werdende multikulturelle und -religiöse Zusammensetzung der Gesellschaft bemerkbar machte, entschloss man sich zu einem religionsdidaktisch weitergehenden Schritt, nämlich den schulischen Religionsunterricht so zu konzipieren, dass er sich prinzipiell an alle Schüler/innen wendet, gleichgültig, ob oder durch welche Herkunft sie religiös geprägt sind. Damit sollte und soll der Tatsache Rechnung getragen werden, dass sich der Religionsunterricht „zunehmend weniger als Ort begreifen“ kann, „der Kinder und Jugendliche unterstützt, bereits gefundene eigene Religiosität durch Lernen aufzuklären und zu befestigen“, sondern dass er „immer mehr die Aufgabe“ bekommt, „Prozesse religiöser Daseinsvergewisserungen im Interesse von aufgeklärter Identitätsbildung und autonomer Lebensgestaltung der Schülerinnen und Schüler zu initiieren und zu qualifizieren“<sup>28</sup>. Damit erweist sich dieses Schulfach zugleich als anschlussfähig an das Gesamtziel von Schule. Durch „die Begegnung und Auseinandersetzung mit verschiedenen religiösen oder weltanschaulichen Traditionen, mit deren

<sup>26</sup> Vgl. *Karl Ernst Nipkow*, Pluralität, Pluralismus, in: *LexRP* (2001) 1520-1524. – Als „stark“ bezeichnet *Nipkow* eine Toleranz, wenn man trotz Bindung an die eigene Religion eine andere religiöse Überzeugung und Haltung respektieren und anerkennen kann. „Schwach“ ist demgegenüber eine Toleranz, „die entweder nur Duldung ist oder Ausdruck religiöser und konfessioneller Gleichgültigkeit“ (ebd., 1524).

<sup>27</sup> Vgl. zum Folgenden *Folkert Doedens / Wolfram Weiße* (Hg.), *Religionsunterricht für alle. Hamburger Perspektiven zur Religionsdidaktik*, Münster 1997; *Wolfram Weiße* (Hg.), *Vom Monolog zum Dialog. Ansätze einer dialogischen Religionspädagogik*, Münster 1999; *ders. / Folkert Doedens* (Hg.), *Religiöses Lernen in einer pluralen Welt. Religionspädagogische Ansätze in Hamburg*: Novemberakademie '99, Münster 2000; *Wolfram Weiße* (Hg.), *Wahrheit und Dialog. Theologische Grundlagen und Impulse gegenwärtiger Religionspädagogik*, Münster 2002; *Horst Gloy*, Hamburg, in: *LexRP* (2001) 784-786; *Folkert Doedens*, *Gemeinsame Grundsätze der Religionsgemeinschaften für einen interreligiösen Religionsunterricht? Der Hamburger Weg: Religionsunterricht für alle*, in: *Johannes Lähnemann* (Hg.), *Spiritualität und ethische Erziehung. Erbe und Herausforderung der Religionen*, Hamburg 2001, 352-372; *Folkert Doedens*, „Religionsunterricht für alle“ – Hamburger Perspektiven auf das Zürcher Fach „Religion und Kultur“, in: *Kunz u.a.* 2005 [Anm. 10], 181-204.

<sup>28</sup> *Doedens* 2001 [Anm. 27], 353f.

Menschen- und Weltverständnis sowie mit den Überzeugungen der Kinder und Jugendlichen in der Lerngruppe“ soll es „die Schülerinnen und Schüler beim Erwerb eines religiösen Orientierungswissens, bei der Klärung von Fragen ethisch-politischen Handelns sowie beim Entwickeln eigenverantworteter religiös-weltanschaulicher Daseinsvergewisserung und Identitätsbildung“<sup>29</sup> unterstützen. In den Rahmenplänen wird diese allgemeine Zielsetzung mit dem Begriff „religiöse Kompetenz“ wie folgt näherhin bestimmt:

- „Orientiert an seinen Zielen und didaktischen Grundsätzen wird im Religionsunterricht die religiöse Kompetenz der Schülerinnen und Schüler gefördert und entwickelt. Religiöse Kompetenz bezeichnet die Fähigkeit,
- Leben in seiner Komplexität mit religiösen Kategorien wahrzunehmen und theologisch zu reflektieren;
  - Ausprägungen von Religion in Literatur, Kunst, Musik und medialer Alltagskultur sowie religiöse Begründungen ethischen Verhaltens und politischen Handelns wahrzunehmen und zu entschlüsseln;
  - Grunderzählungen, ethische Weisungen, Riten und Überzeugungen von Religionen und Weltanschauungen in ihrem Aussagegehalt und entsprechend ihrem Selbstverständnis zu verstehen und zu würdigen;
  - mit Menschen anderer religiöser bzw. weltanschaulicher Überzeugungen respektvoll und kritisch-akzeptierend umzugehen;
  - die Frage nach Wahrheit auf konkrete Lebenssituationen zu beziehen sowie in Begegnung und Auseinandersetzung mit religiösen bzw. weltanschaulichen Traditionen dialogoffen zu eigenen Selbst- und Weltdeutungen zu gelangen;
  - in kriterienbewusster Unterscheidung von lebensförderlichen oder lebenszerstörenden Erscheinungsformen von Religion bzw. Religiosität religiös bzw. weltanschaulich begründete Handlungsorientierungen zu entwickeln.“<sup>30</sup>

Ausdrücklich wird für den „Religionsunterricht für alle“ beansprucht, dass es sich um einen Religionsunterricht handelt, und zwar um einen interreligiös strukturierten, nicht um eine Religionskunde. Wenn es sachgemäß um Religion gehen sollte, dürfe die Wahrheitsfrage nicht suspendiert werden. „Angesichts der Vielzahl und Unterschiedlichkeit der Wahrheitsaussagen und -ansprüche der Religionen“, so betont *Folkert Doedens*, „muss der Religionsunterricht ein Ort differenzierten Wahrheitsdiskurses sein, sonst bleibt er den Schülerinnen und Schülern, die an diesem Unterricht teilnehmen, und der Gesellschaft, die dieses Fach als notwendiges Element der allgemeinbildenden öffentlichen Schule wünscht, Entscheidendes schuldig.“<sup>31</sup> Damit hängt zusammen, dass für die Schüler/innen die Möglichkeit besteht, sich von diesem im Klassenverband erteilten Religionsunterricht abzumelden bzw. das Alternativfach zu wählen.

Eine wichtige Einrichtung, um die Mitgestaltung und Mitverantwortung der dafür aufgeschlossenen Religionsgemeinschaften am „Religionsunterricht für alle“ institutionell zu ermöglichen und abzusichern, ist der 1995 geschaffene „*Gesprächskreis Interreligiöser Religionsunterricht in Hamburg*“. Unter seiner Beteiligung wurden die Rahmenlehrpläne entwickelt und werden sie fortgeschrieben, werden Fortbildungsseminare

<sup>29</sup> Ders. 2005 [Anm. 27], 183

<sup>30</sup> Zitiert nach ebd., 184.

<sup>31</sup> Ebd., 199.

durchgeführt und Unterrichtsentwürfe und Materialien erstellt.<sup>32</sup> In diesem Gesprächskreis wird praktiziert, was auch Kernanliegen und kommunikative Grundform des Unterrichts sein soll: der Dialog und damit zusammenhängend der Perspektivenwechsel.<sup>33</sup> Um das Konzept des „Religionsunterrichts für alle“ hat es vor einiger Zeit heftige Auseinandersetzungen gegeben, und zwar weniger ‚vor Ort‘ als vielmehr ‚von außen‘, vor allem aus den Reihen anderer evangelischer Landeskirchen.<sup>34</sup> Das hat dazu geführt, dass von den Verfechtern zu den kontroversen Fragen weiterführende Klärungen vorgenommen worden sind, was ohne Zweifel der Begründung und der Profilierung dieses Konzepts zugute gekommen ist, z.B. in der Frage, ob es mit dem *Art. 7 Abs. 3 GG* zu vereinbaren ist oder worin näherhin die besondere<sup>35</sup> Verantwortung der evangelischen Kirche für dieses Schulfach besteht. Zumindest ist dadurch erreicht worden, dass es um den „Hamburger Weg“ wieder ruhiger geworden ist; und mit der Inkraftsetzung neuer Lehrpläne hat er inzwischen eine weitere Konsolidierung erfahren.

#### 2.4 *Lebengestaltung – Ethik – Religionskunde (LER)*

Es sollen hier nicht ein weiteres Mal die Vorgeschichte und Geschichte dieses mit dem Schulgesetz vom im Lande Brandenburg verbindlich eingeführten Faches „Lebengestaltung – Ethik – Religionskunde“ (LER) und die damit verbundenen Kontroversen zum Thema gemacht werden.<sup>36</sup> Anders als bei den übrigen Varianten umfasst dieses Fach nicht nur das Feld Religion als Frage nach dem Sinn des Lebens, sondern zwei weitere Felder, nämlich Lebengestaltung als Frage nach dem guten Leben und Ethik als Frage nach dem richtigen Handeln.<sup>37</sup> Dass diese drei Felder sinnvoll miteinander in Beziehung gesetzt werden können und sollen, ergibt sich von daher, dass sie im praktischen Leben eine übergreifende Einheit bilden. Um dem auch didaktisch gerecht zu werden, soll der Unterricht so arrangiert werden, dass nicht lebensgestalterische, ethische und religionskundliche Themen neben- und nacheinander behandelt werden, sondern ein und derselbe Problembereich, der durchaus einen Schwerpunkt in einem der drei Felder (z.B. Lebengestaltung) haben kann, auch von Aspekten, die sich von den beiden anderen Feldern her (in diesem Beispiel also Ethik und Religionskunde) ergeben, angegangen, erschlossen und beurteilt wird. Was in diesem Geflecht näherhin die religionskundliche Dimension von LER ausmacht bzw. ausmachen soll, wird in einem längeren Passus in einer *Expertise des Wissenschaftlichen Beirats* für das Fach umrissen, der hier leicht gekürzt wörtlich wiedergegeben sei:

<sup>32</sup> Vgl. ausführlicher ebd., 191–195.

<sup>33</sup> Vgl. dazu grundlegend *Thorsten Knauth*, Religionsunterricht und Dialog. Empirische Ergebnisse, konzeptionelle und didaktische Anmerkungen, Münster 1996.

<sup>34</sup> Vgl. dazu den kritisch-würdigenden Beitrag von *Karl Ernst Nipkow*, Religionsunterricht für alle? Stellungnahme zum Hamburger Modell, in: ZPT 52 (3/2000) 292–311 (mit zahlreichen Literaturverweisen).

<sup>35</sup> Vgl. *Doedens / Weiße* 2000 [Anm. 27]; *Weiße* 2002 [Anm. 27]; einen zusammenfassenden Überblick gibt *Doedens* 2001 [Anm. 27], 357–370.

<sup>36</sup> Vgl. dazu die Literaturhinweise in: *Jürgen Lott*, Lebengestaltung – Ethik – Religionskunde (LER), in: LexRP (2001) 1159–1164, 1164. Der Artikel selbst expliziert knapp das Selbstverständnis des Faches.

<sup>37</sup> Vgl. *Wolfgang Edelstein / Fritz Oser / Jürgen Lott / Karl E. Grözinger*, Inhalt und Struktur des Faches LER, in: *Wolfgang Edelstein u.a.*, Lebengestaltung – Ethik – Religionskunde. Zur Grundlegung eines neuen Schulfachs, Weinheim – Basel 2001, 71–142, 71f.

In ihr „soll – ausgehend von dem skizzierten Verständnis der Religionswissenschaft als Bezugswissenschaft und deren beschriebenen Zugang zum Phänomen Religion – die Relation von Religion und Ethik im Kontext lebensweltlicher Fragen herausgearbeitet und der Zusammenhang von religiöser Weltdeutung und Grundoptionen und Grundmotivationen moralischen Handelns sichtbar gemacht werden.

Religionskunde thematisiert Religionen als von Gemeinschaften und Individuen gelebte Lebensformen, die ihre Evidenz in erster Linie aus dem gelebten Leben der jeweiligen Gemeinschaften oder auch einzelner Individuen erhalten. Religionen weisen für die Begründung des Lebens ihrer Anhänger auf für sie nicht verfügbare, vorgegebene Seinswirklichkeiten wie Götter, Gottheiten, Traditionen, Riten usw. im konkreten Leben hin. Es ist jeweils das konkrete Leben, welches für die Evidenz, die Wahrheit und Wirklichkeit der jeweiligen Transzendenz steht, auf die man sich bezieht [...]. Auch da, wo sich die Religionen zur Begründung ihrer Wahrheit auf die so genannte Objektivität historischer Fakten berufen, sind diese Fakten doch immer in die Mehrdeutigkeit menschlicher Geschichte eingebettet und darum in ihrer Valenz stets neu durch menschliches Leben zu bezeugen. Der Lebenserweis von Religionen kann in der persönlichen Lebensführung geschehen, im Leben der Gemeinschaft, in der Erzählung von Legenden, im Begehen der Riten, in Weltzuwendung oder Weltflucht, im Gesetzesgehorsam oder in einer die Glaubensfreiheit des Menschen betonenden Mystik oder auch in der Ethik. Aus all dem folgt: Religion wird in LER nicht auf philosophische Konzepte reduziert, so wenig wie man Musik durch Musikwissenschaft ersetzen kann. Religion ist Leben und Tun und nicht in erster Linie ‘Theologie’ oder ‘Philosophie’. Die Grundeinstellung religionskundlichen Fragens und Denkens in LER ist nicht ‘Standpunktlosigkeit’, sondern die Bereitschaft anzuhören (deren Werthierarchie mit der je eigenen und anderen Werthierarchien als der eigenen), dialogisch zu konfrontieren und Folgen wie Risiken unterschiedlicher Positionen bewusst zu machen und so entscheidungsmündig zu werden. Dies setzt die Möglichkeit einer gewissen Distanz zum Gegenstand voraus. In der religionskundlichen Dimension von LER sollen die Religionen folglich nicht als mehr oder weniger exotische Denk- oder Ritualsysteme eingeführt werden, deren ethischer Effekt allenfalls die Erziehung zur Toleranz gegenüber dem Fremden ist – obgleich dieses Ziel gleichfalls angestrebt wird. Religionskunde soll kein Ausflug in eine ferne, vergangene oder unbekannte Welt sein, aus der Schüler dann wieder in die Realität von Lebensgestaltung und Ethik zurückkehren. Religionen sind Sinngebungs- und Normensysteme, die neben oder vor der Philosophie Kulturen und Gesellschaften prägen und noch prägen. Dieses Welterbe gilt es bewusst zu machen und als vielfach gelebte Option in die Debatte einzubringen. Religionen entwickeln Symbolsysteme, mit deren Hilfe die Welt, die Situation des Menschen in der Welt, seine Relation zur Welt und sein Verhältnis zu den Mitmenschen gedeutet werden. Aus solchen Sinndeutungen leiten sich Handlungsnormen ab, welche der gedeuteten Welt entsprechen. Das Ziel dieser Handlungsnormen ist es, Menschen zu einem Tun zu motivieren, das ihrer Situation in dieser Welt und in der Gesellschaft, in der sie leben, entspricht.“<sup>38</sup>

## 2.5 Religion und Kultur

Mit dem Schuljahr 2006/07 beginnt im Kanton Zürich eine einjährige Pilotphase für ein vom *kantonalen Bildungsrat* im Jahre 2001 beschlossenes neues obligatorisches Volksschulfach „Religion und Kultur“.<sup>39</sup> Dieses Fach soll den bisherigen konfessionellen Religionsunterricht ersetzen und wird in der Oberstufe, d.h. in den Klassen 7-9 erteilt. Die

<sup>38</sup> Ebd., 110f.

<sup>39</sup> Vgl. zum Folgenden *Jürgen Oelkers*, „Religion und Kultur“: Eine Standortbestimmung, in: *Kunz u.a.* 2005 [Anm. 10], 19-30; *Matthias Pfeiffer*, „Religion und Kultur“ – die Konturen des neuen Faches, in: ebd., 31-46; *Ralph Kunz u.a.*, Zehn Thesen zum neuen Unterrichtskonzept „Religion und Kultur“, in: ebd., 259-261; *Thomas Schlag*, Lehrerbildung à la Zürich – Ein neues Fach „Religion und Kultur“ fordert die Religionspädagogik heraus, in: *ZPT* 58 (2/2006) 123-135.

Angebotspflicht für das Fach Biblische Geschichte in der Primarschule ist vom *kantonalen Bildungsrat* aufgehoben worden, so dass im Fach „Religion und Kultur“ derzeit nicht auf eine vorgängige Behandlung des Themas Religion in der Schule zurückgegriffen werden kann.

Zur Begründung der Einführung des neuen Faches wird vom *Bildungsrat* auf die zunehmende religiöse und weltanschauliche Pluralisierung der Gesellschaft verwiesen und die daraus sich ergebende Dringlichkeit, zu einem friedlichen Zusammenleben zwischen den verschiedenen religiösen Gruppen zu befähigen, zu einer interreligiösen Toleranz. Dazu gehöre, sowohl die jeweils eigenen Wurzeln zu kennen als auch die Herkunft und Eigenarten anderer religiöser Überzeugungen. Zur Aufgabe der Schule gehöre es darum, Kenntnisse über die verschiedenen Religionen zu vermitteln und auf die Ausbildung einer dialogfähigen toleranten Haltung hinzuwirken.<sup>40</sup> Programmatisch wird in einem anderen Text des *Bildungsrates* als Ziel des Faches genannt:

„Die Jugendlichen lernen, die Welt und sich selbst auch aus anderen als der eigenen Perspektive zu sehen und zu verstehen. Diese Fähigkeit, die Perspektive zu wechseln, ist die entscheidende Voraussetzung dafür, dass die Jugendlichen fähig werden, Menschen mit einer anderen religiösen und kulturellen Sozialisation wahrzunehmen, mit ihnen in Dialog zu treten und sie zu achten.“<sup>41</sup>

Der für die Entwicklung des Faches beauftragten Kommission, der auch Vertreter/innen der beiden großen christlichen Konfessionen sowie des Islam, Judentums, Hinduismus und Buddhismus angehören, waren folgende Eckwerte vorgegeben:

- „1. Probleme und Erleben unseres soziokulturellen Umfeldes
2. Vermittlung von Kenntnissen über in der Gesellschaft vertretene Religionen und Weltanschauungen
3. Aufzeigen von verschiedenen religiösen und weltanschaulichen Ausdrucksformen
4. Auseinandersetzung mit der Sinnfrage aus der Sicht verschiedener Weltanschauungen und Religionen
5. Befähigung, eigene Wertvorstellungen zu klären und zu begründen
6. Bereitschaft wecken, eigene Wertvorstellungen zu hinterfragen.“<sup>42</sup>

*Jürgen Oelkers*, der die *bildungsrätliche Kommission „Religion und Kultur“* leitet, erläutert die Begründung, den didaktischen Ansatz, die Inhalte sowie die Lernziele dieses neuen Faches wie folgt:

„Aus der Sicht der Kommission ist die Begründung für das Fach bildungstheoretischer Natur und so weder anthropologisch noch theologisch. ‘Religion und Kultur’ ist ein Fach im Spektrum der öffentlichen Allgemeinbildung auf der Volksschulstufe und unterliegt der staatlichen Aufsicht. Der Kernbereich des Faches sind Religionen im Sinne der Definition von Weltreligionen. Es geht nicht primär um ‘religiöse Erfahrung’ in einem allgemeinen Verständnis. Weltanschauliche Gruppen finden ebenso wenig Berücksichtigung wie spirituelle oder okkulte Bewegungen. Die im Fach behandelten Religionen sind [...] an der Entwicklung des Curriculums beteiligt worden, so dass keine staatliche Metaperspektive nötig war, die ohnehin ausgeschlossen werden muss.

Das Fach berücksichtigt zwei didaktische Ansätze, nämlich *Learning about Religion* und *Learning from Religion*. Es geht im ersten Falle um kognitives Wissen und Verstehen, im zweiten Falle um die Gestaltung und Reflexion religiöser Erfahrungen. Das allgemeine Lernziel wird mit *religiöser*

<sup>40</sup> Vgl. das Zitat aus dem Beschluss des Bildungsrates in *Pfeiffer* 2005 [Anm. 39], 33.

<sup>41</sup> Zitiert nach *Schlag* 2006 [Anm. 39], 127.

<sup>42</sup> *Oelkers* 2005 [Anm. 39], 19.

Kompetenz bezeichnet; es geht im Unterricht nicht oder nicht primär um die Entwicklung von persönlicher Glaubensidentität. Teil-Lernziele sind:

- Orientierung über die einzelnen Religionen
- Sensibilisierung für religiöse Phänomene
- kulturhistorische Zusammenhänge
- die Stellung von Religionen in der heutigen Gesellschaft.

Die grundlegende Orientierung ist *nicht* die 'gelebte Religion' der Schülerinnen und Schüler und auch nicht die Glaubensansprüche der einzelnen Religionen [...]. Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit einem differenzierten Sachgegenstand auseinander, wie immer er sie emotional berühren mag, was natürlich im Unterricht aufgegriffen werden muss.<sup>43</sup>

Für den Lehrplan haben die Vertreter der Religionsgemeinschaften die sog. Essentials jeweils ihrer Religion formuliert, also historische Entwicklung, Hauptinhalte und -dokumente, Lebensführung und Glaubenspraxis sowie Verständnis von Gemeinschaft und Individuum.

„Als mögliche Annäherungen an diese Essentials werden ein historisch-deskriptiver, ein lebensweltlicher sowie ein gesellschaftsorientiert-politischer Zugang genannt. Diese Zugänge werden im Sinn eines offenen didaktischen Konzepts durch so genannte Erkundungsgänge konkretisiert. Von einer bestimmten Frage ausgehend, werden die Religionen aus verschiedenen Blickwinkeln behandelt: einerseits indem Traditionen und Inhalte der verschiedenen Religionen erschlossen und verglichen werden, andererseits indem themen- und lebensweltorientiert die Sensibilisierung und Orientierung, sowie Wissen und Verstehen der Jugendlichen befördert werden sollen.“<sup>44</sup>

Erteilt wird das Fach „Religion und Kultur“ nach Maßgabe der religiösen Neutralität der Schule durch dafür im Lehramtsstudium ausgebildete – bzw. nachqualifizierte – Fachlehrer/innen. Die Ausbildung ist breit angelegt und umfasst religionswissenschaftliche, theologische, geistes- und sozialwissenschaftliche sowie didaktische Aspekte.<sup>45</sup> Als besonderer Aspekt für die erforderliche Professionalität wird angeführt:

„Im Hinblick auf ihre eigene Haltung zu religiösen Fragen und Überzeugungen und ihr Verständnis der Religionen brauchen Unterrichtende eine Bewusstheit des eigenen Horizontes und eine hohe Reflexionsfähigkeit. Entscheidend ist die Fähigkeit der Lehrperson zum Perspektivenwechsel: Innen- und Aussensicht von Religionen zu unterscheiden und nicht gegeneinander auszuspielen.“<sup>46</sup>

### 3. Zur Profilierung eines zukunftsfähigen Religionsunterrichts am Ort der Schule

#### 3.1 Ungewissheit über die Zukunft dieses Faches

Die beiden von ihnen aufgeführten neuen Herausforderungen sind für die *deutschen Bischöfe* kein Anlass, Zweifel an der überkommenen Gestalt des konfessionellen Religionsunterrichts aufkommen zu lassen, wohl aber, ihn in dieser Gestalt noch stärker inhaltlich zu profilieren, und zwar in eine dreifache Richtung. „Zukünftig“, so heißt es in dem Schreiben, „wird der Religionsunterricht in der Schule sich drei Aufgaben mit noch größerem Nachdruck stellen müssen, nämlich

<sup>43</sup> Ebd., 27f.

<sup>44</sup> Schlag 2006 [Anm. 39], 128.

<sup>45</sup> Vgl. ausführlich dazu Schlag 2006 [Anm. 39].

<sup>46</sup> Kunz u.a. 2005 [Anm. 10], 261.

- der Vermittlung von strukturiertem und lebensbedeutsamem Grundwissen über den Glauben der Kirche,
- dem Vertrautmachen mit Formen gelebten Glaubens und
- der Förderung religiöser Dialog- und Urteilsfähigkeit.<sup>47</sup>

Zur argumentativen Untermauerung dieser Position führt etwa *Andreas Verhülsdonk* gewichtige pädagogische sowie religions- und demokratietheoretische Gründe für den konfessionellen Religionsunterricht an.<sup>48</sup>

Dass angesichts der zunehmend multireligiösen und zugleich in religiöser Hinsicht stark individualisierten Schülerschaft das Problem der Institutionalisierung des Religionsunterrichts in der Schule immer drängender wird und auf Dauer nicht aufgeschoben werden kann, vermutet demgegenüber *Friedrich Schweitzer*.<sup>49</sup> Nüchtern geht er davon aus:

„Für die Zukunft ist mit einer wachsenden Vielfalt unterschiedlicher Formen von Religionsunterricht in den verschiedenen Regionen Deutschlands oder auch der Schweiz zu rechnen, aber auch mit Mischmodellen, die Elemente des Religionsunterrichts, der Religionskunde und des Ethikunterrichts – sei es kooperativ oder in anderer Weise – miteinander verbinden.“<sup>50</sup>

Eine glatte Lösung sei nicht in Sicht. *Schweitzers* eigene Option gilt einem kooperativen Religionsunterricht, der die Stärken sowohl des konfessionellen als auch des ‘allgemeinen’ Religionsunterrichts in sich vereine. Die Kooperation müsse so angelegt sein, dass sie auch eine „Beheimatung“ in einer bestimmten Konfession oder Religion zulasse und bestärke und dass sie zugleich persönliche Begegnungen mit anderen Religionen und Weltanschauungen, z.T. auch im Klassenverband, mit sich bringe.<sup>51</sup> *Joachim Kunstmann* hält die Argumentation, Schüler sollten aus pädagogischen Gründen Religion in einer bestimmten Gestalt kennen lernen, weiterhin für schlüssig, hält aber von christlicher Seite her die Zeit für einen strikt gemeinsam erteilten ökumenischen bzw. christlichen Religionsunterricht für gekommen.<sup>52</sup>

Auch im Kontext der katholischen Religionspädagogik sind vor einiger Zeit schon über den strikt konfessionell erteilten Religionsunterricht hinausgehende Vorschläge gemacht worden.<sup>53</sup> So hat *Gottfried Bitter* 1995 zumindest für das Gymnasium für einen „zweigeteilten“ Weg plädiert: eine Stunde „Religionsunterricht für alle“, eine Stunde „Religionsunterricht in der Verantwortung der Kirchen“.<sup>54</sup> *Gabriele Miller* hat vorher schon,

<sup>47</sup> *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* 2005 [Anm. 1], 18. Vgl. dazu auch die Kommentare von *Herbert A. Zwergel*, Der bischöfliche Blick auf den Religionsunterricht, in: KBl 131 (3/2006) 202-209; *Thomas Gottfried*, Eine Agenda 2010 für den Religionsunterricht?, in: ebd., 210-215.

<sup>48</sup> Vgl. *Andreas Verhülsdonk*, Konfessioneller Religionsunterricht. Warum Religion konfessionell unterrichten?, in: Schulinformationen Paderborn 36 (2/2006) 2-8.

<sup>49</sup> Vgl. *Friedrich Schweitzer*, Religionspädagogik, Gütersloh 2006, 81-96, bes. 94-96.

<sup>50</sup> Ebd., 95f.

<sup>51</sup> Vgl. *Friedrich Schweitzer*, Schule und Religionsunterricht, in: ders. / Rudolf Englert / Ulrich Schwab / Hans-Georg Ziebertz, Entwurf einer pluralitätstfähigen Religionspädagogik, Gütersloh – Freiburg/Br. 2002, 159-171, bes. 163-165.

<sup>52</sup> Vgl. *Joachim Kunstmann*, Religionspädagogik. Eine Einführung, Tübingen – Basel 2004, 113-117, bes. 114f.

<sup>53</sup> Vgl. zum Folgenden *Norbert Mette*, Dialogorientierte katholische Konzeptionen für den Religionsunterricht, in: Weiße 2002 [Anm. 27], 153-166, 158-161.

<sup>54</sup> *Gottfried Bitter*, Religionsunterricht als Aufklärung und Diakonie. Überlegungen zum Religionsunterricht an Gymnasien morgen, in: Reinhard Göllner / Bernd Trocholepczy (Hg.), Religion in der Schule? Projekte – Programme – Perspektiven, Freiburg/Br. u.a. 1995, 187-204.

1993, sogar ein dreistufiges Konzept vorgeschlagen: die erste Stunde „Unterricht in Religions- und Lebensfragen“ als Pflichtfach für alle, zweite Stunde „Christlicher Religionsunterricht“ in gemeinsamer Verantwortung der Kirchen und die dritte Stunde „Katholischer“ bzw. „Evangelischer Religionsunterricht“. <sup>55</sup> 1998 hatte *Rudolf Englert* sich Gedanken darüber gemacht, wie ein Religionsunterricht nach der „Emigration des Glauben-Lernens“ gestaltet werden könne, und musste für seine Überlegungen scharfe Kritik hinnehmen. <sup>56</sup>

Ohne die aufgeführten Vorschläge im Einzelnen erörtern zu wollen, ist ihnen eine Annahme gemeinsam: Wie es langfristig mit dem Religionsunterricht am Ort der Schule weitergehen wird, ist – nicht zuletzt angesichts der Entwicklungen auf der auch für den Bildungsbereich immer wichtiger werdenden europäischen Ebene – ungewiss. Umso wichtiger ist es, sich einiger Voraussetzungen und Rahmenbedingungen zu vergewissern, die für einen zukunftsfähigen Religionsunterricht unabdingbar sind.

### 3.2 Voraussetzungen und Rahmenbedingungen für einen zukunftsfähigen Religionsunterricht

Der Religionsunterricht – so wurde eingangs postuliert – muss sich als ein am Ort der Schule sinnvolles Unternehmen ausweisen lassen können. Genau so hat es schon vor mehr als 30 Jahren der *Synodenbeschluss* gesehen, wenn er dieses Fach den Zielen der Schule zugeordnet wissen will und es als ‘spezifisch schulisch’ charakterisiert. <sup>57</sup> Das bedeutet, dass der Religionsunterricht konzeptionell der Eigenart des Lernorts Schule Rechnung zu tragen hat, der sich von Lernorten innerhalb von religiösen Gemeinschaften nicht unerheblich unterscheidet. An diesen Vorgaben orientieren sich die folgenden thesenhaft gefassten Überlegungen zur Begründung, Eigenart und konzeptionellen Ausgestaltung einer Befassung mit Religion in der Schule.

1. Bei aller Verschiedenheit liegt den aufgeführten Modellen der Behandlung von Religion in der Schule als Konsens zugrunde, dass dieses Thema einen unverzichtbaren Bestandteil innerhalb der durch die Schule zu vermittelnden Bildung ausmacht. Damit hat sich die Diskussionslage im Vergleich zu einer noch nicht lange zurückliegenden Zeit, als von bestimmten gesellschaftlichen Kräften gegen die Existenz eines Schulfaches Religion vehement agitiert worden ist, beträchtlich verändert. Es liegt offensichtlich durchaus im öffentlichen Interesse, dass Religion ein Bestandteil der schulischen Unterweisung ist. Nach *Dietrich Benner* lassen sich für dieses Interesse drei Aspekte namhaft machen: ein die Religionen zivilisierendes, ein über sie aufklärendes und an ihre Ressourcen erinnerndes sowie ein der innovatorischen Gestaltung eines gerechten Zusammenlebens zugute kommendes Interesse. <sup>58</sup>

2. Mit dem zu verzeichnenden Konsens ist nicht schon die Frage entschieden, wie religiöse Bildung angemessen in den öffentlichen Schulen zu verankern ist, also „die Fra-

<sup>55</sup> *Gabriele Miller*, Unsere religionspädagogische Situation und Perspektive – durch meine Brille betrachtet, in: Martin Cremer (Red.), 400 Jahre Kösel-Verlag. 1593-1993, München 1993, 246-292.

<sup>56</sup> *Rudolf Englert*, Religionsunterricht nach der Emigration des Glauben-Lernens. Tradition, Konfession und Institution in einem lebensweltorientierten Religionsunterricht, in: KBl 123 (1/1998) 4-12.

<sup>57</sup> Vgl. *Gemeinsame Synode* 1976 [Anm. 17], 131f.148.

<sup>58</sup> Vgl. *Dietrich Benner*, Bildungsstandards und Qualitätssicherung im Religionsunterricht, in: RpB 53/2004, 5-19, 10-12.

ge, wie dieser Unterricht in einer Weise in Bildungsprozessen aufgenommen und gefördert werden kann, die seiner besonderen Natur angemessen ist<sup>59</sup>. Im Gegenteil, dazu gibt es kontroverse und nur schwerlich auf einen Nenner zu bringende Auffassungen. Das hängt mit dem prekären Status zusammen, den religiöse Bildung am Ort der Schule innehat. *Lothar Krappmann* und *Christoph Th. Scheilke* umreißen diesen wie folgt:

„Religion kann als Fach neben anderen behandelt werden und lässt sich doch nicht auf eine eingrenzbare Thematik festlegen. Religion schließt Wissen und Urteil ein und ist doch nicht auf ein kognitives Angebot zu reduzieren. Religion verlangt disziplinierte Auseinandersetzung mit Aussagen und Einwänden und überschreitet doch die Grenzen dessen, was man mit Zensuren erfassen kann. Einerseits passt Religionsunterricht nicht in die Schule, andererseits spiegelt er wie kaum ein Fach sämtliche Probleme wider, die Bildungsprozessen anhaften, wie sie die Schule fördern will.“<sup>60</sup>

3. Dieser aufgrund der Sache, um die es geht, prekäre Status von religiöser Bildung als Schulfach kann als Chance zu seiner Profilierung eingeschätzt werden: Einerseits kann es sich den Anforderungen, die in und von der Schule erwartet werden, nicht entziehen. Deutlich geworden ist das jüngst erst noch im Rahmen der Bildungsstandard-Debatte, die auch die Religionspädagogik und -didaktik zum gründlichen Nachdenken darüber gezwungen hat und zwingt, welchen spezifischen Beitrag der Religionsunterricht dazu leistet bzw. leisten soll, dass die Schüler/innen mit den komplexen Herausforderungen, denen sie sich in ihrem weiteren Leben gegenübergestellt sehen, kompetent, d.h. sachlich angemessen und selbstbestimmt-verantwortlich umgehen können.<sup>61</sup> Andererseits führt diese Debatte aber auch zu der Einsicht, dass keineswegs alles, was in der Schule vermittelt werden soll, standardisierbar ist. Darauf ist gerade um der religiösen Bildung willen zu insistieren. Die Eigenart von Religion wird nämlich verfehlt, wenn sie irgendwelchen ‘von außen’ an sie gerichteten Interessen dienstbar gemacht werden soll, sei es dem gesellschaftlich an sie gerichteten Ansinnen, angesichts drohender Anomie als Lieferantin für Werte und Orientierungen zu dienen, sei es den speziell aus der Wirtschaft kommenden Erwartungen, die zukünftigen Arbeitnehmer mit jenen Tugenden wie Pünktlichkeit, Fleiß, Zuverlässigkeit etc. auszustatten, auf die sie angewiesen ist, die sie selbst aber nicht herstellen kann. Mit dieser ihrer Nichtfunktionalisierbarkeit erinnert Religion die Bildung ihrerseits an ihr ureigenes Prinzip, dass sie „nur dann funktional sein kann, wenn sie nicht funktional ist“<sup>62</sup> und sich nicht, wie es einflussreiche Kreise seit einiger Zeit betreiben, „auf die Vermittlung von Wissen im Sinne von Information, die im wirtschaftlichen Konkurrenzkampf nützlich sein kann“<sup>63</sup>, reduzie-

<sup>59</sup> *Krappmann / Scheilke* 2003 [Anm. 16], 8.

<sup>60</sup> Ebd.

<sup>61</sup> Vgl. *Martin Rothgangel / Dietlind Fischer* (Hg.), Standards für religiöse Bildung? Zur Reformdiskussion in Schule und Lehrerbildung, Münster 2004; als gehaltvolle Konkretion vgl. *Dietlind Fischer / Volker Eelsenbast* (Red.), Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I, Münster 2006.

<sup>62</sup> *Helmut Peukert*, Erziehungswissenschaft – Religionswissenschaft – Theologie – Religionspädagogik. Eine spannungsgeladene Konstellation unter den Herausforderungen einer geschichtlich neuartigen Situation, in: Engelbert Groß (Hg.), Erziehungswissenschaft, Religion und Religionspädagogik, Münster 2004, 51-91, 64.

<sup>63</sup> Ebd.

ren lässt. Wenn religiöse Bildung einen Ort an der Schule haben soll, wird diese ihrerseits unweigerlich immer neu zur Selbstvergewisserung darüber herausgefordert, wie in ihr eine insgesamt menschengemäße Bildung betrieben werden kann, innerhalb derer sie durchaus auch ihre Ausbildungsbildungsfunktion zu erbringen hat.

4. Um nicht missverstanden zu werden: Es geht nicht darum, von der Religion her Bildung bestimmen oder gar bevormunden zu wollen. Das würde einen Rückfall hinter die erfolgte gesellschaftliche Ausdifferenzierung bedeuten, in denen beide zu eigenständigen Teilsystemen neben anderen geworden sind. Bildung ist ein Bereich, der aus sich heraus begründbar ist. Will Religion in Beziehung mit ihr treten, muss sie sich als an den allgemeinen Bildungsdiskurs anschlussfähig erweisen. Um ihren eigenen Beitrag darin einbringen zu können, muss darum die Theologie als selbstkritische Reflexion jeweils einer bestimmten Religion ihre Wissensgehalte allererst so reformulieren, dass sie im Rahmen des philosophischen und pädagogischen Bildungsdiskurses nachvollziehbar sind. Das bedeutet alles andere als eine bloße Anpassung etwa an den Mainstream dieses Diskurses; sondern es geht, wo es von der Sache her angezeigt ist, auch um eine kritische Korrektur und konstruktive Erweiterung mancher in ihm geläufig gewordener Annahmen, wie z.B. des zugrunde liegenden Menschenbildes. Die Unterscheidung zwischen Bildung und Religion bewahrt zudem erstere vor unrealistischen Heilserwartungen und wehrt gegen alle innerweltlichen Totalitätsansprüchen zugunsten der Einsicht für die „Maße des Menschlichen“<sup>64</sup>.

5. Der Eigenart von Religion bzw. der Religionen wird in Bildungsprozessen nur Genüge getan, wenn sie mindestens in ihrer zweifachen Perspektive zur Geltung kommen kann bzw. kommen können: sowohl in ihrer *Außen- oder Beobachterperspektive* als auch in ihrer *Binnen- oder Teilnehmerperspektive*. Religionen beinhalten Wahrheitsansprüche, die nicht um einer vermeintlichen Objektivität willen ausgeklammert werden dürfen. Umgekehrt darf in schulischen Vermittlungsprozessen die Innenperspektive nicht so dominant gemacht werden, dass sich Schüler/innen dem nicht mehr entziehen können.

6. Indem der Religionsunterricht Religion(en) sowohl in ihrer Innen- als auch in ihrer Außenperspektive zur Geltung zu bringen versucht, macht er die Schüler/innen exemplarisch auf die Einseitigkeit eines Wissenschaftsideals aufmerksam, das die Objektivität zum einzigen Maßstab von Rationalität erhebt. Ohne hier in eine wissenschaftstheoretische Diskussion eintreten zu können, gibt es gewichtige Gründe gegen eine Absolutset-

<sup>64</sup> Vgl. *Kirchenamt der EKD* 2003 [Anm. 21]. – Hier kann nur summarisch auf die Diskussion um ein den heutigen gesellschaftlichen Herausforderungen gerecht werdendes Bildungsverständnis hingewiesen werden, wie sie in den letzten Jahren innerhalb der Theologie und Religionspädagogik geführt worden ist; vgl. für den evangelischen Raum den instruktiven Überblick von *Peter Biehl*, Die Wiederentdeckung der Bildung in der gegenwärtigen Religionspädagogik, in: ders. / Karl Ernst Nipkow, Bildung und Bildungspolitik in theologischer Perspektive, Münster 2003, 111-152. Als grundlegend sei ferner auf die Beiträge von *Dietrich Benner* und *Helmut Peukert* in Groß 2004 [Anm. 62] verwiesen (*Dietrich Benner*, Erziehung – Religion, Pädagogik – Theologie, Erziehungswissenschaft – Religionswissenschaft. Systematische Analysen zu pädagogischen, theologischen und religionspädagogischen Reflexionsformen und Forschungsdesiderata, in: ebd., 9-50; *Peukert* 2004 [Anm. 62]). *Bernhard Dressler* hat in seiner neuen Monographie „Unterscheidungen“ [Anm. 3] in bemerkenswerter Weise den Ertrag der bisherigen Diskussion aufgearbeitet und mit eigenen Akzentuierungen weitergeführt.

zung von Objektivität. Insbesondere dann, wenn man es mit Erfahrungen zu tun bekommt, die es nicht zulassen, dass sie in der sonst üblichen Distanz beobachtet werden, sondern die nicht im Rahmen der vorliegenden Paradigmen angegangen, geschweige denn gelöst werden können und deshalb dazu anhalten, diese zu überschreiten und kreativ neue Lösungen ausfindig zu machen, wie es etwa bei der Frage nach dem möglichen Überleben der Menschheit der Fall ist, ist auch der Forscher bzw. die Forscherin gemeinsam mit allen von dem Problem Betroffenen in höchstem Maße subjektiv und intersubjektiv in ein Nachdenken über solche Fragen involviert. Religionen haben es besonders stark mit solchen (Grenz)Erfahrungen zu tun. Da ist es zwar auch sinnvoll, aber nur bedingt adäquat, wenn mithilfe theoretischer Konzepte etwa die Hilfe, die aus religiöser Motivation heraus geleistet wird, zu erklären versucht wird. Denn auf diese Weise wird der eigentliche Beitrag eines religiösen Umgangs mit den betroffenen Menschen nicht erfasst, der vielleicht darin besteht, dass sich diesen ganz neue, bis ungeahnte Perspektiven und Möglichkeiten des Lebens eröffnen, die auch über sie hinaus bedeutsam sein können. So könnte der Religionsunterricht zur Erkenntnis der Bedeutung des subjektiven Faktors auch in den anderen schulischen Fächern und deren Bezugswissenschaften verhelfen. Im Übrigen ist es gerade der heranwachsenden Generation eigen, dass sie damit konfrontiert ist, dass die Probleme der Zukunft nicht mit den Mitteln der Gegenwart zu lösen sind, sondern dass dazu ein kreatives Potential gerade auch ihrerseits vonnöten ist, für das ein Aufarbeiten des unabgeholten Erbes aus der Vergangenheit manche Ressourcen bereitzustellen vermag.

7. Aus der Notwendigkeit, die Innenperspektive der Religionen in den schulischen Fachunterricht einzubeziehen, ergibt sich, dass die Religionsgemeinschaften an der konzeptionellen Gestaltung dieses Faches mitwirken müssen. Mit ihren Glaubensvorstellungen und mit ihren Praktiken ist der Religionsunterricht in Berührung zu bringen, soll die Reflexion über Religion nicht gegenstandslos werden. In diesem Punkt muss sich der religionsneutrale Staat auf eine regulierende und moderierende Rolle beschränken. Der Staat kann auch nicht entscheiden, ob und wieweit die betroffenen Religionsgemeinschaften es von ihren Grundsätzen her für möglich halten, bei der Gestaltung des Religionsunterrichts miteinander zu kooperieren – unbeschadet dessen, dass es um der Sache willen dringend angezeigt ist, dass sie sich auf eine solche Kooperation einlassen.<sup>65</sup>

8. Eine Grenze ist aber auch vonseiten der Religionsgemeinschaften zu beachten: Sie sind gehalten, ernstzunehmen, dass es sich um Lern- und Bildungsprozesse am Ort der öffentlichen und in diesem Sinne säkularen Schule handelt und nicht um solche in den eigenen Reihen. Um es pointiert zu formulieren: Katholische Katechese oder evangelische Unterweisung haben in der Schule zumindest unter den heutigen gesellschaftlichen

<sup>65</sup> In diesem Zusammenhang muss als Möglichkeit in Aussicht genommen werden, dass die über Jahrzehnte bewährten staatskirchenrechtlichen Regelungen angesichts der religiösen Veränderungen in der Gesellschaft an Plausibilität verlieren und irgendwann obsolet werden. Die Kirchen tun darum wie die anderen Religionsgemeinschaften gut daran, sich auf die wachsende Bedeutung einer vom Staat unterschiedenen Zivilgesellschaft einzulassen und die damit gegebene Chance, sich aktiv in den Streit um die Gestaltung der Gesellschaft einzumischen und dabei für die von ihnen vertretenen Anliegen einzutreten, aufzugreifen. Vgl. dazu *Friedrich Schweitzer*, Obligatorischer Religionsunterricht in der Zivilgesellschaft, in: Kunz u.a. 2005 [Anm. 10], 67-82.

Bedingungen keinen Platz. Schon allein die Bezeichnung 'Religionsunterricht' setzt die Bereitschaft und Fähigkeit der Religionsgemeinschaften voraus, dass sie ihrerseits das darin mitschwingende neuzeitliche Verständnis von 'Religion' mit seiner Dialektik von Innen- und Außenperspektive nachvollziehen können, d.h. dass sie zur Selbstreflexivität und damit auch zu einer distanzierten Perspektive sich selbst gegenüber in der Lage sind.<sup>66</sup> Das Christentum und auch das Judentum stehen spätestens seit Aufklärung und Religionskritik vor dieser Herausforderung und haben sich dem in ihrer Theologie grundsätzlich – Ausnahmen bestätigen auch hier die Regel – gewachsen gezeigt. Der Islam muss sich, wenn er an der Schule präsent sein will, dem ebenfalls stellen. Absolutistische und fundamentalistische Positionen jedweder Art – auch solche älterer und neuerer Ideologien wie z.B. Materialismus, Szientismus oder Naturalismus – haben kein Eigenrecht an der Schule, sondern sind Gegenstand kritischer Aufklärung, nicht zuletzt mithilfe der den Religionen selbst innewohnenden Religionskritik.

9. Es zeigt sich: In dem Maße, wie Religionen sich auf Bildungsprozesse einlassen und nicht bloß behelnde Unterweisung betreiben, unterziehen sie sich selbst unweigerlich einen Umbildungsprozess. Sie haben sich kritischen Anfragen und Zweifeln gegenüber zu bewähren und müssen bereit sein zur Auseinandersetzung auf der Höhe der zeitgenössischen und großteils sich als säkular begreifenden Vernunft. Umgekehrt vermag eine selbstreflexiv gewordene Religion durchaus Impulse zu einem Denken und Handeln zu geben, die auch außerhalb ihrer eigenen Reihen aufmerksam aufgenommen werden.

10. Der Ort der Schule bringt, wie angedeutet, für die betroffenen Religionen noch eine weitere Umbildung mit sich. Das schulische Lernen ist über weite Strecken ein 'künstlich' inszeniertes und damit durch eine gewisse 'Lebensferne' charakterisiertes Lernen. Das gilt auch für die Religion; sie wird unbeschadet dessen, dass ihr Referenzrahmen das außerschulische Religionsssystem bildet, auf das der schulische Religionsunterricht bezogen bleibt, gewissermaßen zur 'Schulreligion' transformiert. Damit ist der Sachverhalt gemeint, dass – wie *Bernhard Dressler* es näherhin ausgeführt hat – innerschulisch für sie „ein Raum des Probedenkens und Probehandelns geöffnet“ wird, „in dem sich Religion als Bildungsgegenstand wie als innerschulische Praxis in reflexive Distanzspielräume gestellt sieht, die sich durch ihre besondere institutionelle und didaktische Operationalisiertheit bzw. Inszeniertheit qualitativ von lebensweltlichen Reflexions- und Distanzierungsmustern unterscheiden“<sup>67</sup>. Das ist im Übrigen Voraussetzung dafür, dass prinzipiell ergebnisoffen bleiben muss, welche Orientierungen und Entscheidungen

<sup>66</sup> Zum Verhältnis von Religion und säkularer Vernunft vgl. wegweisend *Jürgen Habermas*, *Glaube und Wissen*, Frankfurt/M. 2001; *ders.*, *Zwischen Naturalismus und Religion*, Frankfurt/M. 2005.

<sup>67</sup> *Dressler* 2006 [Anm. 3], 164. – In diesem Zusammenhang macht *Dressler* auch sein Verständnis von einem 'performativen Religionsunterricht' stark (vgl. ebd., 197-205). Einen zusammenfassenden Überblick über die unterschiedlichen unter dieser Bezeichnung firmierenden Konzeptionen gibt *Michael Domsen*, *Der performative Religionsunterricht – eine neue religionsdidaktische Konzeption?*, in: *RpB* 54/2005, 31-49. Mit seinem „Plädoyer für starke Mystagogie“ [so der Untertitel zu seinem Aufsatz „So geht katholisch“, in: *Communio* 35 (3/2006) 224-230] wirbt *Eckhard Nordhofen* für einen religionsdidaktischen Ansatz, der sich mit den hier geltend gemachten Rahmenbedingungen für das Fach nur schwerlich vereinbaren lässt.

sich die an diesen religiösen Bildungsprozessen beteiligten Schüler/innen ihrerseits zueigen machen.<sup>68</sup>

11. Genau das ist das entscheidende Ziel religiöser Bildung in der Schule: die Schüler/innen „angesichts der immer vielfältiger werdenden Entscheidungs- und Wahlmöglichkeiten“ zu befähigen, ihren „individuellen Lebenssinn zu entdecken, ohne dabei gezwungen zu sein, auf vormoderne geschlossene Weltbilder zurückgreifen zu müssen“<sup>69</sup>, aber auch im Wissen darum, dass man sich selbst unter den heutigen Bedingungen bewusst für eine religiöse Lebensform entscheiden und daraus Impulse für die verantwortliche und gedeihliche Gestaltung des eigenen Lebens sowie des Zusammenlebens mit den – in ihrer Andersheit anerkannten – Anderen gewinnen kann. Dazu gilt es gehaltvolles Grundwissen und Unterscheidungsfähigkeit zu erwerben. Religiöse Bildung besteht nicht einfach in der Affirmation alles Religiösen, sondern lässt für die Ambivalenz von Religion – sie kann lebensförderlich, aber auch lebenshemmend und -verhindernd sein – sensibel werden. Nicht alles, was derzeit dem Trend einer Wiederkehr des Religiösen zugerechnet wird, ist deswegen schon Heil stiftend.

12. Wenn die Diagnose zutrifft, dass für den Großteil der Schüler/innen die Bekanntschaft mit keiner Religion mehr vorausgesetzt werden kann, müssen sie in diese ihnen fremd gewordene Landschaft allererst eingeführt werden. Soll es jedoch nicht bei Ausflügen ins Exotische bleiben, müssen die Schüler/innen zumindest eine Ahnung davon bekommen, dass in den religiösen Traditionen Erfahrungen im Umgang mit Lebensproblemen aufbewahrt sind, die keineswegs überholt, sondern auch für heute lebende Menschen relevant sind bzw. relevant sein können und mit denen sie sich möglicherweise selbst beschäftigen. So vermittelt, zeigen sie sich bei ihrer Suche nach „Orientierung in einer verwirrenden und widersprüchlichen Welt“ durchaus offen dafür, „auch das anzuhören, was Religionen zu sagen haben“<sup>70</sup>, und sich das eine oder andere davon zu eigen zu machen. Es kann nicht hoch genug in Anschlag gebracht werden, dass auf diese Weise die heranwachsende Generation zur lebendigen Fortschreibung religiöser Tradition bzw. Traditionen beiträgt.

13. Treffend vergleicht *Dressler* in diesem Zusammenhang die Rolle des Religionslehrers mit der eines „Fremdenführers“<sup>71</sup>. Einen guten Fremdenführer zeichnet aus, dass er zum einen über das Gebiet, das er den Menschen, die er führt, erschließen soll, hinreichend sachkundig ist und dieses Fremde auch zu vermitteln vermag; dies gelingt ihm umso besser, wie er zum anderen seine eigene Begeisterung über das, was er den anderen zeigt, zu erkennen gibt. Davon wissen auch die Religionslehrer/innen zu berichten, dass sie gerade in diesem Fach neben der erforderlichen Sachkunde von den Schüler/innen als Personen gefragt sind, die authentisch zu dem stehen, was sie vermitteln. Authentisch zu vermitteln bedeutet allerdings nicht, dass die Lehrperson direkt ihren persönlichen Glauben bezeugt – oder umgekehrt den Schüler/innen ihre eigenen Zweifel offenbart. Sondern sie muss bei der Unterrichtsplanung in ein reflektiertes Verhältnis zu

<sup>68</sup> Vgl. *Dressler* 2006 [Anm. 3], 133.

<sup>69</sup> *Krappmann / Scheilke* 2003 [Anm. 16], 9.

<sup>70</sup> Ebd., 10.

<sup>71</sup> *Dressler* 2006 [Anm. 3], 204.

ihrer eigenen Religiosität treten, aus der sie einerseits schöpft und die auch nicht gänzlich aus dem Unterricht herausgehalten werden soll, die aber zugleich so zu 'verobjektivieren' ist, dass die sie prägenden Inhalte als auch für andere möglicherweise relevant zur Sprache gebracht werden können. Um schließlich zum Unterrichtsgegenstand zu werden, muss auch die reflektierte Religion nochmals reflektiert werden, nämlich mit Bezug auf die Unterrichtsgestaltung, auf die Didaktik des religiösen Lernens. Dressler schreibt dazu: „Es ist [...] ein wichtiges Merkmal der Professionalität von Religionslehrern, die eigene religiöse Biografie und die darin wirksamen Prägungen und Lebensführungsmuster reflektieren und zu den eigenen unterrichtlichen Zielen und Gestaltungspräferenzen ins Verhältnis setzen zu können.“<sup>72</sup>

14. Der schulische Religionsunterricht kann und soll nicht kompensieren, was Elternhaus und Religionsgemeinschaft an religiöser Erziehung nicht haben erbringen können. Vor allem die grundlegende Rolle der Familie ist anderweitig kaum zu ersetzen. Für den Religionsunterricht selbst aber ist entscheidend, ob er an einer Schule völlig isoliert erteilt wird oder ob an der Schule insgesamt ein religionsoffenes Klima herrscht.<sup>73</sup> Religionsoffen meint, dass auch in anderen Fächern, wo es sich ergibt, auf religiöse Sachverhalte eingegangen wird sowie dass darüber hinaus das Schulklima insgesamt so gestaltet ist, dass religiöse Elemente darin ihren Platz haben, ohne dass sie aufgedrängt werden. Das Konzept der offenen Ganztagschule fördert zudem die Möglichkeiten der Begegnung und Zusammenarbeit auch mit den religiösen Einrichtungen in der Nachbarschaft.<sup>74</sup> Weiterhin bietet die Einrichtung von freiwilligen Arbeitsgemeinschaften für interessierte Schüler/innen die Möglichkeit, sich sehr viel tiefgehender und existenzieller mit der religiösen Thematik auseinanderzusetzen, als es der Religionsunterricht vermag. Dies trifft auch für Angebote der Schulpastoral zu, wenn sie schülergerecht konzipiert sind.<sup>75</sup>

15. Der Religionsunterricht ist auf konkrete Religionsgemeinschaften bezogen und nimmt zugleich ein distanzierendes Verhältnis zu ihnen ein. Das eröffnet den Religionsgemeinschaften die Chance, ihrerseits in und von diesem Unterricht zu lernen. Denn im Religionsunterricht begegnen sie jungen Menschen, mit denen sie ansonsten nicht in Berührung kommen und die ihnen freimütig zu verstehen geben, warum sie sich so schwer tun, ihre Suche nach ihrem eigenen Glauben mit den institutionellen Erscheinungsformen von Religion in Verbindung zu bringen. Gleichzeitig zeigt ein guter Religionsunterricht, wie die Sache, um die es in diesem Fach geht, so übersetzt werden kann, dass selbst Schüler/innen, die ansonsten nichts mit ihr zu tun haben oder ihr eher skeptisch-ablehnend gegenüberstehen, sich von ihr ansprechen lassen und zur Auseinandersetzung mit ihr bereit sind. Von solchen Erfahrungen könnten sich die Religionsgemeinschaften zu einem intensiven Nachdenken darüber anregen lassen, wie sie ihre Glaubensvorstellungen und -praktiken so übersetzen können, dass sie auch von heutigen

<sup>72</sup> Bernhard Dressler, Religion unterrichten – als Beruf, in: Lernort Gemeinde 21 (4/2003) 39-42, 42. Zur Kompetenz der Religionslehrkräfte vgl. a. ders. 2006 [Anm. 3], 183.195f.203-205.

<sup>73</sup> Vgl. Schweitzer 2002 [Anm. 51], bes. 165-171.

<sup>74</sup> Vgl. Matthias Spenn / Dietlind Fischer, Ganztagschulen gemeinsam entwickeln. Ein Beitrag zur evangelischen Bildungsverantwortung, Münster 2005.

<sup>75</sup> Vgl. überblicksartig Jan Heiner Schneider, Schulseelsorge, in: LexRP (2001) 1959-1961.

jugen Menschen als für ihr Leben in einer verwirrenden und widersprüchlichen Welt hilfreiche Orientierung nachvollzogen und möglicherweise angenommen werden können.<sup>76</sup>

<sup>76</sup> Vgl. Krappmann / Scheilke 2003 [Anm. 16], 10.