

dinierte Pfarrerin werden. Monika Tworuschka promovierte in Religionswissenschaft und wurde durch die gemeinsame Arbeit mit ihrem Mann zu interreligiösen Fragen in der Religionspädagogik wegweisend.

Rupp konstatiert: „Ich habe erfahren und gelernt [...], dass der jeweilige Kontext und insbesondere auch die Genese und Biographie der Produzenten auf die Theorien entscheidend einwirkt, sie maßgeblich bestimmt.“ (266) Waren in den ersten beiden Bänden der Reihe vor allem die Theoretiker/-innen der Geburtsjahrgänge 1925–1935 vertreten, so verabschiedet sich nun die nächste Generation in den Ruhestand. Häufig sind es Schüler/-innen der Religionspädagogen der früheren Jahrgänge, d.h. anhand der vorliegenden Biographien könnten inzwischen religionspädagogische ‚Familiengeschichten‘ erarbeitet werden. Die Lektüre zeigt wissenschaftliche Linien auf, die Personen zusammenführen und Gründe für so manche Kooperation erklären.

Die Veränderungen in der Religionspädagogik, die diese Generation erlebt und mitgestaltet haben, ist einmalig: Spannt sich der Bogen doch vom eigenen Erleben der Evangelischen Unterweisung bzw. Materialkerymatik über die Auseinandersetzung mit den Neuaufbrüchen in den 1960/1970er-Jahren bis zu (immer noch) aktuellen Ansätzen wie Symboldidaktik, Kommunikativer Theologie, Gender und Religionspädagogik, Kindertheologie, Performativer Religionsdidaktik oder Interreligiösem Lernen, die mit den Namen der Autobiographinnen und Autobiographen verbunden sind.

Für mich war die Lektüre des Buches persönlich und fachlich ein Gewinn. So sei Horst F. Rupp für sein nun schon über ein Vierteljahrhundert andauerndes Engagement für eine biographische Geschichtsschreibung und „erinnerungsbezogene Religionsdidaktik“ (42) gedankt. Es ist zu erwarten, dass Folgeband 6 bald erscheinen wird; zumindest wird er vom Verlag schon beworben.

Angela Kaupp



Schröder, Bernd (Hg.): *Religionsunterricht – wohin? Modelle seiner Organisation und didaktischen Struktur*, Neukirchen-Vluyn (Neukirchener Verlagsanstalt) 2014 [194 S., ISBN 978-3-7887-2789-5]

Die Landschaft des Religionsunterrichts in Deutschland stellt sich erheblich vielfältiger dar, als es selbst manch Kundigem auf diesem Gebiet en détail bekannt ist. Schon allein deswegen ist es verdienstvoll, dass in diesem Sammelband – hervorgegangen aus einer öffentlichen Vorlesungsreihe an der Theologischen Fakultät der Universität Göttingen – jeweils ‚aus erster Hand‘ eine Übersicht über die derzeit vorfindbaren Organisationsmodelle und didaktischen Konzepte dieses Faches gegeben wird. Das beginnt mit dem konfessionell-kooperativen Religionsunterricht in Baden-Württemberg und geht weiter über den Modellversuch einer „Fächergruppe Religionsunterricht in interreligiöser Kooperation“, den „Hamburger Weg“ eines Religionsunterrichts für alle in evangelischer Verantwortung, das Schulfach „Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde“ (LER) in Brandenburg bis hin zum grundgesetzlichen Sonderfall in Bremen, dem Fach „Biblische Geschichte“ auf allgemein-christlicher Grundlage. Ergänzend hinzugenommen worden sind das neue Schulfach „Religion und Kultur“ im Kanton Zürich sowie der multireligiöse Religionsunterricht in England. Die einzelnen Beiträge geben jeweils gediegen Auskunft über die Geschichte und Genese des Konzepts, stellen sein Anliegen und seine organisatorischen sowie didaktischen Grundlagen vor, geben Einblicke in die Praxis und erörtern die bisher gemachten Erfahrungen und sich daraus ergebende Perspektiven für eine Weiterentwicklung.

Im zweiten Teil des Bandes sind Stellungnahmen zu Chancen und Grenzen des herkömmlichen konfessionellen Religionsunterrichts, insbesondere zu seiner Zukunftsfähigkeit gesammelt. Aus der Perspektive staatlicher Verantwortung legt Rolf Bade, langjähriger Referatsleiter im niedersächsischen Kultusministerium, die Position der Regierung seines Landes dar, nämlich dass der Religionsunterricht gemäß Art. 7.3 GG nicht in Frage steht. Angesichts der zunehmenden Pluralität und kulturellen Vielfalt in Gesellschaft und Schule plädiert er innerhalb des rechtlichen Rahmens für eine Weiterentwicklung des Faches in Richtung eines ‚christlichen Religionsunterrichts‘, der von der evangelischen und katholischen Kirche gemeinsam verantwortet wird und der längerfristig auch offen ist für eine interreligiöse Kooperation. Zudem müsse es aus pädagogischen Gründen ermöglicht werden, in bestimmten Fällen (z.B. in schulischen Einstiegsphasen) zeitweise einen Unterricht im Klassenverband durchzuführen, um etwa Gruppenfindungen zu fördern. Aus evangelisch-kirchlicher Perspektive befürwortet Kerstin Gäfgen-Track das Modell des kooperativ-konfessionellen Religionsunterrichts. Zur Weiterentwicklung zu einem religiös-kooperativen Religionsunterricht äußert sie sich zurückhaltend. Rudolf Tammeus, Fachleiter für Evangelische Religion an Gymnasien, plädiert entschieden für eine konfessionelle Kooperation und für eine prinzipielle Offenheit des Faches. Zur Klärung der Rechtslage und der Spielräume des Religionsunterrichts nach Art. 7.3 GG verhilft der Beitrag des Göttinger Staatskirchenrechtlers Hans Michael Heinig. Nach seiner Interpretation „räumt Art. 7.3 GG den Religionsgemeinschaften nicht das Recht ein, ihren Unterricht in Religionskunde für alle umzuwandeln. Die in der Norm erwähnten Grundsätze sollen die Entfaltung und Erfahrung des spezifischen Bekenntnisses schützen. Die Ausbildung gemeinsamer Religionsunterrichts-Grundsätze bekenntnisverschiedener Religionsgemeinschaften genügt diesen Anforderungen nicht. Folglich bietet Art. 7.3 GG auch keinen Raum für einen echten ‚ökumenischen‘ Religionsunterricht, solange die theologischen Differenzen zwischen der römisch-katholischen Kirche und den Gliedkirchen der EKD als kirchentrennend beschrieben werden“ (149). Vor diesem Hintergrund erscheinen Heinig manche der vorgestellten Religionsunterrichts-Konzepte zumindest als grenzwertig. Als Vertreter der katholischen Religionspädagogik möchte Rudolf

Englert zu einer begründeten Akzeptanz des konfessionellen Religionsunterrichts beitragen, wobei er seine Augen vor in der Praxis bestehenden Mängeln nicht verschließt und deswegen auf eine Verbesserung des Faches dringt. Ebenfalls auf eine Befürwortung des konfessionellen Religionsunterrichts läuft das Plädoyer von Bernd Schröder als Vertreter der evangelischen Religionspädagogik hinaus. Dabei präzisiert er, was mit der konfessionellen Ausrichtung dieses Faches gemeint ist, und begründet, warum diese sinnvoll ist. Mit Blick auf seine Weiterentwicklung müsse dem Religionsunterricht u.a. ein Freiraum zur Kontextualisierung bzw. Regionalisierung eingeräumt, müssten interkonfessionelle und -religiöse Begegnungen erleichtert und muss eine Didaktik des Umgangs mit Konfessionslosen erarbeitet werden. Einleitend weist Bernd Schröder auf die Veränderungen hin, die zu einer Diskussion über den Bestand und die Zukunft des Religionsunterrichts nötigen. Er sieht vier Szenarien, die sich derzeit abzeichnen. Abschließend führt er zu den in den Beiträgen bereits vorgestellten noch weitere vorfindbare Modelle des Religionsunterrichts an und entwickelt eine Methodik zur Urteilsfindung über eine zukunftsfähige Gestalt dieses Faches. Gemeinsam mit Rudolf Tammeus stellt er wünschenswerte Schritte dazu zur Diskussion.

Dieser Sammelband kann allen, die es mit dem Religionsunterricht zu tun haben, insbesondere den in der Aus- und Weiterbildung Tätigen an den Schulen und in den Kirchen, zum Studium nachdrücklich empfohlen werden. Die Beiträge des ersten Teils informieren sachkundig über den Stand der organisatorischen und didaktischen Ausgestaltungen dieses Faches. Im Vergleich untereinander können die jeweiligen Vor- und Nachteile abgewogen werden. Die Stellungnahmen im zweiten Teil fordern zur eigenen Positionsbestimmung heraus. Sie stimmen darin überein, dass ein religionskundlicher Unterricht auf religionswissenschaftlicher Grundlage den Erfordernissen von religiöser Bildung an den Schulen nicht hinreichend gerecht wird. Dabei wird nicht unterschlagen, dass es mit der Praxis des Religionsunterrichts keineswegs per se zum Besten bestellt ist. Unterschiedlich fallen die Vorstellungen darüber aus, wie dieses Fach zukunftsfähig weiterzuentwickeln ist.

So einleuchtend es auch sein mag, dass die Bestandsgarantie des Religionsunterrichts nach Art. 7.3 GG, mit der dieses Fach in Deutschland im

europäischen Vergleich eine Sonderstellung einnimmt, nicht fahrlässig aufgegeben werden soll, so ist doch zu bedauern, dass in den Stellungnahmen dezidierte Verfechter einer Religionskunde und/oder eines Ethikunterrichts für alle Schüler/-innen nicht zu Wort kommen. Denn in der Öffentlichkeit gewinnen die Befürworter/-innen dessen immer mehr an Gewicht. Wenn Bernd Schröder bemerkt, dass es „sog. konfessionellen, transparent-positionellen Religionsunterricht“ gebe, „weil und solange es eine hinreichend große Zahl von Menschen gibt, die sich als Mitglieder einer Religionsgemeinschaft öffentlich zu erkennen geben (wollen)“ (166; vgl. auch 174), so ist mitgeteilt, dass der Fall eintreten kann, in dem das nicht mehr der Fall ist und damit die Plausibilitätsgrundlagen für dieses so gestaltete Fach schwinden.

In Luxemburg spielt sich in dieser Hinsicht derzeit ein interessanter Vorgang ab. Die Regierung arbeitet auf eine Abschaffung der bisherigen Wahlfreiheit zwischen Ethik- und Religionsunterricht

zugunsten eines einheitlichen Werteunterrichts (was inzwischen umgesetzt worden ist). Daraufhin haben sich im November des vergangenen Jahres (2014) die in Luxemburg vertretenen Glaubensgemeinschaften zusammengetan und ein Memorandum unterzeichnet, in dem sie sich zur gemeinsamen Verantwortung für die Gestaltung eines ‚cours des religions‘ als Wahlpflichtfach verpflichten. Unbenommen davon steht es den Religionsgemeinschaften frei, eigene Formen der Unterweisung für ihre jungen Mitglieder durchzuführen.

Welche Grundsätzlichkeit im Übrigen in Frage gestellt ist, die nicht nur für den Religionsunterricht ansteht, für die eine überzeugende Antwort zu finden alles andere als leicht ist, hat Rudolf Englert formuliert: „Wie lässt sich die Erfahrung vermitteln, dass uns religiöse Traditionen auch in einer weitgehend post-traditionalen Gesellschaft etwas zu sagen haben?“ (161)

*Norbert Mette*