

Der Religionsunterricht als Lernort religiöser Differenz in einer plural gewordenen Gesellschaft

Mirjam Schambeck *sf*

1. Religionsunterricht als seismografischer Ort gesellschaftlicher Veränderungen

Es ist nichts Neues, dass der Religionsunterricht sowohl in seiner Organisationsform als auch auf Konzeptionsebene so etwas wie einen seismografischen Ort darstellt, um gesellschaftliche Veränderungen zu erkennen zu geben und auf sie zu reagieren. Nicht umsonst hatte *Erich Feifel* die Vielzahl von Konzeptionen des Religionsunterrichts zu Beginn der 1970er-Jahre mit einem Karussell verglichen und damit angezeigt, dass in einer Zeit gesellschaftlicher Umbrüche religiöse Bildung nicht einfach so bleiben kann, wie sie einmal war. Das zeigte sich in den letzten 30 Jahren und mindestens seit der Wiedervereinigung Deutschlands nicht anders: Transformationen des Religiösen fanden auch darin einen Ausdruck, dass sich Organisationsformen des Religionsunterrichts verändert haben. Die Etablierung von LER (Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde) in Brandenburg, das gescheiterte Volksbegehren ‚Pro Reli‘ in Berlin im Jahr 2009 und die danach gesetzlich vollzogene Statuierung von Religion als Wahl- und nicht als Pflichtfach mögen als Beispiele genügen. Zurzeit scheinen diese veränderten Etablierungen des Religiösen schneller durch das Gesetz der

Faktizität entschieden, denn mittels konzeptueller Überlegungen orientiert zu werden.¹

Insofern widmet sich der folgende Beitrag der Frage, wie der Religionsunterricht in den heutigen, noch nicht zu Ende gedachten Debatten über die Rolle von Religion in postmodernen Gesellschaften ein produktiver Lernort des Umgangs mit Religion sein kann, die auch in Deutschland nicht anders denn als Religionsplural vorkommt. Welchen Beitrag kann der Religionsunterricht demnach leisten, mit *dem* Kennzeichen von Postmoderne schlechthin, nämlich mit Pluralität – und im Religionsunterricht eben mit der Pluralität von Religion – umzugehen? Und wie kann der hier gelernte Umgang mit religiöser Differenz auch auf andere, nur im Plural vorkommende gesellschaftliche Bereiche übertragen werden?²

In einem ersten Schritt gilt es deshalb, religionsdidaktische Herausforderungen, die sich angesichts der Heterogenität im Religionsunter-

1 Vgl. aktuell *Schröder, Bernd* (Hg.): Religionsunterricht – Wohin? Modelle seiner Organisation und didaktischen Struktur, Neukirchen-Vluyn 2014.

2 Die Denkschrift der *EKD*: Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule, Gütersloh–München 2014, hebt die Pluralitätsbefähigung als entscheidendes Ziel des Religionsunterrichts heraus.

richt ergeben, im Bedingungsgefüge gesellschaftlicher Heterogenitätsmuster zu beleuchten (2). Danach soll der Blick auf den Religionsunterricht konzentriert und gefragt werden, welche Fähigkeiten es braucht, um mit religiöser Differenz und Pluralität produktiv umzugehen (3). Auch wenn Religionen wie der Islam oder der Buddhismus in Deutschland immer mehr zu Alltagsphänomenen werden, rücken die folgenden Ausführungen ‚lediglich‘ die Unterschiede der christlichen Konfessionen in den Mittelpunkt. Das ist deshalb der Fall, um einerseits die schon bestehenden Lern- und Organisationsformen, wie sie beispielsweise im sog. Ko-Ko in Baden-Württemberg eine Gestalt fanden, zu profilieren und weiterzuentwickeln (4), und um andererseits an diesen Lern- und Organisationsformen wie in einer Art Laboratorium zu lernen, was in Analogie für den Religionsplural fruchtbar zu machen ist (5).

2. RU im Bedingungsgefüge gesellschaftlicher Heterogenitätsmuster

Die Frage nach dem Umgang mit Heterogenität im Religionsunterricht ist nicht einfach jenseits des heute anzutreffenden Vorkommens und des gesellschaftlichen Umgangs mit Heterogenität zu verhandeln. Vielmehr wirken das gesellschaftliche Umfeld und die hier geprägten Denk- und Handlungsformen auf die Frage zurück, wie man sich im Religionsunterricht mit Heterogenität auseinandersetzt und auseinandersetzen soll.³ Insofern gilt es zunächst, einige makrokontextuelle Brennpunkte zu benennen, wobei eines schon vorweg gesagt werden soll:

3 Vgl. zum Problemaufriss auch *Kenngott, Eva-Maria*, Religiöse Pluralisierung und die Pluralisierung des Religionsunterrichts. In: *Dies./Englert, Rudolf/Knauth, Thorsten (Hg.)*, Konfessionell – interreligiös – religionskundlich. Unterrichtsmodelle in der Diskussion, Stuttgart 2015, 7-15.

Der bislang praktizierte Umgang mit Differenz im Religionsunterricht, nämlich Differenz zugunsten von konfessionell homogenen Lerngruppen auszublenden, verstört eher bzw. irritiert zumindest. Was auf Dauer aber nicht plausibilisiert werden und seine Sinnhaftigkeit nicht erweisen kann, das wird keinen Bestand haben. Insofern ist es dringend geboten, sowohl die bisherige Organisationsform des Religionsunterrichts als auch seine Konzeption angesichts einer zunehmend heterogener werdenden Welt weiterzuentwickeln.

Müsste man die Bezüglichkeit unserer Gesellschaft und Politik auf Religion und religiöse Bildung beschreiben, bietet sich in vordringlicher Weise die Charakterisierung mittels Ambivalenzen an. Es gibt ein ‚einerseits und andererseits‘, mit anderen Worten oftmals ein ‚unentschieden‘, oder man könnte auch sagen ein ‚sowohl als auch‘. Das ist sozusagen typisch für das Verhandeln von Religion in Deutschland.

2.1 Ungeklärte gesellschaftliche Rolle von Religion

Ein erster makrostruktureller Bezugspunkt ergibt sich aus der ungeklärten gesellschaftlichen Rolle von Religion. Auf der einen Seite nehmen die Mitgliederzahlen der großen Kirchen in Deutschland immer mehr ab und der prozentuale Anteil von Bürgerinnen und Bürgern ohne konfessionelle Zugehörigkeit oder mit anderen Religionszugehörigkeiten steigt beständig an.⁴ Auf der anderen Seite spielt Religion auch

4 Vgl. *König, Klaus*: Den Synodenbeschluss zum Religionsunterricht weiterdenken. In: *RpB* 71/2014, 66-74, 67, Anm. 3 zeigt auf, dass der prozentuale Anteil der Getauften bei den Neugeborenen im Durchschnitt die 50%-Marke nicht überschreitet. Der Mikrozensus 2011 weist nach, dass 31,2% der Deutschen Mitglied der Katholischen Kirche, 30,8% Mitglied der Evangelischen Kirchen, 5% Mitglied anderer Kirchen und Religionsgemeinschaften sind, während 33% kein Mitglied in einer Religionsgemeinschaft öffentlichen Rechts sind; vgl. auch die von der DBK im Jahr 2014 veröffentlichten Statistiken zur Ent-

in postmodernen Gesellschaften eine nach wie vor politische Rolle, die aufgrund der Auseinandersetzung mit dem Islam, insbesondere mit seinen Zerrbildern, noch zugenommen hat. Die sogenannte Säkularisierungsthese, der zufolge Religion mit der fortschreitenden Moderne notwendig verschwinde, konnte das Phänomen Religion in postmodernen Gesellschaften nicht erhellen⁵ und weicht derzeit einer Rede von „postsäkularen Konstellationen“ (H.-J. Höhn) von Religion. Religionen sind wieder Thema, auch wenn sie nicht erst durch die Anschläge in Paris Anfang Januar und im November 2015 eher als zu zählende, weil Menschen aufschreckende Mächte in Erscheinung treten, denn in ihrer integrierenden und orientierenden Kraft zur Geltung kommen.

Weiterhin zeigt sich Folgendes: So sehr sich einerseits die gesellschaftliche Konvention einstellt, Religionsfragen wie Geschmacksfragen zu verhandeln und damit dem Privatissimum vorzubehalten, so sehr rückt Religion andererseits aufgrund ihres Potenzials, für Menschen mit Migrationshintergrund als Identitätsmarker zu fungieren, als gesellschaftlich wirkendes Phänomen wieder in den Blickpunkt. Forschungen aus dem Bereich der interkulturellen Pädagogik wie auch der Migrationsforschung⁶ haben darauf aufmerksam gemacht, dass gerade für Menschen, die ihre Heimat verlassen mussten, Religion nicht selten zu einer stabilisierenden Größe wird. Selbst für Migrantinnen und Migranten, die in ihren Heimatländern Religion nicht praktizierten, erlaubt Religion eine Rückbezüglichkeit zur ehemaligen Heimat. Sie suggeriert zugleich oder ermöglicht *de facto*, in der neuen Umge-

bung Heimat zu finden. Aufmerken lässt die Beobachtung, dass Religion gerade in solchen Zusammenhängen zugleich als abgrenzender Faktor gegenüber der neuen Umgebung dient und damit nicht selten in einer lediglich unterkomplexen oder auch erstarrten Form zur Geltung kommt.⁷ Stehen Religionen einerseits in der Gefahr, diffuser, weil kaum noch artikulationsfähig und intersubjektiv vermittelbar zu werden, so haben wir es andererseits mit einer Erstarrung oder Rigidisierung von Religionsmustern zu tun.

Diese Aspekte sind noch in einer dritten Hinsicht zu differenzieren: Auf der einen Seite sprechen wir seit mindestens 15 Jahren von einem *Megatrend Religion*.⁸ Jugendstudien wie beispielsweise die U27, U18⁹ oder die Shell Jugendstudie 2015 verdeutlichten, dass auch Jugendliche in einem nicht geringfügigen Maß Interesse an religiösen Fragen haben. Der Religionsmonitor von 2008 identifiziert 52% der Jugendlichen in Deutschland als resonanzfähig für religiöse Themen, 14% davon als hoch religiös.¹⁰ Auf der anderen Seite zeigt sich, dass Religiositätsstile immer weniger in Bezug auf bestimmte Religionsgemeinschaften ausgebildet werden, wobei der Islam hier mehr Prägekraft entfaltet als beispielsweise das Christentum. Dieser ‚Abkoppe-

wicklung religiöser Zugehörigkeiten an deutschen Schulen.

5 Vgl. Joas, Hans: Glaube als Option. Zukunftsmöglichkeiten des Christentums, Freiburg i.Br. 2012, 23–42.
 6 Vgl. Schambeck, Mirjam: Interreligiöse Kompetenz. Basiswissen für Studium, Ausbildung und Beruf (=UTB M 3856), Göttingen 2013, 20.

7 Vgl. Southwood, Katherine: Die ‚heilige Nachkommenschaft‘ und die ‚fremden Frauen‘. Mischehen als innerjüdische Angelegenheit. In: Schambeck, Mirjam/Rahner, Johanna (Hg.): Zwischen Integration und Ausgrenzung. Migration, religiöse Identität(en) und Bildung theologisch reflektiert, Münster 2011, 60–82, 63–66.
 8 Vgl. Polak, Regina: Megatrend Religion? Neue Religiositäten in Europa, Ostfildern 2002.
 9 Vgl. Calmbach, Marc/Thomas, Peter M./Borchard, Inga u.a.: Wie ticken Jugendliche 2012? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland, Altenberg 2011, 77–82.
 10 Vgl. Huber, Stefan: Transdisziplinäre Modellierung der Religiosität am Beispiel des Religionsmonitors 2008. In: Kropač, Ulrich/Meier, Uto/König, Klaus (Hg.): Jugend, Religion, Religiosität. Resultate, Probleme und Perspektiven der aktuellen Religiositätsforschung, Regensburg 2012, 56–67.

lungseffekt' erfolgt in Bezug auf das Christentum sogar in einer doppelten Hinsicht: Die subjektive Gestalt von Religion koppelt sich nicht nur von den Kirchen ab, sondern auch von der jüdisch-christlichen Gottesfrage insgesamt. Dieser Abkoppelungseffekt nimmt nach der aktuellen Shell Jugendstudie 2015 sogar zu.¹¹ Wenn, dann dominiert der Glaube an ein Ultimates im Sinne einer höheren Macht, und nicht der Glaube an die Existenz eines personalen Gottes. Religiositätsstile werden insofern immer weniger identifizierbar und ausweisbar.

Damit ergibt sich als gesellschaftliche Notwendigkeit, die sich näherhin als Aufgabenbeschreibung an religiöse Bildungsprozesse formulieren lässt, Folgendes:

- Wie ist es möglich, Zerrbilder von Religionen, wie sie zur Zeit v. a. vom Islam transportiert werden, von dem zu unterscheiden, was den Islam und die Religionen insgesamt im Tiefsten ausmacht?
- Wie kann die jahrhundertlang integrierende, das heißt Menschen immer wieder auf das Gute und das Gemeinwohl ausrichtende Kraft der Religionen auch gesellschaftlich erinnert und geltend gemacht werden?
- Wie kann durch Bildungsanstrengungen darauf hingearbeitet werden, der Diffundierung von Religion einerseits und der Rigidisierung von Religion andererseits entgegenzuwirken?

2.2 Gesellschaftliche Ambivalenz im Umgang mit religiöser Heterogenität

Neben der ungeklärten Frage, welche Rolle Religion überhaupt gesellschaftlich zukommt, nimmt die Diskussion an Fahrt auf, wie mit der Unterschiedlichkeit der Religionen umgegangen werden soll. Trotz einer 60-jährigen Geschichte mit den sog. ‚Gastarbeitern‘ ist Deutschland immer noch erst dabei, Multikulturalität und Multireligiosität als gesellschaftlich selbstverständliche Phänomene anzuerkennen. Andererseits gilt auch für Deutschland, dass Religion im Religionsplural und nicht mehr im Konfessionsplural wahrgenommen wird. Man kann sogar sagen, dass es gesellschaftlich weithin unverständlich geworden ist, dass es einen Unterschied etwa zwischen Evangelischsein und Katholischsein gibt.

Wie also gelingt es, sowohl die Kulturenvietfalt als auch den Religionsplural nicht nur unbearbeitet stehen zu lassen und darauf nicht nur mit den dafür typischen Verhaltensmustern zu reagieren, nämlich einerseits in Form einer ‚Multi-Kulti-Manier‘, also eines unreflektierten Nebeneinanders, wie Wolfgang Welsch dies treffend herausgearbeitet hat;¹² oder andererseits, indem man auf Heterogenität mit den Strategien der Elimination durch Ausgrenzung oder der Absorption („Leitkultur“) durch Nivellierung antwortet, weil Pluralität als Bedrohung empfunden wird?

Religiöse Bildungsprozesse sind insofern gefragt, den Religionsplural als Ausgangspunkt ihrer Bildungsbemühungen ernst zu nehmen und entsprechende Konzepte zu erarbeiten, die einen differenzierten, die Vielfalt anerkennenden Umgang mit den unterschiedlichen Religionen ermöglichen. Damit aber steht das Format religiöser Bildung insgesamt auf dem Prüfstand.

11 Vgl. *Gensicke, Thomas*: Die Wertorientierungen der Jugend (2002–2015). In: *Shell Deutschland Holding* (Hg.): *Jugend 2015. Eine pragmatische Generation im Aufbruch*, Frankfurt a. M. 2015, 237–272, 248–260. Auch für Grundschüler/-innen lässt sich in ähnlicher Weise diagnostizieren, dass religiöse Themen zwar von großem Interesse sind, aber kaum mit christlichen Semantiken in Verbindung gebracht werden bzw. aufgrund fehlender domainspezifischer Wissensanteile gebracht werden können. Vgl. *Lerch, Karl-Heinz*: Bekenntnisorientierung im Religionsunterricht. In: *KatBl* 140 (2015) 448–452, 448f.

12 Vgl. *Welsch, Wolfgang*: Rolle und Veränderung der Religion im gegenwärtigen Übergang zu transkulturellen Gesellschaften. In: *Siedler, Dirk* (Hg.): *Religionen in der Pluralität. Ihre Rolle in postmodernen transkulturellen Gesellschaften*, 13–47, 17f.

Außerdem, und dies ist ein weiterer Faktor im Horizont religiös-weltanschaulicher Heterogenitätsmuster, ist die Frage nach wie vor ungeklärt, wie dem wachsenden Anteil sog. konfessionsloser bzw. säkularer Schüler/-innen ein bildender Zugang zu Religion ermöglicht werden kann, der der Eigenart von Religion gerecht wird. Oder anders gesagt: Wie können sich auch säkulare Schüler/-innen eine begründete Position zu Religion erarbeiten, die mehr ist als ein ‚learning about religion‘?¹³

2.3 Eine strittige Frage: die Ausrichtung religiöser Bildung

Sowohl die nach wie vor bzw. wieder neu an-treffbare politische Bedeutung von Religion als auch das breitenwirksame Verständnis von Allgemeinbildung in der Modellierung von Jürgen Baumert¹⁴ trugen dazu bei, die Auseinandersetzung mit Religion als *unaufgebbaren Bestandteil von Allgemeinbildung* anzuerkennen. Nicht nur der Verweis auf die grundgesetzlich garantierte Absicherung des Religionsunterrichts, sondern auch der bildungstheoretische Ausweis, dass Allgemeinbildung die Fähigkeit zur religiösen Positionierung einschließt, konnten verdeutlichen, dass der Staat in seinen Bildungsinstitutionen eben diese Möglichkeit garantieren muss.

Die Frage stellt sich jedoch, wie diese Positionierung erworben werden kann. Bei nicht wenigen Politikerinnen und Politikern, Schulverantwortlichen wie ‚ganz normalen Menschen auf der Straße‘ scheint der *religionskundliche Zugang* zu Religion unbenommen als der beste zu gelten. Eine *bekenntnisorientierte* Zugänglichkeit wird dagegen alltagstheoretisch nicht selten mit

kirchlicher Rekrutierung oder überholten kirchlichen Privilegien in staatlichen Einrichtungen identifiziert. Diese Debatte ist noch nicht zu Ende geführt und wird sich auf die Organisationsform und die Konzeption des Religionsunterrichts entscheidend auswirken. Insofern reicht es nicht (mehr), eine bekenntnisgebundene Erschließung von Religion mit einem Verweis auf das Grundgesetz Art. 7, Absatz 3 apodiktisch einzufordern. Es müssen breitenwirksam Argumente erschlossen werden, die aufzeigen, dass ein bekenntnisorientierter Zugang zu Religion ein unersetzbares ‚Plus‘ gegenüber einer religionskundlichen Erschließung darstellt.¹⁵

2.4 Fazit: der Religionsunterricht zwischen Irritation und Inspiration

Mitten in diesen gesellschaftlich aktuellen Ambivalenzen um das Phänomen Religion wirkt der traditionelle, in konfessionell getrennten Lerngruppen organisierte Religionsunterricht wie ein Fremdkörper, der zumindest irritiert. Ein solcher Religionsunterricht befremdet sowohl Schüler/-innen, die nicht verstehen, warum sie für ‚Reli‘ in eine andere Klasse wechseln müssen als auch Lehrer/-innen und Direktorinnen bzw. Direktoren. Der Sinn von Differenz, wie er im Religionsunterricht zu Tage tritt, bleibt weithin unzugänglich.

Damit stellt sich als Schlüsselfrage, wie sowohl Differenz als auch das Gemeinsame von Religion in Zukunft auf eine produktive Weise Gestalt annehmen kann, und zwar auf der Ebene der Organisationsform – also der Institutional-

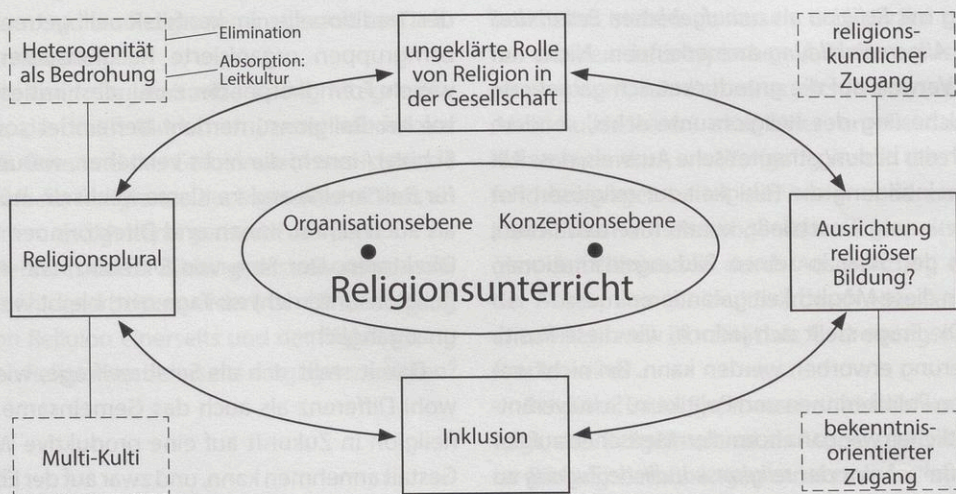
13 Vgl. Englert, Rudolf/Knauth, Thomas: Es bleibt spannend! Bilanz und Rückblick auf die Diskussion. In: Kenngott/Englert/Knauth 2015 [Anm. 3], 219–234, 220, 226.

14 Vgl. Baumert, Jürgen: Deutschland im internationalen Bildungsvergleich, in: Killius, Nelson/Kluge, Jürgen/Reisch, Linda (Hg.): Die Zukunft der Bildung, Frankfurt a. M. 2002, 100–150.

15 Vgl. Englert, Rudolf: Warum konfessioneller Religionsunterricht? In: KatBl 139 (2014) 368–375; Schröder, Bernd: Was heißt Konfessionalität des Religionsunterrichts heute? Eine evangelische Stimme. In: Englert 2014 [Anm. 1], 163–178; Schambeck, Mirjam: Religiöse Welterschließung – mehr als ein mäanderndes Phänomen. Plädoyer für eine positionelle Auseinandersetzung mit Religion. In: RpB 69/2013, 53–64, 62–64; Dies., Religion in der Schule? Gründe für einen bekenntnisgebundenen Religionsunterricht. In: StdZ 233 (2015) 544–554.

sierung – von Religionsunterricht sowie auf der Ebene der Konzeption – also der konkreten Formatierung. Auch wenn regional und situativ bereits viele Alternativmodelle zum herkömmlichen Religionsunterricht entwickelt wurden, bewegen sich diese eher auf der Ebene einer Alltagspragmatik¹⁶ denn einer konzeptuell begründeten, geschweige denn kirchenamtlich bestätigten Ebene. Ziel wäre es deshalb, zum einen diese aus der alltäglichen Notwendigkeit gewonnenen Religionsunterrichtsformen nicht einfach abzutun und als ungeboten oder sogar unrechtmäßig hinzustellen, sondern deren zukunftsweisendes Potenzial zu heben, weiterzuentwickeln und auch offiziell zu machen. Zum anderen müsste dies in einer Weise erfolgen, dass der Religionsunterricht nicht mehr Fremd-

körper zu sein brauchte in dem Sinne, dass dieses Fach gegenüber den gesellschaftlichen Bezügen zu Religion so ganz anders tickt. Der Religionsunterricht müsste vielmehr als ausgewiesener Lernort von Differenz erkennbar werden, in dem eingeübt wird, dass es nicht reicht, Heterogenität in ‚Multi-Kulti-Manier‘ zu lösen – und das heißt letztlich: unbearbeitet zu lassen. Der Religionsunterricht könnte so durchaus zum inspirierenden Impuls werden, sich der Differenz zu stellen, die unsere Gesellschaft prägt, und die sie angesichts der vielen in Europa Zuflucht suchenden Menschen noch mehr prägen wird. Das aber setzt voraus, dass ein produktiver Umgang mit Differenz gefunden werden muss, und dass er so gefunden wird, dass er auch verstehbar ist.¹⁷



16 Vgl. Woppowa, Jan: Impulse für einen konfessionell-koooperativen RU. In: KatBl 140 (2015) 442–447.

17 Vgl. dazu auch Pemsel-Maier, Sabine: Diversität als Herausforderung. Auf der Suche nach einem katholischen Religionsunterricht, der „an der Zeit“ ist. In: Rupp, Hartmut / Hermann, Stefan (Hg.): Religionsunterricht 2020. Diagnosen – Prognosen – Empfehlungen, Stuttgart 2013, 120–133.

3. Der Religionsunterricht als (Lern-)Ort religiöser Differenz

3.1 Konzentration auf die ‚Angebote‘ und deren ‚Nutzung‘

Nun ist nichts so komplex wie das, was mit Menschen zu tun hat. Das gilt in eben diesem Sinn auch für Unterricht. Um die religionsdidaktischen Herausforderungen zu bestimmen, die sich im Umgang mit Heterogenität bzw. Differenz im Religionsunterricht ergeben, soll diese Komplexität im Folgenden nicht in Gänze beleuchtet, sondern mit Hilfe des Angebot-Nutzungsmodells, wie es *Andreas Helmke* für das Verständnis von Unterricht entwickelt hat,¹⁸ zugespitzt und für den Religionsunterricht fruchtbar gemacht werden. *Andreas Helmke* konnte zeigen, dass die Effektivität schulischen Lernens in besonderem Maße von der Qualität der Angebote (der Präsentationsprozesse und der Frage der „kognitiven Aktivierung“) und der Art, wie Schüler/-innen diese Angebote zu nutzen vermögen (Aneignungsprozesse), abhängig ist. Damit ist sozusagen *eine* ‚Linse‘ dieser Ausführungen eingestellt.

Die *andere* ‚Linse‘ ergibt sich durch eine Konzentration auf nur eine bestimmte Erscheinungsform von Differenz, nämlich die konfessionelle Differenz im Christentum, und damit auf die Frage, wie ein produktiver Umgang mit dieser konfessionellen Differenz denkbar ist. Der Religionsplural wird damit sozusagen auf die Ebene des Konfessionspluralis eingegrenzt. Das geschieht aus folgendem Grund und in folgender Absicht:

Zum einen gibt es z.B. durch den Ko-Ko in Baden-Württemberg schon eine konkrete Organisationsform eines Religionsunterrichts, der religiöse Differenz in Form der konfessionellen Differenz zum Ausgangspunkt nimmt. Zum an-

deren könnten Überlegungen, wie ein produktiver Umgang mit Differenz in Bezug auf den Konfessionsplural möglich ist, erlauben, das hier Erkannte und Erreichte im Analogieschluss auf den noch schwierigeren Umgang mit Differenz in Bezug auf den Religionsplural und den Umgang mit Konfessionslosen zu übertragen und anzuwenden. So widmen sich die folgenden Ausführungen den Fragen, wie die eigene Konfession angesichts der anderen Konfession adäquat ausgesagt werden kann, und wie Schüler/-innen eine eigene, begründete Position zu Religion ausbilden können angesichts unterschiedlicher christlicher Konfessionen. Diese Fragen und die gewählten ‚Linsen‘ stoßen zwei große Themenfelder an:

- Was macht die konfessionelle Zugänglichkeit aus? Was muss thematisiert werden (Inhaltsseite), damit die konfessionelle Zugänglichkeit zum Tragen kommt?
- Was ist mit religiöser Differenzkompetenz gemeint? Was muss auf Subjektseite im Religionsunterricht passieren?

3.2 Konfessionelle Heterogenität – Modellierungen auf der Inhaltsseite religiösen Lernens

Die konfessionelle Zugänglichkeit wird im Folgenden als bestimmte Weise des Wahrnehmens, Verstehens und Praktizierens des Christentums verstanden. Diese bestimmte Zugänglichkeit hat bei Konfessionen eine solche Verbindlichkeit erlangt, dass sie nicht mehr nur für einzelne Individuen zutrifft, sondern für eine bestimmte Gemeinschaft gilt.

In einem differenzbewussten Religionsunterricht muss die Inhaltsseite so thematisiert werden, dass die – konfessionell eben unterschiedlichen – Zugänglichkeiten zum Christentum bewusst wahrgenommen und verstanden werden. Von besonderem Lerneffekt ist es, die sog. *critical incidents* in das Blickfeld zu rücken: Damit sind die Themen und Formen, Riten und Praktiken der Konfessionen gemeint, die sich von-

¹⁸ Vgl. *Helmke, Andreas*: Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts, Seelze-Velber ³2010, 73.

einander unterscheiden oder einander ergänzen. Anders gesagt sind damit einerseits jene religiösen Erscheinungsweisen gemeint, die zu Schwierigkeiten und Missverständnissen führten bzw. führen, und andererseits diejenigen, die sich zu Chancen entwickelten und zu einem tieferen Verstehen des Christlichen beitrugen.

Interessant ist in religionsdidaktischer Hinsicht, welche Fragen diese unterschiedlichen Zugänglichkeiten auf Subjektseite bedingen. Was müssen Lehrende und Lernende können, um diese unterschiedlichen in den Konfessionen repräsentierten Zugänglichkeiten zum Christentum angemessen wahrnehmen, verstehen und beurteilen zu können?

3.3 Religiöse Differenzkompetenz – Modellierungen auf der Subjektseite religiösen Lernens

Ausgehend von Studien im Bereich des interreligiösen Lernens und der empirischen wie hermeneutisch verantworteten Bestimmung interreligiöser Kompetenz¹⁹ steht folgende Konzeptualisierung von religiöser Differenzkompetenz zur Diskussion.

3.3.1 Differenzkompetenz als Diversifikations- und Relationskompetenz

■ DIVERSIFIKATIONSKOMPETENZ

In einem ersten Zugang meint religiöse Differenzkompetenz die Fähigkeit, die eigene und die andere Konfession identifizieren und insofern unterscheiden zu können. Die Fragen: Was ist typisch evangelisch? Was ist typisch katholisch? wären eine denkbare Konkretion.

■ RELATIONSKOMPETENZ

Die Fähigkeit zu unterscheiden, ist aber immer schon gebunden an die Fähigkeit, in Beziehung setzen zu können. Damit ist z. B. gemeint, typisch evangelische Aussagen wie etwa, dass die Schrift

die Art und Weise schlechthin (sola scriptura) sei, um Gottes Offenbarung zu erkennen, in einem Verstehenshorizont zu begreifen, der um die Kontroversen bzgl. des sola-scriptura-Prinzips weiß. Relationskompetenz fordert also, nicht dabei stehen zu bleiben, das Gemeinsame und Unterscheidende additiv hintereinander zu verhandeln, sondern die in den unterschiedlichen Konfessionen artikulierten Themen in je diesen ‚Klangräumen‘ wahrzunehmen und in ihrer Bezogenheit aufeinander erhellen zu können.

3.3.2 Religiöse Differenzkompetenz –

unterscheidbar in drei Kompetenzbereiche

Damit deutet sich schon an, dass mit der Identifizierung der religiösen Differenzkompetenz als Diversifikations- und Relationskompetenz weiter zu fragen ist, wie diese näher zu konkretisieren ist. Sie lässt sich näherhin auffächern in einen (1) ästhetischen, einen (2) hermeneutisch-reflexiven und hermeneutisch-kommunikativen sowie einen (3) praktischen Kompetenzbereich, der sich wiederum in praktische Reflexionsfähigkeit (= Urteilsfähigkeit) und Vollzugsfähigkeit ausdifferenziert.

(1) ÄSTHETISCHER KOMPETENZBEREICH

Mit dem ästhetischen Kompetenzbereich sind alle unterrichtlichen Aneignungsprozesse gemeint, das Eigene und das Fremde überhaupt in seiner Eigenart wahrzunehmen. Es geht darum, etwa die evangelisch geprägte Zugänglichkeit zum Sakramentenverständnis genauso identifizieren zu können wie die katholisch geprägte.

Dabei bleibt es aber nie beim Feststellen des je Eigenen. Es geht bei der Differenzkompetenz (oder eben bei konfessionell-kooperativen Lernprozessen) immer schon darum, das Eigene im Angesicht des Anderen zu verstehen: Was trägt die andere Zugänglichkeit für die eigene aus? Wie könnte ein katholisches Sakramentenverständnis durch das evangelische z. B. ‚weniger verobjektiviert‘ werden; und wie könnte das evangelische Sakramentenverständnis durch das katholische

19 Vgl. Schambeck 2013 [Anm. 6], 159–184.

entlastet werden im Sinne: Die Wirksamkeit hängt nicht nur von der subjektiven Offenheit des Menschen für das Heilsangebot Gottes ab? Der Mensch darf vielmehr darauf vertrauen, dass Gott schon immer auf ihn hin unterwegs ist.

(2) HERMENEUTISCH-REFLEXIVER UND HERMENEUTISCH-KOMMUNIKATIVER KOMPETENZBEREICH

Der hermeneutisch-reflexive und -kommunikative Kompetenzbereich steht dafür, die Eigenheit und Unterschiedlichkeit der konfessionellen Zugänglichkeiten verstehen und angemessen ins Wort und in einen Ausdruck bringen zu können.

(3) PRAKTISCHER KOMPETENZBEREICH

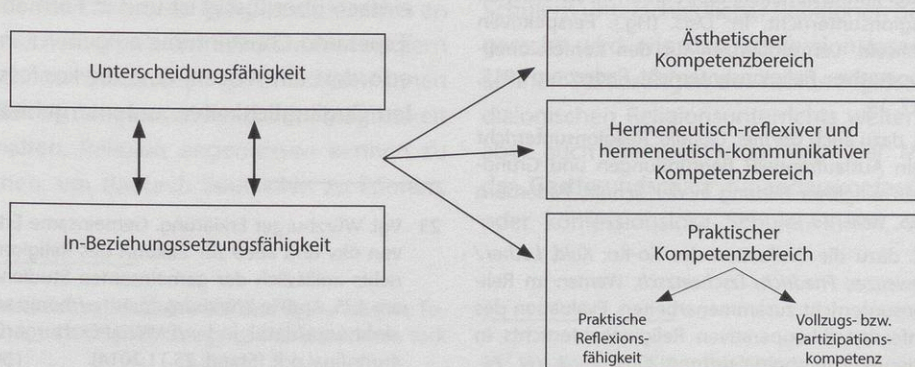
Der praktische Kompetenzbereich ist in schulischen Lernprozessen den meisten Missverständnissen ausgesetzt. Das hat auch damit zu tun, dass er zu unterscheiden ist, nämlich in einerseits die Fähigkeit der Urteilskraft bzw. der praktischen Reflexionsfähigkeit und in die Vollzugskompetenz. Impliziert die praktische Reflexionsfähigkeit – um beim Beispiel des Sakramentenverständnisses zu bleiben – zu überlegen, welche Deutung von Gottes heilendem Handeln in der Welt Sinn zu erzeugen vermag, erläutern zu können, warum das so ist, und auf die eigene Positionierung zum Thema zu übertragen, bezeichnet die Vollzugskompetenz die Fähigkeit, die Sakramente mitfeiern und mitgestalten zu können.

4. Religiöse Differenzkompetenz erwerben – Anforderungen an konfessionell-kooperative Lernprozesse

Eine so verstandene Differenzkompetenz impliziert folgende Anforderungen an Lehr- und Lernprozesse im Religionsunterricht:

- Die eigene Konfession muss im Angesicht der anderen thematisiert werden. Um ein mögliches *Sprechen im Modus der Lebensüberzeugung* nicht von vornherein auszublenden, braucht es authentische Sprecher/-innen, die Religion in der Erste-Person-Perspektive (Ingolf U. Dalferth) zu verhandeln vermögen. Nur so kann das Thema Religion in der ihr gebührenden Eigenlogik zum Tragen kommen.
- Das Profil der eigenen wie der anderen Konfession muss von den Lehrkräften her *angemessen* zur Sprache kommen. Hier geht es nicht nur darum, das Eigene zu kennen, sondern das Eigene im Angesicht des Anderen verstehen zu können. Das heißt z. B., dass das katholische Sakramentenverständnis *immer schon in seiner Bezüglichkeit* zum evangelischen Sakramentenverständnis erläutert wird: Dies setzt ein *fundiertes Wissen um thematische Konstellationen* voraus. Und hier reicht es auch nicht, das eine *nach* (!) dem anderen in einem lediglich additiven oder komparativen Sinn zu verhandeln und es dann dabei zu belassen. Es muss vielmehr

aktuell



- auch einen Austausch darüber geben, was das eine vom anderen lernen kann und wie die Komplementarität beider Zugänglichkeiten zu veranschaulichen ist.²⁰ Darin ist vermutlich der größte Explosionsstoff, aber zugleich der größte Lerneffekt enthalten.
- Letztlich zeigt sich schon hier, dass ein konfessionell-kooperatives Lernen nicht weniger an Wissen, sondern mehr an Wissen voraussetzt. Und das heißt: nicht weniger an Studium, sondern mehr an Studium; nicht kürzere Ausbildungszeiten, sondern längere; nicht Einsparungen an konfessionellen Theologischen Fakultäten, weil es ausreicht, wenn es christliche Fakultäten gibt, sondern ein Bewusstsein davon, dass erst differenzierte Institutionen der Differenz der konfessionellen Zugänglichkeiten wie der Pluralität der Religionen Rechnung zu tragen vermögen.²¹
 - Daraus wächst dann auch die Frage, wie durch die konfessionell-kooperativen Lernprozesse die eigene Position der Schüler/-innen zu Religion *de facto* entwickelt wird. Kommt es wirklich zu den beschworenen Verunsicherungen, oder wird nicht doch viel klarer, was das Eigene in Wertschätzung und Anerkennung des anderen ausmacht?²²
- Solche konfessionell-kooperativen Lernprozesse müssen dann auch organisiert sein. Ob das in der Weise des Ko-Ko erfolgt, in einem gemeinsam verantworteten christlichen Religionsunterricht in katholischer oder evangelischer Verantwortung, wie das die Würzburger Erklärung des dkv und aeod vorschlägt,²³ ist eine Frage auf der zweiten Ebene. Die erste Ebene ist angezeigt durch die Operationalisierung von religiöser Differenzkompetenz – und angesichts des Konfessions- und Religionspluralis liegt es auf der Hand, dass eine verantwortete Position zu Religion weder jenseits des Konfessions- und Religionspluralis ausgebildet werden kann, noch indem man so tut, als ob alle Religionen und Konfessionen gleich seien. *De facto* läuft der Prozess aber genau umgekehrt. Die Organisationsebene des Religionsunterrichts gibt den Takt vor, wie religiöse Differenz im Religionsunterricht zu verhandeln ist. Das heißt, dass wir weithin nur noch re-agieren auf das, was sich breitenwirksam per Stundenplanorganisation in die Fläche geschrieben hat. Hier könnte sich etwas ändern, wenn plausible Konzepte für differenzbewusstes religiöses Lernen gefunden werden, die dann auch auf die Organisationsebene einwirken.
 - Dass konfessionell-kooperative Lernprozesse überhaupt als sinnvoll, ja geboten angesehen werden, setzt ein Bewusstsein dafür voraus, dass die je eigene, eben konfessionelle Zugänglichkeit zum Christentum nicht einfach überflüssig ist und in Formen eines ‚Esperanto-Christentums‘ aufgehen kann. Das erfordert ein Wissen, dass die konfessionellen Zugänglichkeiten unhintergebar und

20 Jan Woppowa spricht in diesem Zusammenhang von einer Didaktik und damit einer Fähigkeit der Perspektivenverschränkung: Vgl. *Ders.* 2015 [Anm. 17], 446f.; *Ders.*, Grundlegung einer Didaktik der konfessionellen Kooperation im schulischen Religionsunterricht. In: *Ders.* (Hg.): Perspektiven wechseln. Lernsequenzen für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht, Paderborn 2015, 5–17, 14.

21 Vgl. dazu auch Gärtner, Claudia: Religionsunterricht – ein Auslaufmodell? Begründungen und Grundlagen religiöser Bildung in der Schule, Paderborn 2015, 169–173.

22 Vgl. dazu die Evaluation des Ko-Ko: Kuld, Lothar/Schweitzer, Friedrich/Tzscheetzsch, Werner: Im Religionsunterricht zusammenarbeiten. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Baden-Württemberg, Stuttgart 2009.

23 Vgl. Würzburger Erklärung. Gemeinsame Erklärung von dkv und aeod zur Zukunft des Religionsunterrichts anlässlich der gemeinsamen Studententagung am 4./5. April in Würzburg. In: http://home.arcord.de/akrkhome/datei_index/PMW%FCrzburgerErkl%E4rungfinal.pdf. [Stand: 25.11.2014].

unaufgebar sind, wenn auch nicht einheitswidrig. Dies wiederum bedingt eine Theologie, die die Komplementarität der konfessionellen Zugänglichkeiten nicht als Ausdruck von Defizienz versteht, sondern die Unterschiedlichkeit der Konfessionen und Religionen als Zeichen der Fülle und Lebendigkeit des Hl. Geistes liest und Einheit in Vielgestaltigkeit zu denken erlaubt.²⁴

■ Ein solcher, religiöse Differenz anerkennender und bearbeitender Religionsunterricht könnte in einer Gesellschaft, in der Pluralität zum Kennzeichen schlechthin geworden ist, einen wichtigen Beitrag leisten. Er könnte ein Beispiel dafür sein, dass die Lösung im Umgang mit Heterogenität weder darin liegen kann, Differenz einzuebnen oder Differenz zu stigmatisieren, noch in ein ‚Multi-Konfi‘ abzudriften, also die Konfessionen ohne ihre Bezüge aufeinander zu thematisieren, noch die konfessionellen Zugänglichkeiten als starre, unveränderliche Systeme zu denken. Die Differenzbearbeitung müsste vielmehr dem Begegnungsgeschehen eine Dynamik zugestehen, durch die sich alle verändern können.

■ Zugleich muss klar sein, dass die Erschließung von Religion in ihren unterschiedlichen Konfessionen, als Religionsplural oder auch als eine bestimmte Weltdeutung neben anderen Weltdeutungen nicht einfach ein Glasperlenspiel theologischer Überflieger ist. Es muss deutlich werden, dass es hier um einen Dienst des Religionsunterrichts an den Schülerinnen und Schülern und insofern auch der Gesellschaft geht. Schüler/-innen sollen im Religionsunterricht die Möglichkeit erhalten, Religion angemessen kennen zu lernen, um dadurch beurteilen zu können,

welche Deutungen für ihre Lebensfragen bedeutsam sind. So sehr sie freilich die Relevanz von Religion für die Situationen ihres Lebens nur dann prüfen können, wenn Religion auch plausibilisiert wird, so sehr müssen religiöse Lernprozesse den stattgefundenen Paradigmenwechsel vom Plausibilisierungsgebot zum Relevanzparadigma auch zu erkennen geben.²⁵ Eine Thematisierung von Religion, die von den Schülerinnen und Schülern nicht als Möglichkeit verstanden wird, die angebotenen Deutungen für die Bearbeitung ihrer eigenen Fragen heranzuziehen, bleibt leer und unnützlich.

5. Perspektiven und Desiderate

Es lohnt von daher allemal, den Ko-Ko weiterzuentwickeln. Das heißt in einem ersten Schritt: Studierende und Lehrkräfte zur konfessionellen Differenzkompetenz zu befähigen, entsprechende Studien- und Fortbildungsprogramme zu entwickeln und in der Religionslehrkräfteausbildung zu implantieren. Zugleich müssen wir ehrlich zugeben, dass wir bei den Überlegungen zum Ko-Ko von den Tatsachen des zunehmenden Religionspluralis genauso wie von der zunehmenden Konfessionslosigkeit von Schülerinnen und Schülern überholt werden. Im Grunde müssten wir schon einen Schritt weiter denken und überlegen, wie ein bekenntnisorientierter Religionsunterricht organisiert und konzipiert werden kann, der den Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Religionen genauso gerecht wird wie den konfessionslosen. Hier können Justierungen des multi-religiösen bzw. dialogischen Religionsunterrichts weiterhelfen, aber auch Weiterentwicklungen der Modelle der „Gastfreundschaft“ für anderskonfessionelle oder konfessionslose Schüler/-innen, wie sie

24 Ansätze dazu beispielsweise bei Dupuis, Jacques: *Toward a Christian Theology of Pluralism*, New York 2001.

25 Vgl. König 2014 [Anm. 4], 68f.

von Hans Schmid schon 2010 vorgestellt,²⁶ später differenziert²⁷ und aktualisiert wurden.²⁸

Weiterhin muss auf konzeptioneller Ebene plausibilisiert werden, was die Sinnhaftigkeit von (religiöser) Differenz ist. Das bedeutet einen Umgang mit Differenz aufzuzeigen und einzuüben, der mehr ist als ein Gegeneinander, auch mehr als ein Nebeneinander, sondern der gerade die ‚Vermittlungen‘ von Eigenem und anderem bedenkt, orientiert und gestaltet. Die Bearbeitung von *critical incidents* scheint hier besonders ertragreich zu sein, weil sie zu einem besonderen Kennenlernen herausfordern. Dazu müsste noch mehr Lehr- und Lernmaterialien erstellt und mehr Unterrichtsforschung betrieben werden.

In diesem Zusammenhang scheint es sinnvoll zu sein, vom Unternehmen als auch von der Rede einer sog. ‚konfessionellen Identität‘ Abstand zu nehmen und besser von einer *Positionierungsfähigkeit angesichts von Religion* zu sprechen, wenn man Ziele des Religionsunterrichts aushandelt. Damit wird deutlich, dass Schüler/-innen, die sich nicht in einer Religion verorten, aber auch solche, die sich nicht zu einer Kirche zugehörig wissen, obwohl sie qua Taufe in sie eingegliedert sind, genauso aktiv um eine Positionierungsfähigkeit bzgl. Religion bemühen müssen wie solche Schüler/-innen, die sich in einer Religion beheimatet fühlen. So

könnte der Verdacht, dass es im Religionsunterricht doch noch insgeheim um eine Rekrutierung von Kirchenmitgliedern gehe, sowohl von der Sache als auch terminologisch abgewehrt werden. Zudem könnte die Bedeutung des Religionsunterrichts in einer Gesellschaft, in der Religion nach wie vor eine Rolle spielt, dadurch gestärkt werden, dass sein Potenzial hervorgehoben wird, Schüler/-innen zu dieser Positionierungsfähigkeit zu befähigen.

Insgesamt zeigt sich, dass die Frage, wie diese Positionierungsfähigkeit zu Religion organisiert wird, auf einer zweiten Ebene rangiert. Unabdingbar bleibt, dass die Erschließung von Religion in der Schule ihren guten Ort weiterhin ausbaut und das heißt auch, argumentativ auszuweisen vermag, worin das ‚Plus‘ eines bekenntnisgebundenen Religionsunterrichts gegenüber einem religionskundlichen besteht.

Der Religionsunterricht müsste dann kein Fremdkörper inmitten der vielfältigen, gesellschaftlichen und individuell erfahrbaren Differenzenerfahrungen mehr sein. Er könnte vielmehr zu einem Lernort für die produktive Auseinandersetzung mit Differenz werden. Als solcher müsste er dann auch vonseiten der Kirchen, der Bildungsinstitutionen und der Lehrkräfte gewollt und ausgestaltet werden. Der Weg dorthin liegt vor uns.

Dr. Mirjam Schambeck *sf*
Professorin für Religionspädagogik
und Katechetik an der
Albert-Ludwigs-Universität Freiburg,
Platz der Universität 3, 79085 Freiburg i. Br.

26 Vgl. Schmid, Hans: 10 Thesen zur Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts. In: KatBl 135 (2010) 58–60.

27 Vgl. Schmid, Hans/Verborg, Winfried (Hg.): Gastfreundschaft. Ein Modell für den konfessionellen Religionsunterricht der Zukunft, München 2010.

28 Vgl. Kropač, Ulrich: Religiöses Lernen im Zeichen von Entkonfessionalisierung. Zukunftsperspektiven konfessionellen Religionsunterrichts in der öffentlichen Schule. In: RpB 70/2013, 79–90.