

Dialogischer Religionsunterricht für alle

Kontext, Konzeption und Perspektiven

Thorsten Knauth

Mit einer anschwellenden Diskussion über Organisationsformen des Religionsunterrichts¹ wird derzeit in der Religionspädagogik auf die nachhaltigen Veränderungen in Schule und Religionsunterricht reagiert.

Neu an der Diskussion gegenüber Debatten früherer Jahre ist, dass das Nachdenken über Alternativen zum konfessionellen Religionsunterricht mit konkreten Vorschlägen und Vorhaben zu Veränderungen in der Praxis von Lehrer/-innen-Bildung und Religionsunterricht verbunden wird und auch – geographisch und positionell – Regionen erreicht, in denen konfessioneller Religionsunterricht vor nicht allzu langer Zeit als unumstritten und unumstößlich galt.² Endlich! – möchte man sagen,

denn die meisten Vorschläge – vom konfessionell-kooperativen Religionsunterricht (kokoRU) bis zum Fächergruppenmodell – befinden sich spätestens seit Anfang der 1990er-Jahre auf dem religionspädagogischen Tableau.³

Für diejenigen, die – wie der Verfasser dieses Beitrages – in Hamburg durch die Entwicklung eines alternativen Weges für den Religionsunterricht an der Debatte dieser Jahre mitbeteiligt waren, mutet es wie eine Ironie der religionspädagogischen Geschichte an, dass man sich erst jetzt verstärkt für den „Religionsunterricht für alle“ (RUfa) bzw. „Dialogischen Religionsunterricht“ (DRU) zu interessieren beginnt, der sich seit mehr als 20 Jahren in Hamburg bewährt hat. Denn das Interesse richtet sich zu einem Zeitpunkt auf den sogenannten Hamburger Weg, da es Tendenzen gibt, den bisherigen dialogischen Ansatz des RUfa auf didaktische Vorgehensweisen eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts zuzuführen.

- 1 Vgl. u.a. Schröder, Bernd (Hg.): Religionsunterricht – wohin? Modelle seiner Organisation und didaktischen Struktur, Neukirchen-Vluyn 2014; Kenngott, Eva-Maria/Englert, Rudolf/Knauth, Thorsten (Hg.): Konfessionell – interreligiös – religionskundlich. Unterrichtsmodelle in der Diskussion, Stuttgart 2015. Vgl. auch ZPT 65 (2013): „Der Religionsunterricht und seine Alternativen auf dem Prüfstand“.
- 2 Offenbar richtet sich das Reforminteresse v.a. auf eine stärkere Zusammenarbeit zwischen evangelischem und katholischem Religionsunterricht. Vgl. dazu z.B. das Positionspapier (2016), das von 163 Kolleginnen und Kollegen aus der akademischen Religionspädagogik unterzeichnet wurde: „Damit der Religionsunterricht zukunftsfähig bleibt. Kon-

fessionell, kooperativ, kontextuell – Weichenstellungen für einen zukunftsfähigen Religionsunterricht“.

- 3 Vgl. z.B. die Modelle, die im sog. Braunschweiger Ratschlag als Alternativen zum konfessionellen RU genannt werden. Vgl. Hahn, Matthias / Linke, Michael / Noormann, Harry: Welchen Religionsunterricht braucht die öffentliche Schule? Braunschweiger Ratschlag – Plädoyer für die programmatische Öffnung des RU im Westen. In: Religion heute 6 (1991) 88–93.

Hintergrund dieser Veränderungstendenzen sind neue rechtliche wie auch organisatorische Rahmenbedingungen in Hamburg, die nach Abschluss von Staatsverträgen mit muslimischen Verbänden, der alevitischen Gemeinschaft und der jüdischen Gemeinde zu einem Religionsunterricht in gleichberechtigter Verantwortung mehrerer Religionsgemeinschaften führen sollen. Inwiefern die langjährigen positiven Erfahrungen mit dem DRU auch für die Weiterentwicklung des Religionsunterrichts für alle genutzt werden, ist derzeit eine offene Frage.

Thesen

- Der Hamburger Weg eines Religionsunterrichts für alle (RUfa) ist eine kontextbezogene Antwort auf die Notwendigkeit einer dialogischen religiösen Bildung in der Schule. Auf der Basis seiner grundgesetzlichen Verankerung in Art. 7,3 bietet er einen konzeptionell begründeten, curricular konkretisierten und empirisch erforschten Weg, den Religionsunterricht auf eine religiös, kulturell und weltanschaulich plurale Schülerschaft zu öffnen und ihn als Ort eines dialogischen, interreligiösen Lernens auszugestalten.
- Der RUfa stärkt durch seine Akzentuierung eines konfessorischen und dialogischen Lernens die Fähigkeit der Schüler/-innen, selbstgewiss, anerkennend und kundig mit religiöser, kultureller, weltanschaulicher und sozialer Vielfalt in Schule und Gesellschaft umzugehen. Das Potenzial seines schülerorientierten didaktischen Ansatzes liegt in einer subjektnahen, mehrperspektivischen und aneignungsorientierten religiösen Bildung, die in religiösen Traditionen und in der Erfahrung von Gemeinschaft ihren Haftpunkt hat, aber zuvörderst auf die Identität und Individualität der Lernenden bezogen ist.
- Der Ansatz des RUfa bei einem gemeinsamen konfessorisch-dialogischen Lernen der

Subjekte bietet ein großes Potenzial und einen entscheidenden Vorteil gegenüber konfessionell-kooperativem Religionsunterricht. Dieses Potenzial droht die Neukonzeption des RUfa zu verspielen, wenn sie auf der Basis von konfessioneller Differenzierung auf konfessionell-positionsbezogene Lernphasen setzt.

THESE 1:

Dialogischer Religionsunterricht als Beispiel kontextueller Religionspädagogik in der Pluralität

Der RUfa entwickelt sich Anfang der 1990er-Jahre in Hamburg als Resultat einer intensiven Kooperation zwischen verschiedenen Akteuren der Nordelbischen-Lutherischen Kirche Hamburgs, Hamburger Religionsgemeinschaften, Theologie und Religionspädagogik der Universität Hamburg, dem Religionslehrerverband und anderen Akteuren des interreligiösen Dialogs.⁴ Die konzeptionelle Profilierung des Religionsunterrichts als dialogischer und interreligiöser Lernort hat ihre Voraussetzungen in Entwicklungen, die bis in die 70er-Jahre des 20. Jahrhunderts zurückreichen und mit kontextuellen Rahmenbedingungen des Religionsunterrichts in Hamburg zusammenhängen: Seit Ende des Zweiten Weltkrieges hatte die Katholische Kirche in Hamburg auf die Ausrichtung eines eigenen (konfessionellen) Religionsunterrichts verzichtet. Da die jüdische Gemeinde in Hamburg einen eigenen Religionsunterricht in den Räumen der Synagoge anbot und andere Religionsgemeinschaften vom Recht eines Religionsunterrichts nach Artikel 7, Absatz 3 des Grundgesetzes keinen Gebrauch machten, war der evangelische Religionsunterricht das einzige religionsbezogene Schulfach an den öffentlichen Hamburger Schulen. Er wurde damit

4 Vgl. *Doedens, Folkert/Weiße, Wolfram* (Hg.): *Religionsunterricht für alle. Hamburger Perspektiven zur Religionsdidaktik*, Münster – New York u. a. 1997.

faktisch zu einem Religionsunterricht für alle Schüler/-innen.

Seine organisatorische Singularität in der Schule wurde spätestens in den 1970er-Jahren religionspädagogisch relevant, als angesichts von Arbeitsmigration und gleichzeitigen Säkularisierungsprozessen das Bewusstsein weltanschaulicher und – in anfanghafter Thematisierung – religiöser Pluralität der Schülerschaft zu wachsen begann. In dieser Zeit entstand – auch unter dem Einfluss problemorientierter Konzept- und Materialentwicklung – das Selbstverständnis eines offenen, schülerorientierten Faches, das religiöses Lernen im weiten Horizont der Sinnfrage in seinen auf individuelle, soziale und gesellschaftliche Dimensionen ausgerichteten Perspektiven begreift.⁵

Zum Ort interreligiösen Lernens und damit zu einem Dialogischen Religionsunterricht (DRU) entwickelte sich das Fach Anfang der 90er-Jahre des 20. Jahrhunderts, als im Zusammenhang mit der deutschen Wiedervereinigung, aber auch im Zuge der öffentlichen Diskussion über eine multikulturelle Gesellschaft und einer stärker wahrnehmbaren religiösen und kulturellen Pluralisierung an den Schulen kontrovers über die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts an der öffentlichen Schule diskutiert wurde. Die als sogenanntes Identitäts-Relevanz-Dilemma beschriebene Situation des konfessionellen Religionsunterrichts in vielen Bundesländern wurde in Hamburg zum Anlass genommen, den Religionsunterricht im Blick auf interkulturelles Lernen – wie es zunächst noch hieß –, ab 1995 dann auf dialogisches Lernen auszubauen. Neben der Situation an den Schulen bildete auch die religiöse

Vielfalt in der Stadt einen wichtigen Hintergrund. Das von der Hamburger Arbeitsstelle *Kirche und Stadt* herausgegebene Lexikon der Religionsgemeinschaften zählte 109 Religionsgemeinschaften in Hamburg. Diese Zahl galt schon bald als Beleg für die unbestreitbare Tatsache religiöser Pluralität und diente als Argument für die Notwendigkeit einer Auseinandersetzung mit unterschiedlichen religiösen Positionen und Traditionen im schulischen Religionsunterricht.⁶

Eine wichtige Rolle spielte die Nordelbische-Lutherische Kirche (NEK) (vor allem ihr Pädagogisch-Theologisches Institut) und ihre Interpretation einer inhaltlichen Verantwortung für den Religionsunterricht, wie sie in Art. 7,3 des Grundgesetzes festgelegt ist. In einer wegweisenden programmatischen Stellungnahme⁷ wies die Nordelbische Kirche einem interreligiös geöffneten und dialogisch verfassten Religionsunterricht einen wichtigen Ort innerhalb eines Gesamtkonzeptes von Bildung in einer „Schule für alle“ zu. Wichtig an dieser Stellungnahme war u. a. die Auffassung, schulische Bildung als Bringschuld gegenüber Heranwachsenden zu verstehen, um sie in einer radikal sich verändernden Welt zu handlungs-, verantwortungs- und solidaritätsfähigen Menschen zu bilden. In dieser Ausrichtung hätten gerade religiöse Bildung und der Religionsunterricht eine hervorgehobene Aufgabe. Sie bestehe darin, in den religiösen und weltanschaulichen Traditionen die Potenziale für ein Leben in Würde und Gerechtigkeit und solidarischer Gemeinschaft zu heben und in das Gespräch über das einzubringen, was individuelles und gesellschaftliches Leben tragen kann. In Absetzung von einem auf profilierte Kirchenmitgliedschaft orientierenden Verständnis von Konfessionalität beschreibt die NEK ihren Ansatz als

5 Vgl. die Formulierungen, die als sog. Präambel seit den 1970er-Jahren allen Lehrplänen des Hamburger Religionsunterrichts voranstellen, seit Ende der 1990er-Jahre mit einer Ergänzung zum interreligiösen Lernen, siehe z.B. Lehrplan für die Primarstufe in: *Doedens / Weiße* 1997 [Anm. 4], 23–34.

6 Vgl. ebd., 60.

7 Vgl. ebd., 11–22.

,konfessorisch⁸: Bekenntnisse seien immer im Spiel, wo engagiert nach Wahrheit und verlässlichen Orientierungen gefragt und darum gelungen werde.

Vor dem Hintergrund dieser Positionsbestimmung sprach sich die Kirchenleitung der NEK in der Folgezeit immer wieder für den DRU aus; sie unterstützte das Pädagogisch-Theologische Institut auch darin, das durch Art. 7, Abs. 3 Grundgesetz gegebene Recht der Religionsgemeinschaften zur inhaltlichen Verantwortung und Bestimmung der Grundsätze des Religionsunterrichts im Sinne einer Einladung an andere Religionsgemeinschaften zu verstehen, die inhaltliche Verantwortung für den Religionsunterricht zu teilen.

Die Entscheidung zur geteilten inhaltlichen Verantwortung schuf den Raum, aus dem der regelmäßig tagende Gesprächskreis Interreligiöser Religionsunterricht (GIR) hervorging, an dem ab 1995 Vertreter/-innen wichtiger Religionsgemeinschaften (wie z.B. den in der Schura organisierten islamischen Gemeinschaften, den alevitischen Gemeinden, den jüdischen und buddhistischen Gemeinden, aber auch Vertreter/-innen des PTI und der Universität) mitwirkten. Der GIR übernahm eine beratende und gestaltende Funktion in inhaltlichen und konzeptionellen Fragen des Hamburger Religionsunterrichts: Er prüfte Lehrpläne, trug zur Materialentwicklung bei und spielte eine aktive Rolle bei öffentlichen Einlassungen zum Religionsunterricht.⁹

Eine maßgebliche Rolle bei der Etablierung und Entwicklung des DRU spielten auch Theologie und Religionspädagogik der Universität Hamburg. Grundlegende Erfahrungen interreligiöser Zusammenarbeit wurden in den Dialog-

Seminaren am ökumenewissenschaftlichen Institut des theologischen Fachbereiches gesammelt. Der Arbeitsbereich Religionspädagogik begleitete in empirischen Forschungsprojekten die Praxis des DRU, entwickelte einen konzeptionellen Rahmen,¹⁰ kooperierte in der Lehrplanarbeit und Materialentwicklung mit PTI und GIR und führte regelmäßig Tagungen durch, die sich erziehungswissenschaftlichen und religionspädagogischen Grundfragen Interkultureller Bildung,¹¹ curricularen Fragen einer Bildung für Religionslehrer/-innen für den DRU¹² sowie theologischen Grundsatzfragen widmeten¹³ und auf diese Weise zu wichtigen Meilensteinen der Weiterentwicklung des DRU wurden.

Sehr dynamisch entwickelte sich der DRU in der Primarstufe und der Sekundarstufe I. Erste, im Zeichen von Interreligiosität und Mehrperspektivität stehende Lehrpläne, die auch vom Gesprächskreis Interreligiöser Religionsunterricht verabschiedet wurden, traten in Kraft.¹⁴ Auch die Material- und Konzeptionsentwicklung wurde in Zusammenarbeit mit Vertreterinnen und Vertretern verschiedener Religionsgemein-

8 Vgl. ebd., 19

9 Vgl. ebd. und *Weiß, Wolfram* (Hg.): *Dialogischer Religionsunterricht in Hamburg. Positionen, Analysen und Perspektiven im Kontext Europas*, Münster – New York u.a. 2008, 234–236.

10 *Weiß, Wolfram* (Hg.): *Vom Monolog zum Dialog. Ansätze einer dialogischen Religionspädagogik*, Münster – New York 21999; *Knauth, Thorsten / Weiß, Wolfram*: *Konzeptioneller Rahmen für gegenwärtigen Religionsunterricht. Religionspädagogische Grundüberlegungen*. In: *Knauth, Thorsten / Leutner-Ramme, Sibylla / Weiß, Wolfram*: *Religionsunterricht aus Schülerperspektive*, Münster – New York u.a. 2000, 165–202.

11 *Lohmann, Ingrid / Weiß, Wolfram* (Hg.): *Dialog zwischen den Kulturen. Erziehungshistorische und religionspädagogische Gesichtspunkte interkultureller Bildung*, Münster – New York 1994.

12 *Weiß, Wolfram / Doedens, Folkert* (Hg.): *Religiöses Lernen in einer pluralen Welt. Religionspädagogische Ansätze in Hamburg*. Novemberakademie 1999, Münster 2000.

13 *Weiß, Wolfram* (Hg.): *Wahrheit und Dialog. Theologische Grundlagen und Impulse gegenwärtiger Religionspädagogik*, Münster 2002.

14 Vgl. *Doedens / Weiß* 1997 [Anm.4], 23–34.

schaften intensiv betrieben. Seit 2013 werden in einem groß angelegten Projekt Materialien für das dialogisch-interreligiöse Lernen herausgegeben, die Themen der Lehrpläne aufnehmen und von den für die Didaktik dialogischen Religionsunterrichts konstitutiven Prinzipien von Schüler-, Traditions-, Dialog- und Problemorientierung getragen sind.¹⁵

Exkurs: Zur Rolle der Katholischen Kirche

Die Katholische Kirche hat ihr religionsunterrichtliches Angebot bislang überwiegend auf ihre eigenen Schulen beschränkt und erst seit Unterzeichnung eines Vertrags zwischen dem Heiligen Stuhl und der Freien Hansestadt Hamburg im Jahr 2005 für einige wenige staatliche Schulen Katholischen Religionsunterricht angeboten. Die Beziehungen zu den verantwortlichen Institutionen und Akteuren des RUfa waren nicht zuletzt wegen einer klaren Präferenz für den katholischen konfessionellen Religionsunterricht von einer freundlichen Distanz bestimmt. Als Ausdruck eines sich verstärkenden Engagements der Katholischen Kirche für den Religionsunterricht wurde im Mai 2010 ein Vertrag über die Einrichtung einer Professur für Katholische Theologie an der Universität Hamburg unterzeichnet. Die Professur wurde im Jahr 2014 mit Prof. Dr. Christine Büchner besetzt, die zusammen mit einem Mitarbeiter für den fachwissenschaftlichen Teil der Katholischen Religionslehrer/-innen-Bildung zuständig ist. Die Fachdidaktik wird von einer wissenschaftlichen Mitarbeiterin übernommen, die – wie es in Hamburg üblich ist – in der Erziehungs-

wissenschaft im Arbeitsbereich Religionspädagogik loziert ist.

Seit Anfang des Jahres 2017 ist im Erzbistum Hamburg eine neue Abteilung Schule und Hochschule entstanden, die u.a. trägerschaftliche Aufgaben für die katholischen Schulen in Hamburg übernimmt und auch ein eigenes Fachreferat Religionspädagogik hat. Zwar präferiert die Katholische Kirche erklärtermaßen weiterhin den konfessionellen katholisch erteilten Religionsunterricht, versteht aber auch, dass der über viele Jahre entwickelte Hamburger Weg des RUfa eine mögliche Antwort auf die religiöse und kulturelle Vielfalt in Hamburgs Schulen sein kann. Die neue Abteilung und ihr Leiter Dr. Christoph Haep verfolgen daher aufmerksam die neue Entwicklung im Hinblick auf den RUfa und suchen das offene Gespräch mit Akteuren, Fachvertretern und Fachkundigen. Sie verdeutlichen in den Gesprächen, dass sie sich neuen Ideen und Konzepten nicht verschließen möchten, die im Hamburger Religionsunterricht eine Begegnung mit unterschiedlichen Religionsgemeinschaften ermöglichen können. Betont wird aber auch, dass für das weitere Vorgehen der Katholischen Kirche in Bezug auf die Entwicklung des Religionsunterrichts in Hamburg die Frage wichtig ist, wie mit ‚Konfessionalität‘ umgegangen wird. Nach vielen Jahren einer freundlich schweigenden Beziehungslosigkeit beim Thema Religionsunterricht kann diese jüngste Entwicklung als sehr erfreulich bezeichnet werden. Man darf gespannt sein, zu welchen Ergebnissen sie im Blick auf den RUfa führen wird.

Insgesamt zeigt sich, dass in Hamburg ein Ansatz entwickelt wurde, der sowohl auf religiöse und kulturelle Veränderungen in Schule und Gesellschaft als auch auf die besonderen Bedingungen der Großstadt Hamburg reagiert – der Hamburger Weg kann daher mit Fug und Recht als eines der seltenen Beispiele von kontextorientiertem Religionsunterricht bezeichnet werden.

15 Vgl. Interreligiös-dialogisches Lernen. Unterrichtsmaterialien für Grundschule und Sekundarstufe I, hg. von der Akademie der Weltreligionen der Universität Hamburg, dem Pädagogisch-Theologischen Institut der Nordkirche (PTI) und dem Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Hamburg.

THESE 2:

„Religionsunterricht für alle“ als Beispiel konfessorischen dialogischen Lernens

Konzeptionelle Merkmale des DRUs wurden in der Reflexion empirisch rekonstruierter Praxis sowie in der Auseinandersetzung mit erziehungswissenschaftlichen, theologischen und sozialwissenschaftlichen Bezugstheorien entwickelt.¹⁶

Konzeptionell geht es dem DRU um die theologische und pädagogische, also religionspädagogische Begründung für eine Praxis im Religionsunterricht, in der Schüler/-innen unterschiedlicher weltanschaulicher, religiöser und kultureller Hintergründe im gemeinsamen Austausch von Perspektiven voneinander lernen können. Ausdrücklich sind in diesen gemeinsamen Lernprozess auch Schüler/-innen eingeschlossen, die sich als areligiös verstehen oder sich mit keiner Religion verbunden fühlen. Der Ansatz eines dialogischen Lernens geht demnach über Zielsetzungen interreligiösen Lernens hinaus, dem es auf den Austausch mit Blick auf institutionalisierte Religionen oder religiöse Traditionen ankommt.¹⁷ Dialog meint daher eine elementare intersubjektive Begegnung, die von Anerkennung und der Offenheit für andere Perspektiven bestimmt ist. Das dem DRU zugrunde gelegte Verständnis von Dialog betont das interpersonale Element, in dem keine Voraussetzungen des Wissens und der Erfahrung gelten müssen, um in den intersubjektiven Austausch zu gelangen.

Von daher wird deutlich, dass es sich bei dem Anliegen des DRUs, den Religionsunterricht für religiöse Mehrperspektivität und eine religiös heterogene Schülerschaft zu öffnen, nicht um eine Variante der wertungsfreien Vermittlung religionskundlichen Wissens handelt. Der didaktische Ansatz des DRUs ist schülerorientiert und initiiert religiöse Lernprozesse aneignungsbezogen aus der Sicht der lernenden Subjekte. Die „religiöse Ansprechbarkeit“¹⁸ von Lernenden ist der hermeneutische Ausgangspunkt für das dialogische Lernen im Religionsunterricht.

Gemeint ist damit eine spezifische Fragehinsicht, durch die Lerngegenstände (Themen, Fragen, Probleme) kognitiv und affektiv in das individuelle Relevanzsystem von Lernenden ‚eintreten‘ bzw. existenzialhermeneutisch gesprochen: berühren, ergreifen, ansprechen, unbedingt angehen können. Idealtypisch zielt die Form der Erschließung auf eine „Dimension der Tiefe“¹⁹ von Erfahrung, für die Sprache zu finden und ein Gespräch zu eröffnen im Unterricht die Aufgabe ist. Die Frage nach dem, was innerlich ergreift oder berührt, kann damit als Grundfrage eines dialogischen und problemorientierten Religionsunterrichts gelten. Eine Grundfrage ist sie auch deshalb, weil sie gleichsam gegenstandsoffen ist, also im Blick auf jedes Thema und jeden Gegenstandsbereich gestellt werden kann. Eine Grundfrage ist sie auch, weil sie sehr eindringlich und bestimmt das in das Zentrum des Religionsunterrichts rückt, was auch für Schüler/-innen in die verschiedenen Horizonte ihrer Vergewisserung über das, was ergreift, angeht und tragfähig ist, eingetragen werden kann. Der oben zitierte Begriff der ‚religiösen

16 Knauth, Thorsten: Religionsunterricht und Dialog. Empirische Untersuchungen, systematische Überlegungen und didaktische Perspektiven eines Religionsunterrichts im Horizont religiöser und kultureller Pluralisierung, Münster – New York u.a. 1996.

17 Vgl. Leimgruber, Stephan: Interreligiöses Lernen, München 2007; Schweitzer, Friedrich: Interreligiöse Bildung. Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance, Gütersloh 2014.

18 Gloy, Horst: Die religiöse Ansprechbarkeit Jugendlicher als didaktisches Problem dargestellt am Beispiel des Religionsunterrichts an der Berufsschule, Hamburg 1969.

19 Tillich, Paul: Die verlorene Dimension – Not und Hoffnung unserer Zeit, Hamburg 1962, 8.

Ansprechbarkeit' begründet einen schüler- und dialogorientierten Unterricht und setzt eine aneignungsbezogene Didaktik voraus.

Religiöses Lernen wird als Suchbewegung verstanden, die im Spannungsfeld zwischen gefundenen Gewissheiten und offenen Fragen stattfindet, auf die sich Positionen, Bekenntnisse, aber auch offene Fragen religiöser Traditionen beziehen lassen. Der DRU konzipiert Konfessionalität daher auch nicht als normativ einheitliche und quasi objektive Größe, sondern setzt den Bekenntnisbezug als subjektives Moment angeeigneten religionsbezogenen Denkens, Glaubens und Urteilens auf der Seite der Lernenden an. Für den DRU gilt demnach die Pluralität subjektiver Bekenntnisse von Lernenden – ein konfessorisches Prinzip – als konstitutive Ausgangsbedingung und Ziel dialogischen Lernens.

Das Dialogverständnis, das seinen Ausgang von elementaren intersubjektiven Prozessen nimmt, erstreckt sich auch auf die gesellschaftliche Dimension. Seine gelingende Gestalt eines anerkennenden und lernenden intersubjektiven Austausches ist Vorgriff auf gesellschaftliche Verhältnisse einer dialogischen Demokratie,²⁰ die von Anerkennung und dem Bemühen um Gerechtigkeit getragen ist. Diese Perspektive ist als Horizont dem konzeptionellen Selbstverständnis des DRUs eingezeichnet.

Theologisch ist DRU den Merkmalen einer dialogischen Theologie verpflichtet, die programmatisch im Dialogprogramm des Ökumenischen Rates der Kirchen²¹ grundgelegt und in weiteren Arbeiten ausformuliert wurde. Eine maßgebliche Rolle spielte in dieser Phase

der ökumenische Theologe Hans Jochen Margull.²² In dieser Tradition ist dialogische Theologie verbunden mit der Aufgabe jedweden Absolutheitsanspruches, mit der unbedingten Anerkennung des Anderen, die mit Schweigen und Zuhörenkönnen sowie christlicher Selbstzurücknahme beginnt und die Bereitschaft zur eigenen Verwundbarkeit als theologischer Grundhaltung einschließt.

Vor diesem Hintergrund verbindet sich dialogische Theologie mit einem Habitus der Bescheidenheit und Zurückhaltung in der Wahrheitsfrage. Dialogische Theologie kann gleichsam auf der Ebene konfessorischer Rede perspektivisch zum Ausdruck gebrachte Gewissheiten unbedingt anerkennen und – dies im Unterschied zu religionsphilosophischen Spekulationen über eine Wahrheit hinter den Wahrheiten – die Wahrheitsfrage dennoch als offen erachten. In der Tradition dieses theologischen Denkens gilt es gegenwärtig, aktuelle Entwürfe einer interreligiösen bzw. interkulturellen Theologie einzubeziehen. Die Aufgabe besteht insgesamt darin, die Motive und Elemente einer dialogischen Theologie aus dem Vollzug und der Reflexion interreligiöser Dialoge zu entwickeln. Die Voraussetzungen für die Entwicklung einer solchen dialogischen Theologie sind mit der Etablierung einer Akademie der Weltreligionen und darauf bezogener dialogorientierter Studiengänge sowie intensiver Grundlagenforschung sehr günstig.²³

20 Vgl. *Knauth / Weiße* 2000 [Anm. 10], 177f.

21 *Becker, Ulrich*: Das Dialog-Programm des Ökumenischen Rates der Kirchen – Wegweiser für einen dialogischen Religionsunterricht? In: *Lohmann / Weiße* 1994 [Anm. 11], 257–264.

22 Vgl. *Weiße, Wolfram*: Ökumenische Theologie und interreligiöse Dialogerfahrungen. Anstöße für die Religionspädagogik. In: *Ders.* 1999 [Anm. 10], 181–202.

23 Vgl. u. a. *Amirpur, Katajun / Knauth, Thorsten / Roloff, Carola* u. a. (Hg.): Perspektiven dialogischer Theologie. Offenheit in den Religionen und eine Hermeneutik interreligiöser Dialogs, Münster–New York u. a. 2016.

THESE 3:

Der RUfa droht bei seiner konzeptionellen Neuausrichtung nach den Staatsverträgen, Potenziale gemeinsamen dialogischen Lernens zu verspielen

Bisher bietet der RUfa ein dialogisches und schülerorientiertes Setting, für das es v.a. auf Differenzierungen zwischen religionsbezogenen Positionen aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern ankommt. Die Vielfalt von religionsbezogenen Perspektiven wird über ein personales Prinzip und ein entsprechendes Begegnungslernen abgesichert, das personale Repräsentation und authentische Erschließung der Religionen gewährleisten kann: Dennoch unterrichten im ‚Religionsunterricht für alle‘ bislang hauptverantwortlich nur evangelische Lehrkräfte, auch wenn nach einem Rechtsgutachten im Unterricht Lehrer/-innen anderer Konfessionen und Religionen hinzugezogen werden können und dies zum Beispiel in „Klassen mit hohem islamischen Schüleranteil zur Ausweitung einer derartigen Zuziehung führen“²⁴ kann.

Seitdem mehrere islamische Verbände und die alevitische Gemeinschaft im Jahre 2012 sowie bereits im Jahr 2007 die jüdische Gemeinde Verträge mit der Stadt Hamburg unterzeichnet haben, die die Möglichkeit eröffnen, einen eigenen Religionsunterricht zu verantworten, ist eine neue Situation entstanden. Beide Religionsgemeinschaften haben in einer zusätzlichen Vereinbarung erklärt, dass sie an dem *RU für alle* festhalten wollen und „eine Weiterentwicklung anstreben, deren Ziel es ist, eine Verantwortungsstruktur für die Inhalte des Religionsunterrichts im Rahmen von Artikel 7 Absatz 3 des Grundgesetzes zu schaffen, die sowohl

alle Religionsgemeinschaften im verfassungsrechtlichen Sinne gleichberechtigt am Religionsunterricht beteiligt, als auch einen gemeinsamen Unterricht von Schülerinnen und Schülern unabhängig von ihrer Religionszugehörigkeit ermöglicht, um so die bestehende dialogische Form des Religionsunterrichts zu erhalten.“²⁵

Was dies aber für die je eigene inhaltliche Verantwortung des Religionsunterrichts bedeutet, wird seit 2013 in einem fünfjährigen Konsultations- und Entwicklungsprozess ausgearbeitet. Dieser Prozess zielt auf den Aufbau einer gleichberechtigten Verantwortungs-Struktur der Religionsgemeinschaften für den Religionsunterricht, die curriculare Entwicklung sowie die Ausarbeitung einer Rahmenkonzeption mit didaktischen Prinzipien und einer Typologie von Phasen bzw. Sequenzen für die Verbindung von sogenannten religionsspezifischen und dialogorientierten Phasen. Laut Aussagen von *Jochen Bauer*²⁶, des aufseiten der Hamburger Schulbehörde Verantwortlichen für das Pilot-Projekt, gründet der Ansatz in Differenzhermeneutik und komparativer Theologie und grenzt sich von sogenannter „Bastelreligion“ ab. Dialog wird ausdrücklich auf Religionen bezogen und findet perspektivisch und positionell auf dem Hintergrund je spezifischer Religionen statt. Bei der Konstruktion von Phasen wird – analog zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht – auf die Konfessionsspezifität des Lernens Wert gelegt. So gibt es Phasen, in denen in konfessionell bzw. religiös getrennten Gruppen thematisch parallel

24 *Link, Christoph*: Rechtsgutachten: Über die Vereinbarkeit des Hamburger Modells eines „Religionsunterrichts für alle in evangelischer Verantwortung“ mit Artikel 7, Abs. 3 GG. In: *Weiß* 2002 [Anm. 13], 201–230, 222.

25 Vgl. *Bauer, Jochen*: Wie es nach dem Abschluss der Verträge mit Muslimen und Aleviten mit dem Religionsunterricht für alle weitergeht: <https://www.vhrr.de/schule-ru-f%C3%BCr-alle/staatsvertr%C3%A4ge/aktuell/> (Stand: 06.04.2013).

26 *Ders.*: Weiterentwicklung des „Religionsunterrichts für alle“. Vortrag auf dem Symposium: Identität und Verständigung. Eine Didaktik des Berufsschulreligionsunterrichts in interreligiöser Perspektive (Bonner Evangelisches Institut für berufsorientierte Religionspädagogik [bibor]) am 13.2.2017.

vorgegangen oder mit konfessionsspezifischen Vertiefungen gearbeitet wird. Der Anteil gemeinsamer Phasen des Lernens ist gegenüber den konfessions- bzw. religionsgetrennten Phasen deutlich reduziert.

Ein erklärtes Ziel der Neukonzeption ist es, die Differenzen zwischen den Religionen aufzunehmen und die jeweilige Verankerung in den Religionen zu fördern. Aber auch der Dialog soll gefördert werden. Diese Konzeption mitsamt ihrer didaktischen Prinzipien von Wissenschafts- und (wie es heißt: theologisch verantworteter) Authentizitätsorientierung, Quellen- und Schülerorientierung, Religionspezifität und Dialog werden derzeit als Pilotprojekt an Schulen durchgeführt, in dem Religionsunterricht von muslimischen, alevitischen, jüdischen und evangelischen Lehrkräften erteilt wird. Sollten sich die bisher entwickelten und auf Vorträgen präsentierten, daher noch vorläufigen Überlegungen auch als konzeptionelle Grundlage für den RUfa in gleichberechtigter evangelischer, islamischer, alevitischer und jüdischer Verantwortung erweisen, ist die Differenz zum bisherigen Ansatz eines DRU offensichtlich. Der ‚RUfa 2.0‘, wie er von Akteuren in Hamburg bereits genannt wird, legt den Akzent auf ein nach Religionen getrenntes und auf Religion bezogenes positionelles Lernen, durch das eine religionsbezogene Identität gestärkt werden soll. Damit würde der neue Ansatz des RUfa im Grunde auf das Modell eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts zugeführt. RUfa 2.0 und kokoRU unterschieden sich lediglich durch den Modus ihrer Differenzierung: äußere Differenzierung entlang von Fächergrenzen im Falle von kokoRU, innere Differenzierung bei RUfa 2.0.

Im Unterschied zum DRU bisheriger Prägung wird die formale Zugehörigkeit zu einer Religion/Konfession zum Merkmal der Aufteilung von Lerngruppen auf verschiedene religionsspezifische Lernsequenzen. Sie wird – zugespitzt gesagt – über die Köpfe der Lernenden hinweg eingerichtet und auch zur Grundlage von gemeinsamen dialogisch orientierten

Phasen. Weil das Lernen im RUfa 2.0 erklärmaßen auf Religion mit dem Ziel einer Verankerung in der je spezifischen Tradition gerichtet ist, bekommen religionsbezogene Inhalte eine didaktisch wichtige Funktion für beide Phasen eines religionspezifischen und eines auf den Austausch bezogenen gemeinsamen Lernens. Damit entsteht der Eindruck einer konzeptionellen Unwucht zugunsten eines religionspezifischen und religionskundlich orientierten Lernens gegenüber einem schüler- und dialogorientierten Ansatz. RUfa 2.0 riskiert die doppelte Schwäche einer religionsbezogenen Homogenisierung in der positions- und identitätsbezogenen Dimension des Ansatzes und eines primär religionskundlich orientierten Austauschs in seiner dialogbezogenen Dimension. Vom Dialogverständnis seines Vorgängers hat sich dieser Ansatz jedenfalls klar abgesetzt.

Mit dem in der neuen Konzeption zugrunde gelegten Verständnis von dialogischer Kooperation wird – pointiert gesagt – ein Bild evoziert, wonach der Austausch zwischen klar markierten Positionen und abgesteckten Grenzen zwischen Religionen stattfinden könne. Bisherige Erfahrungen mit religiös, kulturell und sozial heterogenen Lerngruppen in Hamburg zeigen aber, dass aufseiten der Subjekte stärker individuelle Perspektiven vorzufinden sind, die weniger auf klar umrissene religiöse Grenzen abgebildet werden können, sondern durch und hybrider, durchlässiger, fluider und fragmentarischer im Blick auf religiöse Sinnwelten sind.²⁷

27 Vgl. zu empirischen Forschungen zum RU in Hamburg u. a.: Jozsa, Dan-Paul / Knauth, Thorsten / Weiße, Wolfram (Hg.): Religionsunterricht, Dialog und Konflikt. Analysen im Kontext Europas, Münster–New York u. a. 2009; Knauth, Thorsten / Vieregge, Dörthe: Religious Diversity and Dialogue in Religious Education – A comparative case study of Hamburg and Duisburg. In: Igrave, Julia / Knauth, Thorsten / Körs, Anna et. al. (Eds.): Interreligious Encounter and Dialogue in Urban Community and Education: Case Studies from Hamburg, Rhine-Ruhr, London, Stockholm and Oslo, Münster 2017 (i. E.).

Sollte daher nicht stärker im religionspädagogischen Vordergrund stehen, die Vielfalt dieser subjektiven Sichten auf Religion wahrzunehmen, sie in den Dialog miteinander und in den Austausch mit wichtigen Perspektiven aus religiösen Traditionen zu bringen? Aus der Perspektive eines subjektorientierten Verständnisses von dialogischer religiöser Bildung, wie sie dem DRU zugrunde liegt, kann eine Konzeption, wie sie für den RUfa 2.0 vorgeschlagen wird, nur als ein Rückfall in ungelöste Schwierigkeiten konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts angesehen werden.

Ein dialogischer Religionsunterricht, der alle Schüler/-innen erreichen will – mithin auch konfessionslose Schüler/-innen, die sich gar nicht in einer religiösen Tradition verankern wollen –, müsste demgegenüber ein Verständnis von dialogischem Lernen zugrunde legen, bei dem die von Schülerinnen und Schülern in der Auseinandersetzung mit religionsbezogenen Themen und Fragestellungen entwickelten Positionen und Sichtweisen im Fokus sind. Dazu können auch hybride und patchworkartige Religiositäten und konfessionslose, atheistische, weltanschauliche Hintergründe gehören. Zur Religionshermeneutik des DRU gehört die Einsicht, dass viele der Lernenden, mit denen es der Religionsunterricht zu tun hat, in einer unabgeschlossenen Suchbewegung erst noch auf dem Weg sind, Positionen und Bedeutungen zu entwickeln. Religionspädagogisch wichtig ist die Tatsache, dass sich diese Suchbewegungen häufig nicht in den abgezielten Bereichen religiöser Traditionen vollziehen. Aus diesem Grund ist das Potenzial des DRU in einem

schülerorientierten Dialog zu sehen, durch den in der Auseinandersetzung mit religionsbezogenen Themen, Fragen und Phänomenen die individuellen Positionen und Perspektiven zum Tragen kommen und der Dialog zwischen subjektiven und individuell angeeigneten Sichtweisen von Lernenden stattfinden kann. Dieses Potenzial von 25-jähriger Erfahrung und Entwicklungsarbeit im Blick auf ein gemeinsames dialogisches Lernen sollte nicht verspielt werden!

Noch ist die Frage, auf welcher konzeptionellen und didaktischen Grundlage der RUfa in gleichberechtigter Verantwortung zum Stehen kommt, nicht abschließend beantwortet. In ihrer Vereinbarung mit der Schulbehörde haben die Religionsgemeinschaften noch ausdrücklich bekundet, „die bestehende dialogische Form des Religionsunterrichts zu erhalten.“²⁸ Die Diskussion muss erst noch darüber geführt werden, ob die Entwicklung des Hamburger RUfa zugleich eine konzeptionelle Neuausrichtung mit sich bringen muss, die auf theologische, religionenhermeneutische und didaktische Grundlagen des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts zurückgreift. Ohne Zweifel ist ein gleichberechtigtes von den Religionsgemeinschaften verantworteter gemeinsamer „Religionsunterricht für alle“ ein Meilenstein in der Geschichte des Religionsunterrichts. Die Chance, das bisherige in Hamburg entstandene Potenzial von 25-jähriger Erfahrung und Entwicklungsarbeit eines gemeinsamen dialogischen Lernens konzeptionell zu berücksichtigen, sollte dafür nicht ungenutzt bleiben!

*Dr. Thorsten Knauth
Professor für Evangelische Theologie /
Religionspädagogik, Fakultät für Geistes-
wissenschaften – Institut für Evangelische
Theologie, Universität Duisburg-Essen,
Universitätsstr. 12, 45141 Essen*

28 Vgl. Bauer [Anm. 25].