

Ist der ‚Religionsunterricht für alle‘ die Lösung?

Kritische Anfragen an einen neuen alten religionspädagogischen Hoffnungsträger

Clauß Peter Sajak

1. Diskussionen um den konfessionellen Religionsunterricht

Während die religionspädagogische Diskussion unserer Tage an allen Orten um die konfessionelle Kooperation kreist, die inzwischen auch von der Deutschen Bischofskonferenz in ihrer Schrift „Die Zukunft des Religionsunterrichts“¹ zu Jahresbeginn zu einem bundesweit möglichen Format des Religionsunterrichts erklärt worden ist, schreiten gewichtige Protagonisten der evangelischen und katholischen Religionspädagogik schon weiter. So hat sich der evangelische Religionspädagoge *Bernd Schröder* bei seinem Referat auf der Jahrestagung des AKRK in Leitershofen im September 2016 offen für eine Weiterentwicklung des konfessionellen Religionsunterrichts hin zu einem ‚Religionsunterricht für alle‘ ausgesprochen.² Auf katholischer Seite hat *Norbert Mette* in seinem Vortrag auf der diesjährigen Tagung der Sektion Didaktik des

AKRK in analoger Weise eine Weiterführung des Religionsunterrichts und seine letztendlich nicht mehr zu verhindernde Umwidmung in einen ‚Religionsunterricht für alle‘ gefordert.³

Hintergrund der Ausführungen beider Kollegen war der nüchterne Blick auf die demographischen Daten: Angesichts der immer weiter schwindenden evangelischen wie katholischen Großkirchen, die sich in dramatischster Weise vor allem in den niedrigen Taufzahlen in beiden Kirchen zeigt, kämen die für den Religionsunterricht gemäß Art. 7, Abs. 3 GG in den Bundesländern verantwortlichen Religionsgemeinschaften gar nicht mehr umhin, eine Form noch weitergehender Kooperation zu wagen, als sie dies nun mit der konfessionellen Kooperation getan hätten, wenn sie den Religionsunterricht in Zukunft überhaupt noch in den öffentlichen Schulen retten wollten. Die Forderungen von Mette und Schröder bekommen zudem Gewicht, weil sie im Kontext einer inneren Krise des konfessionell-katholischen Religionsunterrichts stehen. Wie keine Untersuchung zuvor hat die Videografiestudie von *Rudolf*

1 Vgl. *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.): Die Zukunft des Religionsunterrichts. Empfehlungen für die Kooperation des katholischen mit dem evangelischen Religionsunterricht (= Die deutschen Bischöfe 103), Bonn 2016.

2 Der Beitrag *Bernd Schröders* ist in diesem Heft dokumentiert.

3 *Norbert Mette* hat mir sein Manuskript dankenswerterweise für diesen Aufsatz zur Verfügung gestellt. Abdruck in RpB 78/2018.

Englert⁴ scheinbare Gewissheiten über den konfessionellen Religionsunterricht erschüttert: Die nicht repräsentative, aber eben sehr aussagekräftige empirische Untersuchung seiner Essener Forschungsgruppe hat schmerzhaft deutlich gemacht, dass im konfessionellen Religionsunterricht die Grundidee der Korrelation zu oft nicht mehr umgesetzt wird und dass Religionslehrer/-innen zudem kaum noch zu Positionalität – traditionell gesprochen: Zeugenschaft – in der Lage sind.

Es scheint nahezuliegen, dass auch an anderen Orten und in anderen Regionen doch nicht eingelöst wird,⁵ was die engagierten Verteidiger des konfessionellen Religionsunterrichts in den letzten Jahrzehnten immer wieder postuliert haben: dass nämlich nur das konfessionelle Setting die Binnenperspektive auf Glaubensvorstellungen, Glaubensleben und Glaubenstradition einer bestimmten Religionsgemeinschaft vertieft aufschlüsseln und Schülerinnen und Schülern als Weltdeutungs- und Sinnoption anbieten kann.

Vor diesem Hintergrund erklärt sich nun auch die plötzliche Offenheit der deutschen Bischöfe für regionale Kooperationen von evangelischem wie katholischem Religionsunterricht, ein Angebot, das die Evangelische Kirche in Deutschland ja bereits in der Denkschrift „Identität und Verständigung“⁶ 1994 den

deutschen Bischöfen gemacht hatte: Offensichtlich hofft man, mit einer ausgeweiteten konfessionellen Kooperation des evangelischen wie katholischen Religionsunterrichts gleich zwei Probleme auf einmal lösen zu können: nämlich zum einen die schwindende Zahl von getauften Schülerinnen und Schülern, die durch das Zusammenlegen zweier Lerngruppen wieder eine deutlich stärkere Position innerhalb einer Jahrgangsstufe bekommen, zum anderen die Problematik einer immer mehr in Richtung Sach- bzw. Religionskunde tendierenden Unterrichtsform, die man nun durch den nicht mehr zu hinter- und umgehenden Zwang zur Positionierung gegenüber Schülerinnen und Schülern der eigenen, aber vor allem der anderen Konfession zu erreichen versucht. Die positiven Ergebnisse der Begleitstudie zur konfessionellen Kooperation in Baden-Württemberg, die in der Religionspädagogik, vor allem aber in der kirchlichen Öffentlichkeit viel Aufmerksamkeit erfahren hat, legten solche Tendenzen nahe.⁷ Dabei wird aber gern übersehen, dass das Modell der konfessionellen Kooperation in Baden-Württemberg nur von einer kleinen Zahl von Schulen überhaupt genutzt wird. Ob also konfessionelle Kooperation all die Hoffnungen erfüllen kann, die zurzeit in sie gesetzt werden, ist eine offene Frage.

Aber der Diskurs schreitet schon weiter. In vielen Bundesländern, an prominenter Stelle in Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen, hat der islamische Religionsunterricht inzwischen als ordentliches Unterrichtsfach seinen Weg in die Schulen gefunden.⁸ Nun tritt also

4 Vgl. Englert, Rudolf/Hennecke, Elisabeth/Kämmerling, Markus: Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele, Analysen, Konsequenzen, München 2014.

5 Vgl. weitere Wirksamkeitsstudien, z.B. Hennecke, Elisabeth: Was lernen Kinder im Religionsunterricht? Eine fallbezogene und thematische Analyse kindlicher Rezeptionen von Religionsunterricht, Bad Heilsbrunn 2012; Könemann, Judith/Sajak, Clauß P./Lechner, Simone: Einflussfaktoren religiöser Bildung. Eine qualitativ-explorative Studie, Wiesbaden 2016.

6 *Evangelische Kirche in Deutschland: Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität.* Eine Denkschrift, Gütersloh 1994.

7 Kuld, Lothar/Schweitzer, Friedrich/Tzscheetzsch, Werner u. a. (Hg.): Im Religionsunterricht zusammenarbeiten. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Baden-Württemberg, Stuttgart 2009.

8 Zum Stand der Einführung des Islamischen Religionsunterrichts in den Ländern der BRD vgl. Darwisch, Kinan: Islamischer Religionsunterricht in Deutschland. Darstellung und Analyse der islami-

auf dem Tableau der weltanschaulichen Fächer neben die konfessionellen christlichen Lerngruppen und die immer größer werdende Gruppe im Ersatzfach Ethik bzw. Philosophie die Gruppe der muslimischen Schüler/-innen, die einen wie auch immer gestalteten, religionsgemeinschaftlich mitverantworteten islamischen Religionsunterricht besuchen sollen. Vor diesem Hintergrund erscheint es sinnvoll, Kooperationsformen über die Konfessionen hinaus nun auch mit der zweiten großen Religion in der Schule, nämlich dem Islam, zu suchen. Entsprechend wird in Zukunft sicher immer öfter gefragt werden, ob eine mit viel organisatorischem Aufwand und großem Abstimmungsbedarf durchgeführte Kooperation von Religionsgemeinschaften in der Schule, wie sie der sog. erweiterten Fächergruppe z.B. bei Anke Edelbrock und Katja Boehme entsprechen,⁹ nicht durch einen vom Planungs- und Durchführungsaufwand wesentlich geringer belasteten Religionsunterricht für alle im Klassenverband gleich ersetzt werden sollte. Ist der ‚Religionsunterricht für alle‘ also die Lösung für das Legitimitäts- wie auch das Performanzproblem des bekenntnisgebundenen Religionsunterrichts in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland? Einige kritische Anfragen dürfen gestattet sein:

- Lässt sich ein ‚Religionsunterricht für alle‘, der im Rahmen von Art. 7, Abs. 3 GG angesiedelt sein soll, wirklich so viel einfacher organisieren als der traditionell konfessionelle Unterricht?
 - Läuft ein ‚Religionsunterricht für alle‘ nicht Gefahr, die Wahrheitsfrage als eigentliches Proprium zu übergehen und sich stattdessen auf Fragen der Ethik zu konzentrieren?
 - Verfehlt ein solcher Unterricht nicht damit den elementaren Anspruch religiöser Bildung, nämlich zur Entscheidungsfähigkeit in Sachen Religion und Glaube zu führen?
 - Ist der Verzicht auf die Innenperspektive einer Glaubenstradition nicht eine unangemessene didaktische Reduktion von Religion als Gegenstand von Religionsunterricht?
- Diesen Fragen soll in den folgenden Abschnitten nachgegangen werden.

2. *Der schulpolitische Kontext: die Frage der unterrichtlichen Organisationsform*

Religionsunterricht wird in der Bundesrepublik Deutschland schon jetzt in unterschiedlichen Formaten durchgeführt, die hinlänglich bekannt sind.¹⁰ Es ist aber sicherlich hilfreich, diese noch einmal kurz ins Gedächtnis zu rufen: Neben dem in den meisten Ländern der Republik etablierten konfessionellen Religionsunterricht gemäß

schen Unterrichtsprojekte, Göttingen 2013. Zu seiner rechtlichen und theologischen Verankerung vgl. Ceylan, Rauf / Sajak, Clauß P. (Hg.): Freiheit von Forschung und Lehre? Das wissenschaftsorganisatorische Verhältnis der Theologie zu den Religionsgemeinschaften, Wiesbaden 2017.

9 Edelbrock, Anke: Interreligiöses Lernen im Religionsunterricht. Impulse und Anregungen aus der konfessionellen Kooperation für die Weiterentwicklung einer interreligiösen Religionspädagogik. In: Schweitzer, Friedrich / Schlag, Thomas (Hg.): Religionspädagogik im 21. Jahrhundert, Gütersloh / Freiburg i.B. 2004, 186–196; Boehme, Katja: Fächergruppe Religionsunterricht in interreligiöser Kooperation. In: Schröder, Bernd (Hg.): Religionsunterricht – wohin? Modelle seiner Organisation und didaktischen Struktur, Neukirchen-Vluyn 2014, 31–44.

10 Zur Übersicht vgl. für den evangelischen Religionsunterricht Rothgangel, Martin / Schröder, Bernd (Hg.): Evangelischer Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland: Empirische Daten – Kontexte – Entwicklungen, Leipzig 2009. Für den katholischen Religionsunterricht vgl. zusammenfassend Sajak, Clauß P.: Religion und Schule. In: Ders.: Religion unterrichten. Voraussetzungen, Prinzipien, Kompetenzen, Seelze 2013, 21–30. Zu den unterrichtlichen Modi der verschiedenen Formate vgl. Kenngott, Eva-Maria / Englert, Rudolf / Knauth, Thorsten (Hg.): Konfessionell – interreligiös – religionskundlich. Unterrichtsmodelle in der Diskussion, Stuttgart 2015.

Art. 7, Abs. 3 GG in gemeinsamer Verantwortung von Religionsgemeinschaft und Staat gibt es zum einen als Sonderform den nicht bekenntnisgebundenen, staatlichen Religionsunterricht an öffentlichen Schulen, der in einem religionskundlichen Modus Schüler/-innen über Religion und Weltanschauung informieren will. Dieser Unterricht ist aufgrund einer Klausel im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland, nämlich dem Art. 141 GG, nur in einem Bundesland möglich, nämlich in Bremen.¹¹ Es ist nicht ohne Ironie, dass dieser religionskundliche Unterricht ein Ergebnis von innerkonfessionellen, nämlich evangelischen Streitigkeiten im 19. Jahrhundert gewesen ist, aufgrund derer der Senat des Stadtstaates Bremen damals den Religionsunterricht den Religionsgemeinschaften abgenommen hatte.

Es gibt in einem zweiten Stadtstaat, nämlich in Hamburg, jenes Modell, das dem hier behandelten Diskurs seinen Namen gegeben hat: den ‚*Religionsunterricht für alle*‘. Hier hat bis zum Jahre 2012 die Evangelisch-Lutherische Kirche in Hamburg ihren Religionsunterricht in einer besonderen regionalen Interpretation von Art. 7, Abs. 3 GG als einen an angelsächsische Formate angelehnten *multireligiösen Religionsunterricht* gestaltet, in dem trotz evangelischer Verantwortung und evangelischer Lehrkraft Schüler/-innen aller religiösen Bekenntnisse einer Klasse zu einem gemeinsamen Religionsunterricht eingeladen werden, der sich vor allem als dialogisch versteht.¹²

Dieses Modell ist zur Zeit im Umbruch, da der Stadtstaat Hamburg für die Jahre 2012 bis 2015 einen Organisations- und Qualitätsentwicklungsprozess für den evangelischen Religionsunterricht beschlossen hat.¹³ Zur Zeit ist es noch nicht offiziell, welche Form der neue ‚Religionsunterricht für alle‘ annehmen wird, aber es ist davon auszugehen, dass es zu einer stärkeren Beteiligung anderer Religionsgemeinschaften in staatskirchenrechtlicher wie religionspädagogischer Form an einem gemeinsamen ‚Religionsunterricht für alle‘ kommen soll.

Damit wäre ein drittes Modell benannt, das neben die beiden bisher existierenden Modelle eines Religionsunterrichts im Klassenverband gestellt werden muss, nämlich das eines *Religionsunterrichts in multikonfessioneller bzw. multireligiöser Organisationsform*. Wie dies funktionieren kann und soll, ist in Hamburg in den vergangenen Jahren intensiv diskutiert worden. Grundidee ist hier, wie oben beschrieben, dass sich verschiedene Religionsgemeinschaften zusammenschließen, um in einer besonders intensiven Form der Kooperation gemeinsam Lehrpläne abzustimmen, Lehrer/-innen auszubilden und Schülerinnen und Schülern ihrer Konfession bzw. Religion in einem gemeinsamen Unterricht die Möglichkeit interkonfessioneller und interreligiöser Lernprozesse zu geben. Wie dieser Unterricht in der Praxis aussehen soll, ist geplant und evaluiert, aber noch nicht öffentlich. Klar ist, dass die Schüler/-innen

11 Inwieweit der Ethikunterricht in Berlin und das umstrittene Fach Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde (LER) einen Religionsunterricht im weitesten Sinne darstellen, kann hier nicht diskutiert werden.

12 Vgl. *Doedens, Folkert/Weiße, Wolfram*: Religion unterrichten in Hamburg. In: *Rothgangel/Schröder* 2009 [Anm. 10], 129–156; *Knauth, Thorsten*: Dialogischer Religionsunterricht. Der Hamburger Weg eines Religionsunterrichts für alle. In: *WiReLex* (<https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100125/>).

13 Zu den jüngsten Entwicklungen des Religionsunterrichts für alle in Hamburg vgl. die Ausführungen des Fachreferenten für den Religionsunterricht in der Behörde für Schule und Berufsbildung *Jochen Bauer*: Die Weiterentwicklung des Hamburger Religionsunterrichts in der Diskussion zwischen Verfassungsrecht und Schulpädagogik. In: *Zeitschrift für evangelisches Kirchenrecht* 59 (2014) 227–256; *Ders.*: Religionsunterricht für alle – aktuelle Entwicklungen. Vortrag auf einem Symposium des Erzbistums Hamburg zum Religionsunterricht in Hamburg am 15. Februar 2015 (von Jochen Bauer zur Verfügung gestelltes Manuskript), Hamburg 2015.

aus den verschiedenen Bekenntnissen und Religionen wechselweise sowohl zusammen als auch in religionsspezifischen bzw. phasenbezogenen Kleingruppen lernen sollen.¹⁴

Mit Blick auf die oben angesprochenen Ergebnisse aus der wissenschaftlichen Begleitung des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Baden-Württemberg muss man vermuten, dass ein solcher aufwendig organisierter Religionsunterricht vor erheblichen veraltungstechnischen wie unterrichtspraktischen Schwierigkeiten stehen wird. Auch ist, genauer betrachtet, ein solcher Religionsunterricht nur noch wenig zu unterscheiden von der Art und Weise, wie in konfessionell-kooperativen Lernzusammenhängen Unterricht gestaltet wird, nämlich letztendlich im Zweischritt der bekenntnisgebundenen konfessionellen Lerngruppe und einer ergänzenden Phase in einer gemeinsamen Unterrichtsgruppe. Ein solcher Unterricht, sollte er in Hamburg Gestalt annehmen, wäre in gewissem Sinne eine weiterentwickelte Variation der traditionellen Fächergruppe von *Karl-Ernst Nipkow*.¹⁵

„Religionsunterricht für alle“, in dem alle Schüler/-innen gemeinsam Religionsunterricht durchlaufen, ist auf den ersten Blick eine an Schülerinnen und Schülern und der immer weiter schwindenden Bedeutung von Religion in unserer Gesellschaft orientierte Form religiöser Bildung in der öffentlichen Schule, die zunächst einmal naheliegend und vernünftig erscheint. Nichtsdestotrotz ergeben sich auf den zweiten Blick aus religionspädagogischer Perspektive eine Reihe von Anfragen, die im Folgenden als drei Problemkreise beschrieben werden sollen.

Die juristische, genauer gesagt die staatskirchenrechtliche Problematik eines ‚Religionsunterrichts für alle‘, ist hier nicht zu diskutieren, beschäftigt aber Juristinnen und Juristen wie Kirchenrechtler/-innen schon seit geraumer Zeit.

3. *Das epistemische Problem: Ethos statt religiöse Wahrheit*

Ein Religionsunterricht, der auf die Einführung in die Binnenperspektive einer Religionsgemeinschaft, also auf den Nachweis der Plausibilität ihrer für wahr gehaltenen Glaubenssätze und die Erläuterung der daraus resultierenden Praxis bewusst verzichtet, muss letztendlich die Wahrheitsfrage ausklammern oder aber diese in einer Art und Weise abhandeln, dass sie letztlich dem gesamtgesellschaftlichen weltanschaulichen Konsens entspricht. Damit geht aber einher, dass das, was den „Glutkern“ (*Bernhard Dressler*) jeder Religion ausmacht, nämlich die Überzeugung, dass das, was geglaubt wird, so relevant für den Menschen ist, dass er dafür öffentlich auf- und eintreten will, in einem solchen Unterricht nicht vorkommt, sondern – so ist es im religionspädagogischen Diskurs dann üblich – in andere Lernorte wie die Pfarrgemeinde oder die Familie verschoben wird.

Die Konsequenz einer solchen ‚Zivilisierung‘ religiöser Wahrheit liegt darin, dass ein solcher Religionsunterricht vor allem religionspluralistische bzw. metatheoretische Vorstellungen von Religion im Unterricht vermitteln wird. Es ist kein Wunder, dass die von Hans Küng und seiner Schülerschaft vertretene Idee eines die Religionen verbindenden bzw. transzendierenden Weltethos¹⁶, das der

14 So bei *Bauer* 2015 [Anm. 13], 16.

15 Vgl. *Nipkow, Karl-Ernst*: Der Weg der Fächergruppe mit einem dialogorientierten, mehrseitig kooperierenden evangelischen Religionsunterricht. In: *Doedens, Folkert/Weiße, Wolfram* (Hg.): Religionsunterricht für alle. Hamburger Perspektiven zur Religionsdidaktik, Münster–New York u.a. 1997, 89–106.

16 Vgl. *Küng, Hans/Kuschel, Karl-Josef* (Hg.): Erklärung zum Projekt Weltethos. Die Deklaration des Parlamentes der Weltreligionen, München–Zürich 1993; mit Blick auf den Religionsunterricht *Rehm, Johannes*: Erziehung zum Weltethos, Göttingen 2002.

friedlichen Weiterentwicklung der menschlichen Zivilisation dienlich sein soll, unter Religionslehrerinnen und Religionslehrern wie auch unter Schülerinnen und Schülern sich großer Beliebtheit erfreut.¹⁷ Wer im Religionsunterricht das Modell von Küng vorgestellt und diskutiert hat, weiß, dass eine solche Funktionalisierung von Religion für Schüler/-innen heute absolut sinnvoll und evident erscheint. Sie passt letztendlich ja auch zu der Beliebigkeit, mit der in unserer säkularisierten Gesellschaft letzte Elemente religiöser Praktiken oder Stile nur noch zeitweise anverwandt und anverwandelt werden.

Genau daraus wächst aber die Gefahr, dass das, was Religion zum tagtäglichen Thema in Medien und Politik macht, im Religionsunterricht keinen Ort finden kann: Der Anspruch von Religion, nur allzu oft mit Gewalt gegen andere Religionen oder Nicht-Gläubige verbunden, dass die eigene Wahrheit inklusiv oder sogar exklusiv mit einem Vorrang für die eigene Position gegenüber anderen Wahrheitsansprüchen vorzuziehen ist, wird im Unterricht keine Rolle spielen und damit letztendlich als eine elementare Facette von Religion mit fundamentaler gesellschaftlicher Bedeutung ausgeklammert.¹⁸ Ein solcher Unterricht birgt zum einen die Gefahr, Religion zu einer Frage der Ethik herabzustufen, zum anderen fördert er statt einer angemessenen postkonventionellen Religiosität ein lediglich konventionelles Beliebkeitsdenken und damit verbunden ein wenig ausdifferenziertes

religiöses Bewusstsein bei Schülerinnen und Schülern heute.¹⁹

Entsprechend begnügt sich die in Hamburg wie auch in angelsächsischen und skandinavischen Kontexten heimische liberale protestantische Schultheologie immer noch mit einem religionstheologischen Pluralismus, der ja akademisch mittlerweile in die Jahre gekommen ist und inzwischen nicht nur in der katholischen Theologie kritisch gesehen wird.²⁰ In den bekenntnisgebundenen Theologien wird aber nun schon seit einigen Jahren mit viel Gewinn die sogenannte ‚*Komparative Theologie*‘ gepflegt, deren zentrales Grundanliegen es ist, um die Wahrheitsfrage zu ringen und angesichts der Vielfalt menschlicher Antworten auf die letzte Wirklichkeit in der rechten Weise von Gott zu sprechen.²¹ Dies scheint doch mit Blick auf die Frage religiöser Wahrheit die eigentlich angemessene Verfahrensweise für die Kontexte religiöser Bildung zu sein – an der Universität wie auch in einem bekenntnisgebundenen Religionsunterricht.²²

17 Dass Religionslehrer/-innen dazu tendieren, im Unterricht v. a. religionspluralistische Positionen zu vertreten, hat Hans-Georg Ziebertz schon früh gezeigt. Vgl. Ziebertz, Hans-Georg: Religiöse Lernprozesse und religionstheologisches Bewusstsein. In: Van der Ven, Johannes A. / Ziebertz, Hans-Georg (Hg.): Religiöser Pluralismus und Interreligiöses Lernen, Kampen 1994, 233–275.

18 Vgl. Kuschel, Karl-Josef: Streit um Abraham. Was Juden, Christen und Muslime trennt – und was sie eint, Düsseldorf 2006, hier im Besonderen zu den theologischen Differenzen 239–247.

19 Vgl. zu den entwicklungspsychologischen Implikationen Kuld, Lothar: Wie Kinder und Jugendliche Religion verstehen. Das Entscheidende ist unsichtbar, Augsburg 2011.

20 Vgl. zum Hamburger Ansatz in der Religionslehrerbildung Weiße, Wolfgang (Hg.): Theologie im Plural. Eine akademische Herausforderung, Münster – New York u. a. 2009.

21 Vgl. zum Ansatz einer komparativ-theologischen Lehrerbildung das Paderborner Modell von Stosch, Klaus: Beiträge zur Komparativen Theologie. Komparative Theologie als Wegweiser in der Welt der Religionen, Paderborn 2012. Zum Begriff der Komparativen Theologie erklärend Bernhardt, Reinhold: Comparative Theology. Between Theology and Religious Studies. In: Religions 3/2012, 964–972.

22 Erste Analysen und Perspektiven liefert der Sammelband Burrichter, Rita/Langenhornst, Georg/von Stosch, Klaus (Hg.): Komparative Theologie. Herausforderung für die Religionspädagogik. Perspektiven zukunfts-fähigen interreligiösen Lernens, Paderborn 2015.

4. *Das bildungstheoretische Problem: Lebenskunde statt religiöser Bildung*

Des Weiteren steht zu befürchten, dass in einem Religionsunterricht für alle nicht nur die Wahrheitsfrage, sondern auch die ganz grundsätzliche Frage nach der Qualität religiöser Bildung zu kurz kommt. Wenn unter religiöser Bildung ein Prozess verstanden wird, der Schüler/-innen hin zu Autonomie und Mündigkeit führen will, also das, was die Würzburger Synode in einer klassischen Formulierung als Entscheidungsfähigkeit in Sachen Glauben, Religion und Weltanschauung bezeichnet hat,²³ dann ist es notwendig, Lernprozesse so zu gestalten, dass die Weltzugänge erst einmal erschlossen und reflektiert werden müssen, über die dann entschieden werden soll.²⁴ Man kann ohne Frage dem konfessionellen Religionsunterricht an dieser Stelle den Vorwurf machen, dass auch er dies leider heutzutage nicht mehr zu leisten vermag. Nichtsdestotrotz scheint eine adäquate Behandlung der verschiedenen Glaubens- und Religionstraditionen in einem ‚Religionsunterricht für alle‘ noch weniger möglich als die in einer bestimmten religiösen Tradition im konfessionellen Religionsunterricht. Wie sollte dies auch funktionieren?

Die vorliegenden Unterrichtsmaterialien²⁵, die mit viel Aufwand und wohl auch großer finanzieller Unterstützung im Kösel-Verlag in den letzten Jahren erschienen sind, zeigen deutlich, wie stark der hier projizierte Religionsunterricht für alle auf das Religionsverbindende von Juden, Christen, Muslimen und Aleviten setzt und dabei analog zur Wahrheitsfrage besonders auf die Elemente und Traditionen eingeht, die einen Vergleich zulassen und in denen dann logischerweise auch Gemeinsames im Sinne eines meta-religiösen Tertium comparationis zu finden ist.

Natürlich gibt es gerade im Bereich des trialogischen Lernens, das Juden, Christen und Muslime in einen Lernprozess führen will, der zu einem höheren Bewusstsein für die gemeinsamen Quellen und Traditionen, zu Respekt für die Glaubenspraxis des Anderen und zur Wertschätzung seiner führen soll, einen großen gemeinsamen Stamm von Glaubensvorstellungen, religiösen Werten und religiösen Praktiken.²⁶ Nichtsdestotrotz gibt es doch bereits bei diesen drei monotheistischen Religionen, die sich letztendlich ja alle auf Abraham berufen und somit eine große religionsgeschichtliche wie auch religionsphänomenologische Nähe zueinander haben, eine ganze Reihe von bedeutenden Unterschieden und Differenzen.²⁷

23 *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland: „Der Religionsunterricht in der Schule“*. In: *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Offizielle Gesamtausgabe*, hg. v. d. Deutschen Bischofskonferenz mit einem Geleitwort von Karl Kardinal Lehmann, Freiburg i. Br. 1976/2012, 123–151, 138f.

24 Vgl. hierzu ausführlich *Sajak, Clauß P.: Abstieg ins Tal von Elah. Kompetenz, Kanon und religiöse Bildung*. In: *Theologische Revue* 105 (2009) 441–452.

25 Vgl. *Braunmühl, Susanne von/Kuß, Britta/Müller, Rabeya u.a.: Wer bin ich? Wer bist Du? Unterrichtsmaterialien für die Grundschule*, München 2014 und die weiteren Bände der im Kösel-Verlag erschienenen Reihe.

26 Vgl. *Sajak, Clauß P.* (Hg.): *Trialogisch Lernen. Bausteine für die interkulturelle und interreligiöse Projektarbeit*, Seelze 2010; *Sajak, Clauß P./Muth, Annkathrin: Standards für das trialogische Lernen. Interkulturelle und interreligiöse Kompetenz in der Schule fördern*, Bad Homburg 2011; *Langenhorst, Georg: Trialogische Religionspädagogik. Interreligiöses Lernen zwischen Judentum, Christentum und Islam*, Freiburg 2016.

27 Darauf macht insbesondere *Langenhorst* in den von ihm benannten trialogischen Lernfeldern unter den Überschriften „gemeinsam – getrennt“ (kursiv C. P.S) aufmerksam: vgl. ebd., 254–394. Vgl. auch *Gerber*,

Es ist ja kein Zufall, dass die Geschichte von Juden, Christen und Muslimen über die letzten zwei Jahrtausende vor allem eine Geschichte der Ausgrenzung, der Gewalt und der Barbarei gewesen ist. Solche Distinktionen, die von einer metareligiösen Ebene herab als für Schüler/-innen heute wenig relevant zu sein scheinen – so wird gern von Vertretern des Hamburger Religionsunterrichts mit Blick auf die Bedeutung von Schülerorientierung argumentiert²⁸ –, sind doch aber eigentlich genau die Elemente, die für eine Auseinandersetzung mit dem Glauben der anderen produktiv wären und die mit Blick auf die gesellschaftlichen und politischen Fragen heute die eigentliche Sprengkraft liefern.

Zugespitzt gefragt, müsste ein Unterricht, der den Dialog fördern will und zu dem verschiedene Religionen in einen Unterricht zusammengeholt werden sollen, nicht gerade das Trennende, das Unterscheidende, das schmerzhaft Distinktive immer wieder betonen und hervorkehren? Nicht etwa, um zu Abwertung oder Diskriminierung zu führen, sondern um gerade *das* in das Bewusstsein der Schüler/-innen zu rücken, was aus einer bildungstheoretischen Perspektive gesprochen exemplarisch und elementar ist, nämlich das, was den Islam zum Islam, das Judentum zum Judentum und das Christentum zum Christentum macht, drei große Weltreligionen, die eben nicht so einfach zusammenfinden und

weder eine abrahamische Großreligion bilden wollen noch bilden werden. Gerade unter dem Aspekt der bildungstheoretischen Reflexion von Unterrichts- und Bildungszielen zeigt der Religionsunterricht für alle, zumindest wie er in seinen bisherigen Varianten vorliegt, doch große Schwächen und Leerstellen.

Dazu trägt auch das häufig hervorgebrachte Argument bei, ein dialogischer Religionsunterricht würde Schülerinnen und Schülern ‚Spaß machen‘ und sie würden sich anders als im konfessionellen Religionsunterricht mit großem Engagement und entsprechender Begeisterung mit dem Thema beschäftigen. Hier zeigt sich im Religionsunterricht für alle eine bedenkliche Tendenz des heutigen Bildungswesens allgemein. Offensichtlich ist es in unserer Spaß- und Erlebnisgesellschaft viel bequemer, mit Schülerinnen und Schülern das zu behandeln und das zu diskutieren, was sowieso bereits zu ihrer Lebens- und Erfahrungswelt gehört. In der Arbeit mit Studierenden merkt man leider allzu oft, dass diese Entwicklung den Deutsch-, Geschichts- und Fremdsprachenunterricht immer mehr erfasst. Auch der ‚Religionsunterricht für alle‘ folgt – zumindest in der Argumentation seiner Apologeten – diesem bedenklichen Trend.

Es ist aber allgemein als bekannt vorauszusetzen, dass, aus einer bildungstheoretischen Perspektive betrachtet, nicht das, was für Schüler/-innen heute wichtig ist, Gegenstand von Unterricht und Bildungsprozessen sein soll, sondern das, was sie für ihr Leben später an Fertigkeiten und Fähigkeiten erlernen müssen. Das ist oft ein schwieriges Geschäft und sicherlich unbequemer für Lehrer/-innen, doch ist es ein absolut notwendiges Unterfangen, wenn man die Schule als einen Ort von Bildung und nicht nur von wie auch immer begründeten Zertifizierungen versteht. Auch der ‚Religionsunterricht für alle‘ läuft sicherlich mehr als jeder konfessions- und religionsgebundene Religionsunterricht Gefahr, sich

Uwe: Auf die Differenz kommt es an. Interreligiöser Dialog mit Muslimen, Leipzig, 2007, 73: „Nicht in gemeinsamen Formulierungen, sondern in der konkreten Differenz von uns Menschen liegt Weiterbringendes. Die religiösen Unterschiede machen die religiösen (und anderen) Gemeinsamkeiten zuallererst gewinnbringend.“

28 Vgl. exemplarisch *Knauth, Thorsten:* Zur Bedeutung von Religion in Schule und Lebenswelt von Jugendlichen in Hamburg. In: *Josza, Dan-Paul/Knauth, Thorsten/Weiße, Wolfram* (Hg.): *Religionsunterricht, Dialog und Konflikt. Analysen im Kontext Europas*, Münster – New York u. a. 2009, 35–103.

auf dieser Ebene der Schülerorientierung zu verlieren und die eigentlich bedeutenden, tiefen und wesentlichen Fragen der Religion (Schuld, Erlösung, Leiden, Theodizee usw.) in einer viel zu oberflächlichen und nicht erschöpfenden Weise zu behandeln.

5. *Das religionsdidaktische Problem: Außen- statt Innensicht*

Der dritte Problemkreis schließt an den zweiten an, folgen doch aus der bildungstheoretischen Reflexion logischerweise religionsdidaktische Fragestellungen. Die vertiefende Erarbeitung von Binnenperspektiven in den einzelnen Religionen, wie sie der katholische, evangelische, jüdische oder islamische Religionsunterricht zumindest zu leisten versucht, will einer verkürzten Wahrnehmung und einem oberflächlichen Verstehen von Religion vorbeugen. Ein an metareligiösen Gemeinsamkeiten und an Interessen von Schülerinnen und Schülern orientierter ‚Religionsunterricht für alle‘ läuft dagegen Gefahr, eine der wenigen Chancen heute zu verspielen, mit der Tradition und der Gemeinschaft einer spezifischen Religion vertraut zu werden. Kritiker wenden an dieser Stelle gern ein, dass dies nicht die Aufgabe von Schule sei. Dabei verkennen sie, dass das Wesen der Religion – genauso übrigens wie das Wesen einer Fremdsprache oder sportlicher Aktivitäten – nicht durch eine Außenperspektive und Reflexion auf der Beobachterebene erschlossen werden kann, sondern immer der Binnenperspektive in einer religiösen Tradition bedarf.

Andreas Verhülsdonk hat in diesem Diskurs das berühmte Religionsgespräch am 14. Januar 1933 im jüdischen Lehrhaus in Stuttgart zitiert, in dem Martin Buber seinem evangelischen Gesprächspartner die Einsicht entgegenhielt: „Kein Mensch außerhalb von Israel

weiß um das Geheimnis Israels.“²⁹ Keiner, der auf das Judentum von außen schaut, und hat er noch so große Affinitäten und Leidenschaften für diese älteste aller monotheistischen Religionen, wird das vom Judentum verstehen und begreifen, aber auch erleben und erfühlen können, was sich einem jüdischen Grundschüler, einem jüdischen Oberstufenschüler oder einem jüdischen Studierenden im Rahmen seiner jüdischen Bildungsformate im Laufe seines Lebens auftut.

Insofern ist das Argument der Traditions- und Perspektivgebundenheit religiöser Bildung nicht nur eines, das auf dem Gemeinschaftscharakter und dem Traditionsbezug von Religion aufbaut, sondern eines, das nach den Voraussetzungen von Lern- und Bildungsmöglichkeiten in der Domain konstitutiver Rationalität überhaupt fragt. Indem eine konfessionelle bzw. religionsbezogene religiöse Bildung in getrennten Lerngruppen vermag, solche Binnenperspektiven aufzutun, liefert sie eine Verbindlichkeit mit Blick auf die religiöse Perspektive wie auch deren gemeinschaftliche Tradition, die ein Religionsunterricht für alle wohl nur schwer leisten kann. Wo dies allerdings nicht gelingt – das sei an dieser Stelle ausdrücklich eingeräumt –, da versagt konfessionelle Bildung an ihrem eigentlichen Auftrag und stellt verständlicherweise damit auch den konfessionellen Religionsunterricht in Frage.

29 *Schmidt, Karl L.*: Kirche, Staat, Volk, Judentum. Zwiegespräch im jüdischen Lehrhaus in Stuttgart am 14. Januar 1933. In: *Ders.*: Neues Testament – Judentum – Kirche, München 1981, 149–165, 159. Vgl. in diesem Zusammenhang den Grundsatzbeitrag *Verhülsdonk, Andreas*: Ist der konfessionelle Religionsunterricht pluralitätsfähig? In: *Englert, Rudolf/Schwab, Ulrich/Schweitzer, Friedrich* u.a. (Hg.): Welche Religionspädagogik ist pluralitätsfähig? Kontroversen um einen Leitbegriff, Freiburg i. Br. 2012, 15–27; *Ders.*: Identität und Dialog. Replik auf Thorsten Knauth. In: ebd., 49–52.

6. *Bleibt der konfessionelle Religionsunterricht die Lösung?*

Was folgt nun aus alledem? Im letzten Satz ist deutlich geworden, dass auch der konfessionelle Religionsunterricht immer wieder und scheinbar heutzutage mehr denn je Gefahr läuft, die eigentlichen Aufgaben religiöser Bildung zu verfehlen. Insofern ist es verständlich, dass mit Blick auf die demographische Situation und die Vielfalt von Religion und Religiosität in der öffentlichen Schule nach neuen Formen und Wegen eines konfessionellen bzw. religionsgebundenen Religionsunterrichts gesucht wird. Dass dies mit Blick auf Aufgaben und Ziele religiöser Bildung nicht ohne Weiteres in einem wie immer gearteten, von verschiedenen Religionsgemeinschaften verantworteten Religionsunterricht für alle geschehen vermag, wie es die Protagonisten und Befürworter eines solchen Formates immer wieder postulieren, ist aber gezeigt worden.

Nichtsdestotrotz bleibt das Desiderat einer Form religiöser Bildung in der Schule, die die beschriebenen Aufträge einlöst und trotzdem mit Blick auf den Raum öffentliche Schule in angemessener und praktikabler Weise Religionsunterricht möglich macht. Dabei müssen sicherlich zwei Anforderungen unabhängig von Format und Modell aufgegriffen und bearbeitet werden:

- zum einen neue Organisationsformen, die der wachsenden Zahl nicht-bekenntnisgebundener Schüler/-innen und der schwindenden Zahl christlicher Schüler/-innen in der Schule gerecht werden,
- zum zweiten die Befähigung von Religionslehrerinnen und Religionslehrern, Binnenperspektiven in der von ihnen vertretenen

Konfession oder Religion zu eröffnen, um so Schülerinnen und Schülern auch in der fundamentalen Tiefendimension von Religion und den mit ihr verbundenen Fragen gerecht zu werden. Lösungen sind das keine, wohl aber Merkposten für die weitere religionspädagogische Diskussion. Der aktuelle Diskurs um den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht zeigt, dass genau diese beiden religionsdidaktischen Stellschrauben bereits von Verantwortlichen wie Gestaltern des Religionsunterrichts in den Blick genommen werden. Es geht um die Frage, wie man ohne überbordende Organisations- und Verwaltungsstrukturen Lerngruppen aus verschiedenen Konfessionen und Religionsgruppen zusammenführen kann, und es geht – sicherlich noch wichtiger – um die Frage einer angemessenen Aus- und Fortbildung für Religionslehrer/-innen, die aus der Natur des neuen Unterrichtsformats heraus noch stärker Position und Tradition erklären müssen als bisher.³⁰ Es ist allen für den Religionsunterricht Verantwortlichen zu wünschen, dass diese Baustellen entsprechend bewirtschaftet und bearbeitet werden. Gelingt dies, dann ist die Frage nach der organisatorischen Großform des Religionsunterrichts weniger relevant, als viele glauben.

*Dr. Clauß Peter Sajak
Professor für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts, Institut für Katholische Theologie und ihre Didaktik, Katholisch-Theologische Fakultät, WWU Münster, Hüfferstr. 27, 48149 Münster*

30 Vgl. zur Übersicht *Sajak, Clauß P.*: Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht. In: WiReLeX (www.bibelwissenschaft.de/de/stichwort/100235/ [Stand: 19.04.2017]).