

„Gottesnähe und Weltweite“ im Religionsunterricht

Didaktische Entwicklungslinien und Zukunftsperspektiven
eines umstrittenen Faches in Deutschland

von Carola Fleck

Der Religionsunterricht steht – wie kein anderes Schulfach – immer wieder auf dem Prüfstand. Der vorliegende Beitrag wirft einen vergewissernden Blick auf die Entwicklung dieses Faches in Deutschland seit 1949, um sich dann der Frage zuzuwenden, welche Zukunftsperspektiven für den Religionsunterricht im Kontext der breit geführten Bildungsdiskussion unserer pluralisierten Gesellschaft aufscheinen. Exemplarisch wird der angestrebte Aufbau religiöser Kompetenz mittels eines Längsschnitts durch die Curricula verschiedener Bildungseinrichtungen zum Thema „Interkulturelles und Interreligiöses Lernen“ verdeutlicht.

Ende 2008/Anfang 2009 hatte die Bevölkerung von Berlin darüber abzustimmen, „ob an den Schulen für alle verpflichtend ab der Jahrgangsstufe 7 Ethikunterricht erteilt werden soll oder ob die Schüler/-innen zwischen Ethik- und Religionsunterricht wählen können. Die Mehrheit hat für den Ethikunterricht votiert“¹.

Es wäre zwar voreilig, zu sagen, dass das Ergebnis in Berlin einen bundesweiten Trend wiedergibt, den Religionsunterricht generell „abzuwählen“. Dennoch steht das Fach ernsthaft auf dem Prüfstand. Aktuell ist festzustellen, dass statistisch gesehen etwa 25% des Religionsunterrichts „fachfremd“ erteilt wird, d. h. die Lehrkraft ist nicht für dieses Fach ausgebildet und kirchlich beauftragt. Erheblich größer ist die „Grauzone“, in der entweder Religionsunterricht im Klassenverband erteilt wird (insbesondere im ersten und zweiten Schuljahr sowie in der Förderschule), Ethik- statt Religionsunterricht stattfindet oder Religionsunterricht ausfällt, ohne dass dieser Ausfall dokumentiert wird (insbesondere in den berufsbildenden Schulen).

Obwohl der Religionsunterricht rechtlich abgesichert ist wie kein anderes Fach, scheint das Bewusstsein zu schwinden, dass diese rechtliche Verankerung die Konsequenz beinhaltet, den konfessionellen Religionsunterricht auch als solchen abzusichern. Das Festhalten am *Konfessionalitätsprinzip* gilt weithin als nicht mehr zeitgemäß und um seine Existenzberechtigung an öffentlichen Schulen wird immer wieder heftig gestritten.

Ohne die Situation in zu düsteren Farben darstellen zu wollen, ist doch nicht zu übersehen, dass zum einen viele Schülerinnen und Schüler immer weniger Erfahrungen mit dem gelebten Glauben machen, zum anderen viele Lehrerinnen und Lehrer sich verun-

¹ N. Mette, Religionsunterricht – mehr als Ethik. Sein Beitrag zum Bildungsauftrag der Schule, in: StZ 135 (2010) 303–314, hier: 303.

sichert fühlen und darüber hinaus Bildungsstandards ins Spiel kommen, die den qualitativen Anspruch der ordentlichen Lehrfächer überprüfen sollen.

Alle diese Befunde fordern massiv dazu heraus, an den Kriterien für einen zukunftsfähigen und profilierten Religionsunterricht zu arbeiten. Dazu ist es notwendig, zunächst einen sich vergewissernden Blick auf die Entwicklungslinien des Religionsunterrichts in Deutschland seit 1949 zu werfen, wie sie sich in Gesetzestexten, kirchlichen Verlautbarungen und politischen Veränderungen zeigen. Darauf aufbauend lassen sich Thesen für einen zukunftsträchtigen Religionsunterricht entwickeln. Darum zunächst ein Blick zurück.

Religionsunterricht: ein Fach wie jedes andere – kein Fach wie jedes andere

Das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland von 1949 verankert den Religionsunterricht in der Schule und stellt ihn rechtlich allen anderen Fächern gleich (s. Artikel 7 und 4 GG). Im Lichte von Art. 4 GG erteilte der Staat im Rahmen eines umfassenden staatlichen Bildungsverständnisses den Auftrag zur inhaltlichen Ausgestaltung des Religionsunterrichts an die Kirchen und verpflichtete sich – auf dem Hintergrund der NS-Vergangenheit – zugleich selbst zu positiver religiöser und weltanschaulicher Neutralität.

Diese gesetzliche Regelung traf auf eine noch durchweg konfessionell geprägte Gesellschaft, deren religiöse Milieus sich im Religionsunterricht widerspiegeln. Ein vornehmlich von der Verkündigung her denkender Religionsunterricht, katholischerseits basierend auf dem Grundwissen des „grünen Katechismus“ und mit Namen wie Josef Andreas Jungmann (1889–1975) und Romano Guardini (1885–1968) verbunden, arbeitete an der Festigung religiöser Erziehung und Sozialisation, die in den Familien stattfand, und an der Durchdringung und Ergänzung der religiösen Wissensbestände. Insofern wurde der Religionsunterricht folgerichtig als *Kirche in der Schule* verstanden. Kirchliche und schulische Vollzüge arbeiteten Hand in Hand oder gingen ineinander über, wie sich beispielsweise an der klassenweisen Vorbereitung und Hinführung zum Sakrament der Firmung ablesen lässt, die in den 50er- und 60er-Jahren des vergangenen Jahrhunderts nicht selten war.

Dennoch zeichneten sich durch das Vermischen der religiösen Milieus durch Flucht und Vertreibung am Ende des Zweiten Weltkriegs, durch sich verändernde wirtschaftliche und gesellschaftliche Bedingungen und kirchliche Reformbemühungen bereits Veränderungen ab, die sich auch auf Form und Inhalt des Religionsunterrichts auswirkten.

Die Krise des Religionsunterrichts – die Antwort der Synode 1974

Die gesellschaftlichen Erschütterungen in den 60er-Jahren des 20. Jahrhunderts in Deutschland und (schon zuvor) eine Welle von Abmeldungen vom Religionsunterricht – der als nicht mehr zeitgemäß und lebensrelevant abgelehnt wurde – erforderten ein tiefgreifendes Umdenken und eine Neubestimmung der Ziele des Religionsunterrichts und der Religionsdidaktik. Die Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland in Würzburg (1971–1974) kam dieser Aufgabe nach und markierte mit „Der

Religionsunterricht in der Schule“² neue Schwerpunkte: Dieser Beschluss begründet den Religionsunterricht systematisch und konvergent aus theologischer *und* schulpädagogischer Sicht, er unterscheidet klar zwischen Gemeindekatechese und Religionsunterricht³ und formuliert „persönliche Entscheidung in Auseinandersetzung“⁴ als Ziel des Religionsunterrichts. Die Schülerschaft aus Glaubenden und Suchenden⁵ soll sich in diesem Unterricht wiederfinden, sich mit Religion auseinandersetzen und zu begründeten Positionen finden. *Korrelation* als durchgängiges religionsdidaktisches Grundprinzip begleitet diese Suchbewegungen, indem sie versucht, die Lebenswelt und Erfahrungen der Schüler/-innen einerseits und die Lebenswelt und Erfahrungen, die biblischen Texten und kirchlichen Traditionen zugrunde liegen andererseits, ins Gespräch miteinander und somit in eine kritisch-produktive Wechselbeziehung zu bringen.⁶ Die Namen Karl Rahner (1904–1984), Edward Schillebeeckx (1914–2009) und evangelischerseits Paul Tillich (1886–1965) und Karl Ernst Nipkow (* 1928) sind mit der Entwicklung der *Korrelationsdidaktik* und der *Elementarisierung* als eines fachdidaktischen Konzepts für den Religionsunterricht eng verbunden.

Aus Sicht der Kirche wird der Religionsunterricht nun als ein vom Ethos des christlichen Glaubens geforderter *Dienst* an den jungen Menschen und an der Gestaltung von Schule und Bildung in der Gesellschaft gesehen. Er gewinnt ein neues Profil, weg von einer katechisierenden Binnenausrichtung hin zu einer weltoffenen Perspektive, die auf Auseinandersetzung, Freiheit und Mündigkeit abzielt.

Eine erste Immigrationswelle nach Deutschland zu dieser Zeit (vor allem Menschen aus Italien, Portugal, Spanien, Türkei) trägt *erste interkulturelle und interreligiöse Fragen* auch in den Lehrplan des Religionsunterrichts ein.

Parallel zur Neuverortung des Religionsunterrichts wird *Ethikunterricht* eingeführt, der sich als religiös-weltanschaulich neutral versteht und der Vermittlung von Werten bzw. der Diskussion darüber dient. Konzeptionell reicht seine Bandbreite von Moralerziehung über Lebensgestaltung und ethische Reflexion bis hin zur Kulturkunde, die Traditionen der westlichen Gesellschaft erschließt.⁷ Je nach Bundesland wird Ethik als Ersatzfach für Schüler/-innen, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen, als Wahlpflichtfach oder als ordentliches Lehrfach eingeführt.

Religionsunterricht nach der politischen Wende und der zweiten Immigrationswelle 1989

Mit der politischen Wende in Deutschland 1989 wurde das Grundgesetz auf die neuen Bundesländer ausgedehnt. Für den Religionsunterricht wurden neue Schwierigkeiten of-

² „Der Religionsunterricht in der Schule“. Ein Beschluss der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland (1974), in: Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz (Hg.), *Nachkonziliare Texte zu Katechese und Religionsunterricht*, Bonn 1989, 263–303.

³ Vgl. ebd., 278f.

⁴ Ebd., 288.

⁵ Vgl. ebd.

⁶ Vgl. ebd., 285.

⁷ Vgl. B. Kalbheim; H.-G. Ziebertz, *Unter welchen Rahmenbedingungen findet Religionsunterricht statt?*, in: G. Hilger; S. Leimgruber; H.-G. Ziebertz (Hg.), *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf*, München 2010, 302–320, insbesondere 310–315.

fenbar, die vor allem auf der Tatsache beruhten, dass die Zahl der Schüler/-innen ohne religiöses Bekenntnis rapide angestiegen war. Neue Unterrichtsmodelle wie LER (Lebenskunde – Ethik – Religionskunde) und Fächer wie „Philosophie – Ethik – Werte“ wurden generiert und bildeten die Pluralität der Gesellschaft in der Schule ab.

Als Reaktion auf die gesellschaftliche Lage in den neuen Bundesländern, die durch die ideologische Befreiung bei gleichzeitiger weitreichender Konfessionslosigkeit geprägt war, wurde LER in Brandenburg von 1992 bis 1995 als Modellversuch erprobt und 1996 als Wahlpflichtfach eingeführt. Die Schüler/-innen haben dort die Möglichkeit, entweder nur LER oder nur den Religionsunterricht zu besuchen oder den Religionsunterricht zusätzlich zu LER zu besuchen.⁸

Der Versuch, mit der Hilfe von LER auf das Leben in einer pluralisierten Gesellschaft vorzubereiten und einen freien Diskurs zu ermöglichen, wurde durchweg positiv gewertet. Dennoch gab es auch schon früh Kritik an diesem Fach, die sich vor allem darauf bezieht, dass die weltanschauliche Neutralität des Staates unterlaufen wird, wenn ein Fach wie LER in staatlicher Alleinverantwortung als Wahlpflichtfach oder Pflichtfach eingeführt wird und somit nur noch die negative Religionsfreiheit staatlicherseits garantiert werden kann. Aber auch bezogen auf die Position der Lehrpersonen, die einen freien Diskurs gewährleisten sollen, gibt es viele Fragen.⁹

Hinzu kommen in dieser Zeit eine weitere Immigrationswelle (aus Nordafrika, dieses Mal aber auch verstärkt aus Osteuropa und Russland, die vor allem den christlichen und jüdischen Gemeinden in Deutschland neue Herausforderungen beschert) und eine modellhafte Einführung des *islamischen Religionsunterrichts*, der das vielfältige Bild der Fächergruppe weiter ergänzt. Für seine Einführung spricht das Recht auf Bildung in der eigenen Religion, der schulische Religionsunterricht als Beitrag zur Integration und als Abwehr fundamentalistischer Tendenzen.

Modellversuche in Nordrhein-Westfalen und Bayern versuchten den muttersprachlichen Unterricht durch „Islamische Unterweisung“ zu ersetzen. Der in Nordrhein-Westfalen 2005 eingeführte Begriff „Islamkunde“ wurde von Muslimen weitgehend abgelehnt. Die bisherigen Lehrpläne wurden von Islamwissenschaftlern, Schulbehörden, Lehrkräften und Religionspädagog(inn)en entwickelt und vom Staat verantwortet unter Ausschluss islamischer Instanzen. Das Mitspracherecht der Muslime ist bisher ein Desiderat, ebenso eine fundierte religionspädagogische Grundlegung. Schwierigkeiten bei der Weiterentwicklung bereiten die verschiedenartigen Modellversuche, die fehlenden Ansprechpartner und eine Pluralisierung, die innerhalb des Islams gegeben ist.¹⁰

Insgesamt trägt die Pluralisierung innerhalb der Gesellschaft zu einer Pluralisierung der Modelle für den Religionsunterricht bei: Neben den konfessionellen Religionsunterricht tritt das konfessionell-kooperative Modell, das interreligiöse, multireligiöse oder auch das religionskundliche Modell. Während der *konfessionell-kooperative Religionsunterricht*

⁸ Vgl. ebd., 315–318.

⁹ *LER – ungenügend*. Stellungnahme des Deutschen Katechetenvereins (1999), Quelle: <http://www.katechetenverein.de/relaunch.2011/html/informationen/stellungnahmen.html> [Stand: 04.01.2013].

¹⁰ Vgl. S. Leimgruber, Islamischer Religionsunterricht und islamische Religionspädagogik, in: StZ 136 (2011) 776–778.

an der konfessionellen Trennung festhält, jedoch eine gemeinsame Arbeit in ökumenischer Offenheit vorsieht, tendieren *interreligiöse/multireligiöse Modelle* zum Unterricht im Klassenverband.

Ebenso tut dies der *religionskundliche* Unterricht, der auf Information über Religion und Vergleiche zwischen den Religionen abzielt. Seine Bezugswissenschaft ist die vergleichende Religionswissenschaft, seine Ziele sind das vertiefte Verständnis eigener und anderer Religion, das Respekt und Toleranz fördern soll. Viele seiner Ziele decken sich mit denen des Religionsunterrichts. Dennoch ist es berechtigt, zu hinterfragen, ob *Vielfalt* als einziger Unterrichtsinhalt nicht zu einer oberflächlichen und überheblichen Form der Toleranz führt, die sich jeder inhaltlichen Bestimmung entzieht. Theologie als Bezugswissenschaft des Religionsunterrichts ist demgegenüber nicht wertfrei, sondern von Optionen bestimmt; sie ist in die „Sache“ verwickelt, die sie wissenschaftlich reflektiert und von einer teilnehmenden Perspektive bestimmt, die ebenso affirmativ wie kritisch bestimmt ist. Theologisch gesehen wird also im Religionsunterricht versucht, das Leben und die gesamte Wirklichkeit im Licht der eigenen Religion sehen und deuten zu lernen.¹¹

Deshalb ist dieser Unterricht auch als Ort theologischen Erkenntnisgewinns zu qualifizieren, als *locus theologicus*, insofern hier ein Kontext gegeben ist, in dem sich Theologie bewähren muss und wo neue theologische Diskussionspunkte entstehen können. Als Ort der Begegnung zwischen christlicher Tradition und gegenwärtiger Kultur ist der Religionsunterricht exemplarisches *Lernlabor* für die Inkulturationsfähigkeit eben dieser Tradition. Die Diskussion zum Religionsunterricht als Ort der Theologie wird lebhaft geführt in einem 2012 erschienenen Band der *Quaestiones disputatae*; in die gleiche Richtung weist die Formulierung von Klaus von Stosch, dass Komparative Theologie ein Lernort des Religionsunterrichts sei.¹²

Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen (2005)

Durch die voranschreitende gesellschaftliche Flexibilisierung, Globalisierung und Pluralisierung sieht die Deutsche Bischofskonferenz den Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen und formuliert diese in einer gleichnamigen Erklärung (2005)¹³.

Fast parallel dazu erscheint 2004 die Erklärung „Katechese in veränderter Zeit“¹⁴ und beschreibt die angrenzende Problematik in der Gemeindekatechese, die ebenso von den gesellschaftlichen Veränderungen betroffen ist.

Jeweils etwa ein Drittel der deutschen Bevölkerung ist nun katholisch, evangelisch oder ohne Bekenntnis, der Anteil der islamischen Bevölkerung beträgt fünf Prozent.

¹¹ Vgl. *Mette*, Religionsunterricht – mehr als Ethik (wie Anm. 1), 308.

¹² Vgl. *N. Mette; M. Sellmann (Hg.)*, Religionsunterricht als Ort der Theologie, Freiburg i. Br. 2012. – Vgl. *K. von Stosch*, Komparative Theologie als Wegweiser in der Welt der Religionen, Paderborn 2012, 332–335.

¹³ *Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz (Hg.)*, Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen, Bonn 2005.

¹⁴ *Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz (Hg.)*, Katechese in veränderter Zeit, Bonn 2004.

Die Bischofskonferenz sieht die Tradierung des christlichen Glaubens in der Krise und den Religionsunterricht insbesondere durch die Medien und neue Formen der Kommunikation herausgefordert.¹⁵

Religionsdidaktische Konzeptionen im Gespräch

Der Abschied von einem flächendeckenden zum projektbezogenen religiösen Lernen korrespondiert dabei mit einem Ensemble von religionsdidaktischen Konzeptionen wie etwa dem *Performativen Religionsunterricht*, dem *Ästhetischen Lernen* oder der *Abduktiven Korrelation*, um exemplarisch nur drei zu benennen.

Ohne vertiefend auf sie eingehen zu können, geschweige denn andere nennen zu können, doch drei Schlaglichter auf diese Konzeptionen¹⁶: Der *Performative Ansatz* unterstreicht die praktische Dimension des Religionsunterrichts, in der Mitteilung über Religion und Darstellung von Religion zusammengehen. Er unternimmt den Versuch, gegenwärtig gelebten Glauben im Unterricht erfahrbar zu machen.¹⁷ Etwas weniger praktisch orientiert geht es beim *Ästhetischen Lernen* darum, Religion in ihren Ausdrucksgestalten, in Bildern, Inszenierungen und Vollzügen wahrzunehmen.¹⁸ Die *Abduktive Korrelation* wiederum unternimmt den Versuch, religiöse Traditionsstücke im eigenen Leben zu entdecken und fortzuschreiben, um so die Kluft zwischen traditionsorientiertem und situationsorientiertem Arbeiten aufzulösen.

Bei aller Kritik, insbesondere am *Performativen Ansatz*¹⁹, lässt sich doch in allen genannten Konzeptionen das Bestreben erkennen, erfahrungsbezogen an *lebensrelevantem Wissen* und *tragfähigen Ausdrucksformen* zu arbeiten.

Die Tatsache, dass die heutige Generation der Schülerinnen und Schüler in einer Zeit nach dem Traditionsabbruch leben, was ihnen weitgehend nicht bewusst ist, lenkt noch einmal den Blick auf diese *Alltagspragmatiker*, die kaum Erfahrung mit gelebtem Glauben haben und deren Interesse an religiösen Fragen sich eher diffus darstellt. Zwar bildet das Christentum hierzulande noch immer den entscheidenden kulturellen Vorrat zur Entwicklung religiöser Vorstellungen, dennoch ist eine Entfremdung von Kirche und eine Pluralisierung der religiösen Vorstellungswelten nicht zu übersehen. Bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist eine höhere Wertschätzung der Herkunftsreligion und ein lebhafteres Interesse an gelebter religiöser Praxis festzustellen, die jedoch parallel zur Entwicklung bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund abnimmt. Das weitgehende Ausbleiben einer sozialisatorischen und erzieherischen Fundierung in den Familien und der häuslichen Umwelt ruft nach orientierenden Bildungsangeboten in der Schule. Deshalb formuliert Norbert Mette Religionsunterricht auch als Beitrag zu ei-

¹⁵ Eine Reaktion auf diese Herausforderung: das Institut für Religionspädagogik in Freiburg hat eine neue Stelle eingerichtet, an der der Mitarbeiter ausschließlich für „Social Media“ zuständig ist, also für die Arbeit in und mit sozialen Netzwerken im Internet.

¹⁶ Vgl. U. Kropač, Situation und Konzeption des Religionsunterrichts heute. Drei aktuelle religionsdidaktische Strömungen, in: MThZ 63 (2012) 2–14.

¹⁷ Vgl. ebd., 10–13.

¹⁸ Vgl. ebd., 7–10.

¹⁹ Vgl. ebd., 5–7.

ner Bildung, die zum selbstständigen Umgang mit Fragen des Daseins und zu einer selbstständigen Lebensführung anleitet.²⁰

Didaktik der Weltreligionen als religionsdidaktischer Schwerpunkt

Der Blick auf die Weltreligionen stellt angesichts der angesprochenen gesellschaftlichen Situation keinesfalls mehr ein Randthema des Religionsunterrichts dar – es rückt notwendigerweise mehr und mehr ins Zentrum des Interesses.

Dabei kann die Gesamtheit interkultureller und interreligiöser Bildungsvorgänge mit dem Fokus auf Schule und Erwachsenenbildung als *Didaktik der Weltreligionen*²¹ bezeichnet werden. Innerhalb dieser Didaktik sind sowohl lerntheoretische Aspekte in die Planungen miteinzubeziehen als auch inhaltliche Schwerpunkte zu bedenken.

Das heißt: Es geht um die Analyse der Zugangswege und Anknüpfungspunkte der Lernenden, um eine inhaltliche Einführung in die Weltreligionen zu konzipieren und ein direktes Begegnungslernen zu initiieren. Die *Plausibilisierung der eigenen Religion ohne diskriminierende Abwertung des Fremden*²² kennzeichnet dabei die *Komparative Theologie* als eigenen Lernort des Religionsunterrichts. Diese Feststellung impliziert Folgen für die Lehrerausbildung und -weiterbildung: Denn nur gesicherte Kompetenzen in diesem Bereich lassen einen adäquaten Umgang damit in der Schule erwarten. Nur gut ausgebildete Lehrerinnen und Lehrer können gewährleisten, dass durch ein spiralförmig aufgebautes Curriculum Kompetenzen in der Bildungsbiografie weiterentwickelt werden.

Die angefügte *Übersicht* (siehe S. 113) bietet einen Längsschnitt durch die Kirchlichen Richtlinien zum Thema *Interkulturelles und Interreligiöses Lernen* von den Kindertageseinrichtungen bis in die Sekundarstufe I.

Nach diesem kurzen Blick auf die Entwicklungslinien des Religionsunterrichts stellt sich nun – daraus folgend – die Frage nach seinen Zukunftsperspektiven. Dazu die folgenden fünf Thesen:

1. Zukunftsfähiger Religionsunterricht hilft durch Kompetenzorientierung extreme Positionen zu überwinden

Sowohl fundamentalistische Tendenzen als auch nivellierende religionskundliche Ansätze führen den Religionsunterricht in eine Sackgasse! Während sich Vertreterinnen und Vertreter der einen den Dialog auf Augenhöhe mit anderen Konfessionen, Religionen und Weltanschauungen glauben versagen zu müssen, laufen Befürworter der anderen Gefahr,

²⁰ Vgl. J. Kittel, Beten im Religionsunterricht? Überlegungen in religionsdidaktischer Absicht, in: GuL 85 (2012) 376–387. Seine Kritik bezieht sich insbesondere auf die besondere personale Situation kollektiven Betens und einen möglichen Mangel an Wahlfreiheit in religiösen Vollzügen. Dennoch schlägt er zum Erwerb performativer Kompetenz konstruktiv folgende Elemente vor: „Atemübungen, Wahrnehmungsübungen in der Natur, Hörübungen, Vertrauensübungen, Einübung in *absichtsloses* Betrachten von Kunstwerken, Stelleübungen, Hinführung zur Sammlung, zum Schweigen und zur Einübung der Empathie [...]“ (ebd., 387).

²¹ Vgl. S. Leimgruber, Interreligiöses Lernen, München 2007, 59–113.

²² K. von Stosch, Komparative Theologie als Wegweiser in der Welt der Religionen, Paderborn 2012, 334f.

in nicht weniger ideologischer Art und Weise die Auseinandersetzung mit grundsätzlichen menschlich-religiösen Fragen ganz zu vermeiden.

Hilfreich ist stattdessen der Blick auf den Erwerb *religiöser Kompetenz* (die sich in Teilkompetenzen entfaltet wie etwa Ausdruckskompetenz, Reflexionskompetenz, Hermeneutische Kompetenz) im Religionsunterricht, die von Schülerinnen und Schülern im Laufe ihrer Schulzeit spiralförmig erweitert werden kann, und die mit dazu beiträgt, den Weg zu eigenen lebenswerten Perspektiven zu finden. Die Deutung der Welt und des Lebens in diesem Sinne gilt nach Jürgen Baumert als eigener *Modus* der Weltbegegnung, der als *konstitutive Rationalität* neben andere (kognitive, expressive und normative) Modi tritt.²³

2. Zukunftsfähiger Religionsunterricht arbeitet in komplexen Situationen mit einem Ensemble von Modellen, Konzeptionen und didaktischen Arrangements

Die Verabschiedung von nur einem gültigen Modell des Religionsunterrichts für Deutschland hat bereits stattgefunden, wie der Blick auf drei Bundesländer zeigt:

a) Berlin

In Berlin ist Ethik seit 2006 ordentliches Lehrfach, Religion gilt als Wahlfach. Der Volksentscheid *Pro Reli*, der Ethik- und Religionsunterricht als Wahlpflichtfächer gleichstellen wollte, wurde 2009 abgelehnt.

b) Nordrhein-Westfalen

Praktische Philosophie ist Wahlpflichtfach in NRW. Ethik hat somit keine Ersatzfunktion, sondern steht in Konkurrenz zum Religionsunterricht. Die gesetzliche Lage macht eine Abmeldung vom Religionsunterricht immer noch nötig, um am Ethikunterricht teilnehmen zu können, wenn die Schülerinnen und Schüler zu einer christlichen Konfession gehören.

c) Hamburg

In Hamburg wird das Fach *Religionsunterricht für alle in evangelischer Verantwortung* im Klassenverband erteilt. Die Inhalte dieses Unterrichts werden von einer interreligiösen Fachkonferenz festgelegt.

Für die Zukunft ist das *Modell einer kooperativen Fächergruppe* denkbar, in der Religions- und Ethikunterricht unter Wahrung der jeweiligen Eigenständigkeit in einer regulierten Beziehung zueinander stehen. Die Entwicklung in den einzelnen Bundesländern wird unterschiedlich sein. Der Vielfalt an Modellen des Religionsunterrichts kann nicht mit einem einzigen, flächendeckenden religionsdidaktischen Konzept begegnet werden. Wie der Ausblick auf den Performativen Religionsunterricht, das Ästhetische Lernen und die Abduktive Korrelation gezeigt hat, schafft nur ein Ensemble von flexibel gehandhabten, regional geprägten Konzepten die Möglichkeiten, auf sehr unterschiedliche Situationen und Bedürfnislagen einzugehen und mit zunehmender Offenheit die Fragen von nichtchristlichen Schülerinnen und Schüler zu integrieren.

²³ Vgl. J. Baumert, Deutschland im internationalen Vergleich, in: N. Killius u. a. (Hg.), Die Zukunft der Bildung, Frankfurt 2002, 100–150, insbesondere 106–108.

3. Zukunftsfähiger Religionsunterricht wird weiterhin als „res mixta“ von Staat und Kirche verantwortet und geregelt

In seinem Plädoyer für den Religionsunterricht in der Schule (1992/1997) unterstreicht der Deutsche Katecheten-Verein in These 7 die gemeinsame Verantwortung beider christlicher Konfessionen für den Religionsunterricht.²⁴ Die Kooperation über Konfessionsgrenzen hinweg, wie sie im ersten Schuljahr, in Förderschulen, in der gymnasialen Oberstufe und in den berufsbildenden Schulen schon lange in flexiblen Formen der Zusammenarbeit praktiziert wird, findet ihre Entsprechung bereits in gemeinsamen Lehrplankommissionen, wechselseitigen Schulbuchzulassungen und ökumenischen Fortbildungen.

Dennoch ist es notwendig, das *Konfessionalitätsprinzip* weiter zu bedenken und weiter zu entwickeln. Der Hinweis, dass nur der konfessionelle Religionsunterricht durch das Grundgesetz gesichert sei, reicht nicht aus. Art. 7.3 des Grundgesetzes sagt lediglich aus, dass der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaft erteilt wird. „Diese Formulierung bestätigt eine konfessionelle Bindung und Erteilung des Religionsunterrichts nur dann und nur solange, wie die Kirchen am Konfessionalitätsprinzip festhalten. Würden sie sich darauf verständigen, daß ein gemeinsam verantworteter Religionsunterricht ihren Grundsätzen entspricht, wäre das mit der Verfassungsbedingung grundsätzlich vereinbar.“²⁵

4. Zukunftsfähiger Religionsunterricht wird geprägt von ökumenischen, interkulturellen und interreligiösen Akzenten

Im Blick auf Europa insgesamt ist mit einem stärker religionskundlich orientierten Religionsunterricht (siehe Niederlande, England, Skandinavien, Schweiz [der Kanton Zürich hat das Fach „Religion und Kultur“ eingeführt]) und mit einem Anwachsen der ethischen Anteile im Religionsunterricht zu rechnen. Der interreligiöse Dialog erfährt im Religionsunterricht aktuell eine Akzentuierung aufgrund einer neu empfundenen Nähe zu anderen Religionen, die gesamtgesellschaftlich ebenso auszumachen ist wie die fortschreitende Pluralisierung und eine Marginalisierung der Kirchen bei gleichzeitig steigendem Interesse an Sinnfragen. „So ist der Religionsunterricht für die Schüler/-innen einer nachchristlichen Gesellschaft nicht unwichtig geworden, sondern gewinnt an Bedeutung. Dies gilt zunächst für die eigene kulturelle, gesellschaftliche und politische Reife, hat aber auch Bedeutung für eine immer enger werdende, sich immer bunter mischende interreligiöse Welt.“²⁶

²⁴ Vgl. *Religionsunterricht in der Schule*. Ein Plädoyer des Deutschen Katecheten-Vereins (1992/Neuaufgabe 1997) und „Methodische Anregungen“, Quelle [Stand: 04.01.2013]: <http://www.katecheten-verein.de/relaunch.2011/html/informationen/stellungnahmen.html>, 8-9.

²⁵ Ebd., 9.

²⁶ H. Halbfas, *Religionsunterricht nach dem Glaubensverlust. Eine Fundamentalkritik*, Ostfildern 2012, 81.

5. Zukunftsfähiger Religionsunterricht bemisst sich auch an der Glaubwürdigkeit von Kirche

Innerhalb der Kirche stellt sich die Frage nach konfessionellem Religionsunterricht und religionsdidaktischen Konzepten auch auf dem Hintergrund der *Glaubwürdigkeitsdebatte*. Inwiefern ist ein echtes Interesse der Kirche (und das heißt der kirchlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und der kirchlichen Verantwortlichen) auszumachen an gesellschaftlichen Themen und individuellen Einzelschicksalen? Bleibt – auch in brenzligen Fragen (wie wiederverheiratete Geschiedene, ethische Fragen zu Beginn und am Ende des Lebens, Missbrauch etc.) – der Dialog auf Augenhöhe erhalten oder wird doch in apologetischer Weise das Eigene verteidigt auf Kosten von Plausibilität und mitmenschlichem Verständnis? Diese Fragen sind heikel und von keiner Seite aus pauschal zu beantworten. Aber es gilt: *Glauben lernen von Anfang an* als eine *religiöse Alphabetisierung*²⁷, die von einem elementarisierenden und exemplarischen Lernansatz ausgeht, so wie sie die Bischöfe fordern, hat nur dann eine Chance, wenn kirchliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ihren Dienst am Menschen glaubwürdig, authentisch und verbindlich wahrnehmen und dabei ihrerseits von der jeweiligen kirchlichen Institution dabei umfassend und weitblickend unterstützt werden.

Fazit

In seinem Statement „Gottesnähe und Weltweite“, dessen Titel ich für die Überschrift gewählt habe, begründet Winfried Verburg seinen Einsatz für den schulischen Religionsunterricht.²⁸ Dieser Begründung folgend halte ich im Blick auf alle Beteiligten fest: Im Hinblick auf die *Schülerinnen und Schüler* gilt weiterhin und verstärkt, dass sie ein Recht darauf haben, dass ihnen die Dimension des Religiösen in der Schule nicht vorenthalten wird.

Religionslehrerinnen und -lehrer haben einen Anspruch darauf, von der Glaubensgemeinschaft Kirche (insbesondere von den zuständigen Hochschulen und Behörden) Unterstützung bei ihrer spezifischen, komplexen und vielfältigen Aufgabe zu erhalten. Diese Unterstützung bezieht sich auf grundständig ausgearbeitete Studiengänge, auf umfassende Ausbildung in den Studienseminaren, auf ökumenisch bewusste und religionspädagogisch aktuelle Fort- und Weiterbildung im Beruf und auf Supervision und geistliche Begleitung für Lehrer/-innen.

Im Blick auf *Staat und Kirche* hat der Religionsunterricht einen doppelten Nutzen: Gegen die gesellschaftliche und intellektuelle Isolierung der *Kirche* ist Religionsunterricht eine Chance, sich der Welt und dem ökumenischen und interreligiösen Dialog zu öffnen und die argumentative Auseinandersetzung mit Menschen ohne Religionszugehörigkeit zu pflegen. Und insofern die Inhalte des Religionsunterrichts weiterhin von der jeweili-

²⁷ Vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), *Welt entdecken, Glauben leben. Zum Bildungs- und Erziehungsauftrag katholischer Kindertageseinrichtungen*, Bonn 2008, 37–41.

²⁸ Vgl. *Meine Vision für Religionsunterricht und Katechese*. Texte von: U. Boom; G. Cramer; D. Detsch; J. Ehebrecht-Zumsande; A. Fischer; M. Kämmerling; N. Köster; E. Schulz und W. Verburg, in: *KatBl* 137 (2012) 107–117, hier: 116f.

gen Glaubensgemeinschaft bestimmt werden, bestimmt der *Staat* in selbstbeschränkender Art und Weise seine positive religiöse und weltanschauliche Neutralität.

Religionsunterricht als Beitrag zur Schulkultur und Schulqualität stellt im gelingenden Fall für die ganze Schule eine Bereicherung dar. Es bleibt ein schwieriges und umstrittenes Fach, aber die Mühe lohnt sich – denn hier befinden wir uns in einem Bildungsbereich, der ausdrücklich Raum gibt für Orientierungs- und Sinnfragen, für einen *Modus der Weltbegegnung*, wie ihn andere Fächer nicht bieten können.

**Längsschnitt durch die Kirchlichen Richtlinien, welche die normative Orientierung für die Entwicklung von länderübergreifenden oder länderbezogenen Bildungsstandards und Kernlehrplänen für den katholischen Religionsunterricht bilden
(Thema: Interkulturelles und Interreligiöses Lernen)**

a) Die Erfahrung religiöser und kultureller Pluralität

Für das Zusammenleben in unserer pluralistischen Gesellschaft ist es von großer Bedeutung, dass Kinder schon im Vorschulalter lernen, religiöse und kulturelle Unterschiede wahrzunehmen, ein Bewusstsein der eigenen religiösen und kulturellen Zugehörigkeit zu entwickeln und sich mit anderen zu verständigen.²⁹

b) Gegenstandsbereich „andere Religionen“ (inhaltsbezogene Kompetenzen)

Die Schülerinnen und Schüler können wichtige Elemente des jüdischen Glaubens benennen. Die Schülerinnen und Schüler können wichtige Elemente des muslimischen Glaubens benennen.³⁰

c) Gegenstandsbereich „Religionen und Weltanschauungen“ (inhaltsbezogene Kompetenzen)

Die Schülerinnen und Schüler können das Judentum in Grundzügen darstellen. Die Schülerinnen und Schüler können den Islam in Grundzügen darstellen.

Die Schülerinnen und Schüler können das Verhältnis der Kirche zum Judentum und zum Islam in Grundzügen erläutern.

Die Schülerinnen und Schüler können sektenhafte Frömmigkeit als Fehlentwicklung einer Religion beispielhaft darstellen.³¹

Dementsprechend formulieren und konkretisieren dann die Bildungsempfehlungen der Länder für den frühpädagogischen Bereich und die Richtlinien und Lehrpläne der Bundesländer für die Grundschule und die Sekundarstufe I (Klasse 5–10).

²⁹ Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), *Welt entdecken* (wie Anm. 27), 22.

³⁰ Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), *Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule/Primarstufe*, Bonn 2006, 37.

³¹ Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), *Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5–10/Sekundarstufe I (Mittlerer Bildungsabschluss)*, Bonn 2004, 33–35.

Unlike any other subject taught at school, religious education is under continuous scrutiny. The present article takes a closer look at the development of this subject in Germany since 1949 and then moves on to the question which prospects for the future of religious education emerge in the context of the wide-ranging education debate in our pluralized society. Subsequently, a cross-section of the curricula of different educational establishments on the subject of “intercultural and interreligious learning“ is given in order to illustrate the desired acquisition of religious competence by way of example.