

Den Religionsunterricht in Bayern zukunftsfähig halten

Zur Dringlichkeit konfessionell-kooperativer Lehr- und Lernformate und
ihrer Konkretisierung

von Mirjam Schambeck sf

Wenn es um die große Frage geht, was es für einen zukunftsfähigen Religionsunterricht in Bayern braucht, dann drängen sowohl theologische, religionsdidaktische als auch religionsdemographische Veränderungen darauf, nach Organisationsformen und inhaltlichen Konzeptionierungen Ausschau zu halten, die deutlicher als bislang konfessionell-kooperative Lehr- und Lernformate gewichten, plausibilisieren und konkretisieren. Der Beitrag identifiziert Ziele und Implikationen anstehender Transformationsprozesse, um daraus Kriterien für die Qualitätssicherung des Religionsunterrichts zu gewinnen. Leitend ist die theologisch begründete Überzeugung, dass das gemeinsame (Bildungs-)Handeln und die gemeinsam geteilte Glaubenspraxis der unterschiedlichen christlichen Konfessionen stärker ist als das Trennende.

Der folgende Beitrag geht deshalb zunächst auf Ziele und Implikationen anstehender Transformationsprozesse ein und entwickelt vor diesem Hintergrund Thesen, wie konfessionell-kooperative Lehr- und Lernformate die anstehenden Entwicklungen aufgreifen helfen und Orientierung bieten.

1. Prämissen: Zu den Zielen und Implikationen anstehender Transformationsprozesse

Das wohl wichtigste und grundlegendste Ziel anstehender Transformationsprozesse ist, den Religionsunterricht inhaltlich und organisatorisch so auszurichten, dass er auch weiterhin einen erkennbaren Beitrag zum schulischen Bildungsauftrag leistet. Damit sind einige Implikationen formuliert:

1. Mit der Verortung in der Schule geht es dem Religionsunterricht darum, seinen genuinen Beitrag zur Allgemeinbildung zu leisten und den Individuations- und Sozialisationsauftrag der Schule auf je fachspezifische Weise mitzugestalten. Das ist einerseits maximal abstrakt, andererseits aber frappierend konkret; denn damit ist mindestens Folgendes gesagt: Es gilt weder der Versuchung zu erliegen –, die bei manchen Kirchenverantwortlichen angesichts kleiner werdender Schüler:innenzahlen und weniger wer-

dender Religionslehrer:innen herumgeistert –, religiöse Bildung aus der Schule auszulagern und in – dann freilich auch eher in der Phantasie als in der Realität existierende – gläubige Katechese-Milieus zu verlegen.¹ Noch darf der Religionsunterricht in die Schieflage geraten, – und dies ist die wohl flächendeckendere und alltäglichere Versuchung – als ‚Irgendwas-Fach‘ in der Schule stilisiert zu werden. Auch im Religionsunterricht geht es wie bei allen anderen Fächern in erster Linie um Unterricht, also um Lernen, um Wissenserwerb und um die Frage nach der Relevanz des Gelernten für das eigene Leben und Weltverstehen.

2. Damit ist eine zweite Implikation angesprochen. Wenn sich der Religionsunterricht nach wie vor als Schulfach versteht und am Bildungsauftrag der Schule mit einem erkennbaren, fachspezifischen Beitrag partizipiert, dann heißt dies, dass sein fachliches Ziel darin besteht, Schüler:innen zu einer eigenen, und zwar vernunftbegründeten Position zum Phänomen Religion zu befähigen. Auch das klingt erfreulich selbstverständlich und banal. Wenn man sich die kirchlichen Dokumente der letzten 50 Jahre zum Religionsunterricht aber ansieht, ist es durchaus als Errungenschaft zu bewerten, dass der Vollzug von Religion im Religionsunterricht oder gar das Erreichen von Gläubigkeit im Sinne einer gläubigen oder „konfessionellen Identität“² kein überprüfbares Ziel des Religionsunterrichts (mehr) ist.³ Die Rede von der „reflektierten Positionalität“⁴ als Zielbestimmung des Religionsunterrichts, die im religionspädagogischen Diskurs inzwischen ihren festen Ort hat, konnte viel Klärendes und Entstressendes in die Debatte eintragen. Religionsunterricht zielt – wie jeder andere schulische Unterricht auch – darauf, dass Schüler:innen das Unterrichtsthema
 - in allen Facetten wahrnehmen (ästhetische Kompetenz),
 - kognitiv durchdringen, verstehen und adäquat ausdrücken können (hermeneutisch-reflexive und hermeneutisch-kommunikative Kompetenz) sowie

¹ Vgl. z. B., *Christoph Brüwer*, Wie sieht der Religionsunterricht der Zukunft aus?, in: <https://www.katholisch.de/artikel/23757-wie-sieht-der-religionsunterricht-der-zukunft-aus> [07.02.2024].

² O-Ton einer Lehrkraft bei einer Aussprache über die Möglichkeiten konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts.

³ Vgl. *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.), Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen, 19, wo es heißt, „mit Formen gelebten Glaubens vertraut zu machen“. Oder *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.), Die bildende Kraft des Religionsunterrichts, 53, wo als Ziel des Religionsunterricht formuliert wird, dass „religiöse Praxis, die erschlossen, ermöglicht und zu der behutsam hingeführt werden soll (Kursivierung, MS)“ neben der Ausgangslage der Schüler:innen der zweite Orientierungspunkt unterrichtlichen Handelns sei. Auch der Synodenbeschluss zum Religionsunterricht 1974 formuliert zwar zukunftsweisend, dass es im Religionsunterricht darum gehe „zu verantwortlichem Denken und Verhalten im Hinblick auf Religion und Glaube [zu] befähigen“ (2.5.1) und betont an vielen Stellen, dass es um die freie Entscheidung der Schüler:innen gehe und um ein Angebot des Glaubens (vgl. 2.4.4 u. a.), konzipiert Religionsunterricht letztlich aber doch als Begründungsort und nachgetragene Vergewisserung einer schon getroffenen Glaubensentscheidung.

⁴ Der Begriff der ‚reflektierten Positionalität‘ wurde von *Michael Hüttenhoff*, Der religiöse Pluralismus als Orientierungsproblem. Religionstheologische Studien, Leipzig 2001, geprägt und hat inzwischen in der religionspädagogischen Diskussion seinen festen Ort. Vgl. *Mirjam Schambeck*, Zwischen Containerbegriff und Schibboleth. Warum Positionalität in der Debatte um einen zukunfts-fähigen Religionsunterricht eine immer größere Rolle spielt, in: *Britta Baumert; Caroline Teschmer* (Hg.), Zur Zukunfts-fähigkeit des Religionsunterrichts – Konfessionelle Kooperation auf dem Prüfstand, Stuttgart 2025 (im Erscheinen).

- fähig sind, daraus Schlüsse zu ziehen, und zwar argumentativ ausweisbare, was das Gelernte für ihr Verständnis von Welt und Leben austrägt (praktische Kompetenz im Sinne von praktischer Urteilsfähigkeit und nicht von Vollzugskompetenz).⁵

Damit wird es möglich, dass Schüler:innen von einer ‚Irgendwas-Meinung‘ und Position zu einer reflektierten Positionalität befähigt werden, also Gelerntes auf dessen primäre Orientierung zurückbeziehen können.⁶ Mit anderen Worten: holt Positionalität bzw. besser, weil als Tätigkeitswort ausgedrückt, ‚sich positionieren lernen‘ als Zielbestimmung des Religionsunterrichts ein, was als dritter Anforderungsbereich der sog. EPA von der Kultusminister:innenkonferenz formuliert wurde: Es geht (auch) im Religionsunterricht darum, dass sich Schüler:innen in Bezug auf Religion Urteils- und Handlungsfähigkeit aneignen.⁷

Vor diesem Hintergrund aber wird wiederum die Konsequenz aus der ersten Implikation gestärkt, dass sich nämlich der Religionsunterricht nicht mehr von anderen Unterrichtsfächern absetzen muss, sondern im Gegenteil in deren Zielbestimmungen einordnen lässt.

3. Insgesamt – und diese Implikation ist wohl die versteckteste – heißt dies, davon auszugehen, dass der Religionsunterricht auch in 20 Jahren noch als ordentliches Schulfach erteilt wird. Auch das klingt banal. Wenn aber selbst von enthusiastischen Religionslehrer:innen und auch in erstaunlich uninformativen Theolog:innenkreisen zu hören ist, dass es sowieso nicht mehr lohne, Fakultäten auf Religionslehrer:innen-Bildung einzustellen, dann stimmt das bedenklicher als manche Schlachten um religiöse Bildung in Feuilletons selbst renommierter Zeitungen.⁸ Solche Gespräche mit Religionslehrkräften oder auch mit besorgten Student:innen, ob es überhaupt noch sinnvoll sei, Religion zu studieren, weil der Religionsunterricht sowieso abgeschafft würde,⁹ sind ein, vielleicht sogar der wichtigste Beweggrund, alles Nötige dafür zu tun, die Rahmenbedingungen so zu justieren, dass es auch zukünftig einen starken und qualitätsvollen Religionsunterricht in der Schule gibt.

So diskussionsfähig die vorgenommenen Prämissen und die mitformulierten Implikationen sind, so stellt sich angesichts dieser Ziele die Frage, was der Fall sein muss, damit Religionsunterricht auch in Zukunft einen erkennbaren Beitrag zum schulischen Bildungsauftrag leisten und Schüler:innen zu einer reflektierten Positionalität zu Religion befähigen

⁵ Vgl. Schambeck, Zwischen Containerbegriff und Schibboleth (wie Anm. 4).

⁶ Vgl. Hüttenhoff, Der religiöse Pluralismus als Orientierungsproblem (wie Anm. 4), 165.

⁷ Vgl. David Käbisch; Laura Philipp, Positionierung im Ethik- und Religionsunterricht. Überlegungen zur Aufgabendidaktik, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 21 (2022) 116 f.

⁸ Vgl. z. B. den Artikel „Der Glaube muss raus aus den Schulen!“ von Parvin Sadigh in der Wochenzeitung *Die Zeit* am 29.03.2023.

⁹ Vgl. die Antworten im Portal *Gute Frage* auf die Bitte um Rat in folgendem Anliegen: „Religion auf Lehramt noch sinnvoll? Ich bin am Überlegen, ob ich Deutsch, Mathe und Religion auf Grundschullehramt studieren soll. Jedoch habe ich Angst, dass ich später keinen Job finde, weil Religion nicht so gefragt ist.“ Geantwortet wurde: „Musst halt gucken wie[‘]s in deiner Region aussieht. Religion ist doch generell kein klassisches Grundschulfach?“ und „Würd nich[t] Reli nehm[en,] is[t] ja bei den Schülern auch net so angesagt“ (<https://www.gute-frage.net/frage/religion-auf-lehramt-sinnvoll>) [31.01.2024].

kann. Ein Weg – vielleicht sogar der Königsweg – ist, wie Erfahrungen aus anderen Bundesländern zeigen, die Organisationsform des Religionsunterrichts wie auch seine inhaltliche Ausrichtung auf konfessionell-kooperatives Lernen auszurichten.¹⁰

2. Qualitätssicherung des Religionsunterrichts über seine Rahmenbedingungen – Zur Bedeutung konfessionell-gemischter Lerngruppen

Wie wir aus der Unterrichtsforschung wissen, hängt guter Unterricht entscheidend von den sog. Basisdimensionen ab:¹¹ Diese werden bestimmt als

- *Classroom management* mit dem Ziel, möglichst viel effektive Unterrichtszeit zu garantieren (*time on task*),
- konstruktive Unterstützung; also dass Lehrkräfte fähig sind, Lernschwierigkeiten – am besten schon im Vorhinein – bei Schüler:innen zu erkennen und Lernaufgaben so zu stellen, dass die Schüler:innen die Lernschwierigkeiten beheben können sowie
- Unterricht mit vielen Anlässen kognitiver Aktivierung zu aktualisieren,¹² übertragen auf den Religionsunterricht, einen Unterricht zu gestalten, in dem kognitive und existentielle Korrelationsprozesse ermöglicht werden.¹³

Damit müsste sich der Religionsunterricht zuerst einmal gar nicht ändern. Er muss es aber doch, weil die momentanen organisatorischen Rahmenbedingungen die Basisdimensionen guten Unterrichts gefährden.

¹⁰ Vgl. Ulrich Riegel; Mirjam Zimmermann, Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Nordrhein-Westfalen, Stuttgart 2022.

¹¹ Vgl. Thamar Voss, Unterrichtsforschung – Empirische Befunde und Herausforderungen, in: Mirjam Schambeck; Ulrich Riegel (Hg.), Was im Religionsunterricht so läuft. Wege und Ergebnisse religionspädagogischer Unterrichtsforschung, Freiburg i. Br. 2018, 31–40.

¹² Vgl. die PERLE-Studie operationalisiert ‚Kognitive Aktivierung‘ über sieben Dimensionen: 1. Explorations von Vorwissen, 2. Exploration der Denkweisen von Schüler:innen, 3. Kognitiv herausfordernder Umgang mit Schüler:innenbeiträgen, 4. Induktive und problemorientierte Erarbeitung eines Sachverhaltes, 5. Kognitiv aktivierende Aufgaben und Problemstellungen, 6. Begründungspflicht/Insistieren auf Erklären und Begründung, 7. Unterstützung kognitiver Selbsttätigkeit. Zusammenfassen lassen sich diese in drei Kategorien: 1. Aufgreifen und Andocken an Schüler:innen-Vorwissen, 2. Problemorientierte Erschließung des Unterrichtsthemas inkl. Vertiefung, 3. Explikation des Gelernten und Rückbezug auf die bestehenden Verstehensweisen der Schüler:innen. Vgl. Christiane Lauterbach; Katrin Gabriel; Frank Lipowsky, (Hg.), Kognitive Aktivierung im Mathematikunterricht, 405–421; Frank Lipowsky; Miriam Hess, Warum es manchmal hilfreich sein kann, das Lernen schwerer zu machen – Kognitive Aktivierung und die Kraft des Vergleichens, in: Karola Schöppe; Frank Schulz (Hg.), Kreativität & Bildung – Nachhaltiges Lernen, München 2019, 77–132.

¹³ Vgl. Mirjam Schambeck, Von Gott, Jesus, Religionen und so. Was Relieler:innen wissen müssen, Freiburg i. Br. 2022, 79 f.

2.1 ... veranlasst aus religionsdemographischen Gründen

Wenn Lerngruppen immer kleiner werden, weil die originären, getauften Schüler:innen immer weniger sind, wenn Religionslehrkräfte zunehmend fehlen,¹⁴ wenn die Konsequenz daraus ist, dass Lerngruppen zusammengelegt werden – nicht mehr nur aus Parallelklassen, sondern jahrgangsgübergreifend und zukünftig vermutlich auch schulübergreifend –, dann müssen jetzt Überlegungen starten, wie die organisatorischen Rahmenbedingungen so gesetzt werden können, dass qualitätsvoller Religionsunterricht auch in Zukunft möglich ist.

Das Organisationsmodell des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts kann hier viel beitragen, insofern Lerngruppen nicht mehr nach Konfessionen getrennt, sondern gemeinsam unterrichtet werden. Konkret heißt dies, dass mindestens evangelische, katholische wie auch orthodoxe Schüler:innen miteinander lernen. Konfessionslose Schüler:innen können sich dazu anmelden und machen schon jetzt im Schuljahr 2022/23 beim evangelischen und katholischen Religionsunterricht in Bayern mind. 10 % der Schüler:innenschaft aus.¹⁵

Wird damit die Organisierbarkeit von Religionsunterricht in der Schule schon erheblich erleichtert, drängen auch gesellschaftspolitische und v. a. theologische Gründe darauf, über konfessionell-kooperative Lehr- und Lernformate deutlicher als bisher die integrierende Kraft der Religionen auch über die Organisationsform zur Geltung zu bringen. Mit anderen Worten muss auch für jemanden, der nicht religiös interessiert oder informiert ist, deutlich werden, dass Religionen nicht in erster Linie trennen, sondern Menschen zusammenführen. Ein Religionsunterricht, der in konfessionsbezogene Lerngruppen unterteilt, vermag hier kaum zu überzeugen.

2.2 ... motiviert aus gesellschaftspolitischen, theologischen und religionsdidaktischen Überlegungen

Insofern der Religionsunterricht grundgesetzlich verankert ist (GG Art. 7,3), scheint der barrierefreie Zugang zum Phänomen Religion auch im Bildungsbereich sicher. Dieser Verweis kann allerdings zum Sedativum depravieren, wenn es nicht gelingt, die Plausibilität dieses Artikels und die Bedeutung einer reflektierten Positionalität in Bezug auf Religion auch in einer säkularen Gesellschaft zu plausibilisieren.

Wurde oben aus organisatorischen Gründen dafür plädiert, Lerngruppen nicht mehr nach Konfessionalität zu unterscheiden, erfolgt dasselbe Plädoyer nun in gesellschaftspolitischer und inhaltlich-theologischer wie auch religionsdidaktischer Hinsicht: Weil es nicht mehr angehen kann, Religionen zum Trennenden zu stilisieren, müssen wir nach dem Gemeinsamen suchen, das auch nach außen als Gemeinsames erkennbar ist. Es ist nicht nur religionsdistanter Menschen fremd, warum Schüler:innen für den Religionsunterricht in

¹⁴ Vgl. Bayerns Schulen in Zahlen 2021/22: https://www.km.bayern.de/download/4051_Bayerns_Schulen_in_Zahlen_2021-2022_Onlineausgabe_KORRIGIERT_S-22.pdf; Sekretariat der KMK für das Schuljahr 2021/22: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/AW_Religionsunterricht_II_2021_22.pdf [07.02.2024].

¹⁵ Vgl. Bayerisches Landesamt für Statistik, Statistische Berichte zu den verschiedenen Schularten, 2022.

unterschiedliche Lerngruppen unterteilt werden; auch Schüler:innen, Eltern und selbst Religionslehrkräfte verstehen diese Trennungen immer weniger.¹⁶ Auch aus diesem Grund sollten mindestens die christlichen Konfessionen in ihrem gemeinsamen christlichen Profil erkennbar sein. Was bedeutet dies dann für den Religionsunterricht?

- Es gilt in organisatorischer wie inhaltlich-theologischer Hinsicht nach dem Gemeinsamen der christlichen Konfessionen Ausschau zu halten und dieses Gemeinsame Gestalt annehmen zu lassen.
- Das heißt konkret, nicht nur dort, wo religionsdemographische Bedingungen dazu nötigen, sondern aus einer ökumenischen Überzeugung heraus in gemeinsamen christlichen Lerngruppen Religionsunterricht zu erteilen, weil uns als Christ:innen mehr verbindet als trennt.
- Spätestens mit den Errungenschaften der ökumenischen Theologie der letzten Jahrzehnte, die in der Rechtfertigungserklärung 1999 kumulierten, in der Magdeburger Erklärung zur Taufe 2007 und zehn Jahre später dann in Hildesheim zum Reformations-Gedenk-Jubiläum in der gegenseitigen Selbstverpflichtung der beiden großen christlichen Kirchen in Deutschland, ist deutlich geworden, dass sich zukünftig das Trennende und nicht mehr das Gemeinsame zu rechtfertigen habe. Das in den Konfessionen Verschiedene markiert Ausprägungen des gemeinsamen Christlichen und steht nicht für das prioritär Erste.
- Das bedeutet theologisch, die Konfessionen angesichts des gemeinsamen Christlichen denken zu lernen und nicht mehr umgekehrt.
- Das stellt religionsdidaktisch vor die Aufgabe, nicht mehr einer Differenzhermeneutik das Wort zu reden, die das Trennende Katholische hier und das Besondere Evangelische dort wie zudem das Spezielle Orthodoxe eruiert, sondern eine ökumenische Religionsdidaktik zu entwickeln. Diese könnte von einem Ansatz der Gabe ausgehen¹⁷ und das Christliche, wie es sich je in den Konfessionen ausgeprägt hat in seiner Besonderheit zur Geltung bringen. Konkret hieße das, sog. Crossoverphänomene – also Artefakte, Konzepte, Riten, Praxen, die in den Konfessionen eine je eigene Ausprägung erfahren, aber das gemeinsame Christliche ausdrücken – zum Anlass zu nehmen, nach deren

¹⁶ Vgl. Reinhold Boschki, „Aldi oder Lidl?“. Konfessionelle Differenz und Identitätskonstruktion in Zeiten konfessioneller Indifferenz, in: Konstantin Lindner; Mirjam Schambeck; Henrik Simojoki; Elisabeth Naurath (Hg.), Zukunfts-fähiger Religionsunterricht – konfessionell, kooperativ, kontextuell, Freiburg i. Br. 2017, 159–162; Uta Pohl-Patalong, Mehrperspektivischer Religionsunterricht – eine Modellidee aus Schleswig-Holstein, in: ebd., oder: Wird das Differenzkonzept religionspädagogisch überstrapaziert?, in: Konstantin u. a. (Hg.), Zukunfts-fähiger Religionsunterricht (wie Anm. 16), 225–232; Rainer Möller; Michael Wedding, Mehr Communio- bzw. Ökumenesensibilität – oder: Wird das Differenzkonzept religionspädagogisch überstrapaziert?, in: Konstantin u. a. (Hg.), Zukunfts-fähiger Religionsunterricht (wie Anm. 16), 151, 153 f.

¹⁷ Vgl. Mirjam Schambeck, Orientierungen aus dem Gabediskurs für die Fundierung einer ökumenischen Religionsdidaktik – eine katholische Stimme, in: dies.; Henrik Simojoki; Athanasios Stogiannidis (Hg.), Auf dem Weg zu einer ökumenischen Religionsdidaktik. Grundlegungen im europäischen Kontext, Freiburg i. Br. 2019, 100–121.

Verortung in den Konfessionen zu fragen und was sie transportieren, um verstehen zu lernen, was Christ:in sein meint.¹⁸

Mit Ulrike Link-Wieczorek könnte der Weg einer Dialog- und Gerechtigkeitsökumene dann ergänzt werden durch einen Weg der „interkonfessionellen theologischen Suchgemeinschaft“, der sich als Weg der „Ökumene der Gaben“ inzwischen etabliert hat.¹⁹ Auf diesem Weg sind alle gefragt, egal welcher Konfessionszugehörigkeit und auch welcher Intensität der Zugehörigkeit, je ihren und seinen Beitrag zu leisten, um die Erfahrung des „Gerettetseins, aber in der Hoffnung (Röm 8)“ zu leben und auszudrücken.

3. Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht als starker Dialogpartner des Ethikunterrichts

Das Plädoyer, sich verstärkt für einen konfessionell-kooperativen Religionsunterricht einzusetzen und das gemeinsame Christliche in den Vordergrund zu rücken, wird von einem weiteren Motiv gespeist: Faktisch verändert sich der Proporz religionsbezogener und weltanschaulicher Fächer in der Schule immer mehr in Richtung des Ethikunterrichts. Auch an Gymnasien in Bayern liegt der Besuch des Ethikunterrichts im Schuljahr 2021/2022 bei ca. 25 %.²⁰ D. h., dass es immer wichtiger wird, zu zeigen, worin das Genuine des Weltzugangs Religion besteht, der sich eben nicht auf das Vorfindliche und Messbare beschränkt, und zu plausibilisieren, warum dieser Weltzugang nach wie vor von Bedeutung ist, auch angesichts des in säkularen Gesellschaften dominanten naturwissenschaftlichen und ökonomischen.

Ist dies schon eine Herkulesaufgabe, die auch unterrichtlich eingelöst werden muss,²¹ so erschwert die bisherige Aufteilung in unterschiedliche, nach Konfessionen getrennte Religionsunterrichte dies um ein Weiteres. Es ist nicht übertrieben zu sagen, dass der Religionsunterricht, je zersplitterter er auftritt, umso weniger von Schüler:innen und Eltern als echte Alternative zum Ethikunterricht erkennbar ist. Insofern kann ein Religionsunterricht, der sich nicht länger auf konfessionsverschiedene Lerngruppen aufteilt, eine viel stärkere Alternative zum Ethikunterricht darstellen. Wenn sich Eltern und Schüler:innen entscheiden, für welches Fach sie ihre Kinder bzw. diese sich selbst anmelden, dann müsste

¹⁸ Vgl. Yauheniya Danilovich; Mirjam Schambeck; Henrik Simojoki, Der Mensch – ein Schlüsselthema des Religionsunterrichts? Ökumenisch-didaktische Grundlegungen und Konkretisierungen am Beispiel der Theosis-Vorstellung, in: Stefan Altmeyer; Bernhard Grümme; Elisabeth Naurath u. a. (Hg.), JRP 39, Göttingen 2023, 30–45.

¹⁹ Vgl. Ulrike Link-Wieczorek, Im Religionsunterricht konfessionell kooperieren. Ökumenisch-theologische Grundlegung, in: Konstantin u. a. (Hg.), Zukunftsfähiger Religionsunterricht (wie Anm. 16), 129–134.

²⁰ Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, Forum Religionsunterricht an Gymnasien 2022. Zur Situation des Religionsunterrichts an den Gymnasien in Bayern, 14. März 2022.

²¹ Vgl. dazu unterschiedliche Forschungen mit konfessionslosen Schüler:innen: Vgl. Mirjam Schambeck, „Also Oskar ist ohne Religion groß geworden“. Herausforderungen und Chancen eines Religionsunterrichts mit konfessionslosen Schülerinnen und Schülern, in: ZPT 73 (2021) 217–231.

die Wahl nicht mehr zwischen evangelischem oder katholischem Religionsunterricht erfolgen, sondern zwischen einem Fach, das auf einen säkularen oder transzendenzbezogenen Zugang setzt.

Prägnant zusammengefasst hieße dies inhaltlich und organisatorisch in den Schulen einerseits den Ethikunterricht und andererseits den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht vorzuhalten. Zudem kann das Fächerangebot je nach kontextueller Verfasstheit und regionaler Notwendigkeit um Religionsunterrichte religiöser Minderheiten und auch des Islam ergänzt werden, so dass sich faktisch ein 2+X-Modell in Bezug auf die weltanschaulichen und religionsbezogenen Fächer in der Schule etabliert.²²

Diese Option ist nicht nur zur Vergrößerung der Lerngruppen und aus schulorganisatorischen Gründen attraktiv. Auch aus bildungstheoretischen Motiven könnte über konfessionell-kooperative Formate des Religionsunterrichts viel besser als bislang die Bildsamkeit der Differenz zwischen säkularen und religionsbezogenen Weltdeutungen veranschaulicht werden.

Konkret praktisch heißt dies, an den Schulen vor Ort die Kooperation mit dem Ethikunterricht wo immer möglich anzugehen. Für die Universitäten bedeutet dies, sich für qualitätsvolle Ethik-Studiengänge einzusetzen und dafür zu werben, die religionsbezogenen Inhalte von den Theologien her anzubieten. Für die Schulverwaltungen und Ordinariate stehen Überlegungen an, wie sie sich zur Frage verhalten, wer den Ethikunterricht erteilen kann, ob dies auch Religionslehrkräfte übernehmen bzw. welche Regelungen es gibt, um die Unterscheidung dieser beiden diskursstandpunkt-unterschiedenen Fächer auch einzulösen.

4. Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht als ausgezeichnetes Lernfeld für den Umgang mit dem Religionsplural

Dass der positionelle Religionsunterricht – auch in seiner bisherigen Form in konfessionsgetrennten Lerngruppen – Schüler:innen befähigt, den Religionsplural kennenzulernen, ist zwar an vielen Feuilletons vorbeigegangen, trotzdem aber seit den 1970ern und v. a. den Lehrwerken Hubertus Halbfas' im Religionsunterricht Realität. Interreligiöse Bildung ist ein immer wichtiger werdender Inhalt religiöser Bildung. Insofern ist es keine marginale Frage, wie Pluralitätsfähigkeit, die immer auch ein Stresspotenzial impliziert, gelernt werden kann und v. a. selbstverständliche Lern-Plattformen findet. Der konfessionell-kooperative Religionsunterricht, der die sog. „kleine Ökumene“ der christlichen Konfessionen bearbeitet und diese auch in seiner Organisationsform ausweist, zeigt sich hier als ausgezeichnetes Lernfeld.²³

²² Vgl. Mirjam Schambeck; Bernd Schröder, Der gemeinsam verantwortete christliche Religionsunterricht im sich verändernden schulischen Kontext – Argumente und Plädoyer, in: Hans Michael Heinig; Ansgar Hense; Konstantin Lindner; Henrik Simojoki (Hg.), Gemeinsam verantworteter Christlicher Religionsunterricht, Tübingen 2023, 231.

²³ Vgl. dazu die Evaluationsstudie von Ulrich Riegel und Mirjam Zimmermann, die für NRW den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht in Bezug auf die Einschätzung von Schüler:innen, Lehrkräften, Eltern und

Darüber hinaus stellt sich die Frage, wie einerseits – und m. E. zurecht – formuliert wird, dass ein positioneller Religionsunterricht ein unaufgebares Plus gegenüber einem religiönskundlichen Religionsunterricht einbringe, wir uns andererseits aber sowohl binnen-religionsunterrichtlich als auch in Bezug auf den Islamunterricht in Bayern mit einer religiönskundlichen Erschließung zufriedengeben. Es könnte die öffentliche Plausibilität und damit die Zukunftsfähigkeit des christlichen Religionsunterrichts stärken, wenn auch binnen-religionsunterrichtlich zumindest exemplarische Themen multiperspektivisch, also von den unterschiedlichen Religions-Perspektiven her erschlossen werden, mindestens aber in Bezug auf das Judentum und den Islam. Dann bleibt das Thema im LehrplanPlus für Gymnasien „KR9, Lernbereich 1: Christliche Verantwortung im Alltag“ nicht mehr nur darauf verwiesen, christliche Handlungsweisen kennenzulernen, sondern auch jüdische oder islamische etc. Der Lernbereich würde sich dann ändern in einen Lernbereich „Verantwortung im Alltag – Ressourcen aus den Religionen“.

Das bleibt freilich eine Herkulesaufgabe schulischer Bildung, solange jüdische und islamische Religionslehrer:innen nach wie vor deutlich unterrepräsentiert sind. Andererseits haben die Corona-Pandemie und die mit ihnen einhergehenden digitalen Möglichkeiten im schulischen Unterricht auch gezeigt, dass digitale Zuschaltungen von „Sprengel-Lehrkräften“ möglich sind und den Organisationsaufwand beträchtlich reduzieren helfen.

5. Konsequenz I aus der Etablierung konfessionell-kooperativer Lehr- und Lernformate: Reform des Studiums, des Referendariats und der Fortbildungen

Diese Vielzahl und auch im Detail anstrengenden Transformationen können natürlich nicht einfach verordnet oder allein einem Bildungsakteur aufgetragen werden. Das Näheliegendste ist, bei den zukünftigen Religionslehrer:innen anzusetzen und damit das Studium wie auch das Referendariat sowie die Fortbildungen ökumenischer und religionskooperativer auszurichten.

Dazu hat der Katholisch-Theologische Fakultätentag schon 2020 einen Vorschlag erarbeitet mit der Aufforderung an alle theologischen Fakultäten und Institute, binnen der nächsten fünf Jahre Studienprogramme und -ordnungen zu erarbeiten, die genau dies leisten: Die Student:innen in gestärkter ökumenischer Ausrichtung auf den Umgang mit säkularen Weltdeutungen und mit dem Religionsplural vorzubereiten und damit pluralitätsfähiger zu machen.²⁴

An der Katholisch- und Evangelisch-Theologischen Fakultät der LMU wurde dieser Impuls u. a. über eine Selbstverpflichtung der Lehrstühle für Religionspädagogik aufgegriffen, pro Semester mindestens eine Lehrveranstaltung konfessionell-kooperativ anzubieten. Die Bemühungen beziehen auch die Orthodoxe Theologie mit ein, wobei der hier fehlende

Schulleiter:innen untersucht. Vgl. *Riegel; Zimmermann*, Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts (wie Anm. 10).

²⁴ Vgl. <https://kthf.de/wp-content/uploads/2020/02/Empfehlungen-des-KThF-zur-Adaption-theologischer-Studieng%C3%A4nge.pdf> [08.02.2024].

Lehrstuhl für Religionspädagogik die Religionslehrer:innen-Bildung nach wie vor schwächt. Zudem können Student:innen der katholischen, evangelischen und orthodoxen Theologie an der LMU München ein Zertifikat erwerben mit dem Titel ‚Qualifikation für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht‘²⁵.

Überlegungen zur neuen inhaltlichen Ausrichtung von Referendariat und dritter Phase der Lehrer:innenbildung werden momentan diskutiert und v. a. in der dritten Phase schon aktiv angegangen.

6. Konsequenz II aus der Etablierung konfessionell-kooperativer Lehr- und Lernformate: (Weiter-)Entwicklung ökumenischer Lehrmaterialien, Schulbücher und konkordanter Bildungspläne

Je kooperativer die Religionsunterrichte werden, desto heterogener werden auch die Schüler:innen. Diese Heterogenität bildungssensibel aufzugreifen und die Schüler:innen auch in ihren unterschiedlichen Religionsbezogenheiten anzusprechen und zu fördern, ist eine alltägliche unterrichtliche Herausforderung. Diese darf nicht allein den Lehrkräften aufgebürdet werden. Es steht deshalb dringend an, Lehrmaterialien und Schulbücher zu entwickeln, die sich einer ökumenischen Religionsdidaktik verpflichtet wissen. Die religiösdidaktische Herausforderung besteht dabei darin, weder ins Konfessionskundliche abzudriften noch in eine Essentialisierung der Konfessionen nach dem Motto ‚typisch katholisch, typisch evangelisch, typisch orthodox‘ zu verfallen und drittens der Gefahr zu entgehen, konfessionell-kooperatives Lernen mit der Fokussierung auf das Trennende zu wechseln und einer Versäulung der Konfessionen zuzuarbeiten.

Das erfordert z. B. Aufgaben nicht mehr so zu formulieren: „Benenne die Unterschiede des Kirchenraums in einer evangelischen und katholischen Kirche!“ und die Schüler:innen dann mit der Frage alleine zu lassen, was dieses eruierte enzyklopädische Wissen für das jeweilige Kirchenverständnis der Konfessionen austrägt.

Es müssten dann vielmehr Aufgabenformate entwickelt werden, die die Bedeutung der christlichen Aussage vor Augen führen, dass Kirchesein die Zusage Gottes fassbar und konkret macht, dass er ein Für-uns-Gott ist; ja, dass Kirche nichts anderes ist und anderes will, als die Proexistenz Jesu in jeder Zeit neu für die Menschen erfahrbar zu machen. Das ist ihr Maßstab, an dem sie selbst und ihre Ausdrucksformen zu messen sind.

Dass dies in den Kirchen der Reformation eine andere Gestalt findet und andere Akzentuierungen nach vorne bringt als in der katholischen oder orthodoxen Tradition, ist dann eine Wahrnehmung, die lohnt zu fragen, was sich dahinter verbirgt, warum das so ist, wie die Gaben zusammengelegt werden müssen, um etwas vom Ganzen der Kirche zu zeigen.

Eine besondere Herausforderung konfessionell-kooperativer Formate des Religionsunterrichts in Bayern besteht zudem darin, dass die Lehrpläne des katholischen und evangelischen Religionsunterrichts nicht aufeinander abstimmt sind. Können gemeinsame Lernphasen an Gymnasien noch eher bildungsplankonform gefunden werden, ist dies für die

²⁵ Vgl. die ausführlichen Informationen unter: <https://www.oekumene.uni-muenchen.de/aktuelles/zertifikat/index.html> [15.10.2024].

Grundschule eher die Ausnahme. Dort müssen die Fachkonferenzen an den Schulen und oft einzelne Religionslehrer:innen mühsam überlegen, wie sie bestimmte Themen konfessionell-kooperativ unterrichten.

Hier ist es dringend notwendig, Lehrpläne aufeinander abzustimmen und vom gemeinsamen Christlichen her zu entwickeln. Dass dies möglich und über digitale Plattformen leicht zugänglich ist, haben Religionspädagogische Institute in BW und NRW anschaulich gezeigt.²⁶

7. Schritte, die jetzt anstehen

Welche Schritte stehen also konkret und für Bayern formuliert an:

- Bisher bestehende kooperative Formate müssen weiterentwickelt, (auch zukünftig) wissenschaftlich begleitet und mit religiöspädagogischer Expertise evaluiert werden. Dazu gehören vorneweg RUmek, KoRUk und StreBe. Hinzu müssten weitere Formen konfessionell-kooperativer Formate des Religionsunterrichts kommen, die nicht nur nach dem Modell der Gastfreundschaft arbeiten, sondern auch jenseits von Minoritäts- und Majoritätskonstellationen die unterschiedlichen Konfessionen als grundsätzliche Akteure des Bildungshandelns ernst nehmen.
- Die Kooperation mit den Kirchen der Orthodoxie müsste dringend ausgebaut und der orthodoxe Religionsunterricht von Anfang an in die Ausgestaltung konfessionell-kooperativer Formate eingebunden werden. Das heißt auch, die Bemühungen für einen Lehrstuhl für Religionspädagogik im Institut für orthodoxe Theologie zu unterstützen.
- Weiterhin steht es an, die Theoriebildung einer Religionsdidaktik voranzutreiben, die vom gemeinsamen Christlichen aus die Unterschiedenheit der Konfessionen im Sinn von Gaben einzubringen vermag und entsprechende Unterrichtsmaterialien und Handreichungen auszuarbeiten.
- Schließlich gilt es, mindestens ein Bewusstsein dafür zu haben, dass das Christliche nicht jenseits der Freikirchen und weiterer Konfessionen als der protestantischen und orthodoxen ausformuliert werden kann.
- Wichtig bleibt, Bemühungen voranzutreiben, den Islamischen Religionsunterricht in Bayern zu stärken und zunehmend als positionellen Islamischen Religionsunterricht auszubauen. Das würde z. B. auch bedeuten, an der LMU einen Studiengang für islamische Religionslehrkräfte zu etablieren.
- Außerdem gilt es, Ethik-Studiengänge auszubauen und dafür zu sorgen, dass die religionsbezogenen Inhalte möglichst von den Theologen vorgehalten werden.
- Bezogen sind diese Schritte auf makro- und mesostrukturelle Ebenen; so wird sich wohl die Qualität des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts auch in Bayern an der konkreten Zusammenarbeit vor Ort entscheiden.

²⁶ Vgl. z. B. das IRP in Freiburg: <https://www.irp-freiburg.de/fortbildung/konfessionelle-kooperation/>; sowie das Institut für Lehrerfortbildung in Essen: <https://www2.ifl-fortbildung.de/koko/index.php/downloads/> [02.02.2024].

Die eingangs gestellte Frage war groß; die Thesen zur Dringlichkeit konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts durften deshalb nicht geringer ausfallen und können hoffentlich einen Beitrag leisten, den Religionsunterricht in Bayern zukunfts-fähig zu halten.

When it comes to the question of what is necessary for RE in Bavaria, theological, didactical and demographic changes are pushing for new shapes and conceptions of RE that give more weight to inter-denominational cooperation. The article identifies the goals and implications of upcoming transformation processes in order to gain criteria for the quality standards of RE. The guiding principle is the theologically based conviction that the shared (educational) action and the shared faith of Christian denominations is stronger than existing divisions.