

KIRCHE UND SCHULE

DIE FACHZEITSCHRIFT DER HAUPTABTEILUNG SCHULE UND ERZIEHUNG



Auslauf- oder Zukunftsmodell?

Zur Situation des
Religionsunterrichts

IMPRESSUM

HERAUSGEBER

Bischöfliches Generalvikariat Münster
Hauptabteilung Schule und Erziehung
48135 Münster, Fon 0251 495-412
www.bistum-muenster.de/schule

REDAKTION

Dr. Stephan Chmielus (verantwortlich), Georg Garz

KONZEPTION

Dr. Heiko Overmeyer, Abteilung Religionspädagogik

LAYOUT & SATZ

Thomas Bauer, kampanile | medienagentur, Münster
www.kampanile.de

DRUCK

Druckerei Joh. Burlage, Münster | www.burlage.de

REDAKTIONSSEKRETARIAT

Bischöfliches Generalvikariat Münster,
Hauptabteilung Schule und Erziehung
Abteilung Religionspädagogik
Kardinal-von-Galen-Ring 55, 48149 Münster
Fon 0251 495-417, Fax 0251 495-7417
kluck@bistum-muenster.de

TITELBILD UND FOTOS

Deutscher Katecheten-Verein e.V. (Titel, 38, 42), Marius Jacoby
(5), Airene / photocase.com (6), Evangelische Gesamtschule
Gelsenkirchen-Bismarck (11, 30, 48), Bistum Münster (18, 22,
34), Achim Pohl (26)

ISSN: 2195-9447

Das verwendete Papier ist aus 100 % Altpapier hergestellt.

LIEBE KOLLEGINNEN UND KOLLEGEN!

Kurz vor Ostern verbreiteten die Medien eine Meldung der Forschungsgruppe Weltanschauungen in Deutschland, nach der die Mitglieder der großen christlichen Kirchen in diesem Jahr zum ersten Mal weniger als die Hälfte der Bevölkerung bilden. Auch wenn die offiziellen Zahlen der Evangelischen Kirche Deutschlands und der katholischen Bischofskonferenz erst im Sommer veröffentlicht werden, war diese Entwicklung zu erwarten; der Trend zeigt zudem weiter nach unten: Im Jahr 2060 rechnen die Kirchen nur noch mit einem Mitgliederanteil von 30 Prozent der Bevölkerung in Deutschland.

Dass dies nicht ohne Auswirkungen auf die Konzeption des Religionsunterrichts bleiben kann, reflektieren die Beiträge unter der Rubrik SCHWERPUNKT. Der Blick ins europäische Ausland zeigt, welche Anregungen für die Zukunft einer schulischen Thematisierung von Glaube und Religion auch deutlich weniger religionsfreundliche Bedingungen bereithalten. Auch wenn der Religionsunterricht in Deutschland gesetzliche Privilegien genießt, müssen diese unter sich verändernden demographischen und gesellschaftlichen Bedingungen umgesetzt werden. Drei aktuelle Modelle aus Nordwestdeutschland skizzieren, wie dies jeweils vor dem Hintergrund regionaler Gegebenheiten geschieht beziehungsweise geplant

ist. Der Beitrag von Professor Sajak ordnet sie mit Blick auf die traditionelle Gestalt konfessionellen Religionsunterrichts ein. Ein weiteres Modell zur Zukunft schulischen Religionsunterrichts in Österreich finden Sie im Downloadbereich unseres Heftes.

Fragen zur Zukunft des Religionsunterrichts jenseits organisatorischer Modelle thematisieren die Beiträge der Rubrik BLICKWINKEL. Es geht um Erwartungen des Staates, Herausforderungen durch zunehmende Heterogenität der Schülerschaft und Anforderungen, die sich aus der Kultur der Digitalität für den Religionsunterricht ergeben.

„Auf den Lehrer kommt es an“ wurde vor über zehn Jahren die Kernbotschaft der Hattie-Studie auf den Punkt gebracht. Der Gedanke lässt sich als verbindendes Element der Beiträge dieses Heftes verstehen. Die Frage nach der Zukunft des Religionsunterrichtes beinhaltet nämlich hohe Erwartungen an Persönlichkeit und Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern. Das kann motivieren, ist aber auch anspruchsvoll und manchmal belastend.

Wir wünschen Ihnen Gelassenheit, Kraft und Gottes Segen für die letzten Wochen im Schuljahr. Erholen Sie sich in den Sommerferien gut.



Dr. William Middendorf
Leiter der Hauptabteilung
Schule und Erziehung



Dr. Stephan Chmielus
Verantwortlicher Redakteur

INHALT

6 SCHWERPUNKT

- 6 Religiöse Bildung für religiös Unmusikalische**
Was ein Blick ins europäische Ausland zu bedenken gibt
Dr. Judith Könemann

- 11 Alternativen zum konfessionellen Religionsunterricht?**
Eine religionsdidaktische Einordnung aktueller Organisationsformen
Dr. Clauß Peter Sajak

- 18 Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht**
Erfahrungen aus Nordrhein-Westfalen
Thomas Schlüter, Dr. Christian Schulte

- 22 Christlicher Religionsunterricht**
Eine künftige Möglichkeit religiöser Bildung in niedersächsischen Schulen
Dr. Winfried Verborg

- 26 Religionsunterricht für alle**
Das Hamburger Modell
Dr. Caroline Teschmer

30 BLICKWINKEL

- 30 Was erwartet der Staat vom Religionsunterricht?**
Eine Einschätzung aus der Perspektive von Berufskollegs
Ute Wohlgemuth

- 34 Heterogenitätssensibel unterrichten**
Inklusionsorientierter Religionsunterricht in der Grundschule
Christiane Gehltomholt

- 38 Handwerk und Haltung**
Religionslehrkräfte vor den Herausforderungen religiöser Heterogenität
Dr. Dominik Arenz

- 42 Zwei nach vorn, eins zurück**
Die sprunghaften Entwicklungen von Digitalisierung und Religionsunterricht
Daniel Meyer zu Gellenbeck

- 48 Verschiedenheit achten – Gemeinschaft stärken**
Interreligiöses Lernen an der evangelischen Gesamtschule Gelsenkirchen-Bismarck
Britta Möhring

51 SERVICE

- 51 Bemerkenswert**
Personalveränderungen
Wortgewandt – Texte für den Religionsunterricht

- 52 Lesenswert**
Theologie für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht
„Religion“ in der Sicht von Schüler*innen
Jeder soll von dort, wo er ist, einen Schritt näher kommen

- 54 Sehenswert**
Neu in der Mediothek



Paradies

Die Rede vom Paradies kann zum Ausdruck bringen, dass es ein Gutes gibt, das mehr ist als alles Gute, was ich für dich und für mich unmittelbar tun oder wünschen kann.

Diese Vision macht Freude und lässt im kleinsten guten Erlebnis der Gegenwart eine kleine Vorwegnahme dessen erkennen, was wir hoffen.

Text: Christine Funk: Du kommst ins Paradies, Frau Bulut!
www.feinschwarz.net/du-kommst-ins-paradies-frau-bulut (07.04.2022)

Foto: Marius Jacoby



RELIGIÖSE BILDUNG FÜR RELIGIÖS UNMUSIKALISCHE¹

WAS EIN BLICK INS EUROPÄISCHE AUSLAND ZU BEDENKEN GIBT

von Dr. Judith Könemann

Wirft man einen Blick auf den Religionsunterricht in anderen europäischen Ländern, so stellt man fest, dass Religionsunterricht – abgesehen von wenigen Ausnahmen – in allen europäischen Ländern existiert, wenn auch abhängig von den regionalen und nationalen Bedingungen in sehr unterschiedlichen Organisationsformen. Drei Modelle der Organisation lassen sich vor allem ausmachen: Religionsunterricht in alleiniger Verantwortung des Staates, in alleiniger Verantwortung der Religionsgemeinschaften oder aber als Kooperationsmodell zwischen Staat und Religionsgemeinschaften.²

Diesen Formen entsprechen vier Modelle religiöser Bildung: das Modell „learning (in) religion“ als konfessioneller Ansatz oder auch Einführung in die Glaubenstradition, das Modell „learning about religion“ in der Regel als religionskundlicher, rein informierender Ansatz verstanden, das Modell „learning from religion“, das stärker als das vorherige Modell auf Religion als Lebenspraxis, Identitätsbildung, Orientierung und Dialog bezogen ist, und schließlich ein viertes, eher jüngeres Modell „learning through religion“, das sich als Verbindung von „learning about“ und „learning from“ versteht. Europaweit zeigt sich

mehr und mehr ein Trend zu einem bekenntnisungebundenen, aber gleichzeitig verpflichtenden Religionsunterricht ohne Abmeldemöglichkeit. Die Schweiz und der dort eingeführte „Lehrplan 21“³ ist eines der jüngeren Beispiele für die Einführung eines solchen Unterrichts. Damit haben unsere europäischen Nachbarländer religiöse Bildung auch für nicht-religiös gebundene oder konfessions- beziehungsweise religionslose Schülerinnen und Schüler verpflichtend eingeführt und verzichten im Gegenzug auf die Bekenntnisgebundenheit.

Von den vier genannten Modellen wird gegenwärtig durchaus die unterschiedlichen Organisationsformen überschreitend am ehesten das Modell des „learning from“ vertreten. Zunehmend werden die Konturen der Modelle auch unklarer, so ist der konfessionelle, positionelle Religionsunterricht heute kein instruktionstheoretisches „learning in“ mehr, und ein „learning about“ nicht mehr ausschließlich abstrakt informierend, religiöse Praxen und Positionen außer Acht lassend, sondern mehr und mehr auch ein „learning from“.⁴ Zunehmend wird deutlich, dass Religion und Religionen eben nicht nur Systeme materialer Inhalte und religiöser Überzeugungen, sondern vor allem auch Lebenspraxis sind, und diese Lebenspraxis nicht über neutrale Information erschlossen werden kann. Wollen

Das, was für den bekenntnisorientierten Religionsunterricht schon immer Herzstück war, wird von den religionskundlichen Ansätzen mehr und mehr entdeckt.

Religionen also „verstanden“ werden, so reicht es nicht aus, sich ausschließlich mit den Überzeugungen auseinanderzusetzen, sondern vielmehr bedarf es auch eines Verstehens mindestens im Sinne des Nachvollziehen-könnens der mit den Überzeugungen verbundenen Praxisformen und der existentiell lebensrelevanten Dimension von Religion. Das, was für den bekenntnisorientierten Religionsunterricht schon immer Herzstück war, wird von den religionskundlichen Ansätzen mehr und mehr entdeckt, und umgekehrt hat sich der bekenntnisorientierte Unterricht in den vergangenen Jahrzehnten mehr und mehr konfessionellen Kooperationsmodellen und multireligiösen Perspektiven geöffnet. Die ehemals starren Grenzen zwischen den Modellen lösen sich also zunehmend auf.

Religiöse Bildung für alle?

Angesichts der gegenwärtigen Herausforderungen steigender Pluralisierung und Säkularisierung und der in den vergangenen fast 30 Jahren gestiegenen Bedeutung von Religion als öffentlichem und politischem Faktor stellt sich zunehmend die Frage, ob nicht auch in Deutschland stärker über eine religiöse Bildung unabhängig von der individuellen religiösen Haltung nachgedacht werden muss. Anders gefragt: Bedarf es keiner Bildung in Sachen Religion, nur weil jemand sich persönlich als nicht-religiös bezeichnet? Brauchen wir also nicht viel mehr auch eine religiöse Bildung für religiös Unmusikalische? Denn unsere Gesellschaften sind letztlich nur zu verstehen, wenn man etwas über die intrinsische Verbindung von Religion und Kultur weiß.

Damit ist aber die grundlegende Frage nach den Zielen, Interessen, Zwecken und Aufgaben religiöser Bildung gestellt, also die Frage danach, was religiöse Bildung leisten soll und wer darüber entscheidet, wie religiöse Bildung auszusehen hat und inhaltlich bestimmt sein soll. Auch das ist in religiös wie weltanschaulich pluralen und heterogenen Gesellschaften neu zu bedenken und zu klären, denn mit der eventuellen Notwendigkeit eines Religionsunterrichts für nicht-religiöse Schülerinnen und Schüler rücken auch die Frage nach den Interessen, die an ihn gerichtet werden, und danach, wer diese Interessen formuliert und was eine öffentlich situierte religiöse Bildung leisten soll, in den Mittelpunkt. In einer volkswirtschaftlichen Struktur konnte ein „learning in“ als Einführung in die eigene Glaubensstradition mit Fug und Recht vertreten werden, da sich staatliche und religiöse Interessen in hohem Maße überschneiden. Gegenwärtig scheinen die Interessen stärker auseinandergetreten zu sein.

Heute können drei Interessenvertretungen ausgemacht werden: die Religionsgemeinschaften, der Staat respektive die Gesellschaft und, stärker in einer didaktischen Perspektive gedacht, die Schülerinnen und Schüler. Von kirchlich-theologischer Seite wird häufiger kritisiert, dass der Religionsunterricht zu stark funktionalisiert werde, wenn das Anliegen der Wertevermittlung an ihn herangetragen wird oder wenn er zum sozialen Zusammenhalt der Gesellschaft beitragen soll.⁵ Vielmehr sollte er sich auf die Vermittlung der Glaubensinhalte und der religiösen Lebenspraxis konzentrieren.

Es ist jedoch mit Berechtigung zu fragen, warum es nicht legitim sein sollte, dass der Religionsunterricht seinen Beitrag zur Entwicklung der Kompetenzen leistet, die für die Aufrechterhaltung und Gestaltung unseres sozialen Zusammenlebens notwendig sind, zumal dies bereits als Ziel des Religionsunterrichts mitformuliert wird: So heißt es im Kernlehrplan NRW für die gymnasiale Oberstufe, dass der Religionsunterricht zur Werteerziehung, zur Empathie und Solidarität, zum Aufbau sozialer Verantwortung zur Gestaltung einer demokratischen Gesellschaft und zur kulturellen Mitgestaltung beiträgt.⁶ An dieser Stelle greifen die Interessen einer Zivilgesellschaft an Religion als einem Teil der öffentlichen und gesellschaftlichen Lebenswelt.

Wenn sich also die scharfen Grenzen der unterschiedlichen Modelle von Religionsunterricht auflösen und eine religiöse Bildung für religiös Unmusikalische immer dringlicher wird, ohne dass diesen unmittelbar eine Religiosität aufkotzt wird, richtet sich die Aufmerksamkeit auf die Frage, wie ein Religionsunterricht aussehen kann, der sich auch an konfessionslose und a-religiöse Schülerinnen und Schüler richtet, ohne diese missionieren oder vereinnahmen zu wollen. Diese Frage stellt sich vielleicht noch vor den Fragen nach seiner Organisationsform als bekenntnisorientierter oder religionskundlicher Religionsunterricht.

Religionsunterricht – jenseits der Frage nach der Organisation

Jürgen Habermas hat in seiner berühmten Friedenspreisrede „Glauben und Wissen“ im Jahr 2001 auf die Notwendigkeit der „rettenden Übersetzung“ hingewiesen und damit die Anforderung formuliert, dass religiöse Gehalte so weit wie möglich in säkulare Sprache zu übersetzen seien.⁷ Nun ist es wesentliches Kennzeichen von Religion, dass sie auch Gehalte enthält, die sich einer Übersetzung entziehen. Habermas spricht vom so genannten „opaken Rest“. Aufgabe des Religionsunterrichts ist es schon heute, die materialen Gehalte christlicher Religion verständlich nachvollziehbar zu machen, theologische Gehalte begründen zu können und insgesamt einer kritischen Auseinandersetzung mit dem Ziel religiöser Urteilsbildung zuzuführen.

Anders formuliert: Religionsunterricht will Schülerinnen und Schüler sprachfähig machen

in Bezug auf die christliche Religion, auch über die Grenzen der eigenen Glaubensgemeinschaft hinweg. Unter den gegenwärtigen Bedingungen gilt es vermutlich noch viel mehr als bisher, besonders die opaken Gehalte so weit zu erhellen, dass sie auch für den nicht-religiösen Menschen nachvollziehbar werden, ohne dass sie von diesen geteilt werden müssen. Anvisiert ist also eine Toleranz gegenüber diesen Gehalten, aber nicht notwendigerweise deren Akzeptanz. Insofern der Religionsunterricht immer schon religiöse Rede ist, zugleich aber auch unabdingbar Reflexion über religiöse Rede, verlangt religiöse Bildung von dem gläubigen Menschen einen Perspektivwechsel, der „die eigene Überzeugung in reflexive Distanz rückt, aber nicht negiert“.⁸ Zugleich ist dieser Anspruch aber auch als ein reziproker zu formulieren und ist an all diejenigen zu richten, die für sich keine religiöse Haltung in Anspruch nehmen.

Eine zweite Überlegung greift die – oben bereits ausgeführte – dem Individuum aufgegebenen Notwendigkeit zur Selbst- und Weltdeutung auf sowie Dietrich Korsch's Verständnis von religiöser Bildung als Differenzkompetenz, die darin besteht, mit Widersprüchen umzugehen, Unsicherheitstoleranz zu erlernen und über die Fähigkeit zu verfügen, ein „Leben führen“ zu können.⁹

Leben führen zu können, bedeutet immer auch das eigene Leben in seiner jeweiligen Kontextualisierung deuten zu können. Diese Deutungskompetenz ist etwas rein Formales, das heißt der Vollzug des Deutens geschieht zwar an und mit Gehalten, ist aber als Vollzug etwas rein Formales. Diese formale Struktur der Selbst- und Weltdeutung gehört zwar zum menschlichen Lebensvollzug als grundlegendes Potenzial hinzu, als realer Vollzug muss das konkrete Deuten jedoch gelernt werden.

Dies geschieht auch in religiösen Bildungsprozessen: Insofern Religion ein Deutungssystem ist, können Menschen in Bezug auf dieses Deutungssystem die Fähigkeit zur eigenen Selbst- und Weltdeutung entwickeln. Dazu müssen sie nicht schon selbst religiös sein oder Gehalte eines religiösen Deutungsangebotes in die eigene Selbst- und Weltdeutung mit aufnehmen.¹⁰ Das bedeutet, religiöse Bildung stellt hier eine doppelte Lernmöglichkeit zur Verfügung: Zum ersten wird am Beispiel von Religion die eigene Deutungs-

kompetenz entwickelt und zum zweiten wird eine notwendige Auseinandersetzung mit religiösen Gehalten und dem spezifischen Deutungssystem „Religion“ als Teil der gesellschaftlichen Lebenswelt vermittelt.

Für einen fachdidaktischen Zugang, der der Forderung entspricht, neben religiösen Gehalten und Überzeugungen auch die lebenspraktische Dimension von Religion im Religionsunterricht zu erschließen, hat Joachim Willems¹¹ einen Vorschlag vorgelegt, der aus einer religionskundlichen Perspektive nicht bei einer reinen Wissensvermittlung stehen bleibt, sondern auch ein „learning from“, ein Lernen „von“ Religion ermöglichen will.

In Anlehnung an das Modell der „dichten Beschreibung“ von Clifford Geertz¹² schlägt er eine Annäherung an religiöse Traditionen vor, die es ermöglichen soll, auch die Tiefenstrukturen des Religiösen zu verstehen. Dabei geht es vor allem darum, religiöse Phänomene, Perspektiven und Traditionen in ihren kanonischen und lebensweltlichen Bezügen zu rekonstruieren und in ihren tieferen Bedeutungsstrukturen zu erschließen.

Phänomene, Traditionen etc. werden also interpretiert „unter Zuhilfenahme jener Deutungen, mit denen die an den Phänomenen beteiligten Personen selbst unserer Kenntnis nach diese Situation deuten.“¹³ Es geht also um die Rekonstruktion anderer Symbolsysteme und die Ausbildung einer Deutungskompetenz. Letztlich, so Willems, ginge es um die Ausbildung der Fähigkeit zur dichten Beschreibung. Der Perspektivenwechsel¹⁴ stellt eine sehr geeignete Möglichkeit zur Annäherung an religiöse Phänomene dar. Denn beim Perspektivenwechsel geht es ja um ein soziales Verstehen des/der Anderen und seiner/ihrer Perspektive. Dabei meint Verstehen eben Verstehen und nicht Annehmen. Zugleich können damit auch Phänomene religiöser Praktiken erschlossen werden.

Auch wenn der bekenntnisorientierte Religionsunterricht in Deutschland durch das Grundgesetz in höchstem Maße gesichert ist, muss sich religiöse Bildung mit den Herausforderungen einer veränderten religiösen und nicht religiösen Landschaft auseinandersetzen und auf diese reagieren. Ein Nachdenken über eine religiöse Bildung für religiös Unmusikalische und wie eine

solche inhaltlich aussehen kann und welcher Organisationsform sie bedarf, gehört zu den Aufgaben, die meines Erachtens in diesem Sinne unbedingt anstehen.

¹ Der Begriff „religiös unmusikalisch“ stammt von Max Weber, der damit eine Haltung beschreibt, die Religion nicht ablehnt, religiöse Überzeugungen für sich selbst jedoch nicht annimmt. Religiosität wird in der Formulierung analog zu Musikalität gesetzt, als eine Begabung, über die ein Mensch nicht selbst verfügen kann. Vgl. Max Weber: Briefe 1909-1910. Max Weber Gesamtausgabe Abt. II, Bd. 6. Tübingen 1994, S. 65f. und 69-70.

² Peter Schreiner: Entwicklungen des Religionsunterrichts in Europa. Eine Übersicht, in: Thorsten Knauth, Eva-Maria Kenngott, Rudolf Englert: Konfessionell – religionskundlich – interreligiös?. Unterrichtsmodelle in der Diskussion, Stuttgart 2015, S. 123.

³ <https://bs.lehrplan.ch/index.php?code=e%7C100%7C1> (08.04.2022).

⁴ vgl. Rudolf Englert, Thorsten Knauth: Es bleibt spannend! Bilanz und Rückblick auf die Diskussion, in: Thorsten Knauth, Eva-Maria Kenngott, Rudolf Englert: Konfessionell – religionskundlich – interreligiös?, a. a. O., S. 223.

⁵ Bernhard Dressler: Religionsunterricht als Werteerziehung? Eine Problemanzeige, in: Zeitschrift für Evangelische Ethik 46, 2002, S. 256-269.

⁶ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Katholische Religionslehre, Düsseldorf 2014 (https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/33/KLP_GOST_Religionslehre_ka.pdf, 08.04.2022).

⁷ Jürgen Habermas: Glauben und Wissen. Friedenspreis des Deutschen Buchhandels 2001. Frankfurt a. M. 2001.

⁸ Bernhard Dressler: Religionsunterricht als Werteerziehung? Eine Problemanzeige, a. a. O., S. 143.

⁹ Dietrich Korsch: Religion – Identität – Differenz. Ein Beitrag zur Bildungskompetenz des Religionsunterrichts, in: Evangelische Theologie, Jg. 63, 2003, S. 271-279.

¹⁰ Judith Könemann: Religion als Differenzkompetenz eigenen Lebens. Zur Bedeutung religiöser Bildung in pluraler Gesellschaft, in: Zeitschrift für katholische Theologie, Jg. 133, 2011, S. 69-82.

¹¹ Joachim Willems: Annäherungen an eine religionskundliche Didaktik, in: Thorsten Knauth, Eva-Maria Kenngott, Rudolf Englert: Konfessionell – religionskundlich – interreligiös?, a. a. O., S. 119-137.

¹² Clifford Geertz: Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt a. M. 1983.

¹³ Joachim Willems: Annäherungen an eine religionskundliche Didaktik, a. a. O., S. 173.

¹⁴ Robert L. Selman: Die Entwicklung sozialen Verstehens. Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen, Frankfurt a. M. 1984, S. 31-64.



Dr. Judith Könemann

Westfälische Wilhelms-Universität
Münster
Professorin für Religionspädagogik,
Bildungs- und Genderforschung
Katholisch-Theologische Fakultät
j.koenemann@uni-muenster.de



ALTERNATIVEN ZUM KONFESSIONELLEN RELIGIONSUNTERRICHT?

EINE RELIGIONSDIDAKTISCHE EINORDNUNG AKTUELLER ORGANISATIONSFORMEN

von Dr. Clauß Peter Sajak

Der konfessionelle Religionsunterricht in seiner traditionellen Gestalt ist in der Krise: Zwar wird er in zwölf der 16 Bundesländer weiterhin schulgesetzlich garantiert, doch alternative Modelle, wie sie sich in Hamburg, Bremen oder Brandenburg etabliert haben, gewinnen in der religionspädagogischen Diskussion an Bedeutung. Angesichts der immer weiter schrumpfenden Mitgliederzahlen der beiden Großkirchen, die weniger aus den hohen Austrittszahlen als vielmehr aus den niedrigen Taufzahlen in beiden Kirchen resultieren, kommen auch die gemäß Art. 7 III GG verantwortlichen Religionsgemeinschaften nicht umhin, neue Organisationsformen des Religionsunterrichts (RU) zu entwickeln, da dieser sich sonst in der schulischen Praxis nicht mehr organisieren lassen wird.

Zudem zeigt sich neben dieser äußeren, religionsdemografischen Problemstellung eine innere Krise, die zumindest den konfessionell-katholischen RU betrifft: Die Videografiestudie¹ von Rudolf Englert hat bereits vor einigen Jahren aufgedeckt, dass im konfessionellen RU die Grundidee der Korrelation nicht umgesetzt wird und dass Religionslehrerinnen und Religionslehrer kaum die Möglichkeiten des konfessionellen Settings nutzen. Offensichtlich wird nicht mehr eingelöst, was die kirchlichen Verteidiger des konfessionellen RUs in den letzten Jahrzehnten immer wieder postuliert haben: Dass nur das konfessionelle Setting die Binnenperspektive auf Glaubensvorstellungen, Glaubensleben und Glaubensstradition einer bestimmten Religionsgemeinschaft vertieft aufschlüsseln und Schülerinnen und Schülern als Weltdeutungs- und Sinnoption anbieten könne. Vor diesem Hintergrund er-

Offensichtlich wird nicht mehr eingelöst, dass nur das konfessionelle Setting die Binnenperspektive auf Glaubensvorstellungen, Glaubensleben und Glaubenstraditionen einer bestimmten Religionsgemeinschaft vertieft aufschließen könne.

klärt sich die plötzliche Offenheit der deutschen Bischöfe für die konfessionelle Kooperation von evangelischem und katholischem RU, die im normativen Dokument der deutschen Bischöfe „Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts“² zum Ausdruck kommt: Offensichtlich hofft man, mit einer ausgeweiteten konfessionellen Kooperation des evangelischen wie katholischen RUs gleich beide genannten Krisen produktiv bewältigen zu können: 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- beziehungsweise Religionskunde tendierenden Unterrichtsform, die man durch Zwang zur Positionierung gegenüber Schülerinnen und Schülern der eigenen, aber vor allem der anderen Konfession zu lösen versucht.

Die Diskussion geht inzwischen weiter: In vielen Bundesländern, an prominenter Stelle in Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen, hat der islamische RU als ordentliches Unterrichtsfach seinen Weg in die Schulen angetreten. Auf dem Tableau der weltanschaulichen Fächer tritt neben die konfessionellen christlichen Lerngruppen und die immer größer werdende Gruppe im Ersatzfach Ethik beziehungsweise Philosophie die Gruppe der muslimischen Schülerinnen und Schüler, die einen wie auch immer gestalteten, religionsgemeinschaftlich mitverantworteten islamischen RU besuchen sollen. Vor diesem Hintergrund erscheint es sinnvoll, Kooperationsformen über die Konfessionen hinaus auch mit der zweiten großen Religion in der Schule, nämlich dem Islam, zu suchen.

KIRCHE UND SCHULE stellt in dieser Ausgabe drei alternative Ländermodelle zum klassisch-

konfessionellen RU vor, welche die genannten Problemstellungen in unterschiedlicher Weise angehen wollen: So setzt der inzwischen auch in Nordrhein-Westfalen etablierte konfessionell-kooperative RU (kokoRU) auf einen in bestimmten Jahrgangsstufen unter spezifischen Bedingungen genehmigten gemeinsamen Unterricht von evangelischen und katholischen Schülerinnen und Schülern. Dabei wird viel Wert auf die Darstellung spezifischer konfessioneller Differenzen in der Lehre beider Kirchen gelegt.³

In Niedersachsen, das eine lange Tradition des kokoRU hat, ist in Zukunft ein christlicher RU in gemeinsamer Verantwortung von katholischen Bischöfen und Evangelischen Landeskirchen geplant: Hier soll vor allem thematisiert werden, was die genannten Kirchen verbindet. Hamburg ist schon lange ein Laboratorium für die Erprobung neuer Formen religiöser Bildung in der Schule: Die multikulturelle und multireligiöse Metropole kennt schon seit den 1980er Jahren einen sogenannten „Religionsunterricht für alle“ (RUfa), der für Kinder aller Bekenntnisse und Religionen im Klassenverband stattfand und dreißig Jahre lang von der Evangelischen Landeskirche verantwortet wurde. Seit 2015 gibt es dort einen religionskooperativen Unterricht, an dem sich die Evangelische Landeskirche, die Jüdische Gemeinde, drei islamischen Religionsgemeinschaften und die Alevitischen Gemeinde Deutschlands beteiligen (RUfa 2.0).

Kriterien für eine Beurteilung von Organisationsformen

Nach welchen Kriterien aber sind Organisationsformen des RU zu beurteilen? Einen Vorschlag hat Bernd Schröder vor einiger Zeit in seiner Zusammenschau der aktuellen Modelle des RU in Anlehnung an Heinz E. Tödt unternommen.⁴ Ein ähnliches Kategoriensystem ist vom Verfasser

dieses Beitrags im Kontext seiner Untersuchung der verschiedenen Ländermodelle von konfessioneller Kooperation verwendet worden.⁵ Für die Beurteilung der drei Modelle religiöser Bildung in der öffentlichen Schule bietet sich eine Mischform beider Instrumente an, in der jeweils fünf Kriterien an eine Organisationsform angelegt werden, die in einem Standard zusammengefasst werden können:

- **Das theologische Kriterium: Perspektivität**
Die Organisationsform bietet Potenziale, um Schülerinnen und Schülern die Einführung in eine religiöse Tradition zu ermöglichen und die Perspektive der Glaubenslehre im Sinne des Modus konstitutiv-ultimativer Rationalität zu eröffnen.⁶
- **Das pädagogische Kriterium: Pluralität**
Die Organisationsform bietet Möglichkeiten für die Integration und Bearbeitung der weltanschaulichen und religiösen Vielfalt in einer Lerngruppe.
- **Das didaktische Kriterium: Innovativität**
Die Organisationsform stellt eine didaktische Weiterentwicklung bewährter Modelle dar und bietet Potenzial für religionspädagogische Innovationen.
- **Das organisatorische Kriterium: Praktikabilität**
Die Organisationsform lässt sich im Schulalltag problemlos und ohne großen Aufwand umsetzen, sodass die Etablierung des Modells in den Schulen praktikabler ist als die Trennung konfessioneller Lerngruppen.
- **Das performative Kriterium: Effizienz**
Forschungsergebnisse belegen die Effektivität der Organisationsform, sowohl mit Blick auf die Nutzung beziehungsweise Umsetzung als auch in Bezug zu den Lerneffekten bei Schülerinnen und Schülern.

Auf den konfessionellen RU als Paradigma angewendet, lassen sich die Kriterien wie folgt formulieren: Diese Form des RU erhebt zumindest den Anspruch, dass durch die konfessionelle Grundausrichtung eine Perspektive des katholischen Glaubens eröffnet wird, während das Kriterium der Pluralität eigentlich nur erfüllt werden kann, wenn gegen das Schulgesetz verstoßen wird und der RU als katholischer im Klassenverband erteilt wird. Auch die schulorganisatorische Praktikabilität und das religionsdidaktische Innovationspotenzial sind nicht gegeben. Die Effizienz ist umstritten: Es gibt Studien, die dem

konfessionellen RU gerade im Vergleich mit anderen Modellen eine bessere Leistungsbilanz bescheinigen.⁷ Allerdings hat die erwähnte Engler-Studie das Gegenteil gezeigt.

Im folgenden Abschnitt werden drei Ländermodelle aus Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen und Hamburg in analoger Weise mit Hilfe dieser fünf Kriterien untersucht:

Organisationformen auf dem Prüfstand

Nordrhein-Westfalen – konfessionell-kooperativer Religionsunterricht

Konfessionelle Kooperation in Nordrhein-Westfalen bedeutet, dass „in einer Schule anstelle des Religionsunterrichts [...] gemischt-konfessionelle Lerngruppen für sowohl den evangelischen als auch den katholischen Religionsunterricht gebildet [werden]. Darin wird der Unterricht im Wechsel von Lehrerinnen und Lehrern für den evangelischen und für den katholischen Religionsunterricht mit kirchlicher Bevollmächtigung (§ 31 Absatz 3 SchulG) erteilt. Evangelische Religionslehre und Katholische Religionslehre bleiben eigenständige Fächer.“⁸ Diese Kooperation verlangt eine Reihe von Voraussetzungen: Es bedarf eines ‚intakten‘ konfessionellen RUs beider Kirchen, um überhaupt antragsfähig zu sein. Neben der Zustimmung beider Fachschaften der Schule wird zudem ein fachdidaktisches Konzept inklusive eines entsprechenden kooperativen schulinternen Curriculums, eine Einschränkung auf einen bestimmten Lernzeitraum und verpflichtende, von den Kirchen vorgehaltene Fortbildungsveranstaltungen verlangt. Dies sind hohe Auflagen in einem Bundesland, das eine lange Tradition des nicht genehmigten RUs im Klassenverband besitzt, wie vor vielen Jahren schon Christhard Lück oder auch Nobert Mette und Saskia Hütte gezeigt haben.⁹ Entsprechend fallen bisher die Zahlen in Nordrhein-Westfalen aus: So ist im Schuljahr 2019/20 landesweit an 308 allgemeinbildenden Schulen kokoRU gemäß der Vereinbarung und auf Grundlage des entsprechenden staatlichen Erlasses genehmigt worden – und das bei einer Gesamtzahl von insgesamt 5.041 allgemeinbildenden Schulen in Nordrhein-Westfalen (= 6,1 Prozent).¹⁰ Es ist also weiterhin von einer großen Grauzone auszugehen, in der RU im Klassenverband erteilt wird, meist in der Konfession, der die Mehrheit der Schülerinnen und Schülern angehört.

In welcher Weise werden im Modell der konfessionellen Kooperation die fünf aufgestellten Kriterien erfüllt? Ohne Frage sorgt das Auflagenpaket vor allem durch die Entwicklung eines fachdidaktischen Konzepts, durch das kooperative schulinterne Curriculum, durch den verbindlichen Lehrpersonenwechsel sowie durch die verpflichtenden Fortbildungsveranstaltungen dafür, dass die Glaubensperspektive beider Religionsgemeinschaften im Unterricht tatsächlich behandelt und angemessen erschlossen werden.¹¹ Das führt auf der anderen Seite allerdings dazu, dass viele Schulen offenbar den organisatorischen Aufwand scheuen. Offensichtlich wird das organisatorische Kriterium Praktikabilität im Schulalltag nicht hinreichend erfüllt. Ein Vergleich mit den Zahlen in Baden-Württemberg – dort existiert ein analoges Modell konfessioneller Kooperation bereits seit 2007 – zeigt, dass es fünfzehn Jahre (!) gedauert hat bis die Zahl der beteiligten Schulen dort von 242 auf 779 gestiegen ist – und das bei einer Gesamtzahl von 4.010 (!) allgemeinbildenden Schulen¹² in diesem Bundesland. Konfessionelle Kooperation ist also kaum ein Modell, dass sich unter diesen Bedingungen landesweit durchzusetzen vermag. Das didaktische Kriterium der Innovativität wird nur bedingt erfüllt, existiert doch in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland eine Fülle von Modellen konfessioneller Kooperation, die oft wesentlich höhere Akzeptanz finden als in Nordrhein-Westfalen.¹³

Auch die weltanschauliche Pluralität findet sich analog zum klassisch-konfessionellen RU im Unterricht nicht wieder, werden doch hier lediglich die Schülerinnen und Schüler beider christlichen Konfessionen zusammengezogen. Erfreulich ist dagegen die durch verschiedene wissenschaftliche Studien attestierte Effektivität des Modells, das offenbar bessere religiöse Lernerfolge und eine größere religionspädagogische Nachhaltigkeit garantieren kann als der konfessionelle und auch der interreligiöse RU.¹⁴

Niedersachsen – christlicher Religionsunterricht

Der in Niedersachsen 2022 vereinbarte und ab dem Schuljahr 2024/25 vorgesehene gemeinsame christliche RU ist auch eine Konsequenz aus den seit 1998 gewonnenen Erfahrungen mit dem konfessionell-kooperativen RU in diesem Bundesland. Diesen besuchen inzwischen 203.854 und damit 28,2 Prozent aller Schülerinnen und Schüler in Niedersachsen. Entsprechend wagt man den nächsten Schritt: „Wir verstehen von daher einen gemeinsam verantwor-

teten RU als konsequente Weiterentwicklung des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts, der schon bisher auf konfessionelle Perspektivenverschränkung setzt und jetzt durch den gemeinsam verantworteten christlichen Religionsunterricht ersetzt werden soll“.¹⁵ Dieser basiert auf den Gemeinsamkeiten der evangelischen Bekenntnisse und der katholischen Lehre, also dem Glauben an den dreieinen Gott, den altkirchlichen Glaubensbekenntnissen, der Offenbarung Gottes in den Schriften der Bibel und der Taufe. Kirchentrennende Differenzen der Lehre und der gelebten Religion „sollen didaktisch begründet, differenzsensibel und multiperspektivisch thematisiert“¹⁶ werden. Der gemeinsame Unterricht von christlichen Kindern und Jugendlichen beider großen Konfessionen wird von evangelischen oder katholischen Lehrkräften erteilt, „die die Theologie ihrer Konfession studiert haben beziehungsweise studieren werden. Die damit erworbene Fakultas für den evangelischen oder katholischen Religionsunterricht beinhaltet die Fakultas zur Erteilung von christlichem Religionsunterricht.“¹⁷

Anders als die konfessionelle Kooperation punktet diese Form des RUs vor allem mit Praktikabilität, da nun ohne Auflagen und Bedingungen nur noch zwei Fächer (Christlicher RU/Werte und Normen) in einer Stundenplanschiene angeboten werden müssen (gegebenenfalls drei, wenn die Zahl der muslimischen Schülerinnen und Schüler einen islamischen RU verlangt). Auch darf man hier sicher von einer wirklichen Innovation sprechen, haben doch beide Kirchen über viele Jahrzehnte die Möglichkeit eines gemeinsamen christlichen RUs aus theologischen wie juristischen Gründen abgelehnt. Es bleibt allerdings abzuwarten, wie die staatskirchenrechtlichen Gutachten, die von den Kirchen in Auftrag gegeben worden sind, ausfallen werden: Von verschiedenen Seiten ist zurzeit zu hören, dass insbesondere Juristen dieses Modell sehr kritisch sehen. Pluralität wird nur wenig gefördert, da es ja bei einer Aufteilung der Schülerinnen und Schüler einer Klasse auf den christlichen RU, das Ersatzfach Werte und Normen und den islamischen RU bleiben wird. Ob das theologische Kriterium der Perspektivität eingeholt werden kann, lässt sich schwer beurteilen: Viel ist darüber in den Dokumenten zum Modell zu lesen. Es ist allerdings zu befürchten, dass die Perspektive der einen Konfession nur schwer durch die Lehrkraft der anderen eröffnet werden kann. Vor allem aus katholischer Sicht ist kaum vorstellbar, dass sich die „freien Christenmenschen“ der reformatorischen Tradition wirklich in die (aus

ihrer Sicht ja in der Tat befremdlichen) Katholika wie Amt, Sakramentalität und Moral hineinversetzen und diese Schülerinnen und Schülern verständnisvoll erläutern werden. Über die Effizienz lässt sich noch gar nichts sagen.

Hamburg – Religionsunterricht für alle 2.0

Die in Hamburg etablierte und praktizierte neue Variante des Religionsunterrichts für alle (RUfa 2.0) ist das Ergebnis einer staatlichen wie kirchlichen Revision des viel diskutierten Hamburger Sonderwegs, durch die viele theologische, juristische und schulpädagogische Kritikpunkte des RUfa 1.0 angegangen werden sollten. Grundidee war die Weiterentwicklung des RUs im Klassenverband in evangelischer Verantwortung hin zu einem religionskooperativen Unterricht unter Beteiligung verschiedener Religionsgemeinschaften. Die Schülerinnen und Schüler werden abwechselnd von Religionslehrkräften aus den verschiedenen religiösen Denominationen im Klassenverband unterrichtet, wobei religionsübergreifende und religionspezifische Phasen sich abwechseln: „Innerhalb der religionsübergreifenden Phasen kommt es unter anderem zu einer multiperspektivischen und dialogischen Erarbeitung theologischer, anthropologischer oder ethischer Fragestellungen immer unter Einbezug der Subjektivität der Schülerinnen und Schüler.“¹⁸ Im gemeinsamen Religionsunterricht soll nicht nur das Gemeinsame behandelt, sondern auch das Trennende und Gegensätzliche der verschiedenen religiösen Traditionen diskutiert werden.

Ob auf diese Weise aber tatsächlich die Perspektiven der verschiedenen Glaubenslehren angemessen behandelt und die religiösen Praxen dieser Traditionen erschlossen werden können, darf bezweifelt werden. Die Begutachtung des exemplarischen Unterrichtsmaterials hat gezeigt, dass die multiperspektivische Erarbeitung vor allem durch die Eigentätigkeit von Schülerinnen und Schülern in ihren spezifischen Religionsgruppen geleistet werden soll.¹⁹ Ob das in einem solchen pluralen Setting besser gelingt als in einem konfessionellen, ist zumindest fragwürdig. Dafür wird so die Pluralität der Klassengruppe wesentlich besser im Unterricht abgebildet als bei allen anderen Modellen, das innovative Potenzial des Ansatzes ist ohne Frage hoch. Auch scheint das Modell insofern praktikabel, als dass die Organisationsgröße die Klasse ist, neben der ggf. lediglich das Ersatzfach für konfessionslose Schülerinnen und Schüler angeboten werden muss, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen. Zur Effizienz kann bisher wenig gesagt werden, auch hier müssen empirische Untersuchungen abgewartet werden.

Fazit: Organisationsformen als Ausdruck regionaler Anforderungen

Was lässt sich aus der kriteriengeleiteten Lektüre der verschiedenen Organisationsformen schließen? Rein quantitativ scheint der Hamburger Ansatz eines RUfa 2.0 die meisten formulierten Kriterien erfüllen zu können:

Land/ Modell Zeitraum	theologisches Kriterium: Perspektivität	pädagogisches Kriterium: Pluralität	didaktisches Kriterium: Innovativität	organisatorisches Kriterium: Praktikabilität	performatives Kriterium: Effektivität
Nordrhein- Westfalen Konfessioneller RU seit 1949	erfüllt +	nicht erfüllt -	nicht erfüllt -	nicht erfüllt -	kaum erfüllt -
Nordrhein- Westfalen kokoRU seit 2017	erfüllt +	nicht erfüllt -	bedingt erfüllt /	nicht erfüllt -	erfüllt +
Niedersachsen Christlicher RU ab 2024	bedingt erfüllt /	nicht erfüllt -	erfüllt +	erfüllt +	?
Hamburg RUfa 2.0 seit 2014	nicht erfüllt -	erfüllt +	erfüllt +	erfüllt +	?

Abbildung 1: Übersicht über die Kriterien zur Beurteilung der Modelle

Vielleicht wird man in Zukunft nicht nur in unterschiedlichen Bundesländern verschiedene Organisationsformen des Religionsunterrichts beobachten können, sondern auch innerhalb eines Bundeslandes in verschiedenen Regionen.

Allerdings ist das Kriterium der theologischen Leistungsfähigkeit, den Schülerinnen und Schülern die spezifische Perspektive einer Glaubensstradition als Modus ultimativ-konstitutiver Rationalität zu eröffnen, qualitativ (und zwar theologisch wie pädagogisch) das entscheidende – und das wird im Hamburger Modell aus Sicht des Verfassers dieses Beitrags nicht eingeholt.²⁰ Hier scheint der Datenlage nach vor allem der konfessionell-kooperative RU punkten zu können, während der klassisch-konfessionelle RU auf dieses Ziel hin konzipiert ist, der Forschungslage nach aber dieses oft nicht wirklich erreicht.

Was kann aus alledem folgen? Alle vorgestellten Organisationsformen haben ihre Stärken und Schwächen; sie sind Produkte eines spezifischen regionalen, religionsdemografischen Kontextes. Es ist kein Zufall, dass in der multireligiösen Metropole Hamburg der RUfa 1.0 und 2.0 entstanden sind und in einem eher entkirchlichten Bundesland wie Niedersachsen die evangelischen Landeskirchen und die katholischen Diözesen sich auf einen gemeinsamen Unterricht einigen können – in Bayern sicherlich unvorstellbar. Vielleicht wird man in Zukunft nicht nur in unterschiedlichen Bundesländern verschiedene Organisationsformen des Religionsunterrichts beobachten können, sondern auch innerhalb eines Bundeslandes in verschiedenen Regionen. In gewisser Weise ist dies mit dem Nebeneinander von klassisch-konfessionellem RU und kokoRU schon jetzt so.

Konstant und grundsätzlich bleibt in allen Modellen die Bedeutung der Konfessionszuge-

hörigkeit einer Lehrkraft, auf der schließlich auch das Studium, die unterrichtspraktische Qualifikation und die Missio canonica bzw. Vokation oder Idschaza aufbauen. Der evangelische Theologe Wilfried Härle hat dieses Verbindende aller religionsunterrichtlichen Modelle in seinem lesenswerten Gutachten zum Hamburger Modell auf den Punkt gebracht: Die „religiöse bzw. konfessionelle Identität und Identifizierbarkeit des Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen in Übereinstimmung mit Art. 7 GG hängt [...] nicht von der Religions- und Konfessionszugehörigkeit der an ihm teilnehmenden Schülerinnen und Schülern ab, sondern von der durch den Lehrplan inhaltlich und durch die Lehrkräfte personalrepräsentierten Übereinstimmung mit den Grundsätzen der den jeweiligen Religionsunterricht verantwortenden Religionsgemeinschaften bzw. Konfessionen.“²¹ Deshalb plädiert Härle „für einen künftigen pluralismusoffenen – je nach gesellschaftlicher Situation und Lage – rein konfessionellen, konfessionell-kooperativen oder interreligiös-kooperativen Religionsunterricht als Angebot für alle Schülerinnen und Schüler. Er ist aus meiner Sicht theologisch gut begründet und verdient daher ernsthafte Erwägungen.“²² Hierin könnte in Zukunft der Schlüssel für eine gemeinsame Basis regionaler Varianten eines Religionsunterrichts gemäß Art. 7 III GG liegen.

¹ Vgl. Rudolf Englert, Elisabeth Hennecke, Markus Kämmerling: Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele, Analysen, Konsequenzen, München 2014.

² Vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts. Empfehlungen für die Kooperation des katholischen mit dem evangelischen Religionsunterricht. Die deutschen Bischöfe Nr. 103, Bonn 2016.

- ³ Vgl. Paul Platzbecker: Der konfessionell-kooperative Religionsunterricht in NRW. ‚Kokolores‘ oder ‚Modell der Zukunft‘?, in: Religionspädagogische Beiträge 80 (2019), S. 33-44.
- ⁴ Vgl. Bernd Schröder: Auf dem Weg zu einer zukünftigen Gestalt des Religionsunterrichts – methodische Überlegungen, in: Ders. (Hg.): Religionsunterricht – wohin? Modelle seiner Organisation und didaktischen Struktur, Neukirchen-Vluyn 2014, S. 181-192.
- ⁵ Vgl. Clauß Peter Sajak: Formate der Kooperation in Schleswig-Holstein, Niedersachsen, Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen und Hessen. Eine komparative Analyse, in: Religionspädagogische Beiträge. Journal for Religion in Education 45 (2022) 2, S. 19-31, <https://rpb-journal.de/index.php/rpb/article/view/113> (16.05.2022).
- ⁶ Vgl. Jürgen Baumert: Deutschland im internationalen Bildungsvergleich, in: Nelson Killius, Jürgen Kluge, Linda Reisch (Hg.): Die Zukunft der Bildung, Frankfurt a. M. 2002, S. 100-150. Dieses Kriterium spielt auch bei der juristischen Beurteilung eine entscheidende Rolle, wenn es um die Frage der Konformität des Religionsunterrichts mit Art. 7 III GG geht. Vgl. z. B. Hinnerk Wißmann: Religionsunterricht für alle? Zum Beitrag des Religionsverfassungsrechts für die Pluralistische Gesellschaft, Tübingen 2019.
- ⁷ Vgl. z. B. Georg Ritzer: Interesse – Wissen – Toleranz – Sinn. Ausgewählte Kompetenzbereiche und deren Vermittlung im Religionsunterricht. Eine Längsschnittstudie, Münster 2010; oder für den evangelischen RU Dietrich Benner, Rolf Schieder, Henning Schluß (Hg.): Religiöse Kompetenz als Teil pädagogischer Bildung. Versuch einer empirisch, bildungstheoretisch und religionspädagogisch ausgewiesenen Konstruktion religiöser Dimensionen und Anspruchsniveaus, Paderborn 2011.
- ⁸ Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Religionsunterricht an Schulen. Konfessionelle Kooperation im Religionsunterricht. RdErl. v. 20.06.2003 (BASS 12-05 Nr. 1), Düsseldorf 2017.
- ⁹ Vgl. Christhard Lück: Religionsunterricht an der Grundschule. Studien zur organisatorischen und didaktischen Gestalt eines umstrittenen Schulfaches, Leipzig 2002; Norbert Mette, Saskia Hütte: Religion im Klassenverband unterrichten. Lehrer und Lehrerinnen berichten von ihren Erfahrungen, Münster 2003.
- ¹⁰ Vgl. Clauß Peter Sajak: Formate der Kooperation, a. a. O., aufbauend auf <https://www.it.nrw/statistik/eckdaten/schulen-klassen-schuelerinnen-schueler-und-lehrkraefte-allgemeinbildenden-und> (23.09.2021).
- ¹¹ Darauf deuten auch erste Untersuchungsergebnisse zur Evaluation des kokoRU in Nordrhein-Westfalen hin. Vgl. Mirjam Zimmermann, Ulrich Riegel: Forschungsbericht zur Befragung der Lehrpersonen: „Vieles deutet darauf hin, dass es gerade die kooperative Organisationsform ist, konfessionell gebundenes Lernen in einer religiös pluralen Gesellschaft im Rahmen der rechtlichen Vorgaben umsetzen zu können.“ (https://www.uni-siegen.de/phil/eval_kokoRU_nrw/eval_kokoRU_nrw-forschungsbericht_lehrpersonen.pdf, S. 70, 26.04.2022).
- ¹² Vgl. Clauß Peter Sajak: Formate der Kooperation, a. a. O., aufbauend auf <https://www.statistik-bw.de/BildungKultur/SchulenAllgem/abschulen.jsp> (26.04.2022).
- ¹³ Vgl. ebd.
- ¹⁴ Vgl. Lothar Kuld, Friedrich Schweitzer, Werner Tzscheetzsch, Joachim Weinhardt (Hg.): Im Religionsunterricht zusammenarbeiten. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Baden-Württemberg, Stuttgart 2009; und jüngst Universität Siegen: Erfahrungen mit und Effekte des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Nordrhein-Westfalen (Eval_KokoRU_NRW) (https://www.uni-siegen.de/phil/eval_kokoRU_nrw/, 26.04.2022).
- ¹⁵ Die Schulreferentinnen und Schulreferenten der evangelischen Kirchen und katholischen Bistümer in Niedersachsen: Gemeinsam verantworteter Christlicher Religionsunterricht, Hannover 2021, S. 3.
- ¹⁶ Ebd.
- ¹⁷ Vgl. den Beitrag von Winfried Verburg auf Seite 22.
- ¹⁸ Vgl. den Beitrag von Caroline Teschmer auf Seite 26.
- ¹⁹ Vgl. Clauß Peter Sajak: Ein Kommentar zum RUfa 2.0 aus katholischer Perspektive, in: Konstanze Kemnitzer, Matthias Roser (Hg.): „All together now!“. Ein Schreibgespräch zum Religionsunterricht in Hamburg (RUfa 2.0), Berlin 2021, S. 112-122.
- ²⁰ Vgl. Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung der Stadt Hamburg (Hg.): Evaluation. Kurzbericht zur Weiterentwicklung des Religionsunterrichts für alle, Hamburg 2018, S. 19-21.
- ²¹ Wilfried Härle: Religionsunterricht unter pluralistischen Bedingungen. Eine kritische Sichtung des Hamburger Modells, Leipzig 2019, S. 142.
- ²² Ebd., S. 143.



Dr. Clauß Peter Sajak
Westfälische Wilhelms-Universität
Münster
Professor für Religionspädagogik und
Didaktik des Religionsunterrichts an
der Katholisch-Theologischen Fakultät
c.sajak@uni-muenster.de



KONFESSIONELL-KOOPERATIVER RELIGIONSUNTERRICHT

ERFAHRUNGEN AUS NORDRHEIN-WESTFALEN

von Thomas Schlüter und Dr. Christian Schulte

In fast allen Teilen Nordrhein-Westfalens sind seit Jahren Veränderungen der Rahmenbedingungen des schulischen Religionsunterrichts zu beobachten: Der Anteil evangelischer und katholischer Schülerinnen und Schüler nimmt kontinuierlich ab, der Anteil konfessionsloser und muslimischer Schülerinnen und Schüler

beständig zu (siehe Abbildung 1)¹. Eine mögliche Antwort auf diese Veränderung der Schülerschaft scheint für viele Lehrkräfte und Schulleitungen aus schulorganisatorischen und pädagogischen Überlegungen ein gemeinsamer Religionsunterricht im Klassenverband zu sein, der allerdings dem Anspruch des konfessionellen Religionsunterrichts nicht gerecht wird und zudem rechtlich nicht abgesichert ist.

Konfession der Schülerinnen und Schüler	Schuljahr 2010/2011		Schuljahr 2020/2021	
	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil
Gesamt	2.726.921		2.431.054	
röm.-katholisch	1.136.665	(41,7 Prozent)	811.675	(33,4 Prozent)
evangelisch	795.495	(29,2 Prozent)	553.275	(22,8 Prozent)
islamisch	328.107	(12,0 Prozent)	446.321	(18,4 Prozent)
alevitisch	2.915	(0,1 Prozent)	4.358	(0,2 Prozent)
syrisch-orthodox	3.707	(0,1 Prozent)	5.263	(0,2 Prozent)
sonstige orthodox	24.966	(0,9 Prozent)	55.230	(2,3 Prozent)
jüdisch	1.443	(0,1 Prozent)	1.748	(0,1 Prozent)
mennonitische Brüdergemeinden	949	---	949	(0,04 Prozent)
andere Konfession	89.941	(3,3 Prozent)	98.424	(4,0 Prozent)

Abbildung 1: Vergleich der Konfessionszugehörigkeit von Schülerinnen und Schülern in Nordrhein-Westfalen

Um den veränderten Rahmenbedingungen und den schulischen Bedarfen Rechnung zu tragen, ist in weiten Teilen des Landes Nordrhein-Westfalen zum Schuljahr 2018/2019 der konfessionell-kooperative Religionsunterricht in der Primarstufe und der Sekundarstufe I eingeführt worden.

Gemäß Art. 7 Absatz 3 des Grundgesetzes ist der Religionsunterricht „in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“ zu erteilen. Dies gilt selbstverständlich auch für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht, der eine Organisationsform des konfessionellen Religionsunterrichts ist und dementsprechend theologisch durch die jeweilige Religionsgemeinschaft begründet sein muss.

Wichtige Schritte in diese Richtung sind der Konsens im Christusbekenntnis zwischen den Konfessionen, auch die „Gemeinsame Erklärung zur Rechtfertigungslehre“ des Lutherischen Weltbundes und der katholischen Kirche aus dem Jahr 1999 sowie die „Gegenseitige Taufanerkennung“ aus dem Jahr 2007, die die Taufe als Eingliederung in das „Volk Gottes aller Zeiten und Orte“ versteht.

Diese Vereinbarungen verdecken aber nicht die Tatsache, dass evangelische und katholische Christinnen und Christen nach wie vor unterschiedliche Antworten auf die Frage haben, wie die Nachfolge Christi in Kirchenverständnis und Kirchenpraxis gelebt werden soll.

Für die Religionslehrkräfte, die konfessionell-kooperativ unterrichten wollen, wird daher in den begleitenden Fortbildungen darauf hingewiesen, dass konfessionelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede nicht in der Art einer Konfessionskunde nebeneinandergestellt, sondern in ihrem Bezug zum spezifisch Christlichen erschlossen und reflektiert werden sollen. Damit wird intendiert, ein besseres Verständnis des Christusbekenntnisses und der Christusbefolgung zu fördern.

Erste Erfahrungen und Einschätzungen

Der konfessionell-kooperative Religionsunterricht, der in NRW mittlerweile an mehr als 400 Schulen im Primar- und Sekundarbereich I stattfindet, erfreut sich großer Akzeptanz bei Schulleitungen, Lehrkräften, Eltern, Schülerinnen und Schülern. Diese Erkenntnisse können wir aus positiven Rückmeldungen aus den verpflichtenden Fort-

bildungen für die beteiligten Lehrkräfte sowie aus ersten Erkenntnissen des mit der Evaluation beauftragten Forscherteams um die Professoren Mirjam Zimmermann und Ulrich Riegel von der Universität Siegen ableiten.²

Von den Beteiligten wird der konfessionell-kooperative Religionsunterricht als eine produktive Ergänzung zur Form des klassischen konfessionellen Religionsunterrichts angesehen. Die obligatorischen Fortbildungen haben darüber hinaus gezeigt, dass für viele Religionslehrerinnen und Religionslehrer vor allem der eigene biografische Zugang zu konfessionsspezifischen Themen ein wichtiges Element ist. Die Fortbildungen werden so durchgeführt, dass jeweils ein Tandem von evangelischen und katholischen Lehrkräften einer Schule anwesend ist. Dem oder der jeweils anderen Partnerin beziehungsweise Partner wird zu Beginn der persönliche Zugang zur eigenen Konfession erläutert; dadurch können viele Vorurteile abgebaut und zum Teil Wissen über die jeweils andere Konfession erworben werden. Auch das gemeinsame Arbeiten an der Konzeption eines schulinternen Curriculums unter Berücksichtigung der Kompetenzerwartungen beider Lehrpläne sowie die Verknüpfung konfessionsspezifischer Themen mit der entsprechenden Zuordnung der jeweiligen Lehrkraft erfordert Fingerspitzengefühl und führt zu einem gezielten Austausch sowie zu einer Erweiterung der konfessionellen Kompetenz.

Gelingensfaktoren

Aus unserer Sicht und nach Einschätzung vieler Moderatorinnen und Moderatoren, die in- zwischen fast 2.000 Religionslehrkräfte in den Fortbildungen begleitet haben, hängt die Zukunftsfähigkeit des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts entscheidend von drei aufeinander bezogenen Aspekten ab:

- erstens darf er die Lehrkräfte nicht vor einen unverhältnismäßigen Mehraufwand in der Unterrichtsvorbereitung, der Durchführung und der schulischen Organisation stellen,
- zweitens sollte er zu einem produktiven und zielgerichteten Austausch zwischen den beteiligten Religionslehrkräften über konfessionelle Themen und die Konzeption eines gemeinsamen schulinternen Curriculums auf der Basis sowohl des evangelischen als auch des katholischen Lehrplanes führen und

- drittens sollte deutlich werden, dass der so verstandene und organisierte Religionsunterricht einen Beitrag zum Bildungsauftrag der Schule leistet.

Folgerungen

Ohne der Evaluation des Siegener Forscherteams vorwegzugreifen, stellen wir vielerorts fest, dass es zu einer Individualisierung von Lebenswelten, einer zunehmenden religiösen Pluralität und – so markieren es viele Kolleginnen und Kollegen in unseren Fortbildungen – einer Diffusion von Glaubenswissen kommt. Für den persönlichen Glauben hat Kirche für viele Jugendliche weniger Bedeutung als in früheren Zeiten. Zudem spielt Kirche für die Gestaltung ihres Lebensumfeldes oft nur noch eine untergeordnete Rolle. Daraus leitet sich die Erkenntnis ab, dass Lehrerinnen und Lehrer das Lebensumfeld der Kinder und Jugendlichen und die Quellen, aus denen ihre Religiosität gespeist wird, noch sensibler wahrnehmen müssen. Es geht um Reflexion der Suchbewegung der Menschen und um eine Form echter Kommunikation über religiöse Aspekte. Der konfessionell-kooperative Religionsunterricht ist eine Antwort auf die Veränderungen der demografischen und religionspädagogischen Entwicklungen. Ein mit Bedacht und Engagement geplanter und durchgeführter konfessionell-kooperativer Religionsunterricht im ökumenischen Geist kann als positiver Beitrag zum Bildungsauftrag von Schule in aufgeklärten Zeiten verstanden werden.

Ausblick

Nach Meinung vieler führender Religionspädagoginnen und Religionspädagogen wird das kommende Jahrzehnt wegweisend für die Zukunft des Religionsunterrichts in Deutschland und besonders auch in Nordrhein-Westfalen mit seiner heterogenen Bevölkerungsstruktur sein. Viele Schulen sind bereits konfessionell-kooperativ im Religionsunterricht unterwegs, andere werden folgen. Nach Abschluss der Evaluation durch das Forscherteam aus Siegen werden die Ergebnisse auf kirchlicher und staatlicher Seite reflektiert werden müssen, um den weiteren Prozess zu steuern. Die katholischen (Erz-)Bistümer und evangelischen Landeskirchen sowie auf staatlicher Seite die Bezirksregierungen und das Ministerium für Schule und Bildung in Düsseldorf müssen dabei in einem ständigen Austausch den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht in

Nordrhein-Westfalen kontinuierlich weiterentwickeln. Dabei sollten auch didaktisch-methodische Rückwirkungen auf die erste Phase der Ausbildung von Religionslehrkräften an den Universitäten ermöglicht werden. Hierzu ist es notwendig, neben den vielen Themenfeldern, bei denen die konfessionelle Perspektive vernachlässigt werden kann, jene in den Blick zu nehmen, bei denen diese Perspektive bedeutsam ist.

Wir erwarten, dass sich der konfessionell-koooperative Religionsunterricht in den nächsten Jahren zu einer Selbstverständlichkeit entwickelt und eine gleichwertige, produktive Ergänzung des klassischen konfessionellen Religionsunterrichts darstellt. Wir wünschen uns ausdrücklich, dass durch den konfessionell-koooperativen Religionsunterricht ein intensiver Dialog unter den Religionslehrkräften über die Inhalte des Religionsunterrichts mit besonderem Blick auf gemeinsame und konfessionsspezifische Themen angeregt wird.

¹ Vgl. dazu Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein: Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2010/11 sowie Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2020/21 (<https://www.schulministerium.nrw/amtliche-schuldaten>, 07.04.2022).

² Vgl. dazu Universität Siegen: Erfahrungen mit und Effekte des konfessionell-koooperativen Religionsunterrichts in Nordrhein-Westfalen (Eval_KokoRU_NRW) (https://www.uni-siegen.de/phil/eval_kokoRU_nrw/, 07.04.2022).



Thomas Schlüter
Leiter des Pädagogischen Instituts der
Evangelischen Kirche von Westfalen
thomas.schlueter@pi-villigst.de



Dr. Christian Schulte
Bischöfliches Generalvikariat Münster
Leiter der Abteilung Religionspädagogik
schulte@bistum-muenster.de



CHRISTLICHER RELIGIONSUNTERRICHT

EINE KÜNFTIGE MÖGLICHKEIT RELIGIÖSER BILDUNG IN NIEDERSÄCHSISCHEN SCHULEN

von Dr. Winfried Verburg

Drei kurze Schlaglichter skizzieren die Situation des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts in Niedersachsen:

Erfahrenes: Seit 1998 ist die konfessionelle Kooperation des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts in Niedersachsen rechtlich möglich. Bis heute ist die kooperative Form für den katholischen Religionsunterricht zur Regelform in allen Förderschulen und beruflichen Schulen und in vielen Grund-, Ober- und Gesamtschulen geworden. Konfessionell homogene katholische Lerngruppen sind der Ausnahmefall und finden sich vor allen an allgemeinbildenden Gymnasien. Die Akzeptanz des konfessionell-kooperativen

Religionsunterrichts ist bei Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften und Eltern hoch; so nehmen auch rund 100.000 nicht getaufte Schülerinnen und Schüler daran teil.

Erreichtes: Es gilt die im Jahr des Reformationsjubiläums eingegangene Selbstverpflichtung der Kirchen in Niedersachsen: „Wir wollen gemeinsam in dieser Welt Zeugnis von Gott ablegen, der ein Gott des Friedens und der Hoffnung ist. Wir verpflichten uns, wo immer es möglich ist, gemeinsam zu handeln und einander aktiv zu unterstützen.“¹ Die im subjektorientierten Religionsunterricht zu erwerbenden Kompetenzen und zu bearbeitenden Themenbereiche lassen ein gemeinsames Handeln zu, die kirchentrennenden Unterschiede im Kirchen-, Sakramenten- und Amtsverständnis können kontrovers im Unterricht thematisiert

werden. Denn was in wissenschaftlicher Theologie und Kirchen kontrovers diskutiert wird, darf und soll im Religionsunterricht, der der Zielsetzung der religiösen Mündigkeit verpflichtet ist, kontrovers erscheinen. Die Identität als Christin und Christ, die ihre Nachfolge Christi in ihrer Konfession leben, schließt eine transkonfessionelle christliche Identität ebenso wenig aus wie die politische Zugehörigkeit und kulturelle Prägungen eines Mitgliedsstaates der EU eine transnationale Identität als Bürgerinnen und Bürger der EU.

Erwartetes: Auf Basis der Projektion 2060 des Freiburger Forschungszentrums Generationenverträge von 2019² ist bis 2060 von einem Rückgang evangelischer und katholischer Christinnen und Christen unter 20 Jahren bundesweit von 58 Prozent auszugehen. Aktuelle Entwicklungen in der katholischen Kirche der letzten zwei Jahre lassen eher eine Beschleunigung als eine Wende dieses Trends erwarten. Heute liegt der Anteil katholischer Schülerinnen und Schüler bei rund 15 Prozent, 2060 voraussichtlich bei 6,2 Prozent. Statt rund 115.000 wird es nur noch etwa 47.000 katholisch getaufte Schülerinnen und Schüler geben, deutlich weniger als aktuell muslimische Schülerinnen und Schüler niedersächsische Schulen besuchen. Damit wird in den meisten Schulen die Zahl von zwölf katholischen Schülerinnen und Schülern nicht mehr erreicht werden, die notwendige Voraussetzung für den Rechtsanspruch auf Religionsunterricht ist. Hieraus ergeben sich folgende Entwicklungen und Herausforderungen:

- In den öffentlichen Schulen werden christliche Schülerinnen und Schüler und Eltern eine Minderheit bilden. Das heutige Ersatzfach Werte und Normen wird Regelfach, der Religionsunterricht zum Pflichtfach für die, die einer Religionsgemeinschaft angehören und zum Wahlpflichtfach für die, die nicht an Werte und Normen teilnehmen wollen.
- Der politische und schulische Druck, ein wertorientierendes Fach mit religionskundlichen Anteilen aller Religionen zu schaffen, das ohne äußere Differenzierung erteilt werden kann, wird zunehmen. Das komplexe System religiöser und ethischer Bildung in unterschiedlichen Fächern mit Fachlehrkräften, die über fundierte Expertise in der Theologie ihrer Religion oder in der Philosophie verfügen, muss daher permanent plausibilisiert werden.

- Die selbstverständliche Erwartung des Staates an andere Religionsgemeinschaften, binnenreligiöse Differenzen in einem Fach ohne äußere Differenzierung zu bearbeiten, wird auch an die Kirchen gestellt werden; denn im Zuge der rechtlichen Gleichbehandlung wird für Christinnen und Christen gelten, was derzeit schon für orthodoxe und liberale Jüdinnen und Juden und für Musliminnen und Muslime der unterschiedlichen Rechtsschulen des Islam gilt: ein Religionsunterricht, in dem innerreligiöse Differenzen und Kontroversen bearbeitet werden.
- Eine wachsende Zahl der Schülerinnen und Schüler ohne Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft wird Interesse haben, das Christentum als die Religion, die dieses Land stark geprägt hat und weiterhin prägt, kennenzulernen. Dabei verfügen sie über keine Kriteiologie, sich für evangelischen oder katholischen Religionsunterricht zu entscheiden.
- Die heute im Dienst oder in der Ausbildung stehenden Religionslehrkräfte, die sich bewusst für die Erteilung von bekenntnisorientiertem Religionsunterricht entschieden haben, sollen trotz der stark zurückgehenden Zahl der Schülerinnen und Schüler ihrer Konfession weiterhin Religionsunterricht erteilen können und nicht nur andere Fächer, für die sie die Fakultas erworben haben, oder fachfremd unterrichten.

Das gemeinsame Ziel der Kirchen ist der Erhalt bekenntnisorientierten Religionsunterrichts im Rahmen der grundgesetzlichen Vorgaben als Bildungschance für junge Menschen in der Schule. Auf der Basis dieser Analyse und Zielsetzung haben die Schulreferentinnen und Schulreferenten der evangelischen Kirchen und katholischen Bistümer in Niedersachsen im Rahmen ihrer ökumenischen Konferenz Handlungsoptionen entwickelt, diskutiert und als Ergebnis der internen Beratung im Mai 2021 einen Vorschlag zur öffentlichen Diskussion gestellt: christlicher Religionsunterricht in gemeinsamer Verantwortung anstelle von konfessionellem oder konfessionell-kooperativem evangelischem und katholischem Religionsunterricht.³

Dieser Vorschlag wird in einem einjährigen landesweiten Konsultationsprozess mit Akteurinnen und Akteuren, die die erste, zweite und dritte Phase der Religionslehrkräftebildung gestalten, mit Reli-

gionslehrkräften, Schulleitungen, Vertreterinnen und Vertretern von Eltern sowie Schülerinnen und Schülern, Juristinnen und Juristen, Theologinnen und Theologen sowie mit kirchlichen Synoden und Räten diskutiert. Teil des Prozesses ist auch ein Rechtsgutachten zu der Frage, ob ein gemeinsam verantworteter christlicher Religionsunterricht innerhalb der Regelungen des Art. 7 des Grundgesetzes möglich ist.⁴ In diesem Jahr soll die kirchliche Entscheidung getroffen werden, ob mit dem Land Verhandlungen aufgenommen werden. Falls ja, soll dann eine circa einjährige Konzeptionsphase starten, in der die rechtlichen, didaktischen und organisatorischen Voraussetzungen für die sich anschließende Implementierungsphase geschaffen werden. Während dieser sollen Kerncurricula, Lehrbücher und -materialien erstellt und Fortbildungen durchgeführt werden, die die Lehrkräfte auf die Erteilung christlichen Religionsunterrichts vorbereiten. Der Start in den Schulen erfolgt danach, wobei noch offen ist, ob das Fach in allen Schulstufen und -jahrgängen gleichzeitig oder aufsteigend eingeführt werden soll.

Christlicher Religionsunterricht soll nach dem Vorschlag der Schulreferentinnen und Schulreferenten in staatlichen und kirchlichen Schulen neben dem Religionsunterricht anderer Religionsgemeinschaften und dem Fach Werte und Normen erteilt werden. Dieses Fach soll als Religionsunterricht im Rahmen der geltenden grundgesetzlichen Regelung Pflichtfach für die in den beteiligten Kirchen getauften Schülerinnen und Schüler⁵ sein und als Wahlfach Angebot für alle anderen Schülerinnen und Schüler, für die kein Religionsunterricht ihrer Religion angeboten wird oder die nicht am Unterricht Werte und Normen teilnehmen. Das Fach soll offen sein für die Zusammenarbeit mit den theologisch ausgebildeten Religionslehrkräften der anderen Religionen und den philosophisch ausgebildeten Lehrkräften, die die Fächer Philosophie und Werte und Normen erteilen.

Der gemeinsam verantwortete Religionsunterricht richtet sich sowohl an Schülerinnen und Schüler, die Erfahrungen gelebter Glaubenspraxis und Theologie einer der beteiligten Glaubensgemeinschaften haben, als auch an solche ohne diese Erfahrungen. Er basiert auf dem, was die Kirchen verbindet: das Bekenntnis zum trinitarischen Gott, die altkirchlichen Glaubensbekenntnisse (apostolisches und großes Glaubensbekenntnis), die Offenbarung in den Schriften der Bibel, die

Taufe und die erreichten ökumenischen Konsense. Die kirchentrennenden Differenzen – sowohl die Differenzen der Lehre als auch die der gelebten Religion – werden als Teil der innerchristlichen Pluralität nicht ausgespart, sondern didaktisch begründet, differenzsensibel und multiperspektivisch thematisiert.

Das Einbringen transkonfessioneller christlicher und konfessioneller Überzeugungen und Glaubenspraxis der Lehrkräfte bleibt als ein Spezifikum des bekenntnisorientierten Religionsunterrichts auch im christlichen Religionsunterricht; denn das Einbringen „reflektierter Positionalität“⁶ der Lehrkräfte ist Teil des Lernarrangements. Ergänzt werden die Einbeziehung der Positionalität von Personen anderer Konfessionen und die reflektierte Erschließung von Formen gelebten Glaubens der den christlichen Religionsunterricht gemeinsam verantwortenden Kirchen.

Damit evangelische und katholische Religionslehrkräfte ihre eigene reflektierte Positionalität einbringen können, soll der christliche Religionsunterricht von Lehrkräften erteilt werden, die die Theologie ihrer Konfession studiert haben beziehungsweise studieren werden. Die damit erworbene Fakultas für den evangelischen oder katholischen Religionsunterricht beinhaltet die Fakultas zur Erteilung von christlichem Religionsunterricht. Nach dem Vorbereitungsdienst erhalten katholische Religionslehrkräfte die *Missio canonica*, evangelische die Vokation. Damit bleibt zudem gewährleistet, dass in Niedersachsen ausgebildete Religionslehrkräfte in anderen Bundesländern, (Erz-)Bistümern und Landeskirchen Religionslehre erteilen können und Religionslehrkräfte, die außerhalb Niedersachsens ausgebildet wurden, das Fach christlicher Religionsunterricht erteilen können.

Evangelischer und katholischer Religionsunterricht sind immer im ökumenischen Geist zu erteilen; das gilt auch für den christlichen Religionsunterricht.⁷ Zwei Voraussetzungen müssen dafür gegeben sein: Fundiertes Wissen der Religionslehrkräfte über die Theologie und Glaubenspraxis sowohl der eigenen als auch der anderen Kirchen und eine Haltung, dass andere konfessionell geprägte Weisen der Christusbefolgung der eigenen Weise gleichwertig sind. Das schließt nicht aus, im Unterricht offen zu legen und zu begründen, welche Weise der Christusbefolgung aus welchen Gründen für die Religionslehrkraft die ist, die sie

im eigenen Leben zu realisieren sucht. Die Konzeption des christlichen Religionsunterrichts bietet die Möglichkeit, künftige Religionslehrkräfte auf diese – auch schon in konfessionellen wie konfessionell-kooperativen Lernsettings – bestehende Herausforderung mehr als bisher im Rahmen des Studiums und des Vorbereitungsdienstes durch kooperative Lernformen und gegenseitige Anerkennung von Lernleistungen in beiden Ausbildungsphasen vorzubereiten. Für bereits im Dienst stehende Religionslehrerinnen und Religionslehrer planen die Kirchen für den Fall der Einführung des Faches begleitende Fortbildungen und Begegnungen zum Kennenlernen unterschiedlicher Spiritualitäten sowie die Erstellung digitaler Informationen und Lernmaterialien.

Christlicher Religionsunterricht verändert die Arbeit der Religionslehrkräfte, aber mehr noch die Arbeit der kirchlichen Institutionen und Personen, die in der res mixta christlicher Religionsunterricht das Gegenüber für das Land bilden und die Religionslehrkräfte unterstützen. Die beteiligten evangelischen Kirchen und katholischen Bistümer werden eine gemeinsame Institution schaffen, die für das Kultusministerium in allen Belangen des christlichen Religionsunterrichts Ansprechpartnerin ist. Diese Institution ist offen für die Kooperation mit anderen Kirchen, zum Beispiel denen der Orthodoxie. Sie wird zuständig sein für die Herstellung des Einvernehmens bei Lehrplänen und der Zulassung von Lehrbüchern. Die religionspädagogischen Institute und Arbeitsstellen der Kirchen werden ihre Angebote künftig abstimmen und mehr noch als bisher gemeinsam entwickeln.

Ob das Fach auf Dauer den religionsdemografischen Entwicklungen entsprechen wird, ist nicht sicher vorherzusagen. Zielsetzung religiöser Bildung bleibt aber eine doppelte: Erstens Schülerinnen und Schüler für den Diskurs mit Menschen anderer weltanschaulicher oder religiöser Überzeugungen zu befähigen, um gesellschaftliche Konsense in der Ethik und Wahrheitsfrage zu finden. Und zweitens Schülerinnen und Schüler in die Lage zu versetzen, über die Positionen ihrer eigenen Religions- oder Weltanschauungsgemeinschaft Auskunft geben zu können beziehungsweise diese kritisch zu reflektieren. Der Komplexität religiöser und weltanschaulicher Systeme wird das komplexe System von nach Religionen getrenntem Unterricht in inhaltlicher Verantwortung der jeweiligen Religion und dem weltanschaulich

neutralem „Ersatzfach“ in alleiniger inhaltlicher Verantwortung des Landes gerecht und wirkt dadurch Komplexitätsverweigerungstendenzen entgegen, was eine wesentliche Aufgabe des Bildungssystems ist.

-
- ¹ Arbeitsgemeinschaft christlicher Kirchen in Niedersachsen / Bistum Osnabrück (Hg.): *Erinnerungen heilen – Jesus Christus bezeugen*, Osnabrück 2017, S. 20 (https://bistum-osnabrueck.de/wp-content/uploads/2017/08/17-0105-bistum_Heft_Erinnerung_Ansicht-final.pdf, 07.04.2022). Vgl. dazu auch EKD und DBK (Hg.): *Erinnerungen heilen – Jesus Christus bezeugen. Ein gemeinsames Wort zum Jahr 2017. Gemeinsame Texte 24*, Hannover – Bonn 2017, S. 83 (https://www.dbk-shop.de/media/files_public/a89147567c26e301d6434d4accc68240/DBK_624.pdf, 07.04.2022).
 - ² <https://www.dbk.de/themen/kirche-und-geld/projektion-2060> (07.04.2022).
 - ³ <https://www.religionsunterricht-in-niedersachsen.de/christlicherRU> (07.04.2022).
 - ⁴ Die Rechtsgutachten und Ergebnisse des Beratungsprozesses sind nachzulesen unter <https://www.religionsunterricht-in-niedersachsen.de/christlicherRU> (17.05.2022).
 - ⁵ Die gegenseitige Anerkennung der Taufe ist seit der Magdeburger Erklärung von 2007 ökumenischer Standard (https://www.oekumene-ack.de/fileadmin/user_upload/Themen/Taufanerkennung2007.pdf, 07.04.2022).
 - ⁶ Bernd Schröder, Jan Woppowa: Einleitung, in: Bernd Schröder, Jan Woppowa (Hg.): *Theologie für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht. Ein Handbuch*, Tübingen 2021, S. 1-61, 41.
 - ⁷ DBK und EKD (Hg.): *Zur Kooperation von Evangelischem und Katholischem Religionsunterricht*, 1998, I.2 (http://www.konfessionelle-kooperation.info/wp-content/uploads/2019/04/konfkoop-dbk-ekd_1998.pdf, 07.04.2022).



Dr. Winfried Verburg
 Bischöfliches Generalvikariat
 Osnabrück
 Leiter der Abteilung Schulen
 und Hochschulen
w.verburg@bistum-os.de



RELIGIONSUNTERRICHT FÜR ALLE

DAS HAMBURGER MODELL

von Dr. Caroline Teschmer

Der Religionsunterricht für alle in Hamburg: Ein Großprojekt, ein Unikum und eine Projektionsfläche für unterschiedliche religionspädagogische Wünsche, theologische und religionspolitische Interessen. Faktisch wird der Religionsunterricht nach Art. 7 Abs. 3 GG als ordentliches Lehrfach in gemischt-religiösen Lerngruppen erteilt und ist bekenntnisorientiert sowie dialogisch angelegt, sodass es sich keineswegs um neutrale Religions-

kunde handelt. Die Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Religionen lernen gemeinsam unter Berücksichtigung ihrer individuellen religiösen und weltanschaulichen Orientierung.

Weiterentwicklungen des Religionsunterrichts für alle

Aufgrund der Säkularisierung der Bevölkerung vor allem im multikulturellen, -religiösen und -konfessionellen Hamburg reagierte die evangelische Kirche in den 1980er- und 1990er-Jahren konzeptionell auf die Situation und entwickelte

das Konzept des Religionsunterrichts für alle in evangelischer Verantwortung (RUfa 1.0). Auf inoffizieller Ebene – Gesprächskreis interreligiöser Religionsunterricht – waren immer schon weitere Religionsgemeinschaften an der Gestaltung des Religionsunterrichts beteiligt. Unter Beachtung der unterschiedlichen religiösen, konfessionellen und weltanschaulichen Orientierungen ist der Religionsunterricht in Hamburg zugleich bekenntnisorientiert und dialogisch angelegt.¹

Die Freie und Hansestadt Hamburg schloss 2012 Verträge mit den drei islamischen Religionsgemeinschaften und der Alevitischen Gemeinde Deutschlands ab, sodass sie als Religionsgemeinschaften anerkannt wurden und gemeinsam mit der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Norddeutschland und der Jüdischen Gemeinde Hamburg den Religionsunterricht für alle 2.0 (RUfa 2.0) gleichberechtigt mitverantworten können.² Auch das Erzbistum Hamburg verantwortet nach einem zweijährigen Modellprojekt (2019 bis 2021) den Religionsunterricht für alle gleichberechtigt mit.³ Darüber hinaus beraten auch Mitglieder weiterer Religionen – Buddhisten, Hindus und Bahai – die verantwortlichen Religionsgemeinschaften in einem Fachteam in Anlehnung an den Gesprächskreis interreligiöser Religionsunterricht.⁴

Über mehrere Jahre wurde das Konzept des RUfa 2.0 entwickelt. Ein multireligiöses Lehrkräfte-Team erarbeitete modellhaft Unterrichtseinheiten und erprobte diese an Pilotschulen. Die RUfa-Kommission, in der auch die Behörde für Schule und Berufsbildung sowie die beteiligten Religionsgemeinschaften vertreten sind, formulierten die religionsdidaktischen Leitlinien. Durch die Universität, das Landesinstitut und die Fortbildungsinstitutionen der Religionsgemeinschaften kam es

zu einer Erweiterung und Anpassung der Aus- und Weiterbildung von Religionslehrpersonen. Wissenschaftlich begleitet wurde der Prozess unter anderem durch verfassungsrechtliche⁵ und theologische⁶ Gutachten sowie religionsdidaktische Expertisen, sodass es zu den neuen vorliegenden Rahmenplänen kommen konnte, die aktuell in den Schulen eingeführt werden.⁷

Didaktische Grundsätze und Ausgestaltung des RUfa 2.0

„Der Religionsunterricht trägt zur Freiheit des Glaubens, des Gewissens und des Bekenntnisses in einer pluralistischen Gesellschaft bei.“⁸ Diese Worte bestimmen alle Rahmenpläne, sodass Religionsfreiheit das zentrale Bildungsziel des Religionsunterrichts für alle bildet. Auf diesem Grundverständnis baut die Didaktik des Religionsunterrichts auf und stellt die Leitlinien dar, an der sich die didaktischen Prinzipien und das Kerncurriculum orientieren. In einer pluralistischen Stadt wie Hamburg erfolgt religiöse Identitätsbildung und religiöse Bildung überhaupt im Umfeld religiöser Vielfalt. Dabei orientiert sich der Religionsunterricht für alle wie die anderen gesellschaftswissenschaftlichen Fächer am Kontroversitäts- und am Überwältigungsverbot des Beutelsbacher Konsenses. Diese Kontroversität hebt die grundlegende Werteorientierung des RUfa 2.0 nicht auf, sondern „fördert Haltungen, die sich für eine ‚lebensfreundliche, freiheitliche und menschenwürdige Zukunft für alle in einer endlichen Welt‘ einsetzen.“⁹ Aus diesem Grundverständnis erwachsen sechs didaktische Grundsätze, die in Wechselwirkung zueinanderstehen und jeweils ein zentrales Prinzip formulieren. Dabei stehen jeweils zwei Prinzipien in einem Verhältnis zueinander:¹⁰

Inhaltsebene	Schülerorientierung Erfahrungen und Fragen der Schülerinnen und Schüler aufgreifen	↔	Quellenorientierung Mit wesentlichen Inhalten und Quellen der Religionen bekannt machen; Korrelation und Elementarisierung
Lernprozessebene	Dialogorientierung Dialog verschiedener Religiositäten und Überzeugungen; Pluralitätsfähigkeit einüben; offener Dialog; Positionalität der Lehrperson	↔	Religionsspezifische Orientierung Die eigene Religion vertieft kennenlernen; religionsspezifische Phasen mindestens die Hälfte der Unterrichtszeit, davon die Hälfte in der eigenen Religion; Kontexte weiten den Blick über Religionen hinaus; religionskritische Perspektiven sind verpflichtend und fördern die Identitätsentwicklung; religionsübergreifende Phasen.
Bezugsebene	Authentizitätsorientierung Religionen von der Innenperspektive thematisieren	↔	Wissenschaftsorientierung Inhalte und Umgangsformen an der Theologie der jeweiligen Religion orientieren

Der Religionsunterricht für alle konstruiert keine „Einheitsreligion“ oder beschreibt Religion neutral von außen. Eingeübt werden soll eine dialogische Grundhaltung, die Differenz mitdenkt und Vielfalt als Normalität wahrnimmt.

Die didaktische Erschließung erfolgt in einer Kreisbewegung, die auf Resonanz zielt. Im Zentrum steht dabei der religionsübergreifende Fragebereich, in dessen Rahmen die Schülerinnen und Schüler ihre Erfahrungen und Fragen konkretisieren. Religionsübergreifende und religions-spezifische Phasen greifen ineinander. Innerhalb der religionsübergreifenden Phasen kommt es unter anderem zu einer multiperspektivischen und dialogischen Erarbeitung theologischer, anthropologischer oder ethischer Fragestellungen immer unter Einbezug der Subjektivität der Schülerinnen und Schüler. Unter Berücksichtigung der didaktischen Kreisbewegung zeigen die fünf Strukturmodelle Möglichkeiten auf, wie religionsübergreifende und religions-spezifische Phasen aufeinander bezogen werden können. Modell I: Gemeinsame Langphasen¹¹; Modell II: Parallele religionsdifferenzierte Langphase¹²; Modell III: Gemeinsame Kurzphase¹³; Modell IV: Religionsdifferenzierte Kurzphasen in der eigenen Religion¹⁴; Modell V: Religionsdifferenzierte Kurzphasen in gemischten Gruppen.¹⁵

Die Schülerinnen und Schüler werden abwechselnd von Religionslehrkräften aus den verschiedenen religiösen Denominationen unterrichtet. Dabei steht im gemeinsamen Religionsunterricht das Gemeinsame im Fokus, aber auch das Unterschiedliche und Gegensätzliche zwischen den Religionsgemeinschaften. Die im Religionsunterricht für alle gewonnen Erkenntnisse werden in den Dialog gebracht. Erst in der Bezogenheit aufeinander leisten sie einen Beitrag zur Entwicklung der eigenen Religiosität.

Positionalität der Religionslehrperson

Der Religionsunterricht für alle konstruiert keine „Einheitsreligion“ oder beschreibt Religion neutral von außen. Eingeübt werden soll eine

dialogische Grundhaltung, die Differenz mitdenkt und Vielfalt als Normalität wahrnimmt. Die Lehrperson ist dabei niemals konfessionell neutral: „Ohne die Schülerinnen und Schüler zu dominieren oder gar zu überwältigen, exemplifiziert sie [die Lehrperson] mit ihrer dialogischen Grundhaltung für Schülerinnen und Schüler eine religiöse Positionalität jenseits der Alternative von Egalität oder Fundamentalismus.“¹⁶ Angestrebt werden multireligiöse Fachschaften, sodass Schülerinnen und Schüler im Verlauf ihrer Schullaufbahn von Religionslehrkräften verschiedener Religionen unterrichtet werden.¹⁷

Birgit Kuhlmann betont explizit, dass der Religionsunterricht für alle von der authentischen Begegnung mit der Lehrperson lebt. Dabei ist die Lehrkraft jedoch nur Vertreterin beziehungsweise Vertreter einer Religion.¹⁸ Der RUfa 2.0 stellt einen ambitionierten Anspruch an die Religionslehrperson.

Ein kritischer Blick nach vorn

Erforderlich sind zukünftig eine empirische Unterrichtsforschung und eine explizite Professionalisierung von Religionslehrerinnen und Religionslehrern auf unterschiedlichen Ebenen und in unterschiedlichen Phasen der Aus- und Weiterbildung. Weiter offen bleibt die Frage nach einer angemessenen „multireligiösen“ Religionsdidaktik¹⁹, nach methodischen Umsetzungen sowie nach der Lehrkräftebildung und -zulassung (Vokation, Idschaza, Rizalik, Ischur, Missio canonica). Unumgänglich mit der Wahrheitsfrage ist eine damit einhergehende Verankerung in der eigenen Religion verbunden. Theologische Positionalität, multireligiöse und multitheologische Professionalität sind die Schlüsselbegriffe der Zukunft. Zur Dialogfähigkeit (die weit mehr als rein kommunikatives Lernen ist) gehört eine ausge-

prägte Fachkompetenz sowohl in der eigenen als auch in anderen Religionen, die wiederum eine fundierte theologische Begleitung erfordert.²⁰

¹ In einem Gutachten von 2001 bestätigt Christian Link die Verfassungsmäßigkeit des Hamburger Sonderwegs. Vgl. Christoph Link: Konfessioneller Religionsunterricht in einer gewandelten sozialen Wirklichkeit?, in: ZevKR (2001), S. 257-285.

² Vgl. Freie und Hansestadt Hamburg. Behörde für Schule und Berufsbildung (Hg.): Rahmenplan Religion. Hinweise und Erläuterungen (ENTWURF), Hamburg 2022, S. 5.

³ Vgl. ebd. Bei der Pilotierung ging es darum zu prüfen, inwiefern eine katholisch-evangelische Kooperation in einem dialogischen und trägerpluralen Religionsunterricht in gemischtkonfessionellen Lerngruppen realisiert werden kann. Das Pilotprojekt stellt keine Alternative zum RUfa 2.0 dar, sondern fungiert eher als Element des Religionsunterrichts für alle. Es wird ein konfessionell-kooperatives und interreligiöses Lernen zusammengebracht. Im Rahmen des Symposiums II zum Modellversuch „Konfessionelle Kooperation im Religionsunterricht für alle“ im Januar 2022 hat Jan Woppowa Auszüge seiner gutachterlichen Stellungnahme aus religionsdidaktischer Perspektive vorgestellt. Der Gesamttext der gutachterlichen Stellungnahme wird demnächst über die Universitätsbibliothek Paderborn online publiziert und für eine vertiefte Lektüre frei zugänglich sein.

⁴ Vgl. Jochen Bauer: Religion unterrichten in Hamburg, in: Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Neue empirische Daten – Kontexte – Aktuelle Entwicklungen, hrsg. von Martin Rothgangel und Bernd Schröder, Leipzig 2020, S. 153-178, hier S. 168.

⁵ Vgl. Hinnerk Wißmann: Religionsunterricht für alle? Zum Beitrag des Religionsverfassungsrechts für die Pluralistische Gesellschaft, Tübingen 2019. Hinnerk Wißmann hält einerseits das Hamburger Modell des multireligiös-trägerpluralen Religionsunterrichts verfassungsrechtlich für nicht möglich. Andererseits wird betont, dass bei einer rechtsgestaltenden Neudeutung von Art. 7 Abs. 3 eine vertretbare Auffassung möglich ist und ein Organisationsmodell mit einer gemeinsamen Verantwortungsklarheit für die Inhalte geschaffen werden kann. Wißmann kommt zu dem Ergebnis, dass „bei bewusster rechtsgestaltender Neudeutung des Art. 7 Abs. 3 GG [...] ein multireligiös-trägerpluraler Religionsunterricht als Unterricht ‚nach den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften‘ möglich [ist].“ Ebd., S. 82. Erforderlich sind die Gewährleistung der Verantwortungsklarheit und die damit einhergehende religiöse Erkennbarkeit der Lehrperson. Wißmann fordert, dass „[d]ie beteiligten Religionsgemeinschaften [...] ihren je eigenen Wahrheitsanspruch vertreten [müssen] und zugleich für möglich halten, dass es auch andere Glaubenswahrheiten geben kann und diese den gleichen Unterricht prägen.“ Ebd., S. 75.

⁶ Vgl. Wilfried Härle: Religionsunterricht unter pluralistischen Bedingungen. Eine kritische Sichtung des Hamburger Modells, Leipzig 2019.

⁷ Vgl. Freie und Hansestadt Hamburg. Behörde für Schule und Berufsbildung (Hrsg.): Rahmenplan Religion. a. a. O., S. 5.

⁸ Ebd., S. 7.

⁹ Ebd., S. 8.

¹⁰ Vgl. ebd., S. 8-11; vgl. Hinnerk Wißmann: Religionsunterricht für alle?, a. a. O., S. 131-136.

¹¹ Die Schülerinnen und Schüler bearbeiten unabhängig von ihren religiösen Hintergründen gemeinsam über eine längere Phase (mehrere Doppelstunden) eine religiöse Perspektive. Vgl. Freie und Hansestadt Hamburg. Behörde für Schule und Berufsbildung (Hg.): Rahmenplan Religion. Hinweise und Erläuterungen a. a. O., S. 28.

¹² Die Schülerinnen und Schüler erschließen ein religionsübergreifendes Thema, indem sie in parallelen Phasen eine oder sogar die eigene religiöse Perspektive bearbeiten und sich darüber austauschen. Vgl. ebd. S. 29.

¹³ Die Schülerinnen und Schüler erarbeiten gemeinsam einen religionsübergreifenden Fragenbereich. Vgl. ebd., S. 31.

¹⁴ Ein religionsübergreifender Fragenbereich wird von den Schülerinnen und Schülern in mehreren Schritten nach Religionen differenziert erarbeitet. Vgl. ebd., S. 32.

¹⁵ Die Schülerinnen und Schüler erschließen multiperspektivisch einen religionsübergreifenden Fragenbereich ohne eine vertiefte Erarbeitung der eigenen Religion. Vgl. ebd. S. 33.

¹⁶ Jochen Bauer: Religion unterrichten in Hamburg, a. a. O., S. 153-178, hier S. 169.

¹⁷ An der Universität Hamburg wurden 2015 islamische und alevitische Lehramtsstudiengänge etabliert. 2018 kam es zur Öffnung des Vorbereitungsdienstes für muslimische, alevitische und jüdische Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter.

¹⁸ Vgl. Birgit Kuhlmann: Die Weiterentwicklung des Religionsunterrichts für alle 2.0 in Hamburg, in: Ansätze, Kontexte und Impulse zu dialogischem Religionsunterricht, hrsg. von Thorsten Knauth und Wolfram Weiße, Münster 2020, S. 315-329, hier S. 321.

¹⁹ Anknüpfend und hinausgehend über Bauers theoretisch fundierte multitheologische Fachdidaktik muss es zu einer praktisch orientierten aber theoretisch angemessenen Auseinandersetzung mit theologischen Schlüsselbegriffen beziehungsweise Kernthemen für den RUfa kommen.

²⁰ Vgl. Caroline Teschmer: Rezension: Wilfried Härle: Religionsunterricht unter pluralistischen Bedingungen. Eine kritische Sichtung des Hamburger Modells, in: ZPT 72 (2020), S. 379-382, hier S. 382.



Dr. Caroline Teschmer

Universität Duisburg-Essen
Vertretungsprofessorin für Religionspädagogik am Institut für Evangelische Theologie der Fakultät für Geisteswissenschaften
caroline.teschmer@uni-due.de



WAS ERWARTET DER STAAT VOM RELIGIONSUNTERRICHT?

EINE EINSCHÄTZUNG AUS DER PERSPEKTIVE
VON BERUFSKOLLEGS

von Ute Wohlgemuth

Jeder zweite Mensch in Deutschland ist zumindest offiziell eine Christin beziehungsweise ein Christ. Rund fünf Prozent sind Muslimin beziehungsweise Muslim und vier Prozent gehören anderen Religionen an. 36 Prozent der Bevölkerung, mehr als jeder dritte, gehört mittlerweile keiner offiziellen Religion an; Tendenz steigend. Schaut man sich die Zahlen für das Berufskolleg an, ergibt sich ein ähnliches Bild, aber mit ande-

ren Vorzeichen. 2020 haben insgesamt 524.586 Schülerinnen und Schüler die Bildungsgänge der Berufskollegs des Landes Nordrhein-Westfalen besucht.¹ Die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler bekennt sich in dieser Schulform zumindest offiziell zum römisch-katholischen (173.745 Personen), zum evangelischen (120.645 Personen) oder zum islamischen Glauben (87.161 Personen). Darüber hinaus gehören 104.536 Personen keiner Konfession an. Der Großteil der Schülerschaft des Berufskollegs gehört also offiziell einer Religionsgemeinschaft an.

Langfristig muss auch der islamische Religionsunterricht mitgedacht und eingebunden werden.

Im Jahr 2018 haben die Institute für berufsorientierte Religionspädagogik der Kirchen (KIBOR/bibor/EIBOR) eine Jugendstudie zum Verhältnis Jugend und Religion herausgebracht. Aus ihr lässt sich herauslesen, dass Jugendliche durchaus religiöse Ansichten und Bedürfnisse haben, dass sich aber das Verhältnis zu den institutionellen Religionen stark verändert, und dass mit Religion sehr viel individualisierter umgegangen wird.² Sowohl die Zahlen als auch die Studie belegen, dass das Unterrichtsfach Religionslehre ein großes Potenzial am Berufskolleg hat.

Die spezielle Situation am Berufskolleg

Berufskollegs sind sehr große schulische Systeme, die unterschiedliche Bildungsgänge und Abschlüsse mit einer sehr heterogenen Schülerschaft unter einem Dach vereinen. Grundsätzlich ist der Religionsunterricht nach Konfessionen getrennt durchzuführen.³ Prinzipiell gilt aber auch, dass die unterschiedlichen Organisationsmodelle der Bildungsgänge, die regionalen Besonderheiten und die Heterogenität der Schülergruppen eine strikte Einhaltung der rechtlich geforderten Konfessionalität erschwert. Es ist dieser Komplexität geschuldet, dass die konfessionelle Trennung des Faches Religionslehre an dieser Schulform traditionell von den Schulen pragmatischer gehandhabt wird. Dies hat die positive Auswirkung, dass der Religionsunterricht auch viele Schülerinnen und Schüler erreicht, die nicht zur „Stammgruppe“ der jeweiligen Konfession gehören. Vor diesem Hintergrund sind die für das gesamte System Schule formulierten Ziele des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichtes für das Berufskolleg sehr hilfreich. Die jetzt geltenden Bestimmungen finden derzeit ihre Anwendung in den allgemeinbildenden Schulformen, sollen aber langfristig auch in den Berufskollegs zum Tragen kommen. Konfessionelle Kooperation als Organisationsform des evangelischen und des katholischen Religionsunterrichts wird dazu beitragen, dass

durch die Erstellung von Lernsituationen und die Überarbeitung der Didaktischen Jahresplanungen die Qualität des Religionsunterrichts weiter verbessert wird. Langfristig muss hier auch der islamische Religionsunterricht mitgedacht und eingebunden werden.

Darüber hinaus ist das Fach Religionslehre in vielen Bildungsgängen als Prüfungsfach attraktiv, so etwa im beruflichen Gymnasium. Abwählbar ist das Fach in allen Bildungsgängen. Ein Großteil der Schülerschaft macht aber nicht davon Gebrauch. Das Fach hat zudem große Relevanz, wo die Kirchen traditionell Träger von Einrichtungen sind, die die Schülerschaft im Fachbereich Gesundheit, Erziehung und Soziales des Berufskollegs ausbilden. Neben dieser arbeitsmarktpolitischen Komponente stellen die Lehrkräfte dieses Fachbereiches fest, dass die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler während der Praktika mit den Menschen in den sozialen Einrichtungen häufig zu elementaren Lebensfragen führen, deren Bearbeitungsprozess vom Religionsunterricht gut begleitet werden kann.

Rechtlicher und politischer Kontext in NRW

Das Fach Religionslehre hat innerhalb des Schulsystems eine Bedeutung wie kein anderes Fach. Beispielsweise legt die Verfassung des Landes Nordrhein-Westfalen in Artikel 14 fest, dass Religionslehre in allen öffentlichen Schulen als ordentliches Lehrfach angeboten werden muss. Solche Bestimmungen stammen aus einer Zeit, als die große Mehrheit der Deutschen einer christlichen Kirche angehörte. Sie sind deshalb auf diese zugeschnitten, und eine Überarbeitung wird sich zukünftig als unabdingbar erweisen.

In NRW wird davon ausgegangen, dass der Religionsunterricht weiterhin ein Bekenntnisunterricht ist, der den Schülerinnen und Schülern aus theologischer Perspektive die eigene Religion (und

auch die jeweils andere) näherbringen soll, jedoch kein Religionskundeunterricht ist, der aus einer neutralen Perspektive heraus über Religionen und Weltanschauungen säkulares Wissen vermittelt.

Einige Bundesländer haben einen anderen Weg beschritten und bieten statt Religionslehre das Fach Ethik oder Religionskunde an. Ein derartiger Perspektivwechsel ist derzeit in NRW nicht geplant, würde auch eine Änderung der Landesverfassung notwendig machen und dazu führen, dass das Fach seine Sonderstellung verliert und Religionskunde ein Fach wie Politik/Gesellschaftslehre, Deutsch/Kommunikation etc. wäre. Auch die Rolle und die Bedeutung der Kirchen und der Vertretung anderer Glaubensrichtungen müsste dann überdacht und angepasst werden.

Seit einigen Jahren versucht NRW, der zunehmenden Anzahl an muslimischen Gläubigen Rechnung zu tragen und den Islam in die rechtlichen Bestimmungen einzubeziehen. Das ist nicht immer einfach, da muslimische Gemeinschaften sich anders definieren und anders organisiert sind als die christlichen Kirchen und zum Beispiel kein Verzeichnis über ihre Mitglieder führen. Hinzu kommt, dass es auch hier unterschiedliche Strömungen gibt, die sich oft über Volkszugehörigkeit definieren. Diesen Aspekten gerecht zu werden, stellt für die staatliche Schulaufsicht eine Herausforderung dar. Die Teilhabe der Religionsgemeinschaften am staatlich verantworteten Unterricht ist aber wichtig. Eine gute und verlässliche Kooperation zwischen staatlichen und religiösen Institutionen ist ein Garant für eine hohe Qualität der Unterrichtsinhalte, was die Vergangenheit gezeigt hat. Es ist sehr wichtig, den Erwerb von religiösen Kompetenzen nicht schulexternen Einrichtungen zu überlassen, sondern das Fach als Bestandteil eines didaktischen Ensembles eines Bildungsganges zu implementieren.

Zur erzieherischen Wirkung des Religionsunterrichts

Die Verfassung des Landes Nordrhein-Westfalen führt in Artikel 7 unter anderem die „Ehrfurcht vor Gott“ als Grundsatz der Erziehung auf. Diese Ehrfurcht, in einer zunehmend säkularisierten Gesellschaft heute nicht mehr selbsterklärend, nimmt also eine Dimension an, die das Fach Religionslehre offenhalten kann. Die anderen in Artikel 7, Absatz 2 aufgeführten Werte wie die Erziehung im „Geiste der Menschlichkeit, Demokratie und

Freiheit“ und „Liebe zu Volk und Heimat, zur Völkergemeinschaft“ könnten auch von anderen Unterrichtsfächern wie Politik/Gesellschaftslehre oder den bereichsspezifischen Fächern übernommen werden. Bei der Vermittlung der Werte „Verantwortung für Tiere und die Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen“, die sich aus biblischen Themen ableiten lassen, wären in früheren Zeiten sicherlich allein die theologischen Experten zuständig gewesen. Hier leistet das Fach Religionslehre jedoch weiterhin wichtige Beiträge.

Die curricularen Vorgaben definieren in hervorragender Weise die Aufgaben des Religionsunterrichts an den Berufskollegs in allen Bildungsgängen und in allen Fachbereichen. Es geht um Wissen über Glaube und Religion, Ermöglichung, Hoffnung, Förderung der sozialen und persönlichen Kompetenz im Arbeits-, Berufs- und Beschäftigungssystem, Sprach-, Dialog- und Toleranzfähigkeit, Lebensgestaltung. Das besondere für diese Schulform ist die Ausrichtung, auch der allgemeinbildenden Fächer, auf den jeweiligen Berufsbezug des angebotenen Fachbereiches. Die Bildungspläne des Faches Religionslehre setzen ihre Themen also im jeweiligen beruflichen Kontext des Bildungsganges und stellen für die Absolventinnen und Absolventen auch einen starken Lebensweltbezug her, ohne aber den Anspruch des Faches aufzugeben.

Es gibt gute Gründe dafür, dass Religion und Staat in Deutschland getrennt sind und die Zusammenarbeit von Staat und Religionsgemeinschaften im Grundgesetz und durch weitergehende Verträge geregelt sind. Als Vertreterin der staatlichen Schulaufsicht ermutige ich die Lehrkräfte, die das Fach am Berufskolleg vertreten, ihre besondere Expertise, ihre theologische Ausbildung und ihre persönliche Identifikation mit den Inhalten des Faches zu nutzen, um den jeweiligen religionsbeziehungsweise konfessionsspezifischen Eigenwert des Religionsunterrichts noch stärker zu betonen. Die Konstruktion des Faches gibt es her, es nicht nur in ethischer Weise zu verstehen, sondern das originär Eigene zu vertreten. Dafür spricht nicht nur die Perspektive der jeweiligen Religionsgemeinschaft, die den Grund ihres Glaubens vermitteln will, sondern auch ein nicht zu unterschätzender kultureller Aspekt. Lehrkräfte für Deutsch/Kommunikation verweisen darauf, dass die Interpretation von literarischen Werken oft nicht mehr möglich ist, da den Schülerinnen und Schülern

der christliche religiöse Hintergrund fehlt, den sie nicht mehr selbstverständlich aus praktiziertem Glauben im Elternhaus heraus mitbringen. Dieses fehlende Wissen über klassische christliche Werte ist auch vor dem Hintergrund des persönlichen Lebensvollzuges bedeutsam, weil den jungen Menschen ein tragfähiges Angebot zur Lebensbewältigung mit einer lebensbejahenden und sozial eingestellten Attitüde damit nicht zur Verfügung steht, die im Laufe des Lebens stärker ausgebildet werden kann.

Der Religionsunterricht hat zudem eine stark seelsorgerische Komponente. In Fällen von großer Trauer, Krisen oder bei Schicksalsschlägen sollte die besondere Qualität des Faches zum Tragen kommen, das Antworten geben, Strategien aufzeigen und Perspektiven setzen kann. Dafür bieten die christlichen Kirchen mit ihren jeweiligen Schulabteilungen in letzter Zeit beachtliche Hilfestellungen für die Berufskollegs im Bereich der Fort- und Weiterbildung für Lehrkräfte an.

Religionslehrerinnen und Religionslehrer können aus ihrem Fachverständnis heraus und vor dem Hintergrund ihrer besonderen Identifikation mit den Inhalten des Faches, die Schulkultur in besonderer Weise prägen und Komponenten des Schulalltags bedienen, die schnell zu kurz kommen. Dies sind zum Beispiel Mitmenschlichkeit und Hilfsbereitschaft, der Umgang mit der Coronapandemie und dem Krieg in der Ukraine. Auch in dem Beratungssystem für Schülerinnen und Schüler der Schule spielen viele Religionslehrerinnen und Religionslehrer oft eine sehr wichtige Rolle. Durch ihre besondere fachliche und soziale Kompetenz sind sie wichtige Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner für die Schülerschaft mit ihren vielfältigen privaten, gesellschaftlichen, politischen und schulischen Frage- und Problemstellungen.

Ausblick

Es bleibt zu hoffen, dass es dem Fach Religionslehre und seinen didaktisch-methodischen Expertinnen und Experten gelingt, Jugendliche mit ihren spirituellen Bedürfnissen zu erreichen und ihnen auch ein „Handwerkszeug“ mitzugeben, wie sie diese Spiritualität auch lebenslang leben können. In der Religionsdidaktik wurden in den letzten Jahren viele Methoden entwickelt, um fehlenden religiösen Vollzug in Ansätzen zu kompensieren, zum Beispiel durch mystagogische und performative Ansätze, die ihren festen Platz im Religionsunter-

richt des Berufskollegs auch haben sollten und die die Kreativität der Lehrkräfte herausfordern.

Wenn man bedenkt, dass die Mehrheit der jungen Menschen am Berufskolleg im Anschluss an den Schulbesuch keinen Kontakt mehr zu einer schulischen Einrichtung haben wird und vielleicht auch keine religiösen Erfahrungen mehr kultivieren kann, sind die Verantwortung und Herausforderungen des Religionsunterrichts am Berufskollegs groß, die Situation ist dabei konzeptionell festgelegt und doch dynamisch.

Es sollte die Aufgabe aller am religiösen Erziehungs- und Entwicklungsprozess Beteiligten sein, das Fach in seiner Bedeutung zu erkennen, aber auch zu unterstützen und weiterzuentwickeln, so dass es auch künftig von den Schülerinnen und Schülern als für ihr Leben bedeutungsvoll und relevant erlebt wird.

-
- ¹ Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW (Hg.): Statistik-TELEGRAMM 2020/21. Schuleckdaten 2020/21. Zeitreihen 2011/12 bis 2020/21, Statistische Übersicht Nr. 412 – 1. Auflage Juni 2021, Düsseldorf 2021 (<https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/statttelegramm2020.pdf>, 07.04.2022).
 - ² Friederich Schweitzer, Golde Wissner, Annette Bohner, Rebecca Nowack, Matthias Gronover, Reinhold Boschki (Hg.): Jugend – Glaube – Religion. Eine Repräsentativstudie zu Jugendlichen im Religions- und Ethikunterricht. Berufsorientierte Religionspädagogik, Band 13, Glaube – Wertebildung – Interreligiosität, Münster 2018, S. 19ff.
 - ³ BASS 12-05 Nr. 1, 5 Konfessionalität des Religionsunterrichts.



Ute Wohlgemuth

Ministerium für Schule und Bildung
des Landes Nordrhein-Westfalen
Ministerialrätin für Berufsschule und
Berufsfachschule
ute.wohlgemuth@msb.nrw.de



HETEROGENITÄTSSENSIBEL UNTERRICHTEN

INKLUSIONSORIENTIERTER RELIGIONSUNTERRICHT
IN DER GRUNDSCHULE

von Christiane Gehltomholt

Heterogenität ist in der Grundschule kein Fremdwort. Ein Großteil der Grundschulen hat sich auf den Weg des „Gemeinsamen Lernens“ gemacht, sie verstehen sich als Schule für alle Kinder und

lassen sich dabei von dem Anliegen der Inklusion leiten – denn Inklusion setzt Heterogenität stets voraus.

Heterogenität zeigt die Vielfalt der Schöpfung Gottes – und dies lässt sich täglich im Religionsunterricht erleben, wie folgender Ausschnitt zeigt:

„Die Lerngruppe besteht aus 29 Kindern, 16 Jungen und 13 Mädchen. Die Altersspanne beträgt drei Jahre. 14 Kinder sind katholisch, sechs Kinder evangelisch, zwei Schülerinnen sind muslimischen Glaubens. Des Weiteren gibt es sieben Kinder, die kein religiöses Bekenntnis haben. Wenige Kinder kennen eine Praxis gelebten Glaubens. Drei Kinder haben einen diagnostizierten Förderbedarf. Zwei Kinder werden im Bereich „Lernen“ gefördert, ein Kind im Förderschwerpunkt „Emotionale-soziale Entwicklung“. Mindestens ein Kind ist hochbegabt. Manche Kinder kommen aus gut behüteten Elternhäusern, andere aus sozial-benachteiligten Familien. Ein Kind spricht noch wenig Deutsch. Vier Kinder können sich nur kurzzeitig konzentrieren. Die meisten Kinder verfügen über gute soziale Kompetenzen, ein Kind interagiert häufig aggressiv und Regeln verweigernd ...“¹

Wie kann es gelingen, diese Vielfalt wertzuschätzen und auf diese einzugehen ohne Heterogenität als Störung und Belastung zu empfinden? Was brauchen Religionslehrerinnen und Religionslehrer, um unter den gegebenen Rahmenbedingungen alltagstauglich, aber heterogenitätssensibel und inklusionsorientiert unterrichten zu können?

Die Haltung der Lehrkraft als Dreh- und Angelpunkt

Eine wertschätzende Haltung auf Basis des christlichen Menschenbildes ist die Schlüsseldimension, die das Denken und die Handlungspraxis von Religionslehrerinnen und Religionslehrern grundlegend prägt und professionelles (religions-)pädagogisches Denken und Handeln beeinflusst. Kinder werden zwar nach Heterogenitätsdimensionen wie Alter, Gender, Förderbedarfen, Sprache sowie nach kultureller, sozialer, sprachlicher, geschlechtsbezogener und religiöser Herkunft „sortiert“. Eine derartige Einteilung wird jedoch den Kindern als Persönlichkeit nicht gerecht. Das christliche Menschenbild geht von einer geschenkten Gottes Ebenbildlichkeit ohne jegliche Vorleistungen aus. Ein bewusst positiver Blick auf Kinder lässt deren individuelle Stärken und Ressourcen besser erkennen und fördern als eine an einer vermeintlichen Norm gemessene Defizitorientierung und „Fehlerfahndung“.

Eine reflektierte und Diversität anerkennende Haltung wirkt sich auf den Umgang mit den Schülerinnen und Schülern aus und legt den Grundstein für eine gelingende (religions-)pädagogische Arbeit, insbesondere im Hinblick auf die tägliche

Beziehungsarbeit. Eine gelebte wertschätzende Beziehung zwischen Kindern und Religionslehrerinnen und Religionslehrern hat direkte Auswirkungen auf die Gestaltung des schulischen Alltags – und zwar sowohl auf den Kräftehaushalt der Religionslehrerinnen und Religionslehrer als auch auf das Wohlbefinden und die Entwicklung der Kinder, da sich eine wertschätzende Form der Beziehung bewusst auf Stärken und Ressourcen richtet. Für Kinder im Grundschulalter zählen nicht nur gut strukturierte Unterrichtsstunden, sondern, was bei ihnen ankommt: Ausschlaggebend ist was sie im Kontakt mit den Religionslehrerinnen und Religionslehrern spüren und erleben.

Das Bedürfnis nach Individualität und Zugehörigkeit zur Lerngruppe

Da, wo es im Religionsunterricht gelingt, Kinder in ihrer gesamten Heterogenität so anzunehmen, wie sie sind, und jedem Kind glaubhaft das Gefühl zu geben als individuelle Persönlichkeit gesehen zu werden, werden Grundlagen für einen wertschätzenden Umgang miteinander gelegt. Ein inklusionsorientierter Religionsunterricht legt den Blick nicht nur auf das einzelne Kind und seine Ressourcen, sondern auch auf die Gemeinschaft – denn Lernen vollzieht sich nicht in einem luftleeren Raum. Ein gutes Klassenklima, eine Atmosphäre des Vertrauens, gegenseitige Rücksichtnahme, die Übernahme von Verantwortung, wertschätzende Kommunikationsformen, etablierte Helfersysteme sowie eine konstruktive Kultur der Rückmeldung sind hilfreiche Strukturen und stehen im Dienst der Gestaltung einer menschenfreundlichen Schule.

Im Erleben von Wertschätzung der eigenen Person und von Zugehörigkeit zur Gruppe ergibt sich erst die Basis, von der aus (religions-)pädagogische Arbeit erfolgversprechend ansetzen kann.

Schätze heben

Die Religionsdidaktik der Grundschule sowie die Sonderpädagogik bergen einen Schatz an didaktischen Ansätzen und methodischen Möglichkeiten, um heterogenitätssensibel auf die Vielfalt der Schülerinnen und Schüler reagieren zu können. Religionsunterricht in der Grundschule ist mehr als nur kognitive Wissensaneignung, denn religiöse Lernprozesse werden in dieser Schulform nicht ausschließlich an Verbalsprachfähigkeit gebunden: Religiöses Erleben und Erfahren, ganzheitliche Zugangs- und Aneignungswege, performative Lernformen² sowie ritualisierte Unterrichtsstrukturen gehören zu den Grundpfeilern einer grundschulspezifischen Religionsdidaktik und lassen sich gewinnbringend für individualisierte und gemeinschaftsfördernde Prozesse fruchtbar machen.

Ein Blick auf die schulischen Rahmenbedingungen

Im Religionsunterricht werden die Kolleginnen und Kollegen selten von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen unterstützt. Vorwiegend kommen die sogenannten Kernfächer (Mathematik, Deutsch) in den Genuss sonderpädagogischer Expertise. Religionsunterricht in der Grundschule wird häufig als zweistündiger Fachunterricht erteilt. Nicht immer verfügen Fachlehrerinnen und Fachlehrer über Hintergrundwissen zu Bedingungen schulischen Lernens einzelner Kinder sowie über die jeweiligen Förderbedarfe. Zeit und Raum für kollegialen Austausch sind an vielen Schulen aufgrund der Fülle von administrativen Nebenaufgaben, eines unablässigen Kommunikationsstroms und des unablässigen Interagierens mit einer Vielzahl an Personen Mangelware.

Und dennoch ist besonders in der Grundschule das Interesse der Lehrerinnen und Lehrer am Kind sehr ausgeprägt. Viele Kolleginnen und Kollegen haben jedoch das Gefühl, nicht allen Kindern gerecht werden zu können. Besonders im Umgang mit Kindern des Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung kommen sie immer wieder an ihre Grenzen. Außerdem nimmt in der Wahrnehmung vieler Lehrerinnen und Lehrer die Quote der Kinder aus diesem Förderbereich stark zu.³

Ausbildung und Fortbildung von Religionslehrkräften im Hinblick auf heterogenitätssensible/inklusive Settings

Laut Umfrage des Forsa-Institutes aus dem Jahr 2020⁴ fühlt sich ein Drittel bis die Hälfte aller befragten Lehrerinnen und Lehrer für inklusive Settings unzureichend vorbereitet und schlecht begleitet. Viele Lehrerinnen und Lehrer haben im Laufe ihrer Ausbildung im professionellen Umgang mit Diversität keine Erfahrungen sammeln können. Entsprechende fachspezifische Fortbildungen werden zu wenig angeboten oder noch nicht genutzt. Den meisten Kolleginnen und Kollegen in der Grundschule fehlt es somit an sonderpädagogischem Fachwissen im Umgang mit Kindern mit diagnostiziertem Förderbedarf. Für Religionslehrerinnen und Religionslehrer, die häufig nur den zweistündigen Fachunterricht erteilen, ist es nicht ohne weiteres ersichtlich, in welchem Lernmodus sich zum Beispiel diese Kinder befinden und was sie brauchen, um erfolgreich am Religionsunterricht teilzunehmen. Es fehlt an sonderpädagogischer Unterstützung und Expertise.

Angesichts der unzureichenden systemischen Bedingungen an Schulen, fehlender Erfahrungen im professionellen Umgang mit Diversität und lückenhafter sonderpädagogischer Kenntnisse verspüren Lehrerinnen und Lehrer häufig eine Überforderung und Ohnmacht, die sich in einem Gefühl der emotionalen Belastung und Energielosigkeit äußert.

Auf dem Weg zu einem inklusionsorientierten Religionsunterricht unter den gegenwärtigen Rahmenbedingungen

Die Rahmenbedingungen werden wohl nie vollkommen passend sein. Die Umsetzung inklusionsorientierten Religionsunterrichts darf aber nicht an den wenig förderlichen Rahmenbedingungen scheitern. Ein Hadern mit den unzureichenden institutionellen Rahmenbedingungen bindet Energie und Kräfte und lähmt die Handlungsfähigkeit, welche im täglichen Umgang mit den Schülerinnen und Schülern benötigt wird. Es gilt also eine alltagstaugliche Praxis für den Religionsunterricht unter den gegebenen Rahmenbedingungen zu entwickeln.

Was Religionslehrkräfte (nicht nur an der Grundschule) brauchen ...

- ... eine Einstellung, die Inklusion nicht ausschließlich als Anspruch, sondern als Ideal

ansieht, dem es sich im Rahmen der eigenen Möglichkeiten und Kräfte anzunähern gilt,

- ... Raum und Zeit zur Reflexion über das persönliche Bild vom Kind sowie über handlungsleitende Wertorientierungen,
- ... kollegialen Austausch über persönliche Wertvorstellungen und Haltungen,
- ... Kenntnisse bewährter religionspädagogischer Ansatzpunkte für die Grundschule, die alltagstauglich sind: Elementarisierung, Strukturierung, Individualisierung, Ritualisierung, ganzheitliche Erschließungs- und Ausdrucksformen, verschiedene Zugangs- und Aneignungswege, Kooperatives Lernen, Leichte Sprache ...,
- ... didaktische und methodische Kompetenzen sowohl im Hinblick auf individualisierende als auch auf gemeinschaftsförderliche Prozesse (mit praktischen Beispielen),
- ... ein Angebot geeigneter Medien und Methoden für inklusive Settings,
- ... (religions-)pädagogische Diagnostik und Formen kollegialer Beratung in Kooperation mit Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen und Psychologinnen und Psychologen, um Barrieren für Kinder erkennen und Potenziale entdecken zu können,
- ... konkrete Unterrichtsideen, die verschiedene Zugangs- und Aneignungswege aufzeigen, praxiserprobt und leicht zu modifizieren sind und zur Entlastung der Unterrichtsvorbereitung beitragen,
- ... regelmäßige, begleitende Fortbildungen mit Zeit und Ruhe zum Auftanken und Kraft schöpfen.

Für interessierte Kolleginnen und Kollegen: Fort- und Weiterbildungsangebot des Bistums Münster in Kooperation mit dem Institut für Lehrerfortbildung Essen „Heterogenitätssensibel unterrichten. Inklusionsorientierter Religionsunterricht in der Grundschule“



¹ Ausschnitt aus einem Interview mit einer Religionslehrerin an einer Gemeinschaftsgrundschule (Schule des Gemeinsamen Lernens, Religionsunterricht wird konfessionell-kooperativ erteilt) im Münsterland.

² Für den Religionsunterricht in der Grundschule bietet das REIS-Modell wertvolle Ansätze (vgl. Anne Hopmann, Kristina Roth: Inklusion im Religionsunterricht – das REIS-Modell als Ansatz, in: Kontakt (11/2016), All inclusive?! Schulische Inklusion auf dem Weg, Augsburg 2016, S. 50ff.) Des Weiteren weist der Ansatz von Wolfhard Schweiker auf vielfältige Zugangs- und Aneignungswege zu religionspädagogisch relevanten Themen hin (vgl. Hartmut Rupp, Stefan Hermann [Hg.]: Arbeitshilfe Religion inklusiv. Grundstufe und Sekundarstufe I, Basisband: Einführung, Grundlagen und Methoden, erarbeitet von Wolfhard Schweiker, Stuttgart 2012.)

³ Vgl. Thomas Müller: Kinder mit auffälligem Verhalten unterrichten. Fundierte Praxis in der inklusiven Grundschule, München 2018.

⁴ Vgl. Verband Bildung und Erziehung (VBE) (Hg.): Umfrage an allgemeinbildenden Schulen zur Meinung, Einstellung und Erfahrungen mit Inklusion, Berlin 2020.



Christiane Gehltomholt
Bischöfliches Generalvikariat
Münster
Referentin für Religionspädagogik
an Förderschulen und Inklusion
gehltomholt@bistum-muenster.de



HANDWERK UND HALTUNG

RELIGIONSLEHRKRÄFTE VOR DEN HERAUSFORDERUNGEN RELIGIÖSER HETEROGENITÄT¹

von Dr. Dominik Arenz

„I am always interested in learning about something through the eyes of someone who understands it and loves it.“ 1966 diskutieren und performen der Stargeiger Yehudi Menuhin und der Starpianist Glenn Gould miteinander Arnold Schönbergs Phantasie op. 47.² Menuhin, der zugibt, die Zwölftonmusik Schönbergs nicht zu mögen, spielt sie mit Gould, der sie liebt: So will er sie lernen von Gould, denn „derjenige, der etwas mag, weiß mehr darüber, als jemand, der es nicht tut“. So weit weg die Szene von religiösen Lehr-Lern-Geschehen 2022 sein mag, so sehr lässt sich daraus eine Erkenntnis für den konfessionellen Religionsunterricht angesichts zunehmender Heterogenität gewinnen: Lernen durch die Augen, die verstehen und lieben.

Religionsunterricht

Wer heute Religion unterrichtet, steht vor der Herausforderung, mit Kindern und Jugendlichen zu arbeiten, die im Hinblick auf ihre religiöse Sozialisation und somit auch im Hinblick auf ihre Vorstellungen und Einstellungen sehr unterschiedlich sind. Unabhängig von der Trias aus Inhalten, Lehrer/in und Schüler/innen herrscht im Klassenzimmer religiöse Heterogenität: Schülerinnen und Schüler ohne bewusste (und konfessionell gebundene) religiöse Erfahrungen lernen zusammen mit Schülerinnen und Schülern, die in Familie und Gemeinde bewusst religiös erzogen und sozialisiert wurden. Hier beginnt und vollzieht sich Religionsunterricht als dasjenige Lehr-Lern-Geschehen, das allen Schülerinnen und Schülern die Entdeckung, Ausbildung und Vertiefung ihrer religiösen Identität und Mündigkeit ermöglichen will.

Die deutschen Bischöfe haben 2005 hierzu drei Aufgaben formuliert, die bis heute Gültigkeit haben: Der Religionsunterricht soll Schülerinnen und Schülern

- (a) strukturiertes und lebensbedeutsames Grundwissen über den Glauben der Kirche vermitteln,
- (b) mit Formen gelebten Glaubens vertraut machen und
- (c) religiöse Dialog- und Urteilsfähigkeit fördern.³

Im Kontext zunehmender Heterogenität geht es also zum einen darum, dass Schülerinnen und Schüler etwas (a) lernen und (b) reflektiert erfahren über Gott, aber auch – „lebensbedeutsam“ – über sich selbst und die Welt, die sie umgibt. Zum anderen aber geht es darum, dass sie ihr Wissen, ihre Erfahrungen, ihre heterogenen Vorstellungen und Einstellungen, kurz ihre Religiosität(en), (c) ins Gespräch bringen lernen mit den Religiositäten der Mitschülerinnen und Mitschüler und mit dem Glauben der Kirche.

Mit anderen Worten: Schülerinnen und Schüler sollen religiös sprachfähig werden, um im Dialog der Religiositäten mitreden und urteilen zu können; sie sollen Position beziehen können für ihre Religiosität.

(Fort)bildung für Lehrkräfte

Religionslehrerinnen und -lehrer konzipieren ihren Unterricht so, dass er die oben beschriebenen Aufgaben erfüllen kann: Sie arrangieren das Lehr-Lern-Geschehen, gestalten Materialien und didaktische Dramaturgien und begleiten das Lernen mit ihrem pädagogischen und theologischen Handwerk. Zugleich bringen sie in den Dialograum Religionsunterricht den Glauben der Kirche ein; sie repräsentieren ihn in der Performance ihres eigenen gelebten Glaubens, so dass die Schülerinnen und Schüler tatsächlich über Gott „etwas lernen durch die Augen von jemandem, der/die es versteht und liebt“ (siehe oben).

Um Sprachfähigkeit und Positionalität einer heterogenen Lerngruppe zu fördern, bedarf es auch bei der Lehrkraft einer Sprachfähigkeit und Positionalität im eigenen Glauben und der eigenen Theologie (im Wortsinn: der eigenen Rede von Gott). Dabei ist zu beachten, dass weder der Glaube noch die Theologie, das heißt die religiöse Entwicklung auch der Religionslehrerin und des Religionslehrers zu irgendeinem Zeitpunkt abgeschlossen ist. Das hat exemplarisch eine Unter-

suchung des Instituts für Qualitative Bildungsforschung (IQ Bildung) in einer Studie mit werdenden Religionslehrerinnen und -lehrern verdeutlicht: „Der Beruf des Religionslehrers ist in erster Linie eine Entwicklungsaufgabe.“⁴ Denn so wie in der Berufswahl schon eine eigene Bewältigung der „Pubertät des Glaubens“⁵ bestehe, die in der Entscheidung münde, die persönliche Lebensgeschichte samt dem „Bekenntnis zur Kirche, zum Glauben und zur *Geschichte* ihrer eigenen Religiosität“⁶ einzubringen, so entwickle sich diese Religiosität und berufsbezogene Spiritualität auch im Studium und im Beruf weiter. Weder die Hochschuldozentinnen und -dozenten noch die Schülerinnen und Schüler erleben ihr Gegenüber als „Endprodukt“ einer religiösen Entwicklung. Zudem formulieren Lehramtsstudierende den Wunsch, dass Religiosität und Theologie im Laufe ihrer Ausbildung nicht nebeneinander stehenbleiben, sondern sich wechselseitig beeinflussen.⁷ Diese Ergebnisse der Studie legen einen Blick auf die besagte Verknüpfung in den drei Phasen der Lehrerbildung nahe: Auf der einen Seite kann sie erstens durch die Begleitung der Studierenden durch die Mentorate beziehungsweise andere Orte und Gemeinschaften gelebten Glaubens gelingen; auf der anderen Seite erhalten zweitens Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter durch die Kernseminare und Coachingangebote die Möglichkeit, ihre Persönlichkeit in den Blick zu nehmen und zu stärken (wenn auch eher selten spezifisch religiös). Auch bedarf es drittens für die Lehrkräftefortbildung entsprechend einer wechselseitigen Beeinflussung von Theologie und Glauben, um die Entwicklung der Religionslehrerinnen und -lehrer zu stärken und zu begleiten.

Handwerk und Haltung

Die Anforderung für die dritte Phase der Lehrerbildung kann im Folgenden durch den Begriff „Handwerk und Haltung“ beschrieben werden, der zusammenfasst, inwiefern das Wirken und die Person der Religionslehrerinnen und Religionslehrer in der Fortbildungsarbeit gestärkt werden sollen. Jeweils ein Beispiel aus der Arbeit des Erzbistums Köln mag das Beschriebene veranschaulichen.

Unter **Handwerk** wird die (religions-)pädagogische und theologische Kompetenz verstanden. Es ist im buchstäblichen Sinne ihr Handwerk, unter pädagogischen und theologischen Gesichtspunkten Unterrichtsreihen zu entwickeln, Unterrichtsdramaturgien durchzuführen und Schülerinnen und Schüler individuell zu fordern und zu fördern.

In diesem Sinne gleicht der Handwerksbegriff dem „Verstehen“ im Zitat Yehudi Menuhins (siehe oben): Die Religionslehrkraft ist die, die versteht, was die Schülerinnen und Schüler lernen sollen. Ein Raster zur Orientierung, zum Beispiel bei der Sachanalyse im katholischen Religionsunterricht, bietet das Positionierungsschema (siehe Abbildung). Es besteht aus zwei wesentlichen Spannungen, die den Religionsunterricht prägen, der Spannung von Immanenz und Transzendenz (vertikal) sowie der Spannung von Individuum und Gemeinschaft (horizontal). Aus diesen ergibt sich ein Vierfeldschema, das die theologische „Sache“ je nach Feld anders perspektiviert. Zum Thema Schöpfungsverantwortung würde das Feld links oben zum Beispiel gefüllt mit dem Hinweis auf die biblischen Erzählungen von der Erschaffung der Welt und der durchgehenden Beziehungswirklichkeit Gottes zu den Menschen, während das Feld rechts unten den immanenten Aspekt der individuellen Verantwortung für Natur und Nachhaltigkeit beinhalten würde.⁸ Durch das Vierfeldschema wird die Heterogenität des Unterrichtsgegenstands ebenso deutlich wie seine Vielfalt an möglichen Positionierungen. Entsprechend bietet das (gefüllte) Positionierungsschema für die Lehrkraft einen guten Hintergrund, vor dem die hetero-

genen Schülerinnen- und Schüleraussagen, aber auch die eigenen Vorstellungen und Einstellungen wahrgenommen werden können: Wann argumentiere ich stärker schöpfungstheologisch und wann eher ökologisch?⁹

Unter **Haltung** sei eine theologisch-spirituelle Kompetenz verstanden, die sich in Position und Performanz der Religionslehrkraft ausdrückt. Position meint dabei das eigene Überzeugtsein und eine Sprachfähigkeit in Theologie (im oben genannten Sinne) und Spiritualität; als Performanz ist die Wirklichkeit und Wirksamkeit dieses Überzeugtseins im eigenen Leben und eben auch in der unterrichtlichen „Performance“ mit Schülerinnen und Schülern zu bezeichnen. So bringt der Haltungsbegriff hier im weitesten Sinn das zum Ausdruck, was Menuhin oben als „Lieben“ bezeichnet hat.¹⁰ Kurzum: Religionslehrende bringen mit ihrer Haltung ihre eigene (religiöse) Biographie und Identität in den Unterricht und ihre Rolle an der Schule ein. Dies erlaubt ihnen, die heterogenen Positionierungen der Schülerinnen und Schüler wahrzunehmen und mit ihrer eigenen Position zu konfrontieren.¹¹

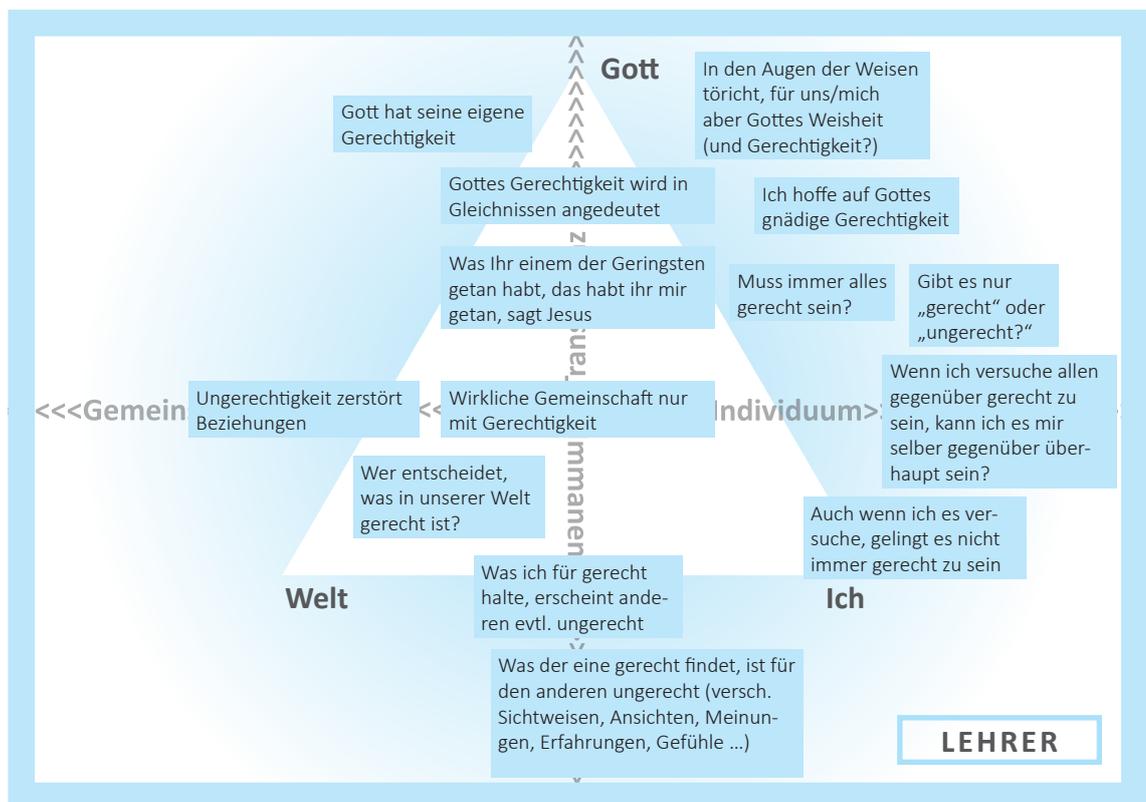


Abbildung: Positionierungsschema für Lehrerinnen und Lehrer – Beispiel „Gerechtigkeit“

In der weiteren Auseinandersetzung mit den modellierten Lerngegenständen kann die Lehrkraft zum Beispiel ihre eigene Position (und auch Performanz) mit Hilfe des oben genannten Positionierungsschemas reflektieren. Denn so heterogen auch der Lerngegenstand selbst ist, so heterogen sind die eigenen Überzeugungen und persönlichen Zugänge der Lehrkräfte dazu. Das folgende Beispiel aus einer Lehrerfortbildung im Schulerferat Neuss zeigt Lehrerpositionierungen zum Thema Gerechtigkeit. In der Fortbildungsarbeit gibt das Erzbistum Köln der Haltung zum Beispiel in der „Kölner Sommerschule für Religionslehrende“ Raum: Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer setzen sich in einer Woche am Ende der Sommerferien persönlich mit theologischen Fragestellungen auseinander, die ihr alltägliches Leben berühren. Der freie und inspirierte Austausch stärkt Sprachfähigkeit und Positionalität, um auch im kommenden Schuljahr nachzuwirken. Eine erste Wirkung dieser Tage zeigt sich jeweils im Gottesdienst am letzten Abend, der aus der Gruppe selbst heraus mit den Impulsen der Tage vorbereitet und durchgeführt wird. Die persönliche theologische Sprachfähigkeit hat jeweils in der liturgischen Form Raum gefunden.

Handwerk und Haltung beschreiben das tägliche Tun von Religionslehrkräften besonders auch angesichts der Herausforderung zunehmender religiöser Heterogenität. Diesen Dimensionen in ihrem Zusammenspiel Resonanz- und Reflexionsraum zu geben, wird auch in Zukunft eine wichtige Aufgabe unter anderem der kirchlichen Lehrerfortbildung sein.

- ⁸ Das Schema ist auf der Basis der so genannten Metastruktur von Oliver Reis und seinen theologischen Modellen für den Religionsunterricht entstanden (vgl. Oliver Reis, Theresa Schwarzkopf: Diagnose im Religionsunterricht. Konzeptionelle Grundlagen und Praxiserprobungen, Berlin 2015, S. 65-76 sowie Gerhard Büttner, Oliver Reis: Modelle als Wege des Theologisierens. Religionsunterricht besser planen und durchführen, Göttingen 2020, S. 13-32).
- ⁹ Vgl. dazu kritisch Guido Hunze: Schöpfungsvisionen – mitten im Chaos. Herausforderungen für eine religiöse Bildung für Nachhaltige Entwicklung (rBNE), in: Impulse 3/2021, S. 4-7.
- ¹⁰ Vielleicht lässt sich der Begriff im Lichte der Würzburger Synode klarer fassen, die über die Religionslehrerinnen und Religionslehrer sagt: „Liebe zur Kirche und kritische Distanz müssen einander nicht ausschließen.“ (Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung, Freiburg i.Br. u. a. 1976, S. 148).
- ¹¹ Vgl. dazu zuletzt auch Oliver Reis, Hanna Roose: Auf die Position kommt es an?! Theologische Gespräche im Religionsunterricht und die Herausforderung der Positionalität, in: Lesepause 1/2022, S. 5-10.

Religionslehrende bringen mit ihrer Haltung ihre eigene (religiöse) Biographie und Identität in den Unterricht und ihre Rolle an der Schule ein.

¹ Der Beitrag fasst unter anderem Ergebnisse des Projekts ZuRuF („Die Zukunft des Religionsunterrichts im Fokus“) zusammen, das im Erzbistum Köln von 2017 bis 2019 durchgeführt wurde.

² Die Aufnahme ist neben anderen Begegnungen der beiden Musiker verfügbar über den YouTube-Kanal „Glenn Gould official“ (hier unter https://www.youtube.com/watch?v=AABQY-APK_Ek, 07.04.2022). Den Hinweis verdanke ich Dr. Raimund Litz.

³ Vgl. Die deutschen Bischöfe (Hg.): Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen, Bonn ⁶2017 (¹2005), S. 19-34.

⁴ Michael Ley: Wer sind eigentlich diese Religionslehrer? Untersuchungen zur Genese eines Berufsbildes, in: Pastoralblatt 69 (2017) S. 178-185, 185.

⁵ Ebd., S. 183.

⁶ Ebd., S. 184, Hervorhebung durch Dominik Arenz.

⁷ Vgl. Michael Ley: Metamorphosen eines Berufsbildes. Die Religionslehrer im Theologiestudium, in: Pastoralblatt 69 (2017), S. 238-245, 244f.



Dr. Dominik Arenz
 Erzbischöfliches Generalvikariat Köln
 Referent für Qualitätsentwicklung im
 katholischen Religionsunterricht
 dominik.arenz@erzbistum-koeln.de



ZWEI NACH VORN, EINS ZURÜCK

DIE SPRUNGHAFTEN ENTWICKLUNGEN VON DIGITALISIERUNG UND RELIGIONSUNTERRICHT

von Daniel Meyer zu Gellenbeck

**„Könntet Ihr euch bitte um Maxi kümmern?“
Die Lehrerin wendet sich zwei Schülerinnen zu und reicht ihnen mit einem auffordernden Blick eines der Schultablets. Der Schüler, der sich in Quarantäne befindet, wird von den anderen wie selbstverständlich im Unterricht digital zugeschaltet. Die Aufgaben sind auf der Lernplattform hinterlegt.**

Noch vor drei Jahren wäre dies ein unwahrscheinliches Szenario in einer 6. Klasse gewesen.

Mittlerweile bewegt sich jedoch das Thema „Digitalisierung“ trotz der – wenn man es freundlich sagen möchte – „bunten“ digitalen Infrastrukturen an den Schulen und trotz der heterogenen Kenntnis- und Kompetenzständen auf allen Seiten zusehends in eine Richtung, die man mit dem Begriff der „Onlife-Wirklichkeit“ (Luciano Floridi) beschreiben könnte. Das Digitale (online) und das Leben (life) sind keine getrennten Größen mehr, sondern haben sich längst schon miteinander verwoben. Die digitale Transformation und der damit einhergehende Kulturwandel vollziehen sich zusehends – auch im Religionsunterricht.

Nur wie genau? Und mit welchen Konsequenzen für die Qualität von religionspädagogischen Lehr-Lern-Szenarien?

Zu weit gesprungen! – Eine unbekömmliche Entwicklungskurve

Im Verlauf der Coronapandemie und des „Motors Distanzunterricht“ vollzog sich ein immenser Entwicklungsschub auf vielen Ebenen der Digitalisierung mit weitreichenden Effekten für das Unterrichten. Aus heutiger Sicht wird man vorsichtig bilanzieren, dass dieser Schub nicht wirklich in jeglicher Hinsicht innovativ war oder gar zu besserem Unterrichten beigetragen hat. Die Entwicklung würde man eher als akkomodativ beschreiben. Sie war sprunghaft und viele Lehrkräfte haben neben den besonderen Beanspruchungen des Arbeitens in der Krise immense technisch-instrumentelle Lernkurven bewältigt. Quasi über Nacht erfolgten Umbauprozesse vom „Präsentischen“ ins „digital Gespiegelte“. Neben den disruptiven Kräften, die im Aufbruch Potenziale für Schulorganisation und Unterrichtsqualität freilegte, blieben diese Prozesse doch vielfach überfordernd und frustrierend, mit Scham über die eigenen Grenzen und digital-didaktischem Zweifel besetzt.

Mit etwas Abstand: Wir Lehrkräfte sind wie die meisten Professionen und Gewerke schlichtweg unvorbereitet in diese diktierte Transition gegangen. Zusätzlich haben wir auch erleben müssen, dass es besonders die „Nebenfächer“ waren, die während der Zeit im Distanzunterricht dem vermeintlich Wichtigerem weichen mussten.

Man kann diesen Prozess als „übertriebene“ Störung einer systematischen und organischen Entwicklung von Unterricht und Schule als System beschreiben. Die unbekömmliche Innovationsgeschwindigkeit insbesondere in der Entwicklung digitaler Lehr-Lern-Settings störte die Balance von vorherrschenden, integrativen Kräften einer assimilativ voranschreitenden Schul- und Unterrichtsentwicklung zwischen Innovation, Bewahren und Optimierung.¹

So wunderte es nicht, dass in der Zeit des wiederaufkeimenden Präsenzunterrichtes die Webcam vielerorts weitestgehend wieder abgeschaltet und die Tablets in die zentralen Ladestationen verbannt wurden. Endlich wieder gemeinsam vor Ort. Endlich wieder ... analog!?

Das Gute retten! – Entwicklungspotenziale auf verschiedenen Ebenen

In der Natur zeigt sich an den ökotonen Übergängen (Land/Meer, Wald/Feld ...) ein Doppelspiel zwischen prekären und produktiven Prozessen. In den Übergangsphasen werden Routinen und Sicherheit gebende Handlungsmuster eben in Frage gestellt oder gar nutzlos.

Neue Kriterien und handlungsleitende Impulse für künftiges Handeln können erst dann weiterentwickelt werden, wenn die erste Verunsicherung ausgehalten ist.²

Nach meiner Wahrnehmung sind wir an jenem Zeitpunkt angelangt, wo trotz der nach wie vor vehement kräftezehrenden Situation erste, vorsichtige Bilanzierungen auch die Potenziale erahnen lassen:

So etwa, wenn Schülerinnen und Schüler ihre Gedanken in digitalen Lernportfolios festhalten und diese gegenseitig anreichern. Oder wenn Schülerinnen und Schüler unabhängig des Schriftspracherwerbs mittels Audiofeedbacks ausführlichere Gedankengänge festhalten können. Oder wenn mittels digitaler Abstimmungstools die Lerngruppen wirklich in der Breite aktiv lernend beteiligt werden. Oder wenn mittels kollaborativ zu bearbeitender Whiteboards über persönliches Interesse und Motivation hinaus existenzielle Themen gehoben und unverstellt ausgetauscht werden.

Die Potenziale der Digitalisierung zeigen sich schulischerseits auch bei den arbeitsorganisatorischen und kommunikativen Erleichterungen, die digitale Lernplattformen (Lernmanagementsysteme) nach einer gewissen Zeit der Einarbeitung im System Schule auf allen Ebenen datensicher ermöglichen.

So rückt derzeit der Fokus von der technisch-instrumentellen Seite wieder mehr auf die Seite der Anwendung und im Blick auf den Religionsunterricht auf religionsdidaktische Fragestellungen. Ein Zukunftsszenario könnte sein, dass ein vornehmlich funktionales oder gar defizitorientiertes Verständnis von digitalen Kompetenzen mehr und mehr in eine Praxis „gelebter Digitalität“ überführt wird, in der digitale „Tools“ wie selbstverständlich, also post-digital in die Bildungsprozesse integriert sind.

Nicht zu kurz springen! – Bildungstheoretische Sicht

So möchte ich auch die „Renaissance“ der Mehrwert-Frage verstehen, die nach meiner Wahrnehmung erstaunlicherweise wieder vermehrt in den Kollegien Einzug hält.

In der Zeit der Entwicklungssprünge wurde diese Frage vor allem dann gestellt und zu Recht im Kern kritisiert³, wenn es „eigentlich“ um ein Ausbremsen eines ungelentkten „just-do-it“ oder der schnellen Entwicklungsgeschwindigkeit bestand. So, als würde sich Religionsunterricht auch im „Normalfall“ nur dann entwickeln, wenn bereits im Vorfeld eine immense Rechtfertigungsqualität aufgefahren würde.

Trotzdem sollte man meines Erachtens der Mehrwert-Frage auch heute noch ihren fachlich legitimen Raum geben. Wenn zum Beispiel „lediglich“ eine Wissensabfrage mittels eines aufwendig programmierten digitalen Tools vorgenommen würde, dann würde hier unter Umständen nur „alter Wein in Hightech-Schläuchen“⁴ fließen. Das Mehrwert-Kriterium im Blick würde mit Blick auf den Aufwand zu Recht eine qualitätssichernde Hand über das vermeintlich zu Bewahrende ausstrecken.

Wie wünschenswert wäre es, wenn wir mit der Mehrwert-Frage in der Reflexion zusätzlich auf die religionsdidaktische Qualität schauen würden: Wird der Religionsunterricht durch die (Nicht-) Veränderung lebensbedeutsamer, strukturierter, vertraut-machender, dialogischer und in der Urteilsfähigkeit stärkender?⁵

Anders als die Mehrwert-Frage fußt das weitläufig bekannte SAMR-Modell nach Puentedura⁶ demgegenüber auf einer Grundannahme, die davon ausgeht, dass jeglicher Unterricht im Blick auf das Qualitätsmanagement stetig entwicklungsbedürftig ist. So orientieren die beiden unteren Ebenen „Ersetzung“ und „Erweiterung“ in qualitätswirkelndem Anliegen.

Das SAMR-Modell⁶ macht gegenüber einer rein auf der Handlungsebene angesiedelten Mehrwert-Frage deutlich, dass es sich „lohnt“, mit den Potenzialen digitalen Lernens – um im Bild zu bleiben – einen Schritt höher zu springen. Im Bereich der Umgestaltung lockt das Potenzial für eine Neubelegung von festgefahrenen unterrichtlichen Routinen.

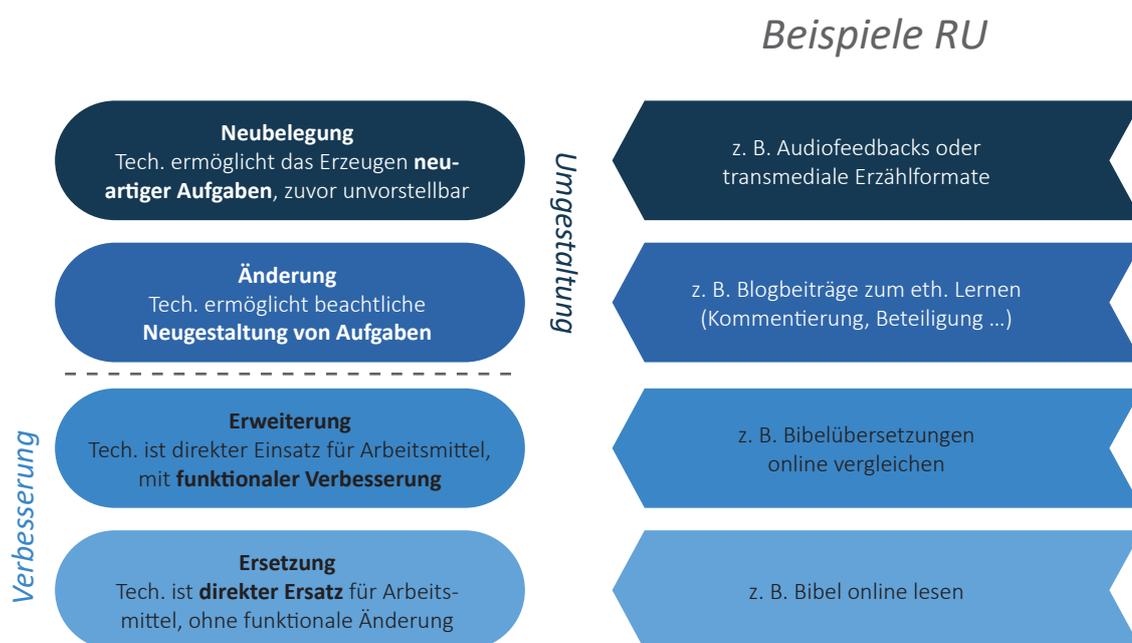


Abbildung 1: Beispiele RU⁷

Der Sprung lohnt sich! – Kultur der Digitalität auch als Motor für guten (Religions-)Unterricht

Unter dem Label „Kultur der Digitalität“ beschreibt Felix Stalder, wie in Zeiten der Digitalität in unserer Gesellschaft Bedeutung miteinander verhandelt wird. Bedeutung ist dabei vor allem nicht wie oder mit Hilfe eines unveränderlichen Schatzes zu erlangen, der von der einen zur anderen Generation weitergeben würde.⁹

Nach Stalder sind es im Wesentlichen drei Aspekte, die die „Kultur der Digitalität“ kennzeichnen. Es sind

- die durch die digitale Transformation unserer Gesellschaft vorgezeichneten neuen Qualitäten der Referenzialität, also der potenziell für alle Menschen geschaffenen Zugänge zu Wissen, Kultur und Kompetenz und der Möglichkeit diese neu zusammenzustellen und weiterzuentwickeln,
- die neue Gemeinschaftlichkeit, die sich etwa in persönlichen Positionierungen in sozialen Netzwerken (vernetzter Individualismus) zeigt sowie
- die wachsende Bedeutung der Algorithmizität, die die unüberschaubar gewordene digitale Welt für Nutzende wie in „Landkarten“ handhabbar machen.

Der Religionsunterricht bewegt sich in ähnlichen Kategorien, wenn er lebensbedeutsames Wissen, Möglichkeiten zur kritisch-prüfenden Aneignung anbietet und sich als Orientierungsangebot in immer neuer Gegenwart mit immer neuen jungen Menschen in Szene setzt. Auch hier geht es essenziell um Relevanzen. Wenn wir uns erlauben, bildungstheoretisch nicht zu kurz zu springen und die Potenziale und Risiken der real existierenden und nicht mehr wegzudenkenden digitalen Transformation unserer Gesellschaft im Blick auf unsere Bildungsziele kriteriologisch zu bedenken, dann richtet sich das Verständnis von Lehr-Lern-Settings (wieder) neu aus. Und es trifft stellenweise auch auf „alte Bekannte“, also Determinanten aus reformpädagogischen Entwicklungen, die Qualitäten eines guten Religionsunterrichtes beschreiben.¹⁰

Die folgende Gegenüberstellung, die den Blick auf die Potenziale reformorientierten Unterrichtens unter den Voraussetzungen des „digitalen Zeitalters“ lenkt, veranschaulicht höchst unterrichtspraktisch diesen paradigmatischen – aber nicht wirklich unerwarteten – Wechsel:



Darstellung von Jöran Muuß-Merholz (CC BY 4.0) von 2020, aufbauend aber verändert gegenüber dem Original von Lisa Rosa von 2017

Abbildung 2: Lernen im digitalen Zeitalter (J. Muuß-Merholz)¹¹

Im Blick auf meine eigene Tätigkeit in der religionspädagogischen Ausbildung von pastoralen Kräften in der Schule ist die Gegenüberstellung von Muuß-Merholz ein stetiger Weckruf und Motor zur Optimierung der Bildungsprozesse vor dem Hintergrund einer – Gott sei Dank! – nicht mehr wegzudiskutierenden Faktizität des Digitalen in unserer Gesellschaft. Wenn diese Begriffs-paare im besten Sinn „spannend“ bleiben und nicht gleich etwa schulprogrammatisch zu Standards für die Veränderung implementiert werden, dann können sie vorerst wertvolle Beiträge für die „Verheutigung“ unserer religionspädagogischen Disziplin leisten.

Bis zum Apell steigert sich diese Entwicklungsrichtung durch die stetig in meinem Ohr „klimpernde“ Ermahnung von Hilbert Meyer. Er wähnt eine Tendenz von digitalen Medien zu einem „Oberflächen-Geklimper“ und warnt: „Je größer die Faszinationskraft digitaler Medien, umso wichtiger wird die bildungstheoretische Reflexion der mit diesen Medien transportierten Ziele und Inhalte.“¹²

„Der Sprung in den Brunnen“ – „Tiefe“ als produktives Korrektiv

Wenn es also – um das Bild des Oberflächen-Geklimpers positiv zu wenden – um „Tiefgründiges“ und um „Lebensbedeutsames“ geht, bin ich im Blick auf den Religionsunterricht gleichermaßen alarmiert wie zuversichtlich. Denn genau an dieser Stelle sind wir Religionslehrkräfte nach meiner Wahrnehmung beruf(ung)sbezogen wachsam und kreativ.

Hinsichtlich einer existenziell interpretierten Tiefe zeigt sich der Religionsunterricht gemäß der Forschung zum Stichwort der „Digital Religion“¹³ vor allem dann medienwissenschaftlich anschlussfähig, wenn er mit folgenden Schlüsselbegriffen zugespitzt wird:

- „Wer bin ich?“ – angesichts vielfältiger Identitäten im Netz (→ identity).
- „Wo gehöre ich hin?“ – angesichts einer sich immer mehr ausdifferenzierenden Gesellschaft (→ connectedness / connectivity).
- „Wem kann ich glauben?“ – angesichts der vielen Kanäle und Akteure in digitalen Welten (→ authority).¹⁴

In diesen Suchbewegungen kann der Religionsunterricht befördert durch die Kultur der Digitalität existenzielle Erfahrungsräume der „letzten Tiefe“¹⁵ offenhalten. Hierzu bräuchte es angesichts

der individualisierten und differenzierten Zugänge ebenfalls ein breites Spektrum an Gestaltungsmomenten und Sprachspielen. Diese werden in der Kultur der Digitalität gleichermaßen befördert wie eingelöst.

Sollten in diese Suchbewegungen auch Schätze der Bibel und der Traditionen der Glaubensgemeinschaften eingespeist werden – falls sie nicht schon längst „da“ sind –, dann „vermag der Glaube dem Menschen etwas zu sagen, was er nicht sowieso schon weiß. Ein Religionsunterricht, der der biblischen Rede von Gott verpflichtet ist, wird die Schülerinnen und Schüler zur Wahrnehmung dieses ‚ganz Anderen‘ hinführen.“¹⁶

Zwei Sprünge nach vorne, einer zurück! – als Ausblick

Insbesondere Religionspädagoginnen und Religionspädagogen können aus diesen Gründen verantwortungsbewusste Vorreiterinnen und Vorreiter eines besseren Unterrichtens im Zeitalter der Digitalität sein. Wie gut, dass es in den religionspädagogischen Bubbles „kreative Felder“¹⁷ wie etwa das relilab.org, rpi-virtuell und andere Bewegungen kollaborativer Entwicklung gibt, die diese Entwicklung „bottum up“ von unten stützen. Gleichzeitig stehen klärend hier auch „top down“ diverse Modelle und Pläne wie etwa der Medienkompetenzrahmen NRW zur Verfügung und sind hilfreich für Orientierung und Legitimation der täglichen Praxis.

Um im Bild des Springens zu bleiben, wünschte ich mir eine Entwicklungsdynamik im Vergleich mit der Echternacher Springprozession. Dort absolvieren die Pilger auf ihrem gemeinsamen Weg je zwei Sprünge nach vorne und dann wieder einen Sprung zurück. Man käme mit Energie vorwärts und entwickelte aus eigenem Antrieb Ideen und digitaldidaktische Elemente („Prototypen“). Dann stoppte man den Vorwärtsdrive mittels eines reflexiven Schrittes zurück und bliebe trotzdem weiterhin „nach vorn“ ausgerichtet. Dies ermöglichte ein stetig kraftvolles und gleichzeitig verantwortungsbewusstes Entwickeln. Vorausgesetzt, man bliebe in Bewegung!

So verlangsamt und doch in stetiger Entwicklung würde der Religionsunterricht alte Routinen zumindest überprüfen und einen „echten“ Unterschied machen:

- für noch differenziertere Beteiligungs- und Lernformen im Spektrum der Aufgaben des Religionsunterrichtes,
- für den individuellen Rhythmen des Lernens entgegenkommende digitale, asynchron nutzbare Lernräume sowie
- für dialogisch vernetzende und zugleich verlangsamende, individuelle Tiefgänge auf der Suche nach Gott und uns selbst in dieser so bewegten Welt.

-
- ¹ Vgl. Stephan Gerhard Huber: Zerreißprobe oder klare Strategie? Schulentwicklung in der Balance von Bewahren, Optimieren, Innovieren, in: b:sl 04/2019 (https://edulead.net/ibb/wp-content/uploads/sites/4/2021/04/Huber-Zerreissprobe_oder_klare_Strategie_bsl_04_2019_ohne-Werbung.pdf, 11.04.2022).
- ² Vgl. hierzu Natalie Knapp: Der unendliche Augenblick. Warum Zeiten der Unsicherheit so wertvoll sind, Hamburg 2015.
- ³ Axel Krommer: Wider den Mehrwert! Oder: Argumente gegen einen überflüssigen Begriff (<https://axelkrommer.com/2018/09/05/wider-den-mehrwert-oder-argumente-gegen-einen-ueberfluessigen-begriff/>, 11.04.2022).
- ⁴ Jöran Muuß-Merholz: Aufforderung zum Tanz! Damit neue Medien nicht alte Pädagogiken optimieren, in: Axel Krommer et al.: Routenplaner #digitale Bildung, a. a. O., S. 50ff.
- ⁵ Vgl. hierzu Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen. Die deutschen Bischöfe 80, Bonn 2005, S. 18.
- ⁶ Ruben Puentedura: Transformation, Technology and Education, 2006. <http://www.hippasus.com/resources/tte/> (11.04.2022); eine gute Einführung zum SAMR-Modell gibt es auch über die Seiten des Ministeriums für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen unter https://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/upload/Faecher_Seiten/Sport/digi/M4_SAMR_Didakt-Mehrwert-digitaler-Medien_2021-01-18.pdf (11.04.2022).
- ⁷ https://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/upload/Faecher_Seiten/Sport/digi/M4_SAMR_Didakt-Mehrwert-digitaler-Medien_2021-01-18.pdf (11.04.2022), bearbeitet und ergänzt durch den Autor.
- ⁸ Einen guten Überblick über die diversen Modelle der digitalen Lehr-Lern-Praxis gibt Jan Vedder: Digitalien sucht das Supermodell, 2019 (<https://www.vedducation.de/modell/>, 11.04.2022). Vgl. hierzu auch bildungstheoretische Konzepte wie das „deep learning“ nach Geoff Scott (2014) oder das „CCR-Framework“ nach Charles Fadel (2017), die ebenso wie Jöran Muuß-Merholz oder Priska Fuchs (Digitale Lernarrangements ZAKig gestalten“; 2022) „das „Four-C/4K-Modell“ der amerikanischen Initiative „Partnership for 21st Century Learning (P21)“ rekontextualisiert bzw. fortgeschrieben haben. Eine praxisbezogene Diskussion des „Four-C/4K-Modell“ bietet Dejan Mihajlović: Kommunikation, Kollaboration, Kreativität und kritisches Denken – mehr als Buzzwords, in: Axel Krommer et al.: Routenplaner #digitale Bildung, Hamburg 2019, S. 146ff.
- ⁹ Felix Stalder: Kultur der Digitalität, Berlin 2016. Vgl. hierzu auch die religionspädagogische Entsprechung der Idee eines „depositum fidei“.
- ¹⁰ Vgl. hierzu etwa die „Aufgaben des Religionsunterrichtes“ in Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen, a. a. O., S. 13).

- ¹¹ <https://www.joeran.de/corona-log-1-edunauten/> (25.04.2022).
- ¹² Hilbert Meyer: Arbeit mit digitalen Unterrichtsmedien – Plädoyer für eine didaktisch fundierte Unterrichtsentwicklung in 9 Punkten (<https://unterrichten.digital/2020/05/14/hilbert-meyer-digitalisierung-unterricht/>, 11.04.2022).
- ¹³ Vgl. Eva-Maria Leven, Jens Palkowitsch-Kühl, III.3 Schülerinnen und Schüler in ihrer digitalen Welt. In: Ulrich Kropac, Ulrich Riegel (Hg.): Handbuch Religionsdidaktik. Stuttgart 2021, S. 127-133, 132.
- ¹⁴ Vgl. ebd.
- ¹⁵ Karl Rahner: Gotteserfahrung heute, Freiburg i. Brsg. 2010, S. 21.
- ¹⁶ Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen, a. a. O., S. 24.
- ¹⁷ Olaf-Axel Burow: Team-Flow. Gemeinsam wachsen im Kreativen Feld, Weinheim u. a. 2015, S. 62.



Daniel Meyer zu Gellenbeck
 Bischöfliches Generalvikariat Münster
 Abteilung Religionspädagogik
 Religionslehrer, Systemischer Coach
 und Organisationsentwickler
 meyer-zu-gellenbeck
 @bistum-muenster.de



VERSCHIEDENHEIT ACHTEN – GEMEINSCHAFT STÄRKEN

INTERRELIGIÖSES LERNEN AN DER EVANGELISCHEN
GESAMTSCHULE GELSENKIRCHEN-BISMARCK

von Britta Möhring

Religion in der 5. Klasse. Zwischen der muslimischen und der christlichen Religionsgruppe werden Fragen hin und her geschickt. Fragen der muslimischen Schülerinnen und Schüler an die christlichen: Können ihr etwas auswendig aufsagen aus der Bibel? Warum wurde Jesus gekreuzigt? Warum feiert ihr Ostern? Die christlichen Schülerinnen und Schüler fragen zurück: Geht ihr regelmäßig in die Moschee? Hast du schon mal gefastet, wie ist das so? Warum dürfen Muslime kein Schweinefleisch essen? Was bedeutet der Halbmond? Die Lernenden versuchen aus ihren Erfahrungen, mit Hilfe von

Büchern und Internet sowie des Religionslehrers die Fragen zu bearbeiten. Einige bleiben unbeantwortet, die Beantwortung scheint nicht leicht zu sein. In der nächsten Stunde mischen sich die Gruppen und religionsgemischte Kleingruppen beantworten die Fragen so gut wie möglich.

Das Schulprogramm

Der Religionsunterricht an der evangelischen Gesamtschule Gelsenkirchen-Bismarck steht unter der Überschrift „Verschiedenheit achten – Gemeinschaft stärken“. Im Schulprogramm der Gesamtschule heißt es: „Der gegenseitige Respekt wird durch das gemeinsame Lernen von Schülern unterschiedlicher Konfessionen und Religionen

vertieft. Die Kenntnis anderer Religionen, das gemeinsame Begehen religiöser Feste und der Dialog zwischen Religionen und Kulturen im Unterricht ermöglichen einen offenen Umgang, der Gemeinsamkeiten und Verschiedenheiten gleichermaßen anerkennt.“¹

Die Organisation des Religionsunterrichts

In den Jahrgängen 5 bis 8 wird etwa 80 Prozent der Zeit nach Religionen und Konfessionen getrennt unterrichtet, in 20 Prozent findet eine „Dialogeinheit“ statt. Im Jahrgang 5 lautet das Thema „Was glaubst du? Das glaube ich.“ Im Jahrgang 6 geht es um Abraham und die Frage „Glauben wir alle an denselben Gott?“, in Jahrgang 7 um „Propheten: Gottes Gesandte für Gerechtigkeit in der Welt“, im Jahrgang 8 um das Thema „Erwachsen werden im Glauben.“ In diesen Einheiten arbeiten alle Religionsgruppen parallel und mischen sich auch immer wieder.

In den Jahrgängen 9 und 10 werden die Religionsgruppen aufgelöst und es wird im Klassenverband konfessions- und religionsübergreifend gelernt. Für sechs Wochen pro Schuljahr werden die Klassen von zwei Lehrenden (eine evangelische/eine katholische Lehrkraft und eine muslimische Lehrkraft) unterrichtet. Im Jahrgang 9 geht es in dieser Einheit um „Grundzüge des Islam“ und „Als Muslim in Deutschland“. Im Jahrgang 10 kommen die „Gottesvorstellungen“ in den Blick. Im gemeinsamen Unterricht fällt auf, wie wichtig es den muslimischen Schülerinnen und Schülern ist, den nichtmuslimischen von ihrem Glauben und ihrer gelebten Religion zu erzählen.

Im Jahrgang 11 wird gemeinsamer Unterricht von evangelischen, katholischen und muslimischen Lehrkräften erteilt; auch der Philosophiekollege kommt hinzu. Inspiriert wurden wir von der Theodor-Heuss-Schule in Offenbach. Hospitationen und Gespräche haben uns motiviert und Mut gemacht. Das Motto und viele Ideen haben wir von dort übernommen. Im Laufe der Jahre wurde vieles wieder verändert und an unsere Bedingungen in Gelsenkirchen angepasst. Vier Themenschwerpunkte sind es, die in diesem Schuljahr behandelt werden: Anthropologie, Wirklichkeit, Toleranz und Ethik. Die Lehrkräfte rotieren allein oder als Tandem durch die Klassen, sie sind ein Quartal lang Spezialisten für ein Thema in der Lerngruppe.

Erfahrungen an außerschulischen Lernorten

Ein gemeinsamer Pilgergang der gesamten Jahrgangsstufe 11 führte uns zu verschiedenen Gotteshäusern in der Stadt. Dabei fielen beispielsweise zum ersten Mal die Aleviten in der Jahrgangsstufe auf, weil sie die Moschee nicht betreten wollten – ein Problem, das wir vorher nie bedacht hatten.

Es gibt Einladungen der verschiedenen Religionsgemeinschaften zu den jeweiligen Jahresfesten (zum Purimfest, zum Fastenbrechen, zum Gründonnerstagsgottesdienst mit Abendessen). Diese werden im Unterricht veröffentlicht. Interessierte Schülerinnen und Schüler sowie Lehrkräfte verabreden sich. Manchmal werden auch Eltern mitgebracht.

Aus diesen Einladungen entstand die Idee eines „Begegnungspasses“ in der Jahrgangsstufe 11: Die Schülerinnen und Schüler suchen sich während eines Schuljahres drei Orte beziehungsweise Begegnungsmöglichkeiten aus, an denen sich für sie interreligiöse oder weltanschauliche Begegnungen ereignen. Das können ein Besuch in einer Familie anderer Religionszugehörigkeit, die Teilnahme an einem Gottesdienst einer anderen Religion, der Besuch in der philosophischen Gesellschaft oder die Teilnahme an den Treffen der interreligiösen Arbeitsgemeinschaft in der Stadt sein.

Grundsätze interreligiösen Lernens

Der Wechsel von Phasen, in denen die Schülerinnen und Schüler getrennt nach Religionen und Konfessionen (evangelisch, katholisch, muslimisch) unterrichtet werden, mit Phasen, in denen sie religionskooperativ gemeinsam unterrichtet werden, hat sich an unserer Schule bewährt. Konfessionelle Bindung steht nicht im Widerspruch zu dialogischer Offenheit, sondern ermöglicht und befördert den Dialog.²

Dialogfähigkeit ist in den Kerncurricula eine Kernkompetenz im evangelischen und katholischen Religionsunterricht. Vieles aus der eigenen Tradition lernen die Kinder und Jugendlichen im Dialog mit anderen. Dialogisches Lernen ermöglicht unserer Erfahrung nach beides: ein Kennenlernen von anderen Religionen und Weltanschauungen und ein vertieftes Verständnis der eigenen Tradition, und vielleicht ein dadurch veränderter Blick auf das Eigene und das Andere.

Pluralitätsfähigkeit bedeutet für uns zweierlei: Zum einen geht es um die Suche nach Gemein-

samkeiten und zum anderen um die Bereitschaft, auch die Unterschiede wahr- und ernstzunehmen. Es geht nicht darum, dass alles beliebig oder alles gleich gemacht wird. Die Fähigkeit mit anderen umzugehen, erweist sich erst da, wo andere auch in ihrer Fremdheit bestehen bleiben dürfen. Religiöse Dialogfähigkeit schließt Ambiguitätstoleranz ausdrücklich mit ein³ beziehungsweise setzt sie voraus.

Religionsunterricht und die weiteren Elemente religiösen Lebens an der Evangelischen Gesamtschule gehören zusammen: Sie ergänzen sich inhaltlich und vor allem wirken sie gemeinsam. Dazu gehören regelmäßige Schulgottesdienste (häufig in Zusammenarbeit mit einem Imam) und Projekte im Rahmen der Projektwoche oder -tage für die gesamte Schule, zum Beispiel zum „Engel der Kulturen“.⁴

„Verschiedenheit achten – Gemeinschaft stärken“ – wie kann dieses Motto gelingen? Welche religiöse Identitätsbildung findet angesichts von (religiösen) Differenzerfahrungen statt? Ein Schüler sagte: „Wir werden neugierig auf weitere Sichten. Wir erfahren, wie unsere Lehrerinnen und Lehrer Religion oder andere Anschauungen

konkret leben. Wir merken, dass sie ‚miteinander‘ unterrichten.“ Auch wir Kolleginnen und Kollegen erleben immer wieder, wie wichtig und interessant der Dialog untereinander für uns ist. Das scheinen die Schülerinnen und Schüler zu spüren.

¹ Das Schulprogramm und weitere Informationen zur Evangelischen Gesamtschule Gelsenkirchen-Bismarck finden sich auf der Homepage der Schule <https://www.e-g-g.de/index.php/de/> (07.04.2022).

² Vgl. Rat der Evangelischen Kirche in Deutschland (Hg.): Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, München 2014, S. 45f.

³ Vgl. ebd., S. 71.

⁴ <https://www.engel-der-kulturen.de> (07.04.2022) und <https://www.evangelisch-in-westfalen.de/aktuelles/detailansicht/news/engel-der-kulturen-wacht-jetzt-auch-in-gelsenkirchen/> (09.05.2022).



Britta Möhring

Evangelische Gesamtschule Gelsenkirchen-Bismarck
Schulpfarrerin und Lehrerin für Evangelische Religionslehre
britta.moehring@e-g-g.de

DIE ZUKUNFT DES RELIGIONSUNTERRICHTS IN ÖSTERREICH

HERAUSFORDERUNGEN UND PERSPEKTIVEN

von Carsten Bongers

Der Religionsunterricht steht in vielen europäischen Ländern in der Diskussion. Auch in Österreich stellt sich die Frage nach der Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts. Grund dafür sind ähnliche Herausforderungen wie in Deutschland. Religiöse Pluralisierung und zunehmende Säkularisierung wirken sich immer stärker auf den Religionsunterricht aus. Der folgende Beitrag gibt einen Einblick in die gegenwärtige Situation und mögliche Zukunftsmodelle des Religionsunterrichts in Österreich.

Die gesetzlichen Rahmenbedingungen

Der Religionsunterricht in Österreich ist verfassungsrechtlich verankert (vgl. Art. 17 Staatsgrundgesetz). Daneben wird vom österreichischen Gesetzgeber die Bedeutung von Religion in der Schule betont. Im Schulorganisationsgesetz wird bestimmt, dass es Aufgabe der Schulen sei, „an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten [...] mitzuwirken“ (§ 2 Abs. 1 SchOG). Damit verpflichtet sich der österreichische Staat, dem Thema Religion an Schulen einen Ort zu geben.

→ **Hier geht's zur Fortsetzung:**
www.bistum-muenster.de/kus

BEMERKENSWERT

PERSONALVERÄNDERUNGEN

„Im Juni blicke ich auf mehr als 33 Jahre in der bischöflichen Behörde zurück. Im Herbst 1988 begann mein erstes Jahrzehnt als Referent für die ökumenischen Religiösen Schulwochen – Schulpastoral in ökumenischer Verantwortung scheint mir bis heute die zukunftsfähigste Form. Das zweite Jahrzehnt seit 2000 war von der Leidenschaft geprägt, den Eltern Gehör zu verschaffen bei der Profilierung der katholischen Schulen, die sie für Ihre Kinder gewählt hatten. Das führte zu gelegentlichen Konflikten mit dem Schulträger.

Das dritte Jahrzehnt begann nach 2010 mit dem Aufdecken der Missbrauch-Skandale in katholischen (Internats-)Schulen. In der Präventionsarbeit und im Rahmen meiner beratenden Tätigkeit habe ich Betroffene kennengelernt. Ich war den kirchlichen Bearbeitungsbemühungen verbunden und habe die notwendige, eindeutige Parteilichkeit für die Betroffenen gelernt. Gelernt habe ich zudem: Die Kirche kann kein Vertrauen wiedergewinnen, sie kann allenfalls versuchen, darum zu bitten.

Ich verabschiede mich mit dem festen Vorsatz, 93 Jahre alt zu werden. Dafür hätte ich gerne Ihre Segens-Wünsche.“

Michael Sandkamp



Michael Sandkamp verlässt Ende Juni 2022 die Abteilung Schulentwicklung und Schulpastoral. Er verabschiedet sich mit dieser Ausgabe von **KIRCHE UND SCHULE**.



Seit dem 1. Februar unterstützt **Dana Pyziak**, als schulfachliche Referentin mit dem Schwerpunkt Gymnasien, die Abteilung Schulentwicklung und Schulpastoral. Zuvor war sie knapp zehn Jahre an der Bischöflichen Canisiusschule in Ahaus tätig und unterrichtete dort die Fächer Mathematik und Französisch. Darüber hinaus war sie als Studiendirektorin zuständig für die Verwaltungskoordination.



Ab dem 1. Juni 2022 übernimmt **Daniel Bartz** in der Abteilung Schulentwicklung und Schulpastoral die Aufgaben eines schulfachlichen Referenten mit dem Schwerpunkt Realschulen. Er war zuvor sieben Jahre am städtischen Gymnasium Wolbeck in Münster tätig. Dort unterrichtete er die Fächer Mathematik und Sport. Darüber hinaus war er als zertifizierter Beratungslehrer für Fragen und Anliegen im sozial-/emotionalen Bereich an der Schule zuständig.

WORTGEWANDT – TEXTE FÜR DEN RELIGIONSUNTERRICHT

Was passiert, wenn Poetry Slam und christliche Themen aufeinandertreffen, kann man in dem von Laura Meemann zusammengestellten Band „WortGewandt“ nachlesen.

Das Format des Poetry Slams lebt von der direkten Kommunikation. Allerdings sind die Texte der jungen Slamerinnen und Slammer im Buch auch beim Nachlesen von gleichermaßen persönlicher und existenzieller Tiefe, sodass sich die Lektüre lohnt. Zu Themenfeldern wie etwa Glaube, Freiheit, Barmherzigkeit oder Da-Sein werden in Anlehnung an biblische Texte eindrucksvolle Brücken in die außerschulische Jugendarbeit und unterrichtliche Praxis geschlagen. Ein Beispiel für den Einsatz im Religionsunterricht findet sich hier: <https://kurzelinks.de/wasfuermich>

Einsehbar ist der Band in der Mediothek, bestellbar ist er für 10 Euro beim BDKJ in Steinfurt: buero@bdkj-st.de

LESENSWERT

THEOLOGIE FÜR DEN KONFESSIONELL-KOOPERATIVEN RELIGIONSUNTERRICHT



Mit diesem Buch liegt für den konfessionell-koperativen Religionsunterrichte (kokoRU) vermutlich erstmals ein umfassendes theologisches Kompendium vor, das über das Format einer Handreichung hinausgeht. Da neben den theologischen Grundlegungen in jedem Einzelkapitel immer auch ein religionsdidaktischer Kommentar formuliert wird, legen Schröder

und Woppowa fast eine eigene Didaktik für den konfessionell-koperativen Religionsunterrichte vor.

Die Herausgeber haben einen hohen Anspruch: Sie wollen „theologische Differenzen, Eigenarten und Gemeinsamkeiten“ ausleuchten, den kokoRU „offen“ denken (also ausdrücklich versuchen, die Perspektive weiterer Konfessionen und Denominationen einzubeziehen) sowie „didaktische Leitlinien und elementare Lernformen“ vorschlagen [V].

Das Buch besteht aus zwei großen Teilen: Zu Beginn steht ein ausführlicher Theorieteil, in dem jeder der beiden Herausgeber auf die Grundlagen des kokoRU in der aktuellen Form Bezug nimmt. Hier werden die aktuellen Ausgestaltungsformen, Chancen und Grenzen, Begründungen und Ziele, aber auch mögliche zukünftige Perspektiven des kokoRU thematisiert. Insgesamt bietet dieses Kapitel damit eine aktuelle systematische Einführung in die Konstruktion des kokoRU. Das „unterrichtsrelevante“ Herzstück sind neun Einzelkapitel, in denen die verschiedenen Inhaltsfelder des Religionsunterrichte aufgegriffen und jeweils von einem Autorenduo ausgearbeitet werden. Diese evangelisch-katholische Tandems ordnen das jeweilige Inhaltsfeld fachtheologisch ein. Den an jedes Inhaltsfeld angeschlossenen didaktischen Kommentar verantworten die beiden Herausgeber gemeinsam und konfessionssensibel. Damit gelingt, was sie im Vorwort ankündigen: „So geben die Beiträge dieses Bandes einen doppelten Dialog wieder: Den Dialog zwischen Autorinnen und Autoren verschiedener Konfessionen und den Dialog zwischen Fachwissenschaftlerinnen bzw. Fachwissenschaftlern und Religionsdidaktikern.“ [2] Dieses „Gespräch“ zwischen Diszipli-

nen und Konfessionen öffnet der Leserin und dem Leser ein großes fachwissenschaftlich verantwortetes Panorama. So, wie der kokoRU aktuell gedacht ist, bleibt bei ihm und damit bei diesem Buch trotz allem eine Lücke bestehen: Gedacht wird das Modell aus der Perspektive der katholischen und der evangelischen Kirchen – und dies wird über die Auswahl der Fachpersonen, die die einzelnen Kapitel jeweils gemeinsam verantworten, abgebildet. Andere konfessionelle Zugänge bleiben folgerichtig in diesem Buch außen vor. Vielleicht markiert dies eine langfristige Entwicklungsperspektive für den kokoRU. Zum jetzigen Zeitpunkt stellt dieses Werk eine große Hilfe für diejenigen dar, die sich – ob mit Blick für den eigenen Fachunterricht oder mit Blick auf gemeinsame Unterrichtsentwicklung im Rahmen der Fachschaft – konkret mit der Ausgestaltung des eigenen kokoRU auseinandersetzen. Zugleich bietet es die Möglichkeit, den eigenen Unterricht auf einer breiten fachspezifischen und konfessionssensiblen Grundlage zu hinterfragen. Für alle, die sich mit den Inhalten des kokoRU vertiefend theologisch auseinandersetzen möchten, ist dieses Buch ein Gewinn.

Bernd Schröder, Jan Woppowa (Hg.): Theologie für den konfessionell-koperativen Religionsunterricht. Ein Handbuch, Verlag Mohr Siebeck, Tübingen 2021, 480 Seiten, 39 Euro

„RELIGION“ IN DER SICHT VON SCHÜLER*INNEN



Unumstritten ist das individuelle Verständnis von Religion durch das eigene Erleben von Religion im Alltag bedingt. Diese einfache Feststellung wirft allerdings eine Frage auf, die zu beantworten für den Bereich der religiösen Bildung zentral ist: Was ist in den Augen Jugendlicher eigentlich Religion? Zur Beantwortung dieser Frage will die Studie von Juliane Ta Van einen Beitrag

leisten. Die Untersuchung liefert in Kapitel 2 zunächst einen Überblick über bislang veröffentlichte Studien und vorhandene Forschungsergebnisse aus den Jahren 2006 bis 2018. Dabei arbeitet die Verfasserin in diesem Kapitel ein Grundproblem heraus: Den vorgestellten Studien liegt schlicht kein einheitlicher Religionsbegriff zu Grunde. Interessant sind allerdings die Facetten, die mit Blick auf Jugendliche und ihre Religiosität erkennbar sind:

- Es gibt Unterschiede und Haltungen und Orientierungen, die auf das Alter zurückgeführt werden können.
- Der Altersgruppe der Jugendlichen wird in allen Studien die geringste Religiosität zugeordnet.
- Es gibt einen Unterschied in der Religiosität von Jugendlichen zwischen Ost und West.
- Insgesamt scheint Relevanz von Religion abzunehmen.

- Jugendliche interessieren sich trotz nachlassender entsprechender Sozialisation für Religion. [73 bis 74]

Kapitel 3 widmet sich der Frage nach dem Religionsbegriff. Ta Van untersucht, was Jugendliche im Alter zwischen 13 und 17 Jahren selbst unter Religion verstehen. Ausführlich werden das Design der Studie [93 bis 131] sowie die Einzelergebnisse dargestellt [93 bis 131]. Zwar billigt die Verfasserin selbst ihrer eigenen Untersuchung nur den Charakter eines Schlaglichtes zu, aber schon dieses ist außerordentlich interessant – etwa, wenn deutlich wird, dass es einen signifikanten Unterschied für das eigene Verständnis von und für die eigene Haltung gegenüber Religion ausmacht, ob man einen Ethik- oder einen Religionskurs besucht hat. Weite Teile dieser Untersuchung sind eher für das universitäre oder forschende Fachpublikum interessant. Lohnenswert für Religionslehrerinnen und Religionslehrer erscheinen vor allem die von Ta Van angefertigte Übersicht über vorhandene Studien und die von ihr durchgeführte Diskussion der eigenen Ergebnisse [140 bis 146]. Wie Ta Van selbst feststellt, liefert ihre Untersuchung lediglich eine Facette für die Frage, was Religion für Jugendliche eigentlich ist. Zu hoffen ist, dass diese Studie einen Auftakt für weitere Forschungen darstellt.

Juliane Ta Van: „Religion“ in der Sicht von Schüler*innen. Eine qualitativ-empirische Untersuchung, Waxmann Verlag, Münster 2021, 198 Seiten, 29,90 Euro

JEDER SOLL VON DORT, WO ER IST, EINEN SCHRITT NÄHER KOMMEN



Als „schöne Lektüre“ sei in dieser Zeit der Auseinandersetzung um Ausgestaltung, Sinn und Zukunft des schulischen Religionsunterrichtes das Buch von Navid Kermani empfohlen. Der Verfasser entfaltet im inneren Zwiegespräch mit seiner Tochter, die immer wieder die Religion des Vaters hinterfragt, einen sensiblen und offenen Zugang zum Islam.

Ohne explizit darauf zu zielen, verdeutlicht der Schriftsteller den Kern von Religion überzeugender als mancher Ansatz von Katechese oder Religionsunterricht. Schon der Titel des Bandes wirkt wie ein Kernsatz der Religionsdidaktik. Es reizt, an manchen Stellen beim Lesen

dieses Buches auch die christliche Perspektive in den Blick zu nehmen und zum Beispiel zu überlegen, welche Bibelstellen man parallel zu den zitierten Koranstellen auswählen würde. Vielleicht beschreibt ein Satz der letzten Seite dieses Buches den Kern der Suchbewegungen, um den es in allen Fragen nach der Organisation religiöser Bildung gehen sollte: „Später lernte ich, dass Gläubige keineswegs immer die besseren Menschen sind, sondern oft im Gegenteil. Und doch begegnete mir immer wieder, auf allen Reisen, in allen Ländern eine Liebe wieder, die ihren Grund nicht nur in dieser Welt zu haben schien, sondern im Vertrauen auf Gott.“ [234]

Navid Kermani: Jeder soll von dort, wo er ist, einen Schritt näher kommen. Fragen nach Gott, Carl Hanser Verlag, München 2022, 240 Seiten, 22 Euro

Alle Buchvorstellungen von Dr. Heiko Overmeyer

SEHENSWERT

Ergänzend zum bewährten Medienangebot an Filmen und religionspädagogischen Materialien im klassischen Medienverleih sind jetzt auch Filme und Medien aus dem Medienportal des Bistums Münster durch entsprechende Lizenzierungen rechtssicher und – **für registrierte Nutzerinnen und Nutzer kostenfrei** – in Schule, Kita und Gemeinde einsetzbar. Viele Filmtitel stehen Ihnen sowohl als DVD als auch im Online-Format zur Verfügung! Weiterhin unterstützen wir gerne mit individueller Beratung bei der Medienauswahl – auch beim neuen Online-Angebot.

Informationen zur Anmeldung und Nutzung der Mediothek finden Sie unter **www.bistum-muenster.de/mediothek** und direkt auf der Startseite des Medienportals **www.medienzentralen.de/muenster**.



NEU: MEDIENPORTAL

FILME MIT DIDAKTISCHEM
BEGLEITMATERIAL ZUM DOWN-
LOAD ODER STREAMING

DOWNLOAD-MEDIUM IM MEDIENPORTAL

ZUKUNFT DER KIRCHE?

DLM

Die Kirchen stehen gegenwärtig vor fundamentalen Herausforderungen. Mitgliederrückgang, fehlender geistlicher Nachwuchs und schwindender gesellschaftlicher Einfluss sind sowohl auf katholischer wie auch auf evangelischer Seite zu verzeichnen. Gleichzeitig entstehen neue Formen der Spiritualität und des kirchlichen Engagements. Die Produktion setzt sich mit Herausforderungen und Chancen für die christlichen Kirchen im 21. Jahrhundert auseinander.

Der Film gliedert sich in zwei große Bereiche: „Selbstverständnis der Kirchen“ (Gleichberechtigung – Mann/Frau, Kirche als Gemeinschaft und Nächstenliebe als Auftrag) sowie „Gelebter Glaube“ (Kirche im Zeitalter der Digitalität, Jugendarbeit und Vielfalt). Der Film wird durch (interaktive) Arbeitsblätter ergänzt. – Der Film ist ausschließlich als DOWNLOAD im Medienportal verfügbar.

Zukunft der Kirche? – Grünwald: FWU Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht, 2021 (27 Minuten) – Deutschland 2021 – ab 16.

Themen: Caritas; Diakonie; Gemeinschaft; Glaube; Kirche; Nächstenliebe; Zukunft



DOWNLOAD-MEDIUM IM MEDIENPORTAL

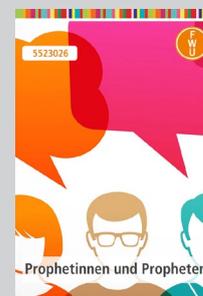
PROPHETINEN UND PROPHETEN

DLM

Erzählungen von Propheten wie Jesaja, Jeremia oder Ezechiel sind zentraler Bestandteil des Alten Testaments. Als „Sprachrohr Gottes“ üben sie Kritik an den herrschenden Zuständen und rufen zur Umkehr auf. Auch heute gibt es Menschen, die Missstände anprangern und die Menschheit wachrütteln möchten. Sind diese Menschen auch Prophetinnen bzw. Propheten? – Der Film ist ausschließlich als DOWNLOAD im Medienportal verfügbar.

Prophetinnen und Propheten – Stefan Ludwig – Grünwald: FWU Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht, 2021 (22 Minuten) – Deutschland 2021 – ab 12.

Themen: Altes Testament; Berufung; Gerechtigkeit; Glaube; Jeremia; Prophetie; Tora; Umkehr; Verkündigung; Vision; Wahrheit; Zukunft; Zweifel



YOUTH UNSTOPPABLE – DER AUFSTIEG DER GLOBALEN JUGEND-KLIMABEWEGUNG DVD-1153-1

Die Kanadierin Slater interviewt seit ihrem zehnten Lebensjahr Prominente, Politikerinnen und Politiker über die Umwelt, mit 15 fing sie an ihre Begegnungen und Erlebnisse zu filmen. Entstanden ist eine sehr persönliche Langzeitbeobachtung des weltweiten Youth Climate Movements, beginnend im Jahr 1992 auf dem 1. Weltklimagipfel, auf dem die 12-jährige Aktivistin Severn Suzuki, ähnlich wie Greta Thunberg heute, bemerkenswert eindrucksvoll an die Anwesenden appellierte. Die Forderungen sind heute unverändert, die Dringlichkeit stärker denn je. Ein ausschlaggebender Moment für Slaters mutiges und überzeugtes Engagement liegt in einem frühen Treffen mit ihrem Kindheitshelden Jean-Michel Cousteau – Jahre später begegnet sie ihm wieder, jetzt als bekannte Aktivistin. Slater erzählt von Höhen und Tiefen der Klimabewegung, nimmt das Filmpublikum mit auf Klimakonferenzen, Demonstrationen, zu Gesprächsrunden und Interviews. Auf eindringliche Weise legt sie die politischen (Fehl-)Entwicklungen der letzten Jahre dar und zeigt den Druck durch die Zivilgesellschaft als wirkungsvolle Handlungsoption. – Mit einzeln anwählbaren Kapiteln.

Youth Unstoppable – Der Aufstieg der globalen Jugend-Klimabewegung. Ein Film von Slater Jewell-Kemker – Frankfurt a. M.: Bundesverband Jugend und Film e.V., 2021 – 1 DVD (88 Minuten) Kanada 2020; Englisch mit deutschen Untertiteln – ab 12.

Themen: Generation; Klima; Klimaschutz; Klimawandel; Menschenrechte; Nachhaltigkeit; Umwelt; Umweltschutz; Werte



ICH BIN DEIN MENSCH DVD-1161-1

Sind Maschinen intelligent? Können sie ein Bewusstsein entwickeln? Diesen Fragen zu künstlicher Intelligenz versucht die romantische Science-Fiction-Komödie auf den Grund zu gehen. Alma, eine erfolgreiche Akademikerin, Mitte Vierzig, lässt sich auf das wissenschaftliche Experiment ein, drei Wochen einen Androiden als möglichen Lebenspartner zu testen. Ihr wird der attraktive humanoide Roboter Tom zur Seite gestellt, dessen KI ganz auf ihre Bedürfnisse hin programmiert wurde. Tatsächlich rät Alma am Ende der Testphase von der Zulassung der Humanoiden als Lebenspartner ab. Denn sie fragt sich: „Ist der Mensch wirklich gemacht für eine Befriedigung seiner Bedürfnisse, die per Bestellung zu haben ist? Sind nicht gerade die unerfüllten Sehnsüchte, die Fantasie und das ewige Streben nach Glück das, was uns zu



Menschen macht?“ Doch da ist Alma schon längst dem intelligenten Tom verfallen, der sich seinerseits weiterentwickelt hat und kontert: „Heißt es bei euch nicht, Liebe überwindet alle Grenzen?“ – Mit Lernmaterial-DVD (56 Minuten), Bonusmaterial und abrufbar als Hörfilm für Sehbeeinträchtigte sowie mit deutschen Untertiteln für Hörgeschädigte. – Der Film ist auch als DOWNLOAD im Medienportal verfügbar.

Ich bin dein Mensch. Ein Film von Maria Schrader – Grünwald: Majestic Home Entertainment, 2021 – 2 DVDs (104 Minuten) – Deutschland 2021 – ab 14. Themen: Beziehung; Digitalisierung; Ethik; Gesellschaft; Künstliche Intelligenz; Liebe; Spielfilm

DIE UNBEUGSAMEN DVD-1162-1

Erzählt wird die Geschichte der Frauen in der Bonner Republik, die sich in der politischen Männerdomäne ihr Recht an den demokratischen Entscheidungsprozessen unerschrocken, mit viel Ehrgeiz und Geduld – trotz aller ihnen vorgebrachten Vorurteile und sexueller Diskriminierung – hart erkämpft haben. Damalige Politikerinnen sprechen von ihren komischen, zugleich absurden und erschreckenden Erinnerungen über die verlebte Zeit von den 50er Jahren bis zur Wiedervereinigung Deutschlands. Die vielen Erzählungen der Politikerinnen, die Archiv-Ausschnitte und Bildmaterialien bieten Einblick in eine bewegende Geschichte westdeutscher Politik. – Mit einer Hörfilmfassung für Seh- und Hörbehinderte, einzeln anwählbaren Kapiteln und Bonusmaterial. – Der Film ist auch als DOWNLOAD im Medienportal verfügbar.

Die Unbeugsamen. Ein Film von Torsten Körner – Grünwald: Majestic Home Entertainment, 2022 – 1 DVD (100 Minuten) – Deutschland 2020 – ab 14.

Themen: Demokratie; Deutschland; Diskriminierung; Frau; Gleichberechtigung; Politik; Mobbing; Selbstbestimmung



Bischöfliches Generalvikariat

Hauptabteilung Schule und Erziehung
Mediothek

Kardinal-von-Galen-Ring 55, 48149 Münster
Fon 0251 495-6166
mediothek@bistum-muenster.de

Bitte beachten Sie aktuelle Hinweise zu unseren
Öffnungszeiten auf der Website der Mediothek:
www.bistum-muenster.de/mediothek

Die nächste Ausgabe von KIRCHE und SCHULE
erscheint im Dezember 2022.

Schwerpunkt:
Überzeugend anders oder überflüssig?
Zur Zukunft katholischer Schulen

Bischöfliches Generalvikariat
Hauptabteilung Schule und Erziehung
48135 Münster
Fon 0251 495-412
sekr.leitung-schule@bistum-muenster.de