

Woppowa, Isik,
Kammeyer, Peters (Hrsg.)

Kooperativer Religionsunterricht

Fragen – Optionen – Wege

Kohlhammer

Religionspädagogik innovativ

Herausgegeben von

Rita Burrichter

Bernhard Grümme

Hans Mendl

Manfred L. Pirner

Martin Rothgangel

Thomas Schlag

Band 20

Die Reihe „Religionspädagogik innovativ“ umfasst sowohl Lehr-, Studien- und Arbeitsbücher als auch besonders qualifizierte Forschungsarbeiten. Sie versteht sich als Forum für die Vernetzung von religionspädagogischer Theorie und religionsunterrichtlicher Praxis, bezieht konfessions- und religionsübergreifende sowie internationale Perspektiven ein und berücksichtigt die unterschiedlichen Phasen der Lehrerbildung. „Religionspädagogik innovativ“ greift zentrale Entwicklungen im gesellschaftlichen und bildungspolitischen Bereich sowie im wissenschaftstheoretischen Selbstverständnis der Religionspädagogik der jüngsten Zeit auf und setzt Akzente für eine zukunftsfähige religionspädagogische Forschung und Lehre.

Jan Woppowa, Tuba Isik, Katharina Kammeyer,
Bergit Peters (Hrsg.)

Kooperativer Religionsunterricht

Fragen - Optionen - Wege

Verlag W. Kohlhammer

1. Auflage 2017

Alle Rechte vorbehalten

© W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Gesamtherstellung: W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Print:

ISBN 978-3-17-032500-5

E-Book-Format:

pdf: ISBN 978-3-17-032501-2

Für den Inhalt abgedruckter oder verlinkter Websites ist ausschließlich der jeweilige Betreiber verantwortlich. Die W. Kohlhammer GmbH hat keinen Einfluss auf die verknüpften Seiten und übernimmt hierfür keinerlei Haftung.

Inhaltsverzeichnis

Zur Einführung: Spurensuche nach einem zukunftsfähigen Religionsunterricht	7
<i>Bernhard Grümme</i> Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht: eine verheißungsvolle Alternative?	12
<i>Bernd Schröder</i> Konfessionalität und kooperativer Religionsunterricht aus evangelischer Perspektive	26
<i>Ulrike Link-Wieczorek</i> Konfessionalität aus der Sicht ökumenischer Theologie	45
<i>Klaus von Stosch</i> Konfessionalität und Komparative Theologie	59
<i>Konstantin Lindner</i> Überlegungen zur Didaktik eines konfessionell-kooperativen Religions- unterrichts	79
<i>Rudolf Hengesbach, Heimke Himstedt-Keliny und Jessica Kleine</i> Konfessionell-kooperativ unterrichten: Einblicke in ein Pilotprojekt	92
<i>Tuba Isik und Naciye Kamcili-Yildiz</i> Ein Streitgespräch über Konfessionalität im Islamischen Religions- unterricht	108
<i>Elisa Klapheck und Rosa Rappoport</i> Respekt vor dem Anderssein – ein Gespräch über Jüdischen Religions- unterricht und die Möglichkeit von interreligiösen Elementen	124
<i>Katharina Kammeyer und Oliver Reis</i> Kooperative Öffnung – Analyse der Differenzen aus Sicht der Inklusion	140

<i>Caroline Heinrich</i> „Philosophieren mit Kindern“ – eine Kritik in kooperativer Absicht	154
<i>Jan Woppowa und Katharina Kammeyer</i> Auf dem Weg zu einer kooperativen Bildungsverantwortung? Ein offenes Resümee in drei Schritten	179
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	200

Zur Einführung: Spurensuche nach einem zukunfts-fähigen Religionsunterricht

Die gegenwärtige und zukünftige Form des Religionsunterrichts hat entscheidenden Anteil daran, wie die Frage nach seiner prinzipiellen Zukunftsfähigkeit als eigenständiger Teil öffentlicher Bildung entschieden wird. Das gilt umso mehr, wenn man nicht nur Modelle seiner Organisation, sondern auch die Entwicklung seiner inneren, didaktischen Gestalt in Betracht zieht. So hängen Relevanzfrage und Qualitätssicherung auf das Engste miteinander zusammen. Das deutet bereits darauf hin, dass eine verfassungsrechtliche Absicherung des Religionsunterrichts alleine wohl nicht mehr ausreichen wird, um seine Zukunft in der öffentlichen Schule zu garantieren. Angesichts des sich durch religiöse Pluralisierung, Entkonfessionalisierung und demographischen Wandel verstärkenden Legitimationsdrucks auf den bekenntnisorientierten Religionsunterricht braucht es konzeptionelle Weichenstellungen, um öffentlichkeitswirksam und überzeugend für religiöse Bildung werben zu können, wie es in aktuellen Diskursen an verschiedenen Orten geschieht.

So haben sich bereits im April 2014 der Deutsche Katechetenverein und die Arbeitsgemeinschaft evangelischer Erzieher als konfessionell verankerte Fachverbände für religiöse Bildung und Erziehung für einen von den beiden Kirchen gemeinsam verantworteten Religionsunterricht sowie einen Ausbau konfessioneller Kooperation ausgesprochen.¹

Im Dezember 2016 haben zahlreiche Vertreterinnen und Vertreter der wissenschaftlichen katholischen und evangelischen Religionspädagogik bzw. Religionsdidaktik an deutschen Hochschulen und affinen Einrichtungen ein Positionspapier unterzeichnet,² das aus bildungstheoretischer Sicht für religiöses Lernen in der Schule wirbt und dieses Lernen insbesondere auch interreligiös qualifiziert. Denn es gehe um die alle konfessionellen wie religiösen Bekenntnisse verbindende Aufgabe zu zeigen, „wie Menschen heute in aufgeklärter Weise mit Religion und Glauben leben können“ und die Fähigkeit zu fördern, „sich mit Anderen und Andersgläubigen angesichts von religiöser, kultureller und sozialer Vielfalt über religiöse Fragen auszutauschen und zu verständigen“ (Positionspapier 2016, 1). So profiliert das Papier einen

¹ Diese sogenannte „Würzburger Erklärung“ ist abrufbar unter: <http://www.katechetenverein.de/relaunch.2011/pdf/stellungnahmen/pmwuerzburger.erklaer.pdf> (letzter Zugriff: 07.06.2017).

² Unter dem Titel „Konfessionell, kooperativ, kontextuell – Weichenstellungen für einen zukunfts-fähigen Religionsunterricht“, online abrufbar unter: <http://akrk.eu/positionspapier-damit-der-religionsunterricht-in-deutschland-zukunftsfahig-bleibt/> (letzter Zugriff: 07.06.2017).

Religionsunterricht, der Identifikationsmöglichkeiten in jeweils einer religiösen Tradition biete, dabei dialogisch ausgerichtet sei, durch eine vernunftbasierte Auseinandersetzung fundamentalistischer Tendenzen entgegenwirke und nicht zuletzt den Schülerinnen und Schülern Orientierung für ein reflektiertes Verhalten und Sich-Positionieren in einer religiös pluralen Welt biete. Dabei spannen die programmatischen Begriffe ‚konfessionell, kooperativ, kontextuell‘ einen Rahmen auf, in dem der zukünftige Religionsunterricht zu legitimieren und auszugestalten ist.

Ebenfalls im Dezember 2016 ist unter dem Titel „Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts“³ eine neue Erklärung der katholischen Bischöfe zum Religionsunterricht veröffentlicht worden. Sie klärt und wirbt für das Anliegen konfessioneller Kooperation unter Berücksichtigung theologisch-systematischer Grundlagen, religionspädagogischer Empfehlungen und rechtlicher Eckpunkte. Genau 20 Jahre nach Erscheinen der Erklärung „Die bildende Kraft des Religionsunterrichts“⁴ geben die deutschen Bischöfe ausdrückliche Empfehlungen für eine nicht wie bislang nur *bedingte*, sondern *erweiterte Kooperation* zwischen katholischem und evangelischem Religionsunterricht in der Schule. Die theologischen und bildungstheoretischen Grundlegungen von 1996 werden erneut aufgegriffen, nun aber mit aller Konsequenz weitergedacht. Damit wird zugleich auch ein konstruktives Signal gegenüber den Denkschriften zum Religionsunterricht seitens der Evangelischen Kirche in Deutschland gegeben. Diese hat bereits 1994 in „Identität und Verständigung“⁵ klare Empfehlungen zur konfessionellen Kooperation gegeben, bekräftigt diese in der letzten Denkschrift „Religiöse Orientierung gewinnen“⁶ aus dem Jahr 2014 und stellt sie darüber hinaus nun auch in einen größeren Rahmen religionsdidaktischer Pluralitätsfähigkeit, einschließlich ausdrücklicher kooperativer Bezüge zum jüdischen bzw. islamischem Religionsunterricht sowie zur ganzen Fächergruppe.

Über einen Zeitraum von – konfessionsspezifisch betrachtet – jeweils genau 20 Jahren gesellschaftlicher Veränderungen wird auch aus offizieller amtskirchlicher Perspektive damit ein Bezugsrahmen des schulischen Religionsunterrichts aufgespannt, der mit den Programmworten Pluralitätsfähigkeit, Bekenntnisorientierung bzw. Konfessionalität und Kooperation beschrieben werden kann. Wo die inhaltlichen Grenzziehungen zwischen Konfessionalität und Kooperation, insbesondere zwischen *konfessioneller Ko-*

³ Die deutschen Bischöfe, Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts. Empfehlungen für die Kooperation des katholischen mit dem evangelischen Religionsunterricht, Bonn 2016.

⁴ Die deutschen Bischöfe, Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts, Bonn 1996.

⁵ Kirchenamt der EKD (Hg.), Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität, Gütersloh 1994.

⁶ Kirchenamt der EKD (Hg.), Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule, Gütersloh 2014.

operation und einer theologisch wie religionspädagogisch noch einmal ganz anders gelagerten und zumindest auf katholischer Seite deutlich abgegrenzten *religiösen Kooperation* verlaufen, bleibt offen zu diskutieren und stellt eine dringend zu bearbeitende Herausforderung gegenwärtiger religionspädagogischer und religionsdidaktischer Theoriebildung dar.

Ähnliche Diskussionsfelder mit durchaus ambivalenten Eindrücken treten darüber hinaus in drei aktuellen empirischen Studien zu Erfahrungen und Einstellungen von Religionslehrkräften in Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen und Schleswig-Holstein hinsichtlich praktizierter Modelle und entsprechender Zukunftsszenarien des schulischen Religionsunterrichts zu Tage.⁷ Eine prominente Rolle spielen auch hier insbesondere solche Fragen nach der Konfessionalität des Unterrichts bzw. der Lehrkräfte, nach einem didaktischen Zugriff auf die konfessionelle bzw. religiöse Heterogenität in Lerngruppen, nach Möglichkeiten konfessioneller bzw. religiöser Kooperation sowie nach Szenarien für einen Religionsunterricht der Zukunft. Die aus den Befragungen gewonnenen Ergebnisse sind über die verschiedenen Bundesländer und ihre regionalen Bedingungen und Kontexte hinweg keineswegs einheitlich und machen einmal mehr deutlich, wie kontextabhängig und klärungsbedürftig diese Diskussionsfelder gegenwärtig geworden sind.

Diesen hiermit knapp umrissenen Aufgaben oder zumindest einem Teil von ihnen stellt sich das vorliegende Buch, das mit Hilfe der hier versammelten Autorinnen und Autoren und eines bündelnden Resümees einen Beitrag zum entsprechenden Forschungsdiskurs liefern möchte. Dem Sammelband liegt eine Ringvorlesung zu Grunde, die im Sommersemester 2016 an der *Universität Paderborn* veranstaltet worden ist und die zurückgeht auf eine Kooperation zwischen den *Instituten für Evangelische und Katholische Theologie* an der Universität Paderborn, dem *Seminar für Islamische Theologie* sowie dem *Zentrum für Komparative Theologie und Kulturwissenschaften* an der Universität Paderborn und dem *Fachbereich Theologie der Katholischen Hochschule Nordrhein Westfalen, Abteilung Paderborn*. Die Herausgeberinnen und der Herausgeber stehen zugleich für diese verschiedenen Institutionen, die sich auf praktisch-theologischer Ebene seit 2015 regelmäßig zu einem *Runden Tisch Religionspädagogik in Paderborn* versammeln. Hier ist auch der Ort zu benennen, an dem zum ersten Mal die Idee dieser Ringvorlesung ins Spiel gebracht worden ist.

⁷ Vgl. Gennerich, Carsten / Mokrosch, Reinhold, *Religionsunterricht kooperativ. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Niedersachsen und Perspektiven für einen religions-kooperativen Religionsunterricht*, Stuttgart 2016; Pohl-Patalong, Uta u.a., *Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt. Eine empirische Studie zum evangelischen Religionsunterricht in Schleswig-Holstein*, Stuttgart 2016; Rothgangel, Martin / Lück, Christhard / Klutz, Philipp, *Praxis Religionsunterricht. Einstellungen, Wahrnehmungen und Präferenzen von ReligionslehrerInnen*, Stuttgart 2017.

Die Autorinnen und Autoren beleuchten die Fragen nach Konfessionalität und kooperativem Religionsunterricht aus ihrer je eigenen Fachperspektive: Katholische bzw. Evangelische Religionspädagogik, Ökumenische Theologie evangelischer Provenienz, Komparative Theologie katholischer Provenienz, Islamische und Jüdische Religionspädagogik, inklusionsorientierte Religionspädagogik, Philosophiedidaktik und nicht zuletzt Schulpraxis. Damit ist ein weites Feld möglicher Perspektiven auf den kooperativen Religionsunterricht aufgespannt, in dem es darum geht, neue entscheidende *Fragen* zu stellen, theologische und religionspädagogische *Optionen* zu benennen und zu begründen sowie *Wege* einer didaktischen Realisierung aufzuzeigen oder kritisch zu reflektieren.

So haben wir im Vorfeld der Veranstaltung die Referentinnen und Referenten insbesondere darum gebeten, sich an folgenden Impulsen zu orientieren, die damit einige der Fragestellungen der im vorliegenden Band versammelten Beiträge darstellen:

- *Inwiefern sollte und kann der bekenntnisorientierte RU nach Art. 7 Abs. 3 GG zu einer konsequent durchgeführten konfessionellen bzw. religiösen Kooperation ausgebaut und profiliert werden?*
- *Wie ist in diesem Kontext zukünftig Konfessionalität neu zu bestimmen und wie das Verhältnis von Konfessionalität und Kooperation?*
- *Wo liegen Möglichkeiten und begründungswerte Optionen, aber auch Gefahren und Grenzen kooperativer Modelle und Formen des schulischen Religionsunterrichts (aus religionspädagogischer, theologischer, didaktischer, schulpraktischer und nicht zuletzt interreligiöser Perspektive)?*
- *Welche didaktischen Wege jenseits eines reinen Verständnisses des kooperativen Religionsunterrichts als Organisationsform oder Phasenmodell müssen, sollen oder können dabei beschrritten werden? Welche Gefahren können dabei zu Tage treten?*

Die mehrperspektivische Anlage der Vorlesungsreihe bzw. die gleichsam kooperativ angelegte Auswahl der Referentinnen und Referenten führt zu einem zu einer Weitung des Sichtfeldes und damit auch zu neu aufbrechenden Fragestellungen und Problemen, die bislang verborgen oder unterbelichtet geblieben sind. Zum anderen lassen sich aber auch neue Ideen und vielversprechende Spuren erkennen, die für die Frage nach der Zukunftsfähigkeit und zukünftigen Gestalt des schulischen Religionsunterrichts relevant werden. Wenn man von der These ausgeht, dass der Religionsunterricht der Zukunft ein sowohl *kooperativ offener* als auch *didaktisch mehrperspektivisch* gestalteter sein wird oder gar keiner mehr, dann ist hier *ein Ort*, dieser These bekräftigend, widerlegend oder kritisch-konstruktiv nachzugehen.

Das letzte, aber keineswegs weniger bedeutende Wort in dieser Einführung gilt den Studierenden, die sich an der vorausliegenden Veranstaltung beteiligt haben und die in dafür angefertigten Response-Papieren folgenden

Gedanken aufgeworfen haben. Die Fragen belegen einmal mehr gewissermaßen aus einer existenziellen Sicht der Lehrenden von morgen die Klärungsbedürftigkeit anstehender Probleme und Herausforderungen: „*Kann ein konfessionell-kooperativer Religionsunterricht funktionieren, wenn ein Lehrer von seiner eigenen Konfession nicht überzeugt ist? – Wie können Schüler im konfessionell-kooperativen RU den Anderen würdigen, wenn sie selbst noch gar keinen Standpunkt in religiösen Dingen ausgebildet haben? Wie können Lehrkräfte dann diese individuelle Entwicklung ermöglichen und fördern? – Wie sieht konfessionell oder religiös kooperativer RU in der konkreten unterrichtlichen Umsetzung aus? Welchen didaktischen Prinzipien soll oder kann er folgen? – Was ist, wenn der konfessionell-kooperative Religionsunterricht scheitert? Folgt dann automatisch anstelle des Religionsunterrichts die Religionskunde?*“

Wir verstehen diesen Band sowohl als einen Beitrag zum wissenschaftlichen Forschungsdiskurs über den konfessionellen bzw. kooperativen Religionsunterricht als auch als ein Arbeitsbuch für das universitäre Seminar mit Studierenden, für Fortbildungen mit Religionslehrerinnen und Religionslehrern oder für das religionspädagogische Selbststudium am heimischen Schreibtisch. Dazu dienen insbesondere die jedem Aufsatz angeschlossenen Arbeitsanregungen zur Vertiefung.

Unser Dank gilt an erster Stelle den Autorinnen und Autoren für ihre Bereitschaft zu einem Beitrag zur Ringvorlesung sowie für die anschließende Verschriftlichung, um ihre Gedanken einer breiteren Öffentlichkeit vorstellen zu können. Wir danken dem Erzbistum Paderborn für die finanzielle Unterstützung bei der Durchführung der Veranstaltung und Drucklegung dieses Bandes sowie der Universitätsgesellschaft Paderborn für die Gewährung eines Druckkostenzuschusses. Für Organisation und Korrekturarbeiten danken wir dem Lehrstuhlteam in der Katholischen Religionsdidaktik, namentlich Carina Caruso, Magdalena Reith und Frederik Soltysik sowie allen voran Lukas Konsek für die redaktionelle Verantwortung bei der Manuskripterstellung. Schließlich gilt unser Dank den Herausgebern und dem Kohlhammer Verlag für die Aufnahme dieses Bandes in die Reihe *Religionspädagogik innovativ*.

Allen Interessierten wünschen wir eine anregende und bereichernde Lektüre – mögen die hier entfalteten Gedanken weitere Früchte tragen!

Paderborn, in der Liboriwoche 2017

Jan Woppowa Tuba Isik Katharina Kammeyer Bergit Peters

Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht: eine verheißungsvolle Alternative?

Bernhard Grümme

Abstract

The confessional Religious Education is currently facing increasing difficulties in the face of secularization, deconfessionalization and individualization. Without ignoring these, the article on hand is based upon the rank of traditions representing religious educational processes which have to be explored from a participant's perspective. Only through the experience of confrontation with a certain religious tradition, the phenomenon of religion eventually becomes comprehensible. Tolerance and a willingness to communicate are initiated. Therefore, the article is in favor of a confessional cooperative Religious Education.

1. Einleitung

Bislang stellt sich für die meisten der Religionsunterricht als ein konfessioneller dar. Doch wird ein solcher aus mindestens drei Gründen zunehmend fraglich:

a. Entkonfessionalisierung

Religion ist nicht verschwunden, wohl hat sie sich von den Kirchen gelöst, hat sich selber verändert. Man spricht von Pluralisierung und Individualisierung der Religion, auch wenn natürlich an der Tatsache nicht vorbeizusehen ist, dass es insbesondere in den neuen Bundesländern weite Teile der Bevölkerung gibt, die sich für areligiös halten. Insofern spielen auf eine komplexe Weise Pluralisierung und Säkularisierung ineinander. Für die Zusammensetzung der Schülerschaft im Religionsunterricht hat dieser religionssoziologische Tatbestand erhebliche Konsequenzen (Ziebertz u. a. 2008). Der Religionssoziologe Peter Berger sprach diesbezüglich auch vom Zwang zur Häresie, der durch die Prozesse der Spätmoderne begünstigt wird (Berger 2000). Sicher erreicht der Religionsunterricht mehr als nur die kirchlich und christlich ausgerichteten Jugendlichen. Aber dennoch wirft eine schonungslose Analyse die Frage auf, wie ein Religionsunterricht angesichts dessen noch ungebrochen konfessionell ausgerichtet sein kann? Und wie geht man mit der zunehmenden Menge an konfessionslosen Schülerinnen und Schülern um

(Schröder 2014a, 8–11)? Müssen nicht alle zusammen unterrichtet werden, damit alle über Religion zumindest informiert werden können? Außerdem wird es in Ballungsräumen wie im Ruhrgebiet immer schwieriger, konfessionshomogene Religionsgruppen zusammenzubekommen.

b. Religiöse Vielfalt

Durch die weltweiten Migrationsbewegungen sind die anderen Religionen nahegekommen. Der religiöse Orientierungs- und Bildungsbedarf ist angesichts der grassierenden Religionskonflikte und angesichts fundamentalistischer Tendenzen in vielen Religionen unübersehbar. Aber lässt er sich in einem konfessionellen Religionsunterricht auffangen, der die nicht-christliche Schülerschaft nicht berücksichtigt? Wohl kaum. Deshalb gibt es jüdischen, buddhistischen, orthodoxen und islamischen Religionsunterricht. Nur: Wie verhält er sich zum katholischen und evangelischen Religionsunterricht? Soll es nicht doch einen Religionsunterricht für alle geben?

c. Legitimationsbedürftige Gestalt

Der konfessionelle Religionsunterricht ist inzwischen ein Solitär. Ihn gibt es nur noch in Deutschland und in Österreich. Und selbst in Deutschland findet er sich nicht in allen Bundesländern. In anderen Staaten finden sich multireligiöser Unterricht wie in England, mal rein kirchlich verantworteter Unterricht wie in Frankreich oder den USA. Damit zeigt sich auch im internationalen Diskurs die Legitimationsbedürftigkeit unseres Organisationsmodells von Religionsunterricht (Schröder u. a. 2009; Kenngott u. a. 2015).

Angesichts dieser drei Faktoren haben die deutschen Bischöfe Recht, wenn sie den Religionsunterricht nun „vor neuen Herausforderungen“ sehen (Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz 2005). Nach der Prognose des Münsteraner Religionspädagogen Claus-Peter Sajak wird der Religionsunterricht in absehbarer Zeit nicht mehr konfessionell organisiert sein (Sajak 2014, 190–204).

Die Frage nach der Form religiöser Bildung in der Schule ist sicher eine der brisantesten insgesamt. Es geht um die Frage, welche Gestalt er in den Prozessen der Moderne mit den Phänomenen der Säkularisierung, der Individualisierung und Pluralisierung von Religion annehmen und welchem Ziel er dienen soll. Sieht man noch etwas genauer hin, so bewegt sich dabei das Spektrum der Antworten zwischen Extremen. Die einen wollen einen Religionsunterricht, der in den Glauben einführt, der zu einem Bekenntnis zum Glauben anleitet und motiviert. Die anderen, und dies scheint die Mehrzahl zu sein, wollen einen Religionsunterricht, der genau dies nicht ist, der also kein Bekenntnis anzielt, sondern der lediglich über den Glauben informiert, der über verschiedene Religionen unterrichtet und eben nicht mehr aus dem bestimmten Horizont eines bestimmten, eben christlichen Bekenntnisses hervorgeht (Kenngott 2015).

Im Folgenden werde ich die These vertreten, dass beide Extreme das Ziel eines Religionsunterrichts verfehlen, der den genannten kontextuellen Her-

ausforderungen und Umbrüchen der Moderne begründet standhalten will. Religionsunterricht stellt einen Beitrag zur Bildung dar. Er siedelt sich zwischen Bekenntnis und Information an. Der konfessionell-kooperative Religionsunterricht bietet hier das größte Potential.

Um diese These zu begründen und zu erläutern, gehe ich darum in vier Schritten vor. Zunächst stelle ich die rechtlichen Grundlagen des Religionsunterrichts (1) dar, erläutere dann dessen Ziele (2), beleuchte die unterschiedlichen Formen des Religionsunterrichts (3), bevor ich schließlich meine Position begründe und Desiderate benenne (4).

2. Rechtliche Grundlagen

Kein anderes Fach ist so rechtlich abgesichert wie der Religionsunterricht. Das wichtigste Gesetz in Deutschland, das Grundgesetz, legt in seinem Art. 7 GG die zentralen rechtlichen Fundamente. Danach ist der Religionsunterricht in den öffentlichen Schulen ordentliches Lehrfach, das in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt wird. Er ist versetzungsrelevant, in ihm gibt es Noten, er findet in den Räumen der Schule statt und ist Teil des Fächerkanons wie andere Fächer auch. Der Staat setzt für den als *res mixta* strukturierten Religionsunterricht den Rahmen, die Inhalte werden von den Religionsgemeinschaften gesetzt (Grümme 2009, 43–52). Dies hat tiefere staatsphilosophische und staatsrechtliche Begründungen. Der Staat, wie der Staatsrechtler Böckenförde einmal formuliert hat und wie dies von Jürgen Habermas reformuliert wurde, beruht auf Grundlagen, die er selber nicht schaffen kann. Dazu zählen Traditionen, Werte, Überzeugungen, Praktiken. Aber deshalb kann der Staat nicht selber eine Weltanschauung legitimieren, nicht dieser gibt eine Ideologie vor und kann gar Grundrechte begründen. Vielmehr steht der Staat, die demokratische Grundordnung bereits unter dem normativen Anspruch von Grundwerten (Grümme 2015, 5–100). Als Sachwalter dieser Grundrechte und Traditionen dienen unter anderem die Religionsgemeinschaften. Es handelt sich also nicht um deren ungebührliche Privilegierung, sondern um die Delegation einer Aufgabe, die der Staat selber als demokratischer, weltanschaulich neutraler Staat nicht selber leisten darf. Insofern eröffnet er im Religionsunterricht den Raum dafür, dass Menschen dafür gebildet werden, ihre Religionsfreiheit überhaupt wahrzunehmen, sich ein Urteil über Religion zu erarbeiten. Im Rahmen eines solchen Verfassungsrechtsbegriffs hat der Staat, der in der Perspektive des Staatsrechtlers Thomas Meckel „keine neutrale Religionskunde, sondern einen bekenntnisgebundenen Religionsunterricht wünscht“, ein „genuin eigenes Interesse an religiöser Bildung und ermöglicht damit die Befähigung zur Ausübung der in Art. 4 Abs. 1 GG verbürgten positiven Religionsfreiheit“ (Meckel 2011, 268; Böhme 2014, 31–44). Deshalb trägt der Staat Sorge

für die Einhaltung der freiheitlich-demokratischen Grundordnung, überlässt die inhaltliche Gestaltung des Religionsunterrichts aber den Religionsgemeinschaften. Immer geht es darum, dass die Kinder Gelegenheit erhalten, das ihnen in Art. 4 GG verbürgte Recht auf freie Entfaltung ihrer Religion auszuüben, eben die positive Religionsfreiheit. Dies verweist bereits auf die Ziele des Religionsunterrichts. Hierauf baut der Kooperative Religionsunterricht auf, für den Art. 7 Abs. 3 GG die Hintergrundkonstruktion von diversen Vereinbarungen der beiden Kirchen darstellt.

3. Ziele des Religionsunterrichts

Eine der wesentlichen Errungenschaften der neuen Religionspädagogik ist die Trennung von Religionsunterricht und Glaubensverkündigung. Der Religionsunterricht ist durchaus ein Lernort des Glaubens, aber eigener Art. Der Glaube ist selber nicht dessen Ziel. Er dient nicht der Katechese und der Mitgliederwerbung für die Kirche, er ist nicht mehr der Ort der Kirche in der Schule. Er steht neben der Glaubensverkündigung und dient letztlich der Urteilsbildung der Kinder und Jugendlichen. Insofern findet der Religionsunterricht in der öffentlichen Schule seine Legitimation und Zielsetzung in seinem Beitrag zum Bildungsauftrag der Schule (Grümme 2015, 75–280). „Der RU soll zu verantwortlichem Denken und Verhalten im Hinblick auf Religion und Glaube befähigen“. Nicht Glaube, nicht Frömmigkeit, sondern begründetes Urteil zielt ein solcher Unterricht an. Vier Teilziele elementarisieren dieses Globalziel und deuten zugleich auf Wege, auf denen dieses erreicht werden kann. Die vier genannten Teilziele betonen den erfahrungsgeliteten Ausgang von den Schülerinnen und Schülern und die dialogische Konfrontation mit der biblischen Botschaft. (Der Religionsunterricht in der Schule. Ein Beschluß der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland 1974)

Zwei Dinge fallen auf. Zum einen wird eine korrelative Zuordnung von Glaubensstradition und menschlicher Erfahrung erkennbar, die eben beides zugleich kritisch wie produktiv aufeinander hin ordnet und beides so auch würdigt und ernstnimmt. Weder darf die Glaubensstradition zum bloßen Steinbruch von Lösungsvorschlägen für existentielle oder politische Probleme ausgehöhlt werden, noch dürfen die Schülerinnen und Schüler lediglich als Anknüpfungspunkt für die Vermittlung der Glaubensstradition herabgewürdigt werden. Zum anderen wird die Grundausrichtung eines solchen Religionsunterrichts eindrucksvoll markiert. Ein solcher versteht sich als Beitrag zur Menschwerdung des Menschen, steht also im Dienst einer recht verstandenen Bildung der Schülerinnen und Schüler (Mette 2002, 86–89, 99–100; Grümme 2002, 13–29). Nur als solcher kann ein Religionsunterricht in einem weltanschaulich neutralen Staat überhaupt noch gerechtfertigt werden.

Doch welche Gestalt soll ein solcher Unterricht haben? Nun wird es brisant, denn vom Grundgesetz her scheint keine Form präjudiziert zu sein. Wenn es dort heißt, der Religionsunterricht solle in der Verantwortung der Religionsgemeinschaften geschehen, dann ist damit nicht gesagt, dass dieser nur ein konfessioneller, bekenntnisgebundener Religionsunterricht sein muss. Im Gegenteil: Die derzeitigen Debatten gehen nicht zuletzt darum, den verfassungsrechtlichen Rang unterschiedlicher Modelle unter Beweis zu stellen (Spieß 2014, 73–88).

Der rechtliche Rahmen ist weit. Entscheidend sind in diesem Rahmen religionspädagogische und schulpädagogische Argumente vor dem Hintergrund der soziologischen Bedingungen und politischen wie gesellschaftlichen Interessenslagen. So kommt der konfessionell-kooperative Religionsunterricht ins Spiel.

4. Formen des Religionsunterrichts

Angesichts des Bildungsföderalismus in Deutschland hat sich eine Vielzahl unterschiedlicher Formen religiösen Lernens herausgebildet (Kenngott 2015). Dem können wir hier angesichts des begrenzten Rahmens nicht im Einzelnen nachgehen. Stattdessen konzentriere ich mich auf drei Typen, die sich aus dieser Gemengelage herauspräparieren lassen. Wohlgermerkt, es handelt sich um Typologien, wobei klar ist, dass in der Unterrichtswirklichkeit wie in den Konzepten deren Grenzen zueinander porös werden. So bergen bekenntnisorientierte Formen immer auch religionskundliche Elemente wie umgekehrt die religionskundlichen Formen immer auch die Anbahnung einer Innenperspektive zumindest punktuell anzielen (Englert u. a. 2015, 219–234). Ich werde diese Typen im Folgenden im Blick auf Organisation und Struktur kurz vorstellen und in der Kontroverse von Kritikern und Befürwortern erläutern.

4.1 *Konfessioneller Religionsunterricht*

Der Konfessionelle Religionsunterricht stellt den Regelfall dar. Der Religionsunterricht in Deutschland ist ein konfessionsspezifischer Religionsunterricht. Folglich gibt es katholischen und evangelischen Religionsunterricht. Im katholischen Religionsunterricht findet sich eine konfessionelle Trias: Lehrer, Schüler und Inhalte sind katholisch geprägt. Die Klasse wird also für den Religionsunterricht getrennt nach Religionen (Islam, Christentum, Judentum) und Konfessionen. Es gibt demnach also einen katholischen, evangelischen, jüdischen, islamischen Religionsunterricht.

Von seiner Struktur her findet in ihm religiöses Lernen in der Konfrontation mit einer konkreten religiösen Tradition und einem konkreten Bekenntnis statt. Das Ziel eines solchen Unterrichts ist Bildung im emphatischen Sinne. Es geht um die Anbahnung von Sprachfähigkeit, Urteilsfähigkeit, Handlungsfähigkeit in Bezug auf eine konkrete erfahrbare Religion. Der Religionsunterricht ist so als „Weltbetrachtungsexperiment“ (Rudolf Engler) zu sehen, als ein Versuch, die Welt, das eigene Leben aus der Perspektive einer konkreten Religion zu betrachten. Man tritt in die Perspektive dieser Religion ein, in dieses Bekenntnis. Konfessioneller Religionsunterricht wird also von einer bestimmten religiösen Bindung her entworfen. Diese Bindung „soll gestärkt, primär intellektuell geklärt und vertieft, sowie innerhalb des Religionsunterrichts der eigenen Konfession wie durch Kooperation mit benachbarten Religionsunterrichten dialogisch und tolerant geöffnet werden“ (Schröder 2014b, 163–180). Die englische Religionspädagogik hat dafür den Begriff *teaching from religion* gefunden. Damit soll eine zweifache Abgrenzung gesetzt werden: Es handelt sich weder um eine Glaubensverkündigung (*teaching in religion*) noch lediglich um eine Information über Religion (*teaching about religion*).

Dieser konfessionelle Religionsunterricht ist mittlerweile, wie wir oben gesehen haben, in sehr schweres Fahrwasser geraten und wird heftiger Kritik unterzogen. Die gesellschaftlich wie kulturell wirksamen Phänomene der Pluralisierung der Religion, der Säkularisierung sowie der Entkonfessionalisierung würden von einem solchen Religionsunterricht überspielt. Wer im Angesicht der Tatsache, dass viele Kinder nicht einmal marginale Traditionsbestände institutionalisierter Religion kennen, dass ihnen weder das Kreuzzeichen noch das Vaterunser präsent sind, einen konfessionellen Unterricht propagiere, sehe an den Tatsachen vorbei und sei ebenso blind wie und realitätsfremd. Dagegen wenden die Befürworter ein zentrales Argument ein, das auf die performative Kraft erfahrener Religion eingeht. Nur wer erfahren hat, was Religion ist, kann sie auch kritisch beurteilen. Ähnliches gilt doch auch für Sport oder für Musik. Wer nie Musik gehört, sondern nur Noten gelesen hat, weiß nicht, was Musik ist. Er kennt nur Noten und Partituren.

4.2 *Konfessionell-Kooperativer Religionsunterricht*

Diese Form des Religionsunterrichts wird derzeit in einem breiten Modellversuch seit 2005 in Baden-Württemberg durchgeführt. In Niedersachsen gibt es diese Form bereits als Regelform des Religionsunterrichts. Dieser Typ nimmt das Argument einer notwendigen Binnenperspektive zum Verständnis von Religion auf, bezieht aber stark die Pluralisierungs- und Entkonfessionalisierungssphänomene mit ein. In der Vereinbarung zwischen evangelischer Kirche und katholischer Kirche in Baden-Württemberg wurden als Hauptziele formuliert: „ein vertieftes Bewusstsein der eigenen Kon-

fession zu schaffen; die ökumenische Offenheit der Kirche erfahrbar zu machen sowie die authentische Begegnung mit der anderen Konfession zu ermöglichen“. Diese seien für den interkonfessionellen Dialog von bleibender Bedeutung (Weinhart 2014, 22). Der konfessionell-kooperative Religionsunterricht erfolgt organisatorisch in gemischt-konfessionellen Lerngruppen. Die Klasse wird also für den Religionsunterricht getrennt nach Religionen, nicht aber grundsätzlich nach Konfessionen. Er wird von beiden Lehrkräften, der katholischen und der evangelischen Lehrkraft, gemeinsam verantwortet. Es gibt Phasen des Teamteachings, des Lehrertauschs, des konfessionsbezogenen Unterrichtens. Bei bestimmten Themen werden katholische und evangelische Schülerinnen und Schüler gemeinsam unterrichtet, bei anderen getrennt. Wenn im Unterricht etwa die Hl. Kommunion behandelt wird, bietet es sich zunächst an, dass hier die katholischen Schülerinnen und Schüler unter sich bleiben. Analoges gilt für das Thema der Konfirmation, wobei andererseits ein Mehrwert des kooperativen Religionsunterrichts darin liegen kann, die Kinder gerade mit Fremdperspektiven vertraut zu machen. Von seiner Struktur her, findet sich in dieser Form des Religionsunterrichts ein *teaching from religion*. Es ist ein bekenntnisgeleitetes Lernen an der gemeinsamen christlichen Tradition, findet aber durchaus in der Auseinandersetzung und im Dialog mit den verschiedenen konfessionsspezifischen Perspektiven statt (Schweitzer u. a. 2002).

Das Argument der Befürworter gibt zu bedenken, dass die meisten Schülerinnen und Schüler nicht mehr konfessionsgeprägt aufwachsen. Wenn diese mit einer konkreten christlichen Tradition konfrontiert werden und dazu noch erfahrungsbezogenes Verständnis für die andere Konfession bekommen, werden sie in religiöser Hinsicht gesprächsfähig, werden sich ihrer Wurzeln bewusst und tolerant. Empirische Forschungsergebnisse haben nicht nur gezeigt, dass Kinder in einem solchen religionsunterrichtlichen Lernen durchaus Bewusstsein für ihre Konfession erwerben (Schweitzer u. a. 2006). Eine breit angelegte Evaluation hat inzwischen gezeigt, dass die Schülerinnen und Schüler sowohl ein Verständnis für das Eigene gewonnen oder vertieft erarbeitet haben als auch für das Fremde der anderen Konfession. Sie sind religiös kompetent geworden. Für Joachim Weinhardt ist dieser Religionsunterricht damit „eine Form von ökumenischem Religionsunterricht par excellence. Gerade weil er nicht mono-konfessionell, aber eben auch nicht unkonfessionell, sondern vielmehr konfessionell-kooperativ ausgerichtet ist, kann seine Ökumenizität strukturell nicht gesteigert werden“ (Weinhardt 2014, 20).

Natürlich kann man sagen, dass die Grenze eines solchen Religionsunterrichts schon allein darin liegt, dass hier zunächst islamische oder jüdische Schüler nicht berücksichtigt sind. Doch gibt es erste Schulprojekte, die diesen konfessionell-kooperativen Religionsunterricht zu einem religiös-kooperativen Religionsunterricht vorantreiben wollen.

4.3 *Religiöses Lernen im Klassenverband*

Das alles jedoch genügt den Kritikern nicht. Denn solange ein Religionsunterricht bekenntnisbezogen bleibt, werde er den Herausforderungen der Säkularisierung und Pluralisierung nicht gerecht. Er bleibe unfähig zum Dialog zwischen den Weltreligionen. Wegen der gegenwärtig bedrängenden Präsenz der Religion sei Aufklärung, Urteilsfähigkeit und Dialogfähigkeit ein hohes Bildungsziel. Dieses sei jedoch nur zu erreichen, wenn die Binnenperspektive der Religion verlassen werde. Stattdessen gelte es über Religionen zu informieren. So könnten dann auch diejenigen teilhaben, die aufgrund der negativen Religionsfreiheit sonst nicht an einem bekenntnisorientierten Religionsunterricht, sei er monokonfessionell oder konfessionell-kooperativ ausgerichtet, teilnehmen würden.

Daher fordern die Vertreter dieser Form stattdessen einen Religionsunterricht im Klassenverband (*teaching about religion*). Im Klassenverband wird religiös gelernt, thematisch ausgerichtet an Ethik, an Religions- und Lebenskunde, an Werten. Es finden sich verschiedene Varianten dieses Typs. *Ein Religionsunterricht für alle* in Hamburg – der allerdings zwar im Klassenverband, aber doch mehr als eine bloße Außenperspektive vollzieht (Knauth 2015, 69–86) –, das Fach *Lebenskunde – Ethik – Religionskunde* (LER) im Land Brandenburg stehen neben anderen Formen in Berlin und Bremen oder im Kanton Zürich (Kenngott 2014, 57–72). Ein solches Fach wird als Pflichtfach angelegt, von dem man sich abmelden kann wie im Fall von LER. Der Religionsunterricht ist nur noch Wahlfach, kein ordentliches Unterrichtsfach mehr.

Von seiner Struktur her ist ein solcher Unterricht kein konfessioneller, von einem bestimmten religiösen Bekenntnis geprägter Religionsunterricht. Dies ist ja eigentlich auch gar nicht anders möglich, wenn kein Widerspruch zu Art. 4 GG vorliegen soll. Wo Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Religion im Unterricht zusammen sind, würde der Religionsfreiheit widersprochen, wenn hier eine bestimmte Religion das Monopol hätte. Vielmehr sind alle Bekenntnisse und alle Religionen gleichberechtigt in diesem Unterricht, der nicht in einem bestimmten Bekenntnis erfolgt, sondern über Religion lehrt (*teaching about religion*). Authentische Erfahrungen von Religion holt man sich über eingeladene Fachreferenten (katholischer Priester, Rabbiner, evangelische Pfarrerin, Imam etc.) und über die noch vorhandene Religion der Schülerinnen und Schüler.

Im Unterricht begegnen ungläubige und christliche, kirchlich engagierte, agnostische, islamische oder jüdische Jugendliche einander und lernen das, worauf es im Zusammenleben in der Gesellschaft und im Weltmaßstab ankommt: Dialogfähigkeit, Verständnis, Kritik, Empathie und Fremdverstehen. Dagegen lenken Kritiker den Blick auf eine veränderte Perspektive. Fällt hier nicht doch der Staat in die Rolle zurück, staatliche Werteerziehung zu leisten? Zudem wenden die Kritiker ein, dass das Phänomen der Religion gerade

verfehlt werde, wenn man nur über sie rede. Religion müsse zumindest probeweise erfahren werden, um sie überhaupt verstehen und beurteilen zu können. Zudem haben Forschungen zu solchen Formen gezeigt, dass ein Verständnis für Positionalität, für Wahrheit verloren geht (Barnes 2014, 105–116). Wie will man ein Verständnis für Wahrheitsansprüche erwerben, wie sie Religionen, aber auch Weltanschauungen oder Ideologien erheben? Wie will man verstehen, was es bedeutet, was es verlangt, Position zu beziehen, wenn dies nicht im Unterricht eingeübt wird?

5. Von der Unverzichtbarkeit der Binnenperspektive. Ertrag und Entwicklungsaufgaben

Was bleibt festzuhalten? Sicher kann und muss angesichts der Prozesse von Pluralisierung und Säkularisierung ein konfessionalistisches, an Bekenntnis und Glauben selber ausgerichtetes Verständnis von Religionsunterricht zurückgewiesen werden. Dies wäre für die meisten der Kinder schlicht unverständlich oder gar fremdbestimmend. Insgesamt scheint in diesem Streit zwischen den Formen des Religionsunterrichts jedoch das Argument einer vollzogenen Binnenperspektive eines learning from religion überzeugend zu sein. Vieles spricht für einen konfessionellen Religionsunterricht. So wie man das Fußballspiel nur versteht, wenn man es spielt, begreift man erst Religion im Vollzug von Religion. Der Religionsunterricht wäre dann ein Ort, an dem dies geschieht, probeweise, nicht katechetisch, sondern auf Bildung bezogen, auf mündiges eigenes Urteil, nicht auf Frömmigkeit. Es setzt Traditionen nicht als für die Schüler bereits relevant voraus, „sondern prüft sie in Auseinandersetzung mit den Lebensfragen heutiger Schülerinnen und Schüler; von daher ist er in hohem Maße werthaltig, lebensbezogen und gegenwartsorientiert“ (Englert 2014a, 156; Englert 2014b, 207–217). Indem er diese Tradition kritisch mit anderen Weltanschauungen, Religionen und Traditionen vergleicht, ist er dem Erbe der Aufklärung verpflichtet. Vor allem aber definiert er seine Ziele nicht mehr von den Institutionen her, sei es Kirche oder Schule. Vielmehr stehen die Schülerinnen und Schüler und deren Bedarf an Identität und Subjekthaftigkeit im Zentrum.

Es geht ihm in der Hauptsache nicht mehr um die Aneignung eines bestimmten vorgegebenen Bekenntnisses, sondern um die Ausbildung eines eigenen Orientierungsvermögens – um die Entwicklung von Kompetenzen, die für den Umgang mit jedweder Art von Religion und darüber hinaus für den Umgang mit jedweder Art grundlegender Lebens- und Sinnfragen von belang sind (Englert 2014a, 156).

Angesichts der unübersehbaren Prozesse der Entkonfessionalisierung freilich spricht vieles für einen konfessionell-kooperativen Religionsunterricht. Der