

Ein Bildungsfach für alle?!

Erwägungen zum Religionsunterricht der Zukunft

Burkard Porzelt

Seit sich die Religionspädagogik ab den 1960er-Jahren als wissenschaftliche Disziplin konsolidierte, die Religion und Glaube im Lichte von Bildung reflektiert, arbeitet sie sich am religiös gebundenen, konfessionellen Religionsunterricht ab, wie er in den meisten deutschen Bundesländern auf Basis von Art. 7.3 des Grundgesetzes verankert ist. Um innerhalb dieses konfessionellen Rahmens ein zeit-, subjekt- und sachgerechtes Unterrichtsgeschehen zu ermöglichen, engagiert sich die religionspädagogische Zunft für die innere Weiterentwicklung und Ausgestaltung des Faches. Auch setzt sie sich dafür ein, dieses ökumenisch zu weiten und für Schüler/-innen unterschiedlicher Weltanschauungen zu öffnen. Am Prinzip aber, dass Religionsunterricht hierzulande konfessionell ‚gestrickt‘ sein müsse, rührte die wissenschaftliche Religionspädagogik allenfalls zaghaft,¹ wobei die pauschale Abwertung einer vermeintlich „abstrakte[n]“² und „relativierende[n]“³ Religionskunde

zum ‚common sense‘ gehörte. Dass die konfessionelle Struktur des Religionsunterrichts durchaus kontingent ist und juristisch gekippt werden könnte, war religionspädagogisch zwar präsent, weshalb schon der *Synodenbeschluss* von 1974 einschärfte, die „gesetzliche Garantie“ des Faches sei „nur dann gegen alle Bestreitungen auf die Dauer einsichtig vertretbar und haltbar, wenn sich der Religionsunterricht in Begründung und Zielsetzung auch wirklich als ‚ordentliches Lehrfach‘ ausweist.“⁴ Kaum vorausahnbar aber war die heutige Situation, in welcher das lange gehütete Konfessionsprinzip nicht etwa an legislativen Eingriffen, sondern am rasanten Einbruch der Kirchlichkeit zu zerschellen droht.

1. Ein nüchterner Blick auf die Zahlen

Um zu sondieren, wie sich die weltanschauliche Verortung der Schülerschaft verändert, stelle ich vor Augen, wie sich deren formelle Religionszugehörigkeit binnen 15 Jahren verändert hat, einer Frist also, die kaum länger ist, als Heranwachsende heutzutage durchschnittlich im Bildungs-

1 Einen frühen Impuls setzte Miller, Gabriele: Unsere religionspädagogische Situation und Perspektive – durch meine Brille beurteilt. In: Cremer, Martin (Red.): 400 Jahre Kösel-Verlag 1593–1993, München 1993, 108–129, 127.

2 Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts, Bonn 1996, 78.

3 Dass. (Hg.): Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts. Empfehlungen für die Kooperation des katholischen mit dem evangelischen Religionsunterricht, Bonn 2016, 35.

4 Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland: Beschluß: Der Religionsunterricht in der Schule. In: Bertsch, Ludwig/Boonen, Philipp/Hammerschmidt, Rudolf u. a. (Hg.): Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung. Offizielle Gesamtausgabe I, Freiburg i. Br. – Basel – Wien 1976, 123–152, 131.

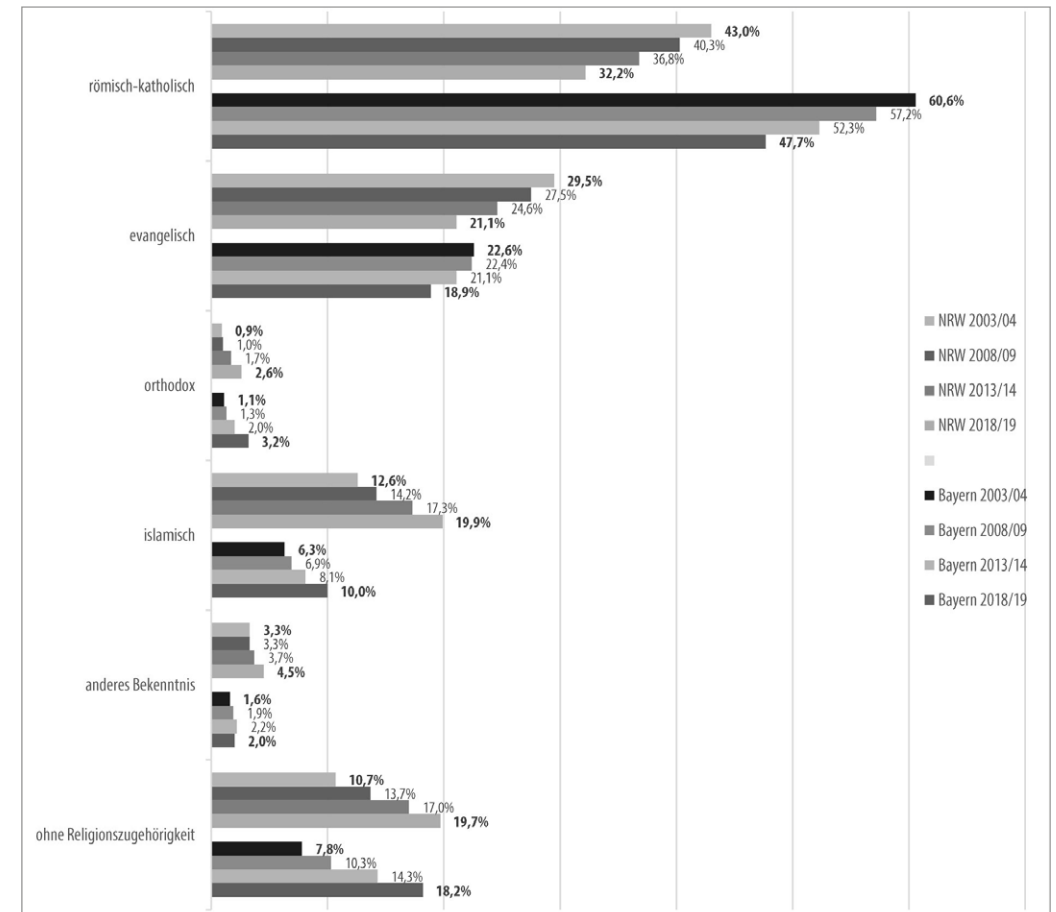


Abb. 1: Religionszugehörigkeit von Grundschülerinnen und -schülern in Bayern und Nordrhein-Westfalen im 15-Jahres-Vergleich

system verbringen. Da die Grundschule fast alle Schüler/-innen eines Alters vereint, konzentriere ich mich auf diese Schulart, wobei ich mit Nordrhein-Westfalen und Bayern die beiden größten Bundesländer fokussiere (Abb. 1)⁵ – zumal andernorts meist keine religionspezifischen Schülerdaten erhoben werden. Während Ostdeutschland ebenso säkular geprägt ist wie die drei Stadtstaaten,⁶

spiegeln Nordrhein-Westfalen und Bayern die sozio-religiöse Situation in den westdeutschen Flächenländern wider, wo beide große Kirchen traditionell eine erhebliche Rolle spiel(t)en.

Sichtbar wird, dass der Anteil katholischer wie evangelischer Schüler/-innen rasant und

5 Die angeführten Daten stammen vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus sowie vom Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen.

6 Auf Datenbasis des Zensus 2011 (www.regionalstatistik.de) lässt sich für die fünf ostdeutschen Län-

der Brandenburg (20,3%), Mecklenburg-Vorpommern (20,5%), Sachsen (23,8%), Sachsen-Anhalt (17,0%) und Thüringen (30,1%) ein Gesamtanteil von 22,7% der Bevölkerung ermitteln, der entweder der evangelischen oder der katholischen Kirche angehörte. In den drei Stadtstaaten Berlin (28,1%), Hamburg (39,6%) und Bremen (51,1%) zählten sich 2011 noch 34,2% der Bevölkerung zu einer der beiden großen Kirchen.

stetig schwindet, was sich überdeutlich am bayerischen Katholizismus zeigt, dem sich vor 15 Jahren noch über 60% der Schülerschaft zurechnete, während er inzwischen unter die 50%-Marke gefallen ist. Ebenso kontinuierlich, wie der Anteil der den beiden großen Kirchen zugehörigen Kinder schmilzt, steigt die Quote religionsloser wie muslimischer Schüler/-innen, wobei die Quote der sich keiner Religion Zurechnenden, die sich in Bayern binnen 15 Jahren von 7,8% auf 18,2% mehr als verdoppelt hat, noch stärker anwächst als jene der Musliminnen und Muslime, die inzwischen in Nordrhein-Westfalen ein Fünftel der Schülerschaft (19,9%) ausmachen.

Obgleich sich hinter bloßen Zugehörigkeitsdaten sehr verschiedene Identifikations- und Religiositätsprofile verbergen und sich ein Gutteil der Kirchenmitglieder, gleich welchen Alters, von der vermeintlich eigenen Konfession entfremdet hat, zeigt die Entwicklung der formellen Religionszugehörigkeit, wie Kirche und Christentum, ja religiöse Transzendenzorientierung überhaupt an Bedeutsamkeit verlieren. Dieser Relevanzverlust geht damit einher, dass Symbole, Riten oder Narrationen als konstitutive Elemente christlichen Glaubens zunehmend unbekannt werden, was sich im Laufe weniger Generationen zu einer Ahnungslosigkeit steigert, die diesen Glauben nicht einmal mehr im Modus einer Option aufscheinen lässt, was *Rita Kuczynski* in der Befragung ostdeutscher Konfessionsfreier eindrücklich herausarbeitet.⁷

7 Vgl. *Kuczynski, Rita*: Was glaubst du eigentlich? Welt-sicht ohne Religion, Berlin 2013, insb. 23, 31 und 74.

2. Religiöse Bildung für alle als Gebot der Zukunft

Wie der evangelischen Denkschrift von 2014⁸ und dem katholischen Bischofswort von 2016⁹ als jüngsten Verlautbarungen zum Religionsunterricht zu entnehmen ist, nehmen beide großen Kirchen Deutschlands den rasanten Abbruch der Kirchenmitgliedschaft und das Anwachsen der Konfessionslosigkeit sehr wohl zur Kenntnis.¹⁰ Unisono reagieren sie auf diese Herausforderung, indem sie „das deutsche Modell von Religionsunterricht in konfessionskirchlicher Mitverantwortung“¹¹ zu stabilisieren suchen. Dazu bedienen sie sich einer Mischstrategie von Verteidigung und Reform, die einerseits die vermeintlichen – und empirisch durchaus prüfenswerten – Qualitäten des Faches herausstreicht¹² und dessen rechtliche Verbindlichkeit einschärft,¹³ um es andererseits auf eine Kooperation mit der je anderen Konfession hin zu öffnen¹⁴ und konfessionsfreie Schüler/-innen ausdrücklich zur Teilnahme einzuladen.¹⁵ Klarer als die evangelische Denkschrift lässt das katholische Bischofswort anklingen, dass die konfessionelle Kooperation den bekenntnisorientierten Unterricht angesichts der rasant voranschreitenden Entkirchlichung der Schülerschaft

8 *Kirchenamt der EKD* (Hg.): Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule. Eine Denkschrift des Rates der EKD, Gütersloh 2014.

9 *DBK* 2016 [Anm. 3].

10 Vgl. *EKD* 2014 [Anm. 8], 28 und 30f. sowie *DBK* 2016 [Anm. 3], 8, 16f. und 38.

11 *Schröder, Bernd*: Einleitung. In: *Ders.* (Hg.): Religionsunterricht – wohin? Modelle seiner Organisation und didaktischen Struktur, Neukirchen-Vluyn 2014, 7–16, 9.

12 Vgl. *EKD* 2014 [Anm. 8], 12 und 38 sowie *DBK* 2016 [Anm. 3], 7–9.

13 Vgl. *EKD* 2014 [Anm. 8], 38–42 und 95–97.

14 Vgl. ebd., 14, 28f., 82–84 und 98–100 sowie *DBK* 2016 [Anm. 3], 14, 29, 33 und 38.

15 Vgl. *EKD* 2014 [Anm. 8], 37, 40, 98 und 99f. sowie *DBK* 2016 [Anm. 3], 32.

„sichern“¹⁶ soll. Obgleich diese Motivation auch in der evangelischen Denkschrift mitschwingt, betont diese weit deutlicher die Notwendigkeit einer religiösen Grundbildung für sämtliche Schüler/-innen,¹⁷ die sie allerdings an die Schule abschiebt, sofern der Religionsunterricht als konfessionell gebundener ja trotz aller Öffnung weiterhin nur für einen begrenzten Teil der Schülerschaft zuständig sein kann und soll.

Beide großen Kirchen reagieren auf den stetigen Schwund ihnen zugehöriger Schüler/-innen, indem sie das im *Grundgesetz* festgeschriebene Konstrukt eines in Übereinstimmung mit ihren Grundsätzen konzipierten Religionsunterrichts zu sichern suchen. Damit ein solcher Unterricht realisierbar bleibt, obgleich das dazu notwendige Quorum in immer mehr Gegenden von wenigstens einer Konfession unterschritten wird, kreieren sie gegenseitige Kooperationen und weiten den Adressatenkreis auf bekenntnislose Schüler/-innen aus, wobei der formelle Grundsatz gewahrt bleiben soll, dass eine der Konfessionen für den je konkreten Unterricht letztverantwortlich ist.¹⁸ So verständlich diese Strategie ist, stellt sich doch die Frage, ob die Kirchen hiermit angemessen auf die voranschreitende Entkirchlichung und letztlich auch Säkularisierung der Schülerschaft reagieren. Pragmatisch mögen sie damit erhebliche Zeit gewinnen, um das konfessionelle Modell über Wasser zu halten. Grundsätzlich aber steht zu fragen, ob es verantwortbar ist, so lange an diesem Modell festzuhalten, bis die Chance verpasst sein könnte, sich für eine religiöse Grundbildung sämtlicher Schüler/-innen einzusetzen, die diese befähigt, die Deutung von Welt und Wirklichkeit im Ausgriff auf eine letzte, göttliche Transzendenz in qualifizierter Weise kennen und verstehen zu lernen. Nichts spricht für eine Durchbrechung des Trends, dass Jahr für

16 *DBK* 2016 [Anm. 3], 8. Vgl. ebd., 25 und 38.

17 Vgl. insb. *EKD* 2014 [Anm. 8], 114 und 125.

18 Vgl. ebd., 99 sowie *DBK* 2016 [Anm. 3], 21 und 36.

Jahr weniger Schüler/-innen einer christlichen Kirche zugehören und somit am Religionsunterricht nach Art. 7.3 des Grundgesetzes partizipieren. Kommt es so, dann wird das Skandalon, dass außerhalb des konfessionellen Religionsunterrichts keine ernsthafte Bildung in Sachen Religion stattfindet, zunehmend mehr Schüler/-innen betreffen. Religion nämlich ist in dessen Alternativfächern zumeist kein konstitutives Thema, das sukzessiv und systematisch erschlossen würde. Wenn etwa das neue Curriculum für das bayerische Lehramtsstudium im Fach „Ethik“ gerade einmal ein Drittsemester vorsieht, um sich mit sämtlichen Weltreligionen zuzüglich der Religionsphilosophie zu befassen,¹⁹ so spricht dies Bände mit Blick auf den Ausbildungsstand jener Lehrkräfte, welche die Domäne der Religionen im Alternativfach beleuchten sollen. In dessen Lehrplänen begegnet Religion ohnehin nur peripher und oftmals zerstückelt.²⁰

3. Warum jede/-r Schüler/-in um Religion(en) wissen sollte

Um den Stellenwert von Religion in der Schule zu klären, bedarf es zunächst einer nachvollziehbaren Übereinkunft, wie Religion überhaupt zu definieren ist. Knapp gesagt lässt sich dies auf vier Wegen bewerkstelligen.²¹ In *anthropologischer* Optik meint Religion das grundmenschliche Vermögen, das eigene Leben in einem letzten Sinngrund zu verankern, der dieses

19 Vgl. § 15 Abs. 1 Nr. 5 sowie § 76 Abs. 1 Nr. 6 LPO I Bayern (2008/20) (www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayLPO_1/true [Stand: 30.03.2020]).

20 „Die Bildung in religionsbezogenen Fragen bleibt für säkulare Schülerinnen und Schüler [...] beschränkt auf kleinere religionskundliche Anteile innerhalb der Wertefächer“ (*Kenngott, Eva-Maria*: Art. Religionskunde. In: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon (www.wirelex.de), 2017 [Stand: 30.03.2020]).

21 Vgl. *Porzelt, Burkard*: Grundlegung religiöses Lernen. Eine problemorientierte Einführung in die Religionspädagogik, Bad Heilbrunn 2013, 50–107.

(mehr oder weniger radikal) überschreitet. *Funktional* zeigt sich Religion als Ressource, um individuelle oder kollektive Problemlagen zu bearbeiten, wobei zuallererst die Kontingenzfrage zu nennen ist, die darin wurzelt, dass unser Leben entscheidend durch Geschehnisse wie Geburt, Liebe, Leid und Sterben bestimmt wird, in denen keinerlei Notwendigkeit erkennbar wird. Der *phänomenologische* Blickwinkel erfasst Religion als bestimmte Form des Lebens und Erlebens, die sich an geprägten Religionen mit verbindenden Merkmalen ablesen lässt (z. B. heilige Zeiten, Riten und Orte). In *substanzieller* Betrachtung schließlich erweist sich Religion als Deutung von Welt und Wirklichkeit im Lichte einer uneinholbaren Transzendenz, die Menschen ‚Gott‘ (oder ‚Göttliches‘) nennen.

Diese vier komplementären Blickwinkel verschränkend, scheint offensichtlich, dass die Sphäre des Religiösen Kenntnisse, Deutungen und Fertigkeiten birgt, die als grundlegend und bedeutsam für heutige Lebenspraxis zu werten sind und somit Schüler/-innen ungeachtet ihrer persönlichen Herkunft und Beheimatung zugänglich werden sollten. Am plausibelsten erscheinen hierzulande eine *kulturhistorische* wie eine *religionspolitische* Begründung. Während erstere die kulturelle Wirkmacht gerade von Judentum und Christentum stark macht, ohne deren Kenntnis vielfältige Werke aus Kunst, Architektur, aus Musik, Literatur oder Film unzugänglich blieben, betont letztere die Notwendigkeit, mit sich als religiös bekennenden Mitmenschen auch bar eigenen Glaubens verständnisvoll und tolerant zusammenzuleben. Zum *existenziellen* Gewicht der religiösen Frage nach Grund und Ziel des menschlichen Daseins dringen beide Argumente allerdings ebensowenig vor wie zur *inhaltlichen* Eigenlogik religiöser Wirklichkeitsdeutungen, die ein letztes Geheimnis bezeugen, das Mensch und Welt herausfordert und behütet. Diese beiden Gesichtspunkte berücksichtigend, ergibt sich die Legitimität einer schulischen Thematisierung von Religion keineswegs nur aus deren kulturge-

schichtlicher und religionspolitischer Bedeutsamkeit. Unter der Prämisse, dass „unentscheidbare Fragen“²² zwingend zur menschlichen Existenz gehören, sind solche Fragen in der Schule aufzuwerfen und verantwortet zu bearbeiten. Der religiöse Weltzugang aber hält die unlösbaren Geheimnisse unseres Daseins wach und bearbeitet sie (im Gegensatz zur Philosophie) im Lichte radikaler Transzendenz. Somit kann die Auseinandersetzung mit diesem religiösen Weltzugang Schüler/-innen für die Brüchigkeit des Lebens sensibilisieren und ihnen bewährte Deutungsvorschläge an die Hand geben, die zu verstehen und denen gegenüber sich zu positionieren eigene Antworten erschließt und freisetzt.

4. Basale Gemeinsamkeiten zwischen allgemeinem und konfessionell gebundenem RU

Wer religiöse Verständigkeit nicht als Additum schulischer Bildung versteht, das nur für bestimmte und vor allem einer Religion oder Konfession zugehörige Schüler/-innen relevant ist, sondern als Konstitutivum schulischer Bildung, das sämtliche Schüler/-innen betrifft, muss Sorge tragen, dass die Schule allen Heranwachsenden die Möglichkeit verschafft, sich der Gestalt und dem Gehalt von Religion(en) fundiert anzunähern. Dies aber bedeutet, für einen Unterricht einzutreten, der Religion(en) in bildendem Interesse authentisch zugänglich macht, ohne dabei Identifikation einzufordern. Auch wenn der religiös gebundene Unterricht, wie ihn das *Grundgesetz* vorsieht, Religion(en) in von den mitverantwortlichen Religionsgemeinschaften ratifizierter Weise zur Geltung bringt, muss er als schulisches Fach jene Bekenntnisfreiheit der Schüler/-innen achten, die ebenso für einen allgemeinen Religionsunterricht zwingend wäre, der Schüler/-innen unterschiedlichster

22 Foerster, Heinz von: *Kybernetik*, Berlin 1993, 72 et pass.

Religionen und Weltanschauungen vereint. Weder ein religiös gebundener noch ein allgemeiner Religionsunterricht ist am Orte der öffentlichen Schule befugt, ein persönliches Bekenntnis vorauszusetzen, anzuzielen oder einzufordern.²³ Diese Gemeinsamkeit zwischen religiös gebundenem und allgemeinem Religionsunterricht konkretisiert sich im Überwältigungsverbot und Kontroversitätsgebot, die im *Beutelsbacher Konsens* von 1976²⁴ für den Politikunterricht postuliert wurden und auf jegliche Variante schulischen Religionsunterrichts übertragbar sind,²⁵ wobei das Kontroversitätsgebot mit einer korrelativen Didaktik konvergiert, die den christlichen Glauben weder monolithisch noch monopolistisch thematisiert, sondern „im Dialog mit den Erfahrungen und Überzeugungen der Schülerinnen und Schüler, mit dem Wissen und den Erkenntnissen der anderen Fächer, mit den gegenwärtigen Fragen der Lebens- und Weltgestaltung und mit den Positionen anderer Konfessionen, Religionen und Weltanschauungen“²⁶

Im Lichte der sich im Überwältigungsverbot und Kontroversitätsgebot konkretisierenden Bekenntnisfreiheit der Schüler/-innen und mit Blick auf den für eine demokratische Schule konstitutiven Fixpunkt subjektiver Mündigkeit zielt ein religiös gebundener ebenso wie ein allgemeiner Religionsunterricht darauf, dass Schüler/-innen den

23 Programmathe Aussagen zur Freiheitlichkeit konfessionellen Religionsunterrichts formulieren bspw. *Kirchenamt der EKD* (Hg.): *Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität*. Eine Denkschrift der EKD, Gütersloh³ 1995, 11, 38, 63 und 86 sowie *Sekretariat der DBK* (Hg.): *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen*, Bonn 2005, 8 und 17.

24 Dokumentiert ist der *Beutelsbacher Konsens* in: www.bpb.de/die-bpb/51310/beutelsbacher-konsens [Stand: 30.03.2020].

25 Vgl. *Willems, Joachim*: Annäherungen an eine religionskundliche Didaktik. In: *Kenngott, Eva-Maria / Englert, Rudolf / Knauth, Thorsten* (Hg.): *Konfessionell – interreligiös – religionskundlich. Unterrichtsmodelle in der Diskussion*, Stuttgart 2015, 163–178, 166–168.

26 *DBK* 2005 [Anm. 23], 29.

religiösen Weltzugang wissenschaftlich verstehen lernen (*learning about*), um religiöse Äußerungen und Gehalte produktiv auf sich selbst und die eigene Lebenspraxis beziehen zu können (*learning from*).²⁷ *Learning about religion‘* und *learning from religion‘* gehen mit dem Auftrag der öffentlichen Schule ineins, im Respekt gegenüber pluralen Überzeugungen zu Kenntnissen, Deutungen und Fertigkeiten zu verhelfen, welche die Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit stärken. Unvereinbar mit einer die Bekenntnisfreiheit achtenden und „unter dem Primat des Kognitiven“²⁸ stehenden Schulbildung wäre dagegen ein *learning religion‘*, in welchem ein religiöses Bekenntnis und die mit diesem korrespondierende Glaubenspraxis bejahend eingeübt und vertieft wird, womit weder ein konfessionell gebundener noch ein allgemeiner Religionsunterricht solches *learning religion‘* im Raume der Schule verfolgen und anzielen kann. Gerade weil *living and learning religion‘* für die Existenz und Zukunft religiösen Glaubens essenziell sind, müssten die Kirchen angesichts fortschreitender Säkularisierung alle Kraft daran setzen, ein lernendes Hineinfinden ins christliche Bekennen und Feiern im eigenen Raum zu fördern und zu begleiten, was sich an keinen wie auch immer gestalteten Religionsunterricht delegieren lässt. Bar einer zum Schulunterricht komplementären Katechese ist es schwerlich möglich, sich den christlichen Glauben biografisch anzueignen und diesen als angeeigneten zu tradieren.²⁹ Jeglicher Schulunterricht, der

27 Zur auf *Michael Grimmitt* zurückgehenden Differenzierung zwischen *learning religion‘*, *learning about religion‘* und *learning from religion‘* vgl. jüngst *Meyer, Karlo*: *Grundlagen interreligiösen Lernens*, Göttingen 2019, 223f.

28 *Baumert, Jürgen*: Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: *Killius, Nelson / Kluge, Jürgen / Reisch, Linda* (Hg.): *Die Zukunft der Bildung*, Frankfurt a.M. 2002, 100–150, 105.

29 Vgl. *Englert, Rudolf*: Was wird aus Religion? Beobachtungen, Analysen und Fallgeschichten zu einer irritierenden Transformation, Ostfildern 2018, 235, 297 und 303.

Religion thematisiert, steht wiederum vor der Herausforderung, die religiösen und weltanschaulichen Verwurzelungen und Überzeugungen der je konkreten Schüler/-innen ernstzunehmen, was es als naiv und unverantwortbar erscheinen lässt, solche unterrichtlich tabuisieren zu wollen, wie dies etwa *Katharina Frank* für ein religionskundliches Schulfach fordert.³⁰

5. Die Eigenlogik des Religiösen als Schibboleth eines allgemeinen Religionsunterrichts

Wer einen allgemeinen Religionsunterricht präferiert, der – entgegen Art. 7.3 des Grundgesetzes – nicht an bestimmte Religionsgemeinschaften gebunden ist und allen Schülerinnen und Schülern Religion(en) auf einer Verstehensbasis zugänglich machen will, die kein Bekenntnis voraussetzt, kommt nicht umhin, sich mit dem Terminus der Religionskunde auseinanderzusetzen, der weithin üblich ist, um einen Unterricht zu kennzeichnen, der Religion außenperspektivisch in den Blick nimmt. ‚Religionskunde‘ allerdings ist, ‚kein eindeutig definierter Begriff‘³¹, was maßgeblich darin begründet liegt, dass die Religionswissenschaft als Bezugsdisziplin höchst uneins ist. Angesichts der Disparität dessen, was wer auf welcher religionswissenschaftlichen Basis unter ‚Religionskunde‘ versteht, muss jedermann, der einen allgemeinen Religionsunterricht fordert, nachvollziehbar Auskunft geben, welcherart Religionskunde dieser verfolgen soll,

30 „Religiös-persönliche Bedeutungen der Schülerinnen und Schüler bleiben ausgeschlossen und werden den Eltern sowie dem bekenntnisgebundenen Unterricht in den Religionsgemeinschaften überlassen.“ (*Frank, Katharina: Von der Grundlagenforschung zur Anwendung. Eckdaten einer empirisch gegründeten Religionskunde-Didaktik. In: Kenn-gott/Englert/Knauth 2015 [Anm. 25], 197–216, 209.*)

31 Ziebertz, Hans-Georg: Religionskunde. In: *Porzelt, Burkard/Schimmel, Alexander* (Hg.): *Strukturbegriffe der Religionspädagogik*, Bad Heilbrunn 2015, 255–260, 255.

was wiederum impliziert, jenes Religionsverständnis offenzulegen, das für den entsprechenden Unterricht leitend sein soll.

Blickt man auf die religionswissenschaftlichen Grabenkämpfe sowie erste Entwürfe einer religionskundlichen Didaktik, dann kann man zwischen Ansätzen unterscheiden, die Religion(en) als genuinen Wirklichkeitszugang mit ureigener Logik begreifen,³² und solchen, die Religion sekundär bestimmen und lediglich als Epiphänomen von Kultur, Politik oder Gesellschaft ansehen.³³ Konstitutiv für einen Religionsunterricht, der diesen Namen verdient, sind allemal Zugänge, die Religion als dessen spezifischem ‚Gegenstand‘ trauen und ihn nicht funktional entleeren. Dies aber bedeutet, die originären Sprach- und Handlungsformen des Religiösen sorgsam in den Blick zu nehmen und auf ihre Gehalte hin zu dechiffrieren, welche Wirklichkeit in transzendtem Lichte deuten. Ohne davon abzurücken, dass der verstehende Zugang zum Glauben „kein Einverständnis im Glauben voraussetzen kann“³⁴, und ohne auszublenden, dass sich jede Hinwendung an Gott in spezifischen Kontexten vollzieht, sind religiöse Symbol- und Sinnsysteme

32 So insb. *Eva-Maria Kenn-gott*, die sorgsam abwägend für eine der „Eigenlogik des Religiösen“ verpflichtete Religionskunde plädiert, wobei sie „in der Religion eine Reflexion auf und eine Erfahrung mit Transzendenz“ lokalisiert, die – auch durch Philosophie – „nicht substituierbar ist.“ (*Dies.: Wozu Religion in der Schule? Religionskunde im Schulfach LER. In: Dies./Kuld, Lothar* (Hg.): *Religion verstehen lernen. Neuorientierungen religiöser Bildung*, Berlin 2012, 60–79, 72.)

33 So bspw. *Katharina Frank*, die den Gegenstand religionskundlichen Unterrichts unter weitestmöglicher Ausklammerung von „kanonischen Texten, Lehren und Praktiken der jeweiligen Religionsgemeinschaft(en)“ (*Dies. 2015 [Anm. 30], 209*) darauf konzentrieren will, was Schüler/-innen „im Alltag als ‚Religion‘ begegnet“ (ebd., 210), um lebensweltlich begehrende Fragmente von Religion(en) dann als „Bestandteil von Kultur“ (ebd., 212) historisch und soziologisch zu kontextualisieren sowie systematisierend zu vergleichen (vgl. ebd., 201f. und 208).

34 EKD 2014 [Anm. 8], 93.

me nicht auf ihre Kontextualität zu verkürzen, sondern in ihrer besonderen Form und ihrem inneren Gehalt wahrzunehmen, um angemessen rekonstruiert und kritisch reflektiert werden zu können. Ein religionswissenschaftlicher Approach, der religiöse Sprache scheut und auf „Begriffe wie das Heilige, das Unendliche oder gar Gott verzichtet“³⁵, verfehlt das ureigene Anliegen der Religionen und disqualifiziert sich mit Blick auf einen Unterricht, der die Spezifik „religiöskonstitutiver Rationalität“³⁶ erhellen will.

Wer die „Eigenlogik religiösen Denkens und Handelns“³⁷ valide rekonstruieren will, ist zurückverwiesen auf die Selbstinterpretation derer, die eine bestimmte Konfession oder Religion repräsentieren. Vermögen nämlich konkrete Gläubige ihren Glauben in einer wissenschaftlichen oder unterrichtlichen Darstellung nicht wiederzuerkennen, so ist es gar nicht ihr Glaube und damit auch nicht Religion im eigentlichen Sinne, die dargestellt ist.³⁸ Die Außenperspektive auf Religion, die ein allgemeiner Religionsunterricht anstrebt, muss somit korrespondieren mit der Binnenperspektive konkreter Gläubiger und ihrer Gemeinschaften, damit religiöses Deuten und Handeln auf Basis ihrer wirklichkeitsfundierte Repräsentierung systematisiert, verglichen, re-

35 So *Wolfgang Gantke*: Entwicklung und Paradigmen der Religionswissenschaft. In: *Glaube und Lernen* 24 (2009) 129–140, 134 mit Blick auf von den von ihm kritisierten kulturwissenschaftlichen Mainstream der Religionswissenschaft, der „sich auf empirisch überprüfbare Forschungsergebnisse beschränkt [und] jegliche Spekulationen über transempirische ‚Hinterwelten‘ strikt ablehnt“.

36 *Deutsches PISA-Konsortium* (Hg.): *PISA 2000. Basis-kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*, Opladen 2001, 21.

37 *Benner, Dietrich*: Bildungsstandards und Qualitätssicherung im Religionsunterricht. In: *RpB* 53/2004, 5–19, 12.

38 Vgl. *Smith, Wilfred C.*: Vergleichende Religionswissenschaft – wohin – warum? In: *Eliade, Mircea/Kitagawa, Joseph M.* (Hg.): *Grundfragen der Religionswissenschaft. Acht Studien*, Salzburg 1963, 75–105, 239–256, 87 et pass.

flektiert und kritisiert werden können: „Ein Unterricht, der nur die Innenperspektive kennt, läuft Gefahr, unkritisch und ideologisch zu werden. Ein Unterricht, der nur die Außenperspektive pflegt, dringt unter Umständen nicht in die Tiefe des religiösen Selbstverständnisses einer Tradition ein.“³⁹

Soll ein allgemeiner Religionsunterricht der Binnenlogik konkreter Religionen angemessen Rechnung tragen, ist sein Curriculum mit den Religionsgemeinschaften abzustimmen. Ähnlich wie in England und Wales sind sie zu konsultieren, damit gelehrter und gelebter, gebeteter und erzählter Glaube im Unterricht authentisch widergespiegelt und gezeigt wird. Steht ein allgemeiner Religionsunterricht als verpflichtendes Schulfach auch unter der Ägide des Staates, so kann er seinem besonderen Gegenstand nur gerecht werden, sofern die Religionsgemeinschaften prüfen und mitbestimmen, wie Religion hier zur Geltung kommt. Sie haben dafür Sorge zu tragen, dass erkennbar wird, was aus ihrer Sicht entscheidend ist für den gelebten und gelehrteten Glauben in ihrer je spezifischen Tradition. Überdies haben sie darüber zu wachen, dass ein allgemeiner Religionsunterricht die Ernsthaftigkeit und Besonderheit religiöser Wirklichkeitsdeutung und Lebensbewältigung ins Zentrum stellt, womit neben einer „transzendenzoffenen“⁴⁰ Religionswissenschaft auch jene Theologien konstitutiv für das Fach sind, die außenperspektivisch sprachfähig sind.⁴¹

39 Ziebertz 2015 [Anm. 31], 256.

40 Gantke 2009 [Anm. 35], 132.

41 Während *Wolfgang Gantke* (ebd., 140) ein produktives Zusammenwirken von Theologie und Religionswissenschaft als möglich ansieht, sofern sich erstere „stärker für das weite Feld der nichtchristlichen Religionen“ öffne und letztere „nicht länger um die religiöse Frage (als existentielle Frage, die den Mut zu einer persönlichen Stellungnahme erfordert)“ herumwinde, unterstellt *Katharina Frank*, dass es der Theologie an Distanz zu religiösen Symbolsystemen mangle, weshalb sie keinesfalls Bezugs-wissenschaft eines religionskundlichen Fachs sein könne (vgl. *Dies.*: *Wie implementiert man einen reli-*

6. Ein Blick in die Zukunft

Auf Zukunft hin lässt sich eine innere Wandlung und äußere Schrumpfung des religiös gebundenen Religionsunterrichts voraussehen. Während ein bekenntnisorientierter Unterricht über Jahrzehnte hin in Opposition gesetzt wurde zu einem religionskundlichen Schulfach, vollzieht sich inzwischen im Inneren des konfessionellen Unterrichts selbst eine religionskundliche Wende. Je mehr sich dessen ureigene Zielgruppe formell kirchenzugehöriger Schüler/-innen vom gelebten und gelehrten Glauben des vermeintlich eigenen Bekenntnisses entfernt, desto dringlicher muss der christliche Glaube auch im konfessionellen Unterricht „wie eine ‚Fremdreligion‘ behandelt“⁴² werden, der sich Schülerinnen und Schülern von außen her annähern, um ihre Binnenlogik erfassen, verstehen und reflektieren zu können. Generell werden zukünftig am katholischen oder evangelischen Religionsunterricht immer weniger Schüler/-innen partizipieren, da die Klientel der Kirchengehörigen ja stetig schmilzt, was durch die Teilnahme bekenntnisloser oder andersreligiöser Schü-

ler/-innen kaum kompensiert werden kann. Je geringer wiederum die Partizipation am konfessionellen Religionsunterricht sein wird, desto größer wird die Zahl jener Schüler/-innen, denen eine religiöse Grundbildung in der Schule versagt bleibt, da nicht anzunehmen ist, dass der religiöse Weltzugang im Alternativfach nennenswert aufgewertet werden wird.

Offen steht, ob – und falls ja, wann – sich die großen Kirchen der Herausforderung stellen, mit all ihrer Kompetenz und Kraft für einen Religionsunterricht einzutreten, der sämtlichen Schülerinnen und Schülern eine religiöse Grundbildung ermöglicht, die diesen Namen verdient. Hoffentlich geschieht dies nicht erst, wenn Entkirchlichung und Säkularisierung so weit vorangeschritten sind, dass sich die bildende Bedeutsamkeit von Religion(en) kaum mehr plausibilisieren lässt. Dann wäre es endgültig zu spät für einen allgemeinen Religionsunterricht, in dem sich jede Schülerin und jeder Schüler kundig, verständig und kritisch mit der Option auseinandersetzen kann, das brüchige Leben in einem uneinholbaren Geheimnis zu verankern.

Dr. Burkard Porzelt

Professor für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts,
Fakultät für Katholische Theologie,
Universität Regensburg,
Universitätsstraße 31, 93053 Regensburg

gionskundlichen Unterricht? Analysen und Entwicklungen. In: *Institut für Religionswissenschaft und Religionspädagogik* (Hg.): *Religionspädagogik zwischen religionswissenschaftlichen Ansprüchen und pädagogischen Erwartungen*, Bremen 2013, 61–103, 78f. und 96).

42 Englert, Rudolf/Hennecke, Elisabeth/Kämmerling, Markus: *Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele – Analysen – Konsequenzen*, München 2014, 117. Nach Auswertung von 113 Religionsstunden, die in der 4. und 10. Jahrgangsstufe stattfanden (vgl. ebd., 22), diagnostizieren Englert et al. ein Zurücktreten der Binnenperspektivik, was als „Reaktion auf die evidente religiöse Heterogenität der Schülerschaft“ (ebd., 111) plausibilisiert, aber auch kritisch angefragt wird, „wenn religiöse Fragen auch da, wo sie an stehen oder anstehen müssten, zugunsten handfester Informationen oder um Realien kreisender Arbeitsaufträge aus- oder abgeblendet werden“ (ebd., 161).

Interreligiöses Lernen – aber wie?

Gedanken zur Zukunftsfrage des schulischen Religionsunterrichts

Clauß Peter Sajak

1. Geschichte: ein neues Forschungsfeld und seine Ausdifferenzierung

Wenn diese ganz besondere Ausgabe der „Religionspädagogischen Beiträge“ erschienen ist, liegt es ziemlich genau 25 Jahre zurück, dass Stephan Leimgruber mit seinem Büchlein „Interreligiöses Lernen“¹ ein Thema in die katholische Religionspädagogik hineinrug, das bis dahin eher eine wenig beachtete Teildisziplin der Schulbuchentwicklung gewesen war.² In dieser kleinen, aber wirkmächtigen Monografie widmete sich Leimgruber der Frage, wie in Zukunft die nicht-christlichen Religionen im Kontext von Religionsunterricht, Gemeinde und Erwachsenenbildung vorkommen und erschlossen werden sollten. Damit beschrieb der Religionspädagoge ein im Katholischen neues Forschungsfeld, das sich in den nächsten Jahren mit großer Dynamik immer weiter entfalten sollte. Im evangelischen Bereich hatte der Diskurs – wie so oft – schon zwei Jahrzehnte früher begonnen. Damals hatte Johannes Lähnemann seine zweibändige Habilitationsschrift vorgelegt, die sich mit den „Nichtchristliche[n] Reli-

gionen im Unterricht“³ beschäftigte. Drei Jahre nach Stephan Leimgruber veröffentlichte Lähnemann dann ein weiteres Grundlagenwerk, nämlich die „Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive“⁴, die nicht nur für die Diskussion in der evangelischen Religionspädagogik grundlegend werden sollte. Ein Jahr später folgte Karlo Meyers Dissertationsschrift „Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht. ‚Weltreligionen‘ im deutschen und englischen Religionsunterricht“⁵, in der dieser den Diskurs über das interreligiöse Lernen international beschrieb und dabei vor allem die Diskussionen in Großbritannien aufarbeitete und reflektierte. Damit waren die Markierungen für eine neue Teildisziplin der Religionspädagogik gesetzt, in der sich christliche Theologinnen und Theologen auf der einen Seite mit den nicht-christlichen Religionen aus religionswissenschaftlicher und religionskundlicher Perspektive auseinandersetzen wollten, auf der anderen Seite aber

3 Lähnemann, Johannes: *Nichtchristliche Religionen im Unterricht. Beiträge zu einer theologischen Didaktik der Weltreligionen. Schwerpunkt Islam*, Gütersloh 1977.

4 Ders.: *Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive*, Göttingen 1998.

5 Meyer, Karlo: *Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht. „Weltreligionen“ im deutschen und englischen Religionsunterricht*, Neukirchen-Vluyn 1999.

1 Leimgruber, Stephan: *Interreligiöses Lernen*, München 1995.

2 Vgl. zur Geschichte Sajak, Clauß P.: *Interreligiöses Lernen*, Darmstadt 2018, 53–81.