

Zweitveröffentlichung



Simojoki, Henrik; Lindner, Konstantin

Zukunftsfähiger Religionsunterricht : Bilanz eines religionspädagogischen Konsultationsprozesses

Datum der Zweitveröffentlichung: 16.05.2023

Verlagsversion (Version of Record), Beitrag in Sammelwerk

Persistenter Identifikator: urn:nbn:de:bvb:473-irb-594002

Erstveröffentlichung

Simojoki, Henrik; Lindner, Konstantin: Zukunftsfähiger Religionsunterricht : Bilanz eines religionspädagogischen Konsultationsprozesses. In: Zukunftsfähiger Religionsunterricht : Konfessionell - kooperativ - kontextuell. Lindner, Konstantin; Schambeck, Mirjam; Simojoki, Henrik; Naurath, Elisabeth (Hg). Freiburg im Breisgau : Herder, 2017. S. 429-444.

Rechtehinweis

Dieses Werk ist durch das Urheberrecht und/oder die Angabe einer Lizenz geschützt. Es steht Ihnen frei, dieses Werk auf jede Art und Weise zu nutzen, die durch die für Sie geltende Gesetzgebung zum Urheberrecht und/oder durch die Lizenz erlaubt ist. Für andere Verwendungszwecke müssen Sie die Erlaubnis des/der Rechteinhaber(s) einholen.

Für dieses Dokument gilt eine Creative-Commons-Lizenz.



Die Lizenzinformationen sind online verfügbar:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode>

Zukunftsfähiger Religionsunterricht

Bilanz eines religionspädagogischen Konsultationsprozesses

Henrik Simojoki / Konstantin Lindner

Der vorliegende Band ist das Ergebnis eines mehrschrittig angelegten religionspädagogischen Konsultationsprozesses. Die Basis wurde auf einem ökumenisch und interdisziplinär angelegten Expertinnen- und Expertenkolloquium gelegt, das im März 2016 in Osnabrück stattfand. Die verständigungsorientiert, aber auch durchaus kontrovers geführten Diskussionen dieses Kolloquiums widmeten sich der Frage, wie ein Religionsunterricht in konfessioneller Verankerung zukunftsfähig gestaltet werden kann. Sie finden ihren ersten Niederschlag im Positionspapier »Damit der Religionsunterricht in Deutschland zukunftsfähig bleibt«, das im Dezember 2016 veröffentlicht wurde und am Ende dieses Bandes abgedruckt ist. Entlang der programmatischen Leitbegriffe »konfessionell – kooperativ – kontextuell« werden darin konzeptionelle Weichenstellungen eines zukunftsfähigen Religionsunterrichts und konkretisierende Schussfolgerungen für die Bildung von künftigen Religionslehrerinnen und -lehrern an Hochschulen und Universitäten entfaltet. Das Papier ist dezidiert als Konsensdokument verfasst und traf in der zahlenmäßig durchaus überschaubaren Fachcommunity der wissenschaftlichen Religionspädagogik im deutschsprachigen Raum auf breite Resonanz: Am Ende stellten sich 173 Kolleginnen und Kollegen mit ihrer Unterschrift hinter die Anliegen des Positionspapiers.

Weil aber solche Dokumente die Eigenschaft haben, Komplexität zugunsten von Bestimmtheit zu reduzieren und positionelle Differenzierungen einzuebnen, ist es wichtig, mit vorliegendem Buch die im Rahmen des Osnabrücker Kolloquiums dialogisch generierten Fragen, Impulse und auch Differenzlinien in ein stärker diskursives Format zu überführen.

Dieser Beitrag hat die Funktion einer bilanzierenden Rekapitulation. Er orientiert sich an den drei Leitthesen des Positionspapiers, die den Religionsunterricht der Zukunft als »konfessionell«, »kooperativ« sowie »kontextuell« konturieren und auch im Buchtitel festgehalten sind. Allerdings werden sie im Folgenden nicht thetisch verstanden, sondern als Orientierungspunkte, auf die hin die vorliegenden Beiträge sondiert und zusammenschauend bilanziert werden. Es geht dabei einerseits darum, übergreifende Diskurslinien erkennbar zu machen, und damit so etwas wie eine kritische Bestandsaufnahme zu den im Positionspapier skizzierten Entwicklungsperspektiven zu präsentieren. Andererseits sollen vordringliche Herausforderungen und Anschlussstellen zur Weiterarbeit markiert werden.

1. Zur Konfessionalität eines zukunftsfähigen Religionsunterrichts

»Der Religionsunterricht der Zukunft ist konfessionell.« Bezieht man diesen Satz auf konzeptionell tragende Grundmerkmale des konfessionsgebundenen Religionsunterrichts, dann ist er – so die *erste* Beobachtung – unter den Autorinnen und Autoren dieses Bandes in einem überraschenden Maße (wenn auch keineswegs völlig) unstrittig. Wie Hans Schmid und Friedrich Schweitzer ausführen, tritt der religionspädagogische Mehrwert des konfessionellen Ansatzes besonders deutlich zutage, wenn er mit der alternativen Option einer rein staatlichen Religionskunde kontrastiert wird: Er entspricht der religiösen Neutralität des Staates, integriert die Erste-Person-Perspektive religiöser Wirklichkeitsdeutung, ist für existenzielle Erfahrungen sowie wahrheitsbezogene Kommunikation offen und bietet insgesamt ein didaktisches Setting, in dem sich jene reflektierte Positionalität in Sachen Religion ausbilden kann, auf die es unter pluralisierten Bedingungen besonders ankommt.

Dabei beschränkt sich der breite Rückhalt des konfessionellen Religionsunterrichts nicht nur auf die in diesem Band paritätisch vertretene evangelische und katholische Religionspädagogik. Auch die von Yauheniya Danilovich nuanciert skizzierten Bemü-

hungen, angesichts der wachsenden Zahl orthodoxer Schülerinnen und Schüler den orthodoxen Religionsunterricht in Deutschland konzeptionell zu stärken, organisatorisch zu festigen und in der Form von Lehrplänen, Beispielcurricula und Unterrichtswerken didaktisch zu fundieren, bewegen sich in diesem Rahmen und bauen auf Erfahrungen auf, die »konfessionell verortet« sind (Danilovich, 70). Das gilt in ähnlicher Weise auch für den islamischen Religionsunterricht, der sich in Österreich längst etabliert hat und in Deutschland sukzessive ausgebaut wird. Über diesen unmittelbaren Kontext hinaus verweist Ednan Aslans Beitrag auf eine stets neu zu erbringende Begründungsleistung konfessionsgebundener Bildung im Kontext der demokratischen Schule und unter den Bedingungen gesellschaftlicher Heterogenität: Wer davon ausgeht, dass religiöse Identitätsbildung »nur aus einer ernsthaften Auseinandersetzung mit der eigenen Tradition, dem eigenen Umfeld und mit sich selbst entstehen kann« (Aslan, 423), muss die Pluralitätsfähigkeit, Subjektdienlichkeit und Bildungsförderlichkeit einer in der jeweiligen Tradition begründeten Bildung in den öffentlichen Raum hinein überzeugend ausweisen – wobei mit Öffentlichkeit in diesem Fall nicht nur die eher säkular gestimmten Diskurse öffentlicher Meinungsbildung in Gesellschaft und Politik gemeint sind, sondern auch die oft nicht spannungsfreien Identitätsdiskurse in den in sich pluralen Religionsgemeinschaften selbst.

Schon hier deutet sich an, was im vorliegenden Band – *zweitens* – durchgängig widerscheint: Die in Deutschland grundgesetzlich verankerte Konfessionalität des Religionsunterrichts ist schon seit Längerem unter Legitimationsdruck geraten. Das gilt bereits auf terminologischer Ebene für das Attribut »konfessionell«, das besonders im internationalen Diskurs um religiöse Bildung in der Schule tendenziell negativ konnotiert ist (Schweitzer, 42). Da der Begriff der Konfessionalität in anderen Ländern oft mit ekklesialer Fremdbestimmung und subjektferner Indoktrination in Verbindung gebracht wird, trägt er in außerdeutschen Plausibilisierungskontexten eher zur Verdunkelung der mit dem konfessionellen Ansatz in Deutschland verbundenen subjektorientierten Intentionen bei. So hilfreich es

zweifelloos ist, solche Bedeutungsverschiebungen durch notwendige Differenzierungen – etwa zwischen einem engeren und weiteren Konfessionalitätsverständnis (Schreiner, 323) – einzudämmen, bleibt es doch insgesamt bei dem Eindruck, dass »confessional« als religionspädagogischer Konzeptbegriff im internationalen Diskursfeld bereits in einem Maße diskreditiert ist, der Versuche einer Re-Plausibilisierung wenig aussichtsreich erscheinen lässt. Daher ist ernsthaft zu fragen, ob man sich – auch wenn das nicht leicht ist – verstärkt um begriffliche Alternativen Gedanken machen sollte. Hilfreich könnte da der Blick auf Länderkontexte sein, in denen der Religionsunterricht ähnlich modelliert ist wie in Deutschland. So orientiert sich der Religionsunterricht in Finnland seit der Novellierung der Schulgesetzgebung im Jahr 2003 nicht mehr, wie es bis dahin hieß, am »eigenen Bekenntnis«, sondern an der »eigenen Religion« der Schülerin / des Schülers. Diese Formulierung schließt konfessionelle Differenzen ein (weshalb es in Finnland neben dem evangelischen auch einen orthodoxen Religionsunterricht gibt), transportiert aber deutlicher die für religiöse Bildung im öffentlichen Bildungswesen ausschlaggebende Ausrichtung am lernenden Subjekt. Auch der für viele Beiträge dieses Bandes leitende Begriff der – reflektierten und dialogisch erworbenen – Positionalität (besonders Schambeck/Schröder, 355–358) könnte sich dafür eignen, das bildende Grundanliegen des konfessionellen Religionsunterrichts verständlicher zu machen. Demgegenüber hat der zur Kennzeichnung religiöser Standpunktfähigkeit ebenfalls verwendete Begriff des Konfessorischen (Schmid; Woppowa, 185f.) den Nachteil, dass sich seine theologische Bedeutungsstruktur kaum in andere Sprachen übersetzen lässt und auch im Deutschen anfällig für Missdeutungen ist.

Wie sich an den immer wieder medial inszenierten Debatten um religiöse Bildung an der öffentlichen Schule zeigt (Naurath, 27; Schmid, 57; Simojoki, 103), hat der konfessionelle Religionsunterricht auch in der deutschsprachigen Öffentlichkeit keinen leichten Stand. Unter den geäußerten Vorbehalten wiegt einer besonders schwer: Dem konfessionsgebundenen Religionsunterricht wird oft nicht zugetraut, positiv zu einer plurali-

tätsfähigen und heterogenitätsorientierten Bildung an öffentlichen Schulen beizutragen.

Die wohl grundlegendste Anfrage an die Konfessionsbindung des Religionsunterrichts erwächst jedoch aus dem für ihn konstitutiven Subjektbezug. Denn er hat nur wenige Anhaltspunkte im religiösen Selbstverständnis heutiger Schülerinnen und Schüler. Wie Elisabeth Naurath prägnant formuliert, haben sich die »Bedingungsfaktoren religiöser Sozialisation ... gesamtgesellschaftlich betrachtet so stark verändert, dass den Heranwachsenden in zunehmendem Maße eine konfessionelle Identität, eine kirchliche Beheimatung und auch eine religiöse Sprachfähigkeit fehlen« (Naurath, 28). Damit aber klaffen Anspruch und Wirklichkeit immer weiter auseinander: Während Religion in der klassischen Variante des konfessionellen Ansatzes als »gebunden« konzeptualisiert wird, zeigt sich die Religiosität heutiger Schülerinnen und Schüler in wachsendem Maße »ungebunden« (Boschki, 159–162).

Die Melange von religiösen Pluralisierungsschüben einerseits und erodierenden Sozialisationsvoraussetzungen andererseits tangiert nicht nur die Identität des konfessionellen Religionsunterrichts. Sie ist – *drittens* – auch mit erheblichen organisatorischen Herausforderungen verbunden: Es häufen sich die Fälle und Kontexte, in denen für eine oder – wie besonders in den neuen Bundesländern (vgl. Lütze/Scheidler, 284) – gar beide der traditionell »großen« christlichen Konfessionen in Deutschland keine pädagogisch sinnvolle Gruppengröße an Schülerinnen und Schülern mehr zustande kommt.

Viertens sollten künftig, wie Uta Pohl-Patalong zurecht einschärft, bei der Debatte um einen zukunftsfähigen Religionsunterricht die Akteursperspektiven der Lehrkräfte sowie der Schülerinnen und Schüler stärker berücksichtigt werden (Pohl-Patalong, 218). Allerdings dürften sich dann die Zukunftsumrisse des Religionsunterrichts uneindeutiger abzeichnen, als sie in diesem Band konturiert werden: So geben in der in Schleswig-Holstein durchgeführten ReVikoR-Studie fast genauso viele Lehrkräfte »unter etlichen Antwortmöglichkeiten an, sich als ›neutrale(r) Wissensvermittler/-in‹ zu verstehen (34,5 %)

wie als »authentisches Beispiel für meine gelebte Religion« (34,8 %)« (ebd., 225). Auch bei den Schülerinnen und Schülern ist das Meinungsbild weit gefächert, wenn auch insgesamt weniger positionalitätskritisch als bei den Lehrkräften.

Die hier gebündelten Beobachtungen mögen für religionspädagogisch informierte Leserinnen und Leser bzw. mit diesen Veränderungen vertraute Lehrkräfte bisweilen wenig Neues enthalten. Bemerkenswert ist aber, wie einig sich die Autorinnen und Autoren in ihren Lagebeurteilungen sind. Das wiederum bedeutet *fünftens*: Wenn sie in der großen Mehrheit weiterhin von den bildenden Potenzialen eines konfessionell fundierten Religionsunterrichts überzeugt sind, liegt ihrer Überzeugung keine Schönwetter-Diagnose zugrunde. Und doch verweisen sie auf die bildungsbedeutsame Relevanz konfessioneller Perspektiven, für die es scheinbar verstärkt zu werben gilt, denn: In manchen Diskussionszusammenhängen tritt das Gelingende im tagtäglich in Deutschland praktizierten Religionsunterricht fast schon zu stark hinter die diagnostizierten Krisensymptome zurück.

Daher ist hervorzuheben, dass die hier gerafft rekapitulierten, auf Konfessionalität bezogenen Herausforderungen des Religionsunterrichts von sämtlichen Autorinnen und Autoren nicht als Niedergangerscheinungen, sondern als ein konstruktiv zu bearbeitender Bewährungshorizont für zukunftsfähige religiöse Bildung angesehen werden. Daher findet sich unter den Beiträgen dieses Bandes auch kein einziger, der sich für ein schlichtes »weiter so« ausspricht. Vielmehr gilt, worauf Peter Schreiner hinweist: Wenn sich die Verhältnisse verändern, kann der Religionsunterricht nicht bleiben, wie er ist (Schreiner, 318).

2. Zur kooperativen Ausrichtung eines zukunftsfähigen Religionsunterrichts

»Der Religionsunterricht der Zukunft ist kooperativ.« Hinsichtlich dieser These formiert sich aus den Beiträgen ein Gesamtbild, das zwar eine klare Grundtendenz anzeigt, dann aber doch auch sehr facettenreich ist. Insgesamt plädieren auf-

fällig viele Autorinnen und Autoren dafür, den konfessionellen Religionsunterricht im Sinne einer intensivierten konfessionellen Kooperation weiterzuentwickeln, so wie es beispielsweise in den beiden EKD-Denkschriften zum Religionsunterricht (1994 und 2014) und in dem 2016 erschienenen Bischofswort zur Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts angebahnt ist. Genau genommen optieren alle, die am Konfessionalitätsprinzip festhalten wollen, für dessen kooperative Profilierung – wobei die mit dieser Entwicklungsperspektive verbundenen Gefahren einer konfessionskundlichen Blickwinkelverengung oder einer nivellierenden Einebnung religiöser Pluralität ebenfalls klar markiert werden (Woppowa, 177f.).

Diese Zugkraft der kooperativen Option ist einerseits bemerkenswert und andererseits angesichts der religionspädagogischen Großwetterlage gar nicht so überraschend: Der konfessionell-kooperative Religionsunterricht ist in verschiedenen Kontexten etabliert, hat – jüngst noch verstärkt – beachtlichen kirchlichen Rückenwind und ist seit der Jahrtausendwende in seltenem Maße intensiv konzeptionell reflektiert, empirisch fundiert und auch umfassend evaluiert worden. Viele Erkenntnisse aus diesen Bemühungen sind auch in die vorliegenden Beiträge eingeflossen und müssen an dieser Stelle nicht noch einmal hervorgehoben werden. Stattdessen sollen im Folgenden einige aus unserer Sicht neuralgische Punkte akzentuiert werden, von denen wir glauben, dass sie in der künftigen Weiterarbeit an dieser Entwicklungsperspektive stärker beachtet werden müssen.

Erstens geht es um die noch präzisere Ausbalancierung der ökumenischen und differenztheoretischen Begründungsanteile sowie der interkonfessionellen und interreligiösen Fundierungsebene bei der theologisch-didaktischen Grundierung eines kooperativ ausgerichteten Religionsunterrichts.

Ulrike Link-Wieczorek macht aus systematisch-theologischer Perspektive darauf aufmerksam, »dass eine Konfession nur christliche Konfession sein kann, wenn sie sich ... als Teil der Katholizität der Kirche und somit auch schon vor einer institutionell wie auch immer realisierten ökumenischen Einheit versteht« (Link-Wieczorek, 125). So gesehen greift es zu kurz,

konfessionelle Kooperation als Wechselspiel von konfessioneller Identität und ökumenischer Verständigung zu konzeptualisieren, weil sich konfessionelle und ökumenische Identität wechselseitig bedingen (sollten). Das hat für Link-Wieczorek zur Folge, dass konfessionellen Unterschieden ein theologisch anderer Stellenwert zukommt als interreligiösen Differenzen. Denn sie beruhen »explizit auf einer gemeinsamen Grundperspektive, und dies gerade dann, wenn sie miteinander um die adäquaten theologischen Konzepte ringen« (ebd.). Jedoch bleibt bei einer solchen, stärker ökumenisch ausgerichteten Gewichtung der positive Zusammenhang zwischen ökumenischen und interreligiösen Lernprozessen in einem kooperativ ausgerichteten Lernprozess weniger greifbar.

Das ist anders, wenn man kooperative Lernprozesse deutlicher differenzhermeneutisch begründet, ausgehend von einer »Theologie der Pluralität« (Schambeck/Schröder, 344f.) oder einer »Theologie der Differenz«, welche »die ›Würde der Differenz‹ wahrnimmt und Differenzen grundsätzlich wertschätzend begegnet« (Boschki, 163). Die zuletzt zitierte Leitfigur einer »dignity of difference« geht auf ein gleichnamiges Buch des jüdischen Großrabbiners und Religionsphilosophen Jonathan Sacks zurück, was allein schon die Anschlussfähigkeit sowohl für konfessionell- als auch für interreligiös-kooperative Bildungsprozesse anzeigt.

Jedoch warnen Rainer Möller und Michael Wedding vor der Gefahr, dass das Differenzparadigma »religionspädagogisch überstrapaziert wird«, was vor allem dann der Fall wäre, wenn – ähnlich wie in ontologisierenden Varianten einer interkulturellen Pädagogik – konfessionelle und religiöse Differenzen erst »theoretisch konstruiert werden, um sie dann in der Praxis interkonfessionellen Lernens bearbeiten zu können« (Möller/Wedding, 146). Ebenfalls zu beherzigen ist ihre Empfehlung, bei der Weiterarbeit an einer religionsdidaktischen Differenzhermeneutik die Intersektionalität der unterschiedlichen Differenzebenen im Blick zu behalten, gerade auch hinsichtlich der in religionspädagogischen Diskursen tendenziell untergewichteten Dimension sozialer Ungleichheit (ebd., 144).

Ein *zweites*, vordringliches Aufgabenfeld betrifft den Zusammenhang zwischen der didaktischen Fundierung des kooperativen Religionsunterrichts und seiner organisatorischen Modellierung. Klassischerweise verbindet sich das Konzept der Kooperation im schulischen Kontext mit dem Ansatz fächerbindenden Lernens. Gedacht ist dann an die Zusammenarbeit von Lehrkräften unterschiedlicher Fächer bei Themen, die sich besonders für eine kooperative Erschließung eignen. Dieses Modell ist ohne weiteres auch auf den konfessionellen Religionsunterricht beziehbar, bei dem sich ja eine Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften des evangelischen, katholischen, orthodoxen, islamischen, jüdischen etc. Religionsunterrichts besonders nahelegt. Als Fundamentalkriterium für das Gelingen kooperativer Lernprozesse gilt dabei, die Phasen von Positionalität und Austausch auch im konkreten Unterrichtsgeschehen explizit zu machen. Damit wird die charakteristische Verschränkung der Fachperspektiven nicht nur in die Lernenden verlagert, sondern als Aufgabe markiert, die notwendigerweise auch geplant, inszeniert und institutionalisiert werden muss (vgl. Schambeck/Schröder, 355–358).

So stand auch beim konfessionell-kooperativen Religionsunterricht lange Zeit die personale Zusammenarbeit von Lehrkräften im Vordergrund, mit einer Vielzahl möglicher Kooperationsformen und regional differierenden Regelungen und Phasenmodellen. Dabei zeigen die Befunde aus Baden-Württemberg und Niedersachsen, dass Kooperationsformen, in denen Lehrkräfte beider Konfessionen gemeinsam am Unterricht beteiligt sind (Team-Teaching, Projektlernen etc.), aus Ressourcenründen eher selten sind (Pemsel-Maier/Sajak, 264, 270).

Dagegen wird, wie Jan Woppowa begründet prognostiziert, zukünftig »in der Fläche wohl ein Religionsunterricht anzutreffen sein, der über einen längeren Zeitraum von einer (katholischen oder evangelischen) Lehrkraft in einer Lerngruppe aus mindestens katholischen und evangelischen (sowie zunehmend auch konfessionslosen) Schülerinnen und Schülern erteilt wird. Eine formal geregelte echte personelle Kooperation scheitert schon jetzt in vielen Regionen am Fehlen einer entsprechenden

Lehrkraft der anderen Konfession oder an den konkreten schulischen Rahmenbedingungen vor Ort« (Woppowa, 176). Daher wird sich das religionspädagogische Augenmerk stärker auf diesen Typus eines konfessionellen Religionsunterrichts in »erweiterter Kooperation« – so die in den Empfehlungen der deutschen Bischöfe eingeführte Formulierung – richten müssen. Dafür sind didaktische Orientierungen nötig, die einerseits so weit gefasst sind, dass sie beide von Woppowa genannten Grundtypen – die einer formal geregelten personalen Kooperation und die einer »erweiterten Kooperation« – einschließen, und die gleichzeitig distinkt genug sind, um den spezifischen Herausforderungen gerecht zu werden, mit denen die jeweiligen Konstellationen verbunden sind.

Für eine übergreifende Didaktik konfessioneller Kooperation scheint die in anderen Fachdidaktiken und in Konzepten »fächerverbindenden Unterrichts« gebräuchliche Figur multiperspektivischen Lernens von erheblicher Erschließungskraft zu sein. Mirjam Schambeck führt vor Augen, wie die im aktuellen Diskurs um eine fächerbindende Didaktik erzielten Erkenntnisse und Differenzierungen mit Gewinn auf konfessionell-kooperative Lernformate bezogen werden können, etwa hinsichtlich der Themenauswahl, der Rhythmisierung sowie der didaktischen Inszenierung und Verschränkung multipler Fachperspektiven (Schambeck, 84–90). Die Leistungsfähigkeit des in der Geschichtsdidaktik besonders weit elaborierten Prinzips der Multiperspektivität liegt – so Jan Woppowa – darin, dass es, worauf es ja in konfessionell heterogenen Lerngruppen besonders ankommt, Schülerinnen und Schüler dazu befähigt, »eigene und andere Standpunkte als singuläre und kontextuell bedingte *points of view* wahrzunehmen« (Woppowa, 189).

Jedoch kommt es im Religionsunterricht entscheidend darauf an, »dass *alle* Schülerinnen und Schüler mit der Fähigkeit zur Perspektivübernahme und zum Argumentieren das Sich-Positionieren im weiten Feld der Religion erlernen, um so im gesellschaftlichen Diskurs sachgerecht und reflektiert mit Pluralität umgehen zu können« (Käbisch/Philipp, 254). Wie David Käbisch und Laura Philipp in ihrem Beitrag zeigen, kommt der

unterrichtliche Erwerb solcher Kompetenzen nicht nur evangelischen und katholischen Schülerinnen und Schülern zugute, sondern besonders auch der in der Debatte um einen zukunftsfähigen Religionsunterricht oft vernachlässigten (Schweitzer, 52) Zielgruppe der Konfessionslosen.

Damit kommt eine *dritte* Herausforderung in den Blick, die deutlicher hervortritt, wenn man sich spezifischer den vielfältigen Konstellationen eines Religionsunterrichts in »erweiterter Kooperation« zuwendet: nämlich, dass die zu verschränkenden Perspektiven in ihnen asymmetrisch vertreten sind. So lässt sich ein konfessionell-kooperativer Religionsunterricht in der für die ostdeutschen Bundesländer charakteristischen Mehrheitskultur der Konfessionslosigkeit mangels katholischer Schülerinnen und Schüler kaum realisieren (Lütze/Scheidler, 284). Vice versa verhält es sich in evangelischen Diasporakontexten beispielsweise in Südbayern oder im Saarland. Unter solchen Bedingungen sind die verantwortlichen Religionslehrkräfte aus der Majoritätskonfession gefordert, die Perspektive der in ihrer Lerngruppe vertretenen Minoritätskonfession(en) differenzsensibel in ihren Unterricht zu integrieren. Gleiches gilt im Blick auf die wachsende Zahl der orthodoxen Schülerinnen und Schüler, die am evangelischen und katholischen Religionsunterricht teilnehmen, aber in der Lehrplan- und Lehrmaterialienentwicklung oder auch in der konzeptionellen Debatte um den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht kaum bedacht werden (Danilovich, 70f.).

Unter Bedingungen solcher Asymmetrien schärfen sich *viertens* zwei vielfach geäußerte Desiderate bei der Implementierung des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts: Wenn eine Lehrkraft mehreren konfessionellen Perspektiven im Unterricht gerecht werden soll, muss dies in Lehr-/Bildungspläne und in Lernmaterialien eingezeichnet werden. Daher plädiert Winfried Verburg für »die Entwicklung und Zulassung von Unterrichtswerken, die sowohl im evangelischen als auch im katholischen Religionsunterricht eingesetzt werden können und sich daher besonders für den Einsatz in kooperativen Unterrichtsformen eignen« (Verburg, 393). Dass sein Beitrag ge-

neigte Rezipienten bei den maßgeblichen Akteuren und Instanzen findet, ist auch insofern zu hoffen, als Verburg die dafür notwendigen Schritte und Kriterien konkret entfaltet. Sodann setzt die von Frank Lütze und Monika Scheidler eingeforderte »ökumenische Sensibilität« spezifische Fähigkeiten bei den Lehrkräften voraus, deren Anbahnung im Kontext der universitären Lehrerbildung von Konstantin Lindner professionstheoretisch reflektiert und exemplarisch konkretisiert wird. Wichtig ist sein Vorschlag, den Prozess des Wissens- und Kompetenzerwerbs immer wieder mit den subjektiven Theorien und Alteritätskonstruktionen der Studierenden zu korrelieren, nicht zuletzt mit Blick auf die Frage, inwieweit die je eigene Sicht durch »konfessions- oder religionsbezogene Stereotype bzgl. der Schülerinnen und Schüler sowie bzgl. deren Lerninteresse« geformt und vielleicht verzerrt wird (Lindner, 376).

Ein *fünfter* Punkt verweist auf besonderen Nachholbedarf: Wenn man Kooperation als durchgängiges Gestaltungsprinzip eines zukunftsfähigen Religionsunterrichts versteht, klaffen Anspruch und Wirklichkeit in interreligiöser Hinsicht weit auseinander. Grundsätzlich ist bei der Weiterentwicklung des konfessionellen Religionsunterrichts darauf zu achten, dass die starke Gewichtung der evangelisch-katholischen Ökumene nicht zuungunsten anderer christlicher Konfessionen erfolgt und zu einem Bedeutungsverlust der interreligiösen Lerndimension führt. Daher wird – auch von Autorinnen und Autoren dieses Bandes – immer wieder betont, dass die kooperative Struktur des Religionsunterrichts über den evangelischen und katholischen Religionsunterricht hinausreicht und auch andere Konfessionen und Religionen einschließt. Was Bernd Schröder in seiner diesbezüglichen Bestandsaufnahme zutage fördert, ist allerdings ernüchternd: Offenbar steckt die Realisierung dieser Absicht noch weitgehend in den Kinderschuhen. Bislang gibt es »keine förmliche und zugleich auf Dauer angelegte Kooperation zwischen evangelischem und katholischem Religionsunterricht sowie einer weiteren – sei es christlichen, sei es nicht-christlichen – Spielart von Religionsunterricht« (Schröder, 303). Hinzu kommt, dass auch die bisherigen Modelle für

einen islamischen und jüdischen Religionsunterricht nur wenig auf interreligiöses Kooperationslernen angelegt sind. Beides ist insofern besonders misslich, als mancherorts in der Praxis – besonders an beruflichen Schulen – längst Religionsunterricht in der religiös-heterogenen Lerngruppe des Klassenverbandes erteilt wird, ohne dass dies konzeptionell fundiert oder didaktisch begleitet wäre.

Damit kommen wir zu zwei Beiträgen dieses Bandes, die wichtige Rückfragen an die generelle Entwicklungsrichtung eines kooperativen Religionsunterrichts artikulieren: Daniel Krochmalnik warnt vor einer zu großen Anschmiegsamkeit religiöser Bildung, nicht zuletzt im Blick auf die im schulischen Kontext stets präsenten Verfügungsansprüche des Staates. Dem setzt er die dissentische Existenz Abrahams entgegen, der religionsdidaktisch eine ab- und widerständigere Grundhaltung entsprechen würde: »Abrahamische Religionsunterrichte sollten zur Vaterimitation animieren und das heißt, zur kritischen Distanz zum herrschenden Koordinatensystem, heute z. B. zu den Täuschungen der elektronischen Kommunikation, zu den Freuden des Konsums, zu den Interessen der Konzerne« (Krochmalnik, 405). Vor diesem Hintergrund kann man durchaus fragen, ob nicht das konstruktive Bemühen, die Kompatibilität eines in der biblischen Überlieferung begründeten Religionsunterrichts mit den sich mehrschichtig transformierenden Bildungswirklichkeiten unter Beweis zu stellen, gelegentlich doch die in vergangenen Konzepten religiöser Bildung stärker akzentuierte Intention überdeckt, die vorfindliche Wirklichkeit im Lichte eben dieser Tradition kritisch zu hinterfragen.

Auf eine besonders grundlegende Explikationsaufgabe eines kooperativen Religionsunterrichts verweist schließlich der Beitrag von Thorsten Knauth: Der dialogische Charakter kooperativ angelegter Lernprozesse kann nicht einfach aus den auf Wechselwirkung angelegten didaktischen Settings hergeleitet werden, sondern muss konzeptionell ausgewiesen werden, in einem theologisch, philosophisch und erziehungswissenschaftlich verankerten Grundverständnis dialogischen Lernens (Knauth, 193f.; 209f.). Besonders orientierungskräftig für die

von Knauth angeregte Debatte um die Vereinbarkeit (konfessionell- oder interreligiös-)kooperativen und dialogischen Lernens wären auf diese Fragestellung hin entworfene empirische Forschungsprojekte, in denen unterschiedliche Organisationsformen des Religionsunterrichts vergleichend untersucht werden; auch und gerade im Blick auf die allen Ansätzen gemeinsame Leitperspektive eines dialogischen Umgangs mit religiöser, weltanschaulicher und kultureller Pluralität.

3. Zur Kontextualität eines zukunftsfähigen Religionsunterrichts

»*Der Religionsunterricht der Zukunft ist kontextuell*«. Mit dieser Formulierung kommt eine Dimension ins Spiel, deren religionsdidaktische Bearbeitung noch in den Anfängen steht, von deren kluger Konturierung die Zukunftsfähigkeit des Religionsunterrichts in Deutschland jedoch in entscheidender Weise abhängen wird.

Der Begriff der Kontextualität kann in unterschiedlicher Reichweite auf den Religionsunterricht bezogen werden: Bei der *lokalen* Perspektive stehen die Verhältnisse unmittelbar vor Ort im Fokus, der *regionale* Blick richtet sich in Deutschland oft an föderalen oder – wenn es um kirchliche Bildungsräume geht – an diözesanen oder landeskirchlichen Grenzziehungen aus. Traditionell sind *nationale* Kontexte besonders prägend für Fragen und Wege religiöser Bildungsorganisation. Schließlich gibt es auch die Möglichkeit, eine *europäische oder gar globale* Perspektive auf religiöse Bildung in der Schule einzunehmen, was in Zeiten beschleunigter Globalisierung und angesichts der (keineswegs linear) fortschreitenden Europäisierung von Bildung besonders an der Zeit ist.

Analysiert man die Diskussionen dieses Bandes vor diesem Hintergrund, fällt *erstens* auf, dass sie sich aufs Ganze gesehen nur wenig auf außerdeutsche Kontexte und Debatten religiöser Schulbildung beziehen. In Peter Schreiners Beitrag treten die noch längst nicht ausgeschöpften Potenziale einer Perspektiven-erweiterung auf den *europäischen* Kontext eindrucksvoll zu-

tage: Zum einen lassen sich besonders auf der Zielebene des Religionsunterrichts länderübergreifende Konvergenzen und Annäherungen identifizieren. Zum anderen fördert der vergleichende Blick auf andere Länder Europas spezifische Konzepte, Strukturen und Praxen zutage, die inspirierend auf die Weiterentwicklung des Religionsunterrichts in Deutschland wirken können. Letzteres gilt auch für dessen kooperative Profilierung, bei der beispielsweise nicht vergessen werden sollte, dass in England Lehrpläne bereits seit Jahrzehnten kooperativ in konfessionell, religiös und weltanschaulich plural zusammengesetzten Gremien erarbeitet und verantwortet werden (Schreiner, 322).

Umso deutlicher spiegelt sich in den Beiträgen die innerdeutsche Pluralität in den Organisationsformen religiöser Bildung in der Schule wider. Dabei stellt der konfessionell-kooperative Religionsunterricht nicht nur eine Variante dieser Vielfalt dar, sondern ist in sich stark regional ausdifferenziert – auch hinsichtlich der leitenden Motivationslagen, die von ökumenischen Beweggründen bis zu organisatorischen Zwängen reichen. Konfessionelle Kooperation materialisiert sich in Baden-Württemberg anders als in Niedersachsen (Pemsel-Maier/Sajak, 262–270). Sie findet in den ostdeutschen Bundesländern spezifische Bedingungen vor, die nicht mit den Konzepten aus den weniger säkularisierten Kontexten des Westens bewältigt werden können (Lütze/Scheidler, 285). An den Entwicklungen in Nordrhein-Westfalen lässt sich schließlich ablesen, dass die diesbezüglichen Modelle und Praxen auch innerhalb eines Bundeslandes stark variieren können (Pemsel-Maier/Sajak, 271–274). Daher die *zweite* Beobachtung: Unter den oben genannten Kontextebenen des Religionsunterrichts besitzt die *regionale* in Deutschland besondere Durchschlagskraft, derzeit sogar in wachsendem Maße.

Bei allen Vorzügen bleibt die im deutschen Kontext dominante Tendenz zu einer adaptiven Regionalisierung des Religionsunterrichts (einschließlich seiner kooperativen Spielarten) nicht ohne Ambivalenzen. Wenn sie nicht durch gegenläufige Dynamiken überregionaler Vernetzung ausbalanciert wird, könnte – so die *dritte* Schlussfolgerung – die Kleinteiligkeit des

konfessionellen Religionsunterrichts ein in didaktischer und organisatorischer Hinsicht existenzgefährdendes Ausmaß erreichen. Das gilt umso mehr, als die bildungspolitische und auch fachdidaktische Gesamtentwicklung eher im Zeichen kontextübergreifender Prozesse der Standardisierung steht. Daraus ergibt sich das Entwicklungserfordernis einer »vernetzten Kontextualität« (Simojoki, 114–117) das auf eine mehrschichtige Verschränkung der religionsdidaktischen Kontextebenen zielt. Damit ist eine stärkere *bundesweite* Verzahnung der wohl auch in Zukunft regional differierenden Manifestationen des konfessionellen Religionsunterrichts anvisiert, aber nicht nur das: Gefordert ist insbesondere die wissenschaftliche Religionspädagogik, die diesen Prozess dann besonders wirksam orientiert, wenn sie in ihren Diskursen wie in ihren Projekten regional generierte Erkenntnisse – komparativ, dialogisch, eventuell auch kontrovers – aufeinander bezieht und somit in eine umfassendere Perspektive rückt.

Daher wollen die Aufsätze dieses Bandes auch in ihrem wechselseitigen Zusammenhang wahrgenommen und gelesen werden. Dann werden Wegmarken und Problemanzeigen sichtbar, die den im Buchtitel signalisierten Anspruch rechtfertigen, Inspirationen und Weichenstellungen für einen zukunftsfähigen Religionsunterricht zu bieten.