

Zweitveröffentlichung



Lorenzen, Stefanie; Witten, Ulrike

Religionsunterricht angesichts des Paradigmenwechsels : Ein Vorschlag zur Modellierung relevanter Einflussfaktoren im "Doughnut-Modell"

Datum der Zweitveröffentlichung: 19.09.2024

Verlagsversion (Version of Record), Zeitschriftenartikel

Persistenter Identifikator: urn:nbn:de:bvb:473-irb-981799

Erstveröffentlichung

Lorenzen, Stefanie; Witten, Ulrike (2022): „Religionsunterricht angesichts des Paradigmenwechsels : Ein Vorschlag zur Modellierung relevanter Einflussfaktoren im "Doughnut-Modell"“. In: Evangelische Theologie, Jg. 82, Nr. 6, S. 450-461, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, doi: 10.14315/evth-2022-820608.

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 der Rechteinhaberinnen und Rechteinhaber einholen.

Für dieses Dokument gilt eine Creative-Commons-Lizenz.



Die Lizenzinformationen sind online verfügbar:

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

Religionsunterricht angesichts des Paradigmenwechsels

Ein Vorschlag zur Modellierung relevanter Einflussfaktoren im »Doughnut-Modell«

Stefanie Lorenzen & Ulrike Witten

Abstract

Religious education is influenced by a variety of stress factors. One of them is the change in religious demographics. But how do these stress factors relate to other influencing factors and to the goals of religious education? How can we consider contextual specificities and develop general concepts at the same time? We make use of Kate Raworth's doughnut model, which originates from sustainability discourse, to model the interaction of relevant factors with regard to religious education. To test the model, we show how the impact of the paradigm shift on religious education can be described with its help.

I. Religionsunterricht im Kontext komplexer Wechselwirkungen: das Problem einer übergreifenden Modellbildung

Den Ausgangspunkt der Überlegungen des vorliegenden Themenheftes bildet der Umstand, dass Theologie, Kirche und Religionspädagogik angesichts abnehmender Kirchengliederung am öffentlichen Diskurs vermehrt in einer Rolle teilnehmen, die noch keine wirkliche »Minderheiten«-Position darstellt, die aber definitiv auch keine Mehrheitsposition mehr ist – wie es im Bild des Wechsels vom Spielführer zum Mitspieler zum Ausdruck gebracht wird. Diese Situation ist je nach regionalem Kontext und Schulform für die Religionspädagogik nicht unbedingt neu, tritt derzeit aber besonders deutlich vor Augen.

Ein erheblicher Rückgang der christlichen Schüler:innen in den nächsten Jahren wurde bereits 2019 prognostiziert.¹ Seit 2020 gehören weniger als die Hälfte der Schüler:innen den beiden großen Kirchen an, im Jahr 2060 wird es ein Viertel sein. Regional unterscheiden sich die Zahlen. Im Schuljahr 2020/21 waren in Nordrhein-Westfalen insgesamt rund 56% der Schüler:innen evangelisch oder katholisch und jeweils 18% muslimisch bzw. konfessionslos, während im Jahr 2018 62% der Gesamtbevölkerung der katholischen oder evangelischen Kirche angehörten.² Die religiös-weltanschauliche

1. F. Peters/W. Ilg/D. Gutmann, Demografischer Wandel und nachlassende Kirchengliederung. Ergebnisse aus der Mitgliederprojektion der evangelischen und katholischen Kirche in Deutschland und ihre Folgen für die Religionspädagogik, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 71.2, 2019, 196–207.
2. Landesbetrieb IT.NRW, NRW-Einwohnerzahl weiterhin bei 17,9 Millionen, 2021, in: <https://www.it.nrw/nrw-einwohnerzahl-weiterhin-bei-179-millionen-heimbach-ist-jetzt-die-gemeinde-mit-den-wenigsten> (28.06.2022); Statista, Anzahl der Gemeindeglieder der evangelischen und katholischen Kirche in Nordrhein-Westfalen von 2008 bis 2018, 2022, in: <https://de.statista.com/>

Zugehörigkeit ist also altersspezifisch unterschiedlich. Zudem unterscheidet sie sich schulformspezifisch. Zwar waren die meisten Grundschüler:innen katholisch (30,8%), die zweitgrößte Gruppe bilden jedoch die Konfessionslosen (21,3%), gefolgt von ähnlich vielen evangelischen (20,4%) sowie muslimischen Lernenden (20,2%). In der Hauptschule bilden die muslimischen Schüler:innen (34,1%) die größte Gruppe, gefolgt von den katholischen (25,1%).³ Diese Zahlen unterscheiden sich noch einmal nach Regionen, aber auch von Schule zu Schule, da mit dem jeweiligen Einzugsgebiet auch unterschiedliche Milieus und somit auch Religionszugehörigkeiten bzw. Nichtzugehörigkeiten verbunden sind.

Die empirisch wahrnehmbaren Entwicklungen sind Grund für ein zunehmendes konzeptionelles Unbehagen: Es herrscht offenbar die Ansicht vor, dass sich am Religionsunterricht etwas ändern muss. Das spiegelt sich zum Beispiel darin wider, dass in jüngster Zeit mit hoher Schlagzahl die Zukunftsfähigkeit des Religionsunterrichts thematisiert wird.⁴

Fragt man, wie ein zukunftsfähiges Modell religiöser Bildung aussehen sollte, gelangt man allerdings schnell in Zwickmühlen: Wünscht man sich beispielsweise einen »Religionsunterricht für alle«, der positionell ausgerichtet sein soll, wird schnell deutlich, dass dies aufgrund der rechtlichen Regelung nicht ohne Abmeldeoption geht. Damit aber wird es einen »Religionsunterricht für alle« im Vollsinne des Wortes nicht geben können. So wünschenswert aus bildungstheoretischer Perspektive religiös transparente Lehrkräfte sind – für den nicht-christlichen Religionsunterricht sind sie nicht leicht zu gewinnen: So wird es wahrscheinlich nie möglich sein, flächendeckend jüdische oder muslimische Religionslehrkräfte zur Verfügung zu haben, die aus der Binnenperspektive unterrichten könnten.

Die Beispiele zeigen: Die Theorie eines (zukünftigen) Religionsunterrichts ist fast permanent von einer Komplexität steigernden »Ja, aber« begleitet, was tendenziell unfähig macht, konzeptionell-programmatisch zu denken, weil ständig ein Widerspruch aufklappt oder es eine zu bedenkende Ausnahme oder Sonderentwicklung gibt.

Ein Ausweg aus dieser Komplexität scheint mit dem Stichwort der Kontextualität gegeben zu sein: Der Religionsunterricht sollte sich an die kontextuellen Gegebenheiten vor Ort anpassen können und nicht (länger) als Einheitsmodell konzipiert sein.⁵ Das erfordert eine Flexibilisierung der Rahmenbedingungen, beispielsweise im Blick

statistik/daten/studie/1126112/umfrage/-gemeindemitglieder-evangelische-und-katholische-kirche/ (28.06.2022); *Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen*, Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2020/21, 2021 in: https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/quantita_2020.pdf (28.06.2022).

3. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Schulwesen (s. Anm. 2).
4. Vgl. bspw. *M.H. Tuna/M. Juen* (Hg.), *Praxis für die Zukunft. Erfahrungen, Beispiele und Modelle kooperativen Religionsunterrichts*, Stuttgart 2021; *U. Riegel*, *Wie Religion in Zukunft unterrichten? Zum Konfessionsbezug des Religionsunterrichts von (über-)morgen*, Stuttgart 2018; *M. Doms-gen/H. Schwillus* (Hg.), *Der Religionsunterricht der Zukunft. Modelle auf dem Prüfstand mit Blick auf Sachsen-Anhalt*, Berlin 2019; *K. Lindner/M. Schambeck/H. Simojoki/E. Naurath* (Hg.), *Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell - Kooperativ - Kontextuell*, Freiburg i. Br. 2017.
5. *H. Simojoki*, *Königsweg oder Sargnagel? Chancen und Grenzen der regionalen Kontextualisierung des Religionsunterrichts*, in: *K. Lindner/M. Schambeck/H. Simojoki/E. Naurath* (Hg.), *Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell*, Freiburg i. Br. 2017, 101–121. Vgl. auch das Positionspapier *Konfessionell, kooperativ, kontextuell – Weichenstellungen für einen zukunftsfähigen Religionsunterricht*, A.a.O., 445–448.

auf die Frage nach einem gemeinsamen Unterricht von evangelischen und katholischen Schüler:innen im Zuge konfessioneller Kooperation. Andererseits birgt das Schlagwort der Kontextualität die Gefahr, den Fokus der Betrachtung zu kleinräumig anzulegen und dadurch das große Ganze in seiner Komplexität zu vernachlässigen.

Es ginge also darum, für die Weiterentwicklung des Religionsunterrichts ein Modell zu konzipieren, das in der Lage ist, die kontextuellen Bedingungen vor Ort zu erfassen, diese aber gleichzeitig mit übergreifenden Einflussfaktoren und Rahmungen in Beziehung zu setzen. Das wiederum benötigt hinreichende Allgemeinheit und Dynamik einerseits, die Möglichkeit zur Konkretion andererseits.

Überdies: Wenn es tatsächlich darum gehen soll, den Religionsunterricht »zukunftsfest« zu machen, dann müsste es die Möglichkeit geben, bereits aktuell zu beobachtende Entwicklungen in die Zukunft zu projizieren und ihre Wirkung auf die Gestalt von Religionsunterricht abzuschätzen. Das Zusammenspiel von Faktoren müsste also systematisch dargestellt werden, um auf diese Weise – unberührt vom ständig aufklappenden »Ja, aber« – die Ausrichtung des Religionsunterrichts konzeptionell-programmatisch zu durchdenken.

II. Komplexität angemessen modellieren mit Hilfe des Doughnut-Modells

1. Das Doughnut-Modell im Rahmen des Nachhaltigkeitsdiskurses

Das Gefühl, angesichts zunehmender Komplexität die großen Linien aus dem Auge zu verlieren und damit – mindestens auf Systemebene – tendenziell handlungsunfähig zu werden, teilt sich das »kleine« Thema des Religionsunterrichts mit dem »großen« Schlüsselproblem der ökologisch-sozialen Krise und dem damit korrespondierenden Lösungsansatz der Nachhaltigkeit. Mit Kate Raworths »Doughnut« ist im Nachhaltigkeitsdiskurs seit längerem ein Modell etabliert, das – anders als beispielsweise die bloße Auflistung der Sustainable Development Goals (SDGs) – in der Lage ist, den Zusammenhang unterschiedlicher Arten von Grenzüberschreitungen auf den menschlichen Lebensraum anschaulich abzubilden.⁶

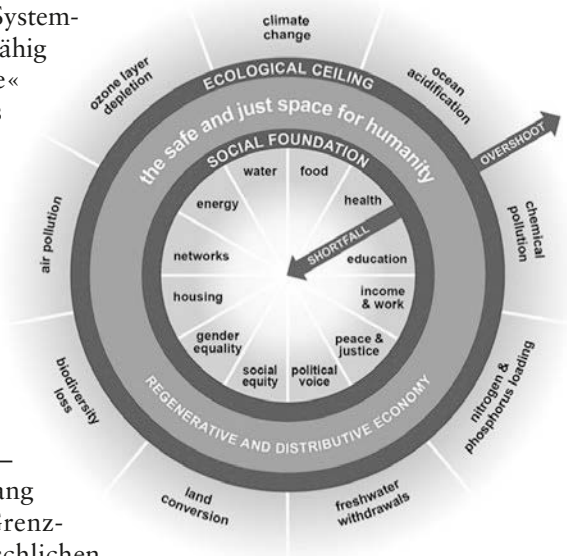


Abb. 1: Das ökonomische Doughnut-Modell (2017)⁷

6. K. Raworth, Die Donut-Ökonomie. Endlich ein Wirtschaftsmodell, das den Planeten nicht zerstört, München ⁵2021.
7. Environmental doughnut infographic, in: [https://en.wikipedia.org/wiki/Doughnut_%28economic_model%29#/media/File:Doughnut_\(economic_model\).jpg](https://en.wikipedia.org/wiki/Doughnut_%28economic_model%29#/media/File:Doughnut_(economic_model).jpg) (28.06.2022).

Zwei Kreise – der äußere und der innere – begrenzen den »safe and just space for humanity«, in dem ein gutes Leben für alle möglich sein soll. Der äußere Kreis bildet die *planetaren* Grenzen ab: Dies sind neun untereinander zusammenhängende kritische Prozesse im Erdsystem (»critical Earth-system processes«), für die jeweils »Kippunkte« (»tipping points«) formuliert wurden, deren Überschreiten systemische Auswirkungen hat, die zu irreversiblen und/oder abrupten De-Stabilisierungen der Erd-Balance beitragen.⁸ Der innere Kreis bildet zwölf *soziale*, vor allem menschenrechtlich begründete Untergrenzen ab, die Menschen brauchen, um gut (»well«), produktiv und »bestärkt« (»empowered«) leben zu können.⁹

Ein Anliegen des Modells ist es, die ökologische und soziale Komponente von Nachhaltigkeit zusammenzubringen, um deutlich zu machen, dass beides notwendig ist, um für die Menschheit einen »sicheren und guten Lebensraum« zu gestalten. Raworth will mithilfe des Modells einerseits zeigen, welche der für die Grenzsegmente festgelegten »Kippunkte« bereits überschritten sind.¹⁰ Zum anderen geht es ihr darum, die Beziehungen zwischen den äußeren und inneren Segmenten der Grenzkreise darzustellen. So können politische Maßnahmen, die eigentlich dem Klima zugutekommen sollen, negative soziale Auswirkungen haben und mehr Menschen unter die soziale Belastungsgrenze kommen lassen. Umgekehrt kann das Ziel der Überwindung von Armut und Hunger dafür sorgen, dass Druck auf die planetaren Grenzen ausgeübt wird.¹¹ Nicht zuletzt soll der Doughnut aber das Ziel politischen Handelns veranschaulichen: möglichst vielen Menschen ein Leben innerhalb des Doughnuts zu ermöglichen, indem politische Maßnahmen vorangetrieben werden, die – z.B. durch Umverteilung von Reichtum – dafür sorgen, dass soziale Standards umgesetzt werden können, ohne dabei ökologische Belastungen zu verursachen.¹²

Dem Doughnut-Modell gelingt es also, verschiedenste Aspekte miteinander in Beziehung zu setzen, Abhängigkeiten und Verbindungen in ihrer Komplexität aufzuzeigen und dabei konstruktiv ein Ziel zu modellieren: ein gutes Leben für alle. Das Modell ist dabei einerseits eingängig und leicht verständlich und andererseits angemessen komplex. Aufgrund dieser Eigenschaften eignet es sich, auf andere komplexe Phänomene – wie z.B. den Religionsunterricht in seinem vielfältigen Bedingungsgefüge – übertragen zu werden.

2. Übertragung des Doughnut-Modells auf den Religionsunterricht: Konstruktion eines »safe and just space for religious education« im Wechselspiel »äußerer« und »innerer« Faktoren

Der Kreisring des Doughnuts beschreibt eine sehr allgemeine Zieldimension des Religionsunterrichts. Die Zieldimension ist eng an das ursprüngliche ökonomische Modell angelehnt und bestimmt den Religionsunterricht als *safe and just space for religious education*. Religionsunterricht wird auf diese Weise mit dem Raum-Begriff

8. K. Raworth, A Safe and Just Space for Humanity. Can We Live Within the Doughnut?, 2012, 12, in: Oxfam Discussion Papers; https://www-cdn.oxfam.org/s3fs-public/file_attachments/dp-a-safe-and-just-space-for-humanity-130212-en_5.pdf (28.06.2022).

9. A.a.O., 9.

10. A.a.O., 10-14.

11. A.a.O., 15-18.

12. A.a.O., 19f.

in Verbindung gebracht. Raum entsteht durch Begrenzungen – in diesem Fall durch die Bedingungs- und Einflussfaktoren des Religionsunterrichts. Diese sollen – ganz allgemein – dafür sorgen, dass guter Religionsunterricht möglich ist. Welche Gestalt dieser »gute« Religionsunterricht annimmt, ist je nach Kontext und Situation unterschiedlich. Im Kontext religiös-weltanschaulicher Pluralität und sozialer Heterogenität, die ein allgemeines gesellschaftliches Merkmal in den Ländern Europas darstellen, spielen die Eigenschaften »safe« und »just« aber durchaus eine Schlüsselrolle.

Rekurrierend auf Empfehlungen des Europäischen Rates von 2008, in dem religiöse und nicht-religiöse Überzeugungen als Teil interkultureller Bildung genannt werden, die wiederum die Menschenrechte, »democratic citizenship« und bürgerliche Partizipation stärken sollen, hat der britische Erziehungswissenschaftler Robert Jackson das Schlagwort »safe space« entfaltet.¹³ Es steht für eine angstfreie Atmosphäre, in der Schüler:innen zum Äußern persönlicher Überzeugungen ermutigt werden. Diese Art von Atmosphäre kann nur entstehen, wenn klar ist, dass jedes Individuum mit seiner Meinung gleich gewürdigt wird (»equal dignity of every individual«¹⁴). Gerechtigkeit ist in der neueren religionspädagogischen Diskussion ein Schlagwort, das insbesondere für soziale Mechanismen der Ausgrenzung sensibilisieren will.¹⁵ In diesem Ansinnen trifft es sich mit dem inneren Kreis des originalen Doughnut-Modells.¹⁶

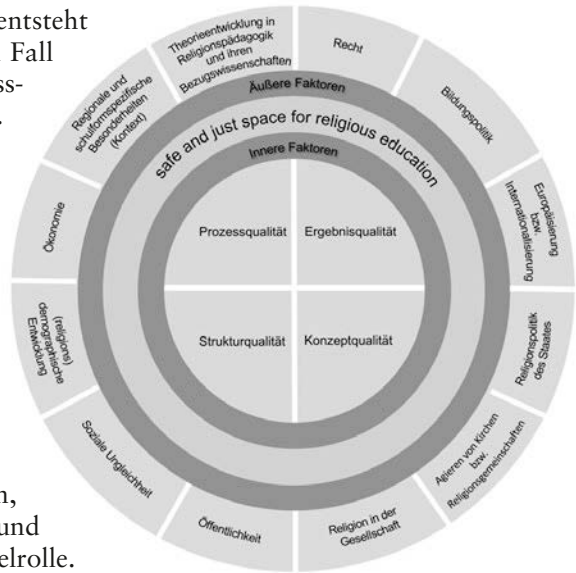


Abb. 2: Religionsunterricht im Doughnut-Modell

a. Der äußere Ring

Zwölf der Faktoren, die den Religionsunterricht in Deutschland bestimmen, haben wir als »äußerlich« gekennzeichnet, indem wir sie außerhalb des Kreisrings platziert haben – schlagwortartig sind dies: Recht, Bildungspolitik, Europäisierung bzw. Internationalisierung, die Religionspolitik des Staates, das Agieren von Kirchen bzw. Religionsgemeinschaften, Religion in der Gesellschaft, Öffentlichkeit, soziale

13. Vgl. R. Jackson, Signposts – Policy and practice for teaching about religions and non-religious world-views in intercultural education, Straßburg 2014, 47–57, 120.

14. A.a.O., 120.

15. B. Grümmel/T. Schlag (Hg.), Gerechter Religionsunterricht. Religionspädagogische, pädagogische und sozialetische Orientierungen, Stuttgart 2016. Vgl. auch U. Witten, Inklusion und Religionspädagogik. Eine wechselseitige Erschließung, Stuttgart 2021.

16. Kritisch anzumerken ist allerdings, dass die Reduktion auf »safe« und »just« noch genauer begründet und ggf. noch ergänzt oder verändert werden müsste: Geht man von der im deutschen Kontext üblichen Fokussierung auf »Bildung« und »Subjektorientierung« als »Regulativ« bzw. »Maxime« aus, dann müssten »Sicherheit« und »Gerechtigkeit« vermutlich noch durch »Freiheit« ergänzt werden.

Ungleichheit, (religions)demographische Entwicklung, Ökonomie, regionale und schulformspezifische Besonderheiten (Kontext) sowie die Theorieentwicklung in Religionspädagogik und ihren Bezugswissenschaften.

Einige Segmente des äußeren Rings, wie z.B. die rechtlichen Regelungen im Grundgesetz, die landesrechtlichen Vorgaben und die Rechtsprechung, gehören zu den »klassischen« und damit wohlbekannten Rahmenbedingungen des Religionsunterrichts. Andere sind im Folgenden zu erklären.

So sehen wir bspw. das Agieren der verschiedenen Religionsgemeinschaften als einen wichtigen Einflussfaktor an. Hier geht es z.B. um die Frage, worauf diese mit dem Religionsunterricht zielen: Welche Rolle spielen möglicherweise Verlustängste, z.B. in den Kirchen, wenn sie im Religionsunterricht einen Sozialisationsort mit großer Breitenwirkung sehen? Favorisieren sie »ihren« RU oder zielen sie auf ein Fach, das allen Schüler:innen die Möglichkeit religiöser Bildung eröffnen soll?

Davon als Segment getrennt – aber inhaltlich natürlich damit verbunden – ist die Frage, welche Rolle die verschiedenen Religionen in der Gesellschaft spielen und inwiefern sie gesellschaftlich präsent sind: Werden z.B. religiöse Feste wie Chanukka auch in öffentlichen Kontexten gefeiert? Wird muslimischen Fußballern im Ramadan während abendlicher Fußballspiele eine Spielunterbrechung gewährt, um ihr Fasten zu brechen?¹⁷ Nimmt gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit auf Religion Bezug, wie z.B. beim Antisemitismus? Je sichtbarer Religion in der Gesellschaft ist, desto plausibler ist auch ihre Thematisierung in der Schule.

Einen weiteren, mit dem vorherigen eng verwandten Faktor haben wir »Öffentlichkeit« genannt: Damit bezeichnen wir u.a. Plausibilisierungsfragen öffentlicher Präsenz von Religion angesichts von Säkularisierung und Pluralisierung. Die Diskussionen um das Kreuz in Klassenzimmern und Gerichtssälen, aber auch um den konfessionellen Religionsunterricht, wären hier als Beispiele zu nennen. Nicht zuletzt gehört hierzu auch die öffentliche Thematisierung sexualisierter Gewalt in den Kirchen. Gerade Letzteres hat vermutlich eher problematische Auswirkungen auf den Religionsunterricht: Religionslehrkräfte sehen sich beispielsweise damit konfrontiert, für eine Institution eintreten zu müssen, in der moralischer Selbstanspruch und moralische Praxis massiv auseinanderklaffen. Bei einigen führt das offensichtlich so weit, dass sie das Fach nicht mehr länger unterrichten wollen.¹⁸

Der Faktor der (religions)demographischen Entwicklung bezieht sich vor allem auf die religiös-weltanschauliche Heterogenität, worunter auch die Kirchenmitgliedschaftsentwicklung fällt. Wie sich dies auf den Religionsunterricht auswirkt, soll unten genauer entfaltet werden.

Das große Feld der Ökonomie umfasst vor allem Fragen der Finanzierbarkeit, u.a. von Studiengängen, Fakultäten und Instituten, schulischen Religions- und Ethikunterrichtsangeboten sowie Fortbildungen.

Zwar wurde oben eine alleinige Fokussierung auf das Stichwort »Kontext« als »Ersatz« für übergreifende programmatische Leitgedanken kritisiert – nichtsdestotrotz ist es natürlich notwendig, die Gegebenheiten vor Ort in ihrer Bedeutung für den Religionsunterricht zu berücksichtigen: Diese beziehen sich zum einen auf regionale

17. D. Thewelet, Fastenbrechen am Spielfeldrand, 2022, in: Deutschlandfunk; <https://www.deutschlandfunk.de/ramadan-fussball-niakhate-fastenbrechen-muslime-100.html> (28.06.2022).

18. Zeit Online, Religionslehrer im Erzbistum Köln wollen teils nicht mehr unterrichten, 2022, in: <https://www.zeit.de/gesellschaft/2022-03/erzbistum-koeln-missbrauchsfaelle-kirche-religionslehrer> (28.06.2022).

religionsdemographische Konstellationen (z.B. hohe religiöse Pluralität und hoher Prozentsatz von Konfessionslosigkeit in Großstädten oder einzelnen Stadtvierteln), lenken den Blick aber auch auf die Besonderheiten einzelner Schulformen (z.B. der Berufs- oder Mittelschulen).

Schließlich sehen wir in der (religions)pädagogischen Theorieentwicklung einen zentralen Einflussfaktor: Erziehungswissenschaftliche »Trends« wie Kompetenzorientierung oder Professionsforschung wirken deutlich auf die Gestaltung des religionsunterrichtlichen Raumes ein.

b. Der innere Ring

Schwieriger als die Bestimmung der äußeren Faktoren ist die Frage, welche möglichen »inneren«, d.h. inhaltlich-konzeptionell ausgerichteten Bestimmungen Einfluss auf einen »safe and just space for religious education« nehmen. Die Charakterisierung als »sicher« und »gerecht« bietet hier zwar eine grobe Orientierung, es zeigt sich aber, dass sie für den deutschen Kontext zu allgemein gehalten ist, um nachher Interaktionsprozesse im Wechselspiel von innen und außen darstellen zu können. Es liegt daher nahe, auf die religionsdidaktisch gängigen Qualitätsmerkmale eines »guten« Religionsunterrichts zu rekurrieren: *Prozessqualität*, *Ergebnisqualität*, *Strukturqualität* und *Konzeptqualität* bilden hier so etwas wie einen gemeinsamen Nenner.¹⁹ Diese Merkmale sind zunächst formaler Natur, sie werden in der Diskussion durch Teilaspekte weiter differenziert. Angesichts von »safe« und »just« als Leitorientierungen religiöser Bildung, wie sie hier festgelegt sind, muss jeweils überprüft werden, inwiefern die Kriterien zu diesen Zielen beitragen.

Während es bei der *Prozessqualität* um die »handwerklichen« Aspekte von Unterricht – inklusive der damit verbundenen Beziehungsqualität zwischen Lehrpersonen und Schüler:innen geht, steht bei der *Ergebnisqualität* die Frage nach den »Produkten« des Unterrichts im Vordergrund, sei es als »Learning-Outcomes« – beispielsweise in Form der von der EKD formulierten Kompetenzen²⁰ – oder schlicht als Frage nach sinnvollen Ergebnissicherungen. Die *Strukturqualität* verweist auf die Wichtigkeit der Rahmenbedingungen: Dieser Aspekt ist in unserem Modell allerdings bereits durch den äußeren Kreisring abgedeckt. Unterscheidet man – mit Schröder²¹ – den Begriff des *Systems* von dem der Struktur, dann kommt hierbei auch die Frage von Religion als Teil des Schullebens mit ins Spiel. Deshalb haben wir dieses Merkmal auch für den inneren Doughnut-Kreis ausgewählt. Unter die *Konzeptqualität* schließlich fallen alle theoretischen Ideen, die als Orientierung und Leitlinien für Religionsunterricht dienen können. Dazu zählen auch spezifisch fachliche – in diesem Falle also: theologisch fundierte – Konzepte.

Da diese Qualitätsmerkmale sowohl allgemeine als auch für den christlichen bzw. evangelischen Religionsunterricht spezifische Merkmale enthalten, lenken wir den Fokus hier auf diejenigen Aspekte, die guten Religionsunterricht in evangelischer

19. Die acht Merkmale von Schröder lassen sich – wenn auch nicht immer ganz spannungsfrei – unter die vier von Adam/Rothgangel vorgeschlagenen subsumieren. Vgl. Schröder, Religionspädagogik (s. Anm. 14), 386 mit G. Adam/M. Rothgangel, Was ist guter Religionsunterricht?, in: M. Rothgangel/G. Adam/R. Lachmann (Hg.), Religionspädagogisches Kompendium, 72012, 416–433.

20. *Kirchenamt der EKD* (Hg.), Kompetenzen und Standards für den Evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I. Ein Orientierungsrahmen, Hannover 2010.

21. Schröder, Religionspädagogik (s. Anm. 14), 381–388.

und/oder christlicher Profilierung ausmachen.²² Ohne diese inhaltliche Fokussierung wäre der Raum für guten Religionsunterricht im Kontext Deutschlands unterbestimmt und es fiel schwer, mögliche Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge im Zusammenspiel der verschiedenen äußeren und inneren Faktoren zu modellieren. Damit ist selbstredend auch gesetzt, dass wir vor allem darauf fokussieren wollen, welche Auswirkungen innere und äußere Veränderungen auf die hierzulande übliche evangelische oder auch katholische Spielart des Religionsunterrichts haben bzw. haben könnten – ganz im Sinne der Fragestellung nach Transformationsprozessen des Religionsunterrichts angesichts des Paradigmenwechsels.

Im Blick auf die *Prozessqualität* wird Religionsunterricht erst dann gut funktionieren, wenn kognitive Aktivierung und fachbezogene Unterrichtsqualität »stimmen«. ²³ Beides geschieht derzeit überwiegend auf der Grundlage von Elementarisierung und Korrelation und beinhaltet konstitutiv das Einspielen konfessioneller Perspektiven und Positionen²⁴ – nicht nur, aber mindestens erwartungsgemäß auch über die Person der Religionslehrkraft, die ihre eigene Religiosität vor dem Hintergrund kirchlicher Lehren und Praxen reflektieren sollte (*Konzeptqualität*). Im Übrigen ist auch die Beziehung zwischen Religionslehrperson und Lernenden – als Teil der Prozessqualität – nicht unabhängig von den anthropologischen Fundamenten des Christentums zu sehen. Auch dies kann immer wieder neu reflektiert werden (*Konzeptqualität*).

Die religiöse Kompetenz der Schüler:innen erweist sich nach Maßgabe der EKD-Formulierungen in der Fähigkeit, eine religiöse Perspektive auf die Wirklichkeit einnehmen zu können, sei es im Blick auf den eigenen Glauben und die eigene Praxis, das Urteilen in ethischen Fragen, die Deutung der kulturellen Umwelt oder die Kommunikation mit Menschen anderer Glaubensüberzeugungen.²⁵ Wenn diese Kompetenzen erreicht werden sollen, müssen sie auf der Grundlage einschlägiger Inhalte, also beispielsweise »theologischer Kernthemen« wie »Gott«, »Jesus Christus« etc., gewonnen werden. Hier ist also eine wichtige Konkretisierung im Blick auf die *Ergebnisqualität* zu sehen.

Religionspädagogisch zentral ist zudem die Systemqualität in Bezug auf die Schule als Ganze: Religionsunterricht soll auch im Blick auf das Schulleben – zu denken ist hier beispielsweise an Schulgottesdienste oder Schulseelsorge – einen zentralen Beitrag leisten.

c. Die seitliche Perspektive

Bislang haben wir den Doughnut von oben betrachtet. Das Modell kann aber auch seitlich gesehen werden, wodurch dann verschiedene Schichten unterschieden wer-

22. Schröder entwickelt seine »Grundsätze religionsdidaktischen Handelns« ebenfalls ausgehend, aber nicht in einliniger Übernahme seiner Qualitätsmerkmale. Viele der profleigenen Merkmale sind nicht exklusiv evangelisch, sondern werden sowohl in evangelischer als auch in katholischer Religionsdidaktik favorisiert.
23. Hier handelt es sich noch nicht um spezifisch evangelische oder christliche fundierte Merkmale, sondern um allgemeine Kennzeichen guten Unterrichts: Vgl. F. Lipowsky/V. Bleck, Was wissen wir über guten Unterricht? – Ein Update, in: U. Steffens/R. Messner (Hg.), Unterrichtsqualität. Konzepte und Bilanzen gelingenden Lehrens und Lernens, Münster 2019, 219–249.
24. Beispielhaft R. Englert, Der gegenwärtige Religionsunterricht hat noch Entwicklungspotential. Anstöße der empirischen Unterrichtsforschung, in: ÖRF 22, 2014, 17–23 sowie B. Porzelt, Art. Kognitive Aktivierung, 2021, in: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet; <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200895/> (28.06.2022).
25. Vgl. Kirchenamt der EKD, Kompetenzen (s. Anm. 18), 17f.

den können. Wir schlagen hierfür die Eckpunkte des didaktischen Dreiecks als Reflexionsebenen vor: Lehrkräfte, Schüler:innen sowie Inhalte des Religionsunterrichts.

Diese drei Schichten können in ihrer religionsunterrichtlichen Gesamtheit oder als einzelne Schicht hinsichtlich des äußeren und/oder des inneren Rings durchdacht werden. So kann bspw. die Rolle der Lehrkräfte hinsichtlich des Zusammen-

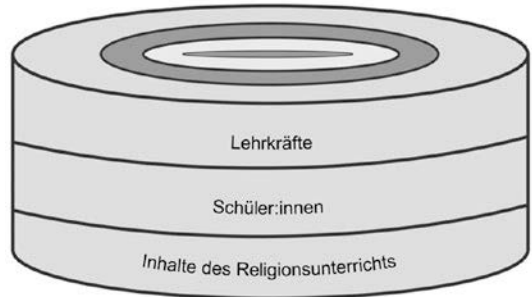


Abb. 3: Schichten des Doughnut-Modells des Religionsunterrichts

menspiels der Einflussfaktoren im äußeren Ring sowie der Qualitätsmerkmale, wie sie der innere Ring formuliert, reflektiert werden. Vom Prozess- und Konzeptmerkmal der Positionalität (innerer Ring) als Erfordernis eines guten Religionsunterrichts kann beispielsweise nach förderlichen oder hinderlichen äußeren Einflussfaktoren gefragt werden. Wie wird dieses Merkmal z.B. beeinflusst, wenn sich die Kirchen für einen christlichen Religionsunterricht entscheiden? Wie lässt es sich realisieren, wenn aufgrund regionaler und schulformspezifischer Besonderheiten kein konfessioneller Religionsunterricht mehr angeboten werden kann?

Um zu zeigen, was das Doughnut-Modell für die Frage nach der Entwicklung des Religionsunterrichts nach dem Paradigmenwechsel zu leisten vermag, soll es im Folgenden an eben diesem Beispiel erprobt werden.

III. Das Doughnut-Modell in der Erprobung: Religionsunterricht angesichts des Paradigmenwechsels

Der Paradigmenwechsel ist Teil des *religionsdemographischen Wandels*, der zuerst als Segment des *äußeren Rings* scharf zu stellen ist: Die Kirchenmitgliedschaftszahlen gehen zurück, was sich auf die Zahl der konfessionell gebundenen Schüler:innen auswirkt und die Teilnehmezahlen des Religionsunterrichts reduziert.²⁶ Im Wort »Paradigmenwechsel« ist erkennbar, dass das Schrumpfen der Kirchenmitgliedschaft auf unter 50% als »tipping point« interpretiert wird – als ein Moment also, das systemische Auswirkungen mit sich bringen wird, seien sie nun negativ oder positiv konnotiert. Diese Auswirkungen sind jedoch *kontextuell unterschiedlich* wahrnehmbar. Hierfür sind vor allem zwei Faktoren bestimmend: die geographische Region sowie die Schulform. So gibt es volkscirchlich geprägte, relativ konfessionshomogene Gegenden, in denen der konfessionelle Religionsunterricht auch weiterhin den Normalfall darstellen wird. Zugleich gibt es Regionen, in denen die Zahl derjenigen, die keiner Religionsgemeinschaft angehören, bereits jetzt die Mehrheit bildet, wie z.B. in den Großstädten Hamburg oder München sowie in den ostdeutschen Bundesländern.²⁷

26. Peters/Ilg/Grundmann, Wandel (s. Anm. 1).

27. Bundeszentrale für politische Bildung, Kirche nach Bundesländern, 2020, in: <https://www.bpb.de/kurz-knapp/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/61562/kirche-nach-bundeslaendern> (28.06.2022); Statistisches Amt München, Bevölkerung am 31.12.2021 nach Religionszugehörigkeit in den Stadtbezirken, 2022, in: <https://stadt.muenchen.de/dam/jcr:0f95bf6f-3c4d-46e6-bad2-b435c-8ccf7be/jt190120.pdf> (28.06.2022).

Diese Situation verschärft sich schulformspezifisch: In den bayerischen Mittelschulen gibt es (bald) mehr muslimische als evangelische Schüler:innen.²⁸ In den Grundschulen in Nordrhein-Westfalen bilden die konfessionslosen Schüler:innen die zweitgrößte Gruppe, das Fach Praktische Philosophie als Alternativfach zum Religionsunterricht wurde jedoch erst im Schuljahr 2021/22 eingeführt.

Zudem verändert die demographische Entwicklung die Art und Weise, wie Religion in der Gesellschaft wahrgenommen wird und welche Rolle den Religionsgemeinschaften dabei zukommt, was eng mit dem Segment *Öffentlichkeit* sowie mit der *Religionspolitik* verbunden ist: Unter dem Motto »Du sollst deinen Kirchentag selbst bezahlen«²⁹ wirbt die Giordano-Bruno-Stiftung und der »Internationale Bund der Konfessionslosen und Atheisten« in Münster dafür, dass die Stadt den geforderten Zuschuss für die Durchführung des Katholikentages verweigert. »Die Finanzierung von Glaubensfesten« sei »keine öffentliche Aufgabe« – so das Hauptargument. Deutlich wird: Je stärker Religion als Privatangelegenheit, noch dazu von einer »Minderheitengruppe« angesehen wird, desto angreifbarer werden öffentliche Finanzierungen von Veranstaltungen der Kirchen. Hier ist bereits die Verbindung zum *ökonomischen* Segment deutlich, denn die Kritik erfolgt unter anderem unter Verweis auf die knappe Stadtkasse. Zwar weiß der Artikel von Haushaltsüberschüssen des Bistums Münster, generell und mit Blick auf die Zukunft werden die Kirchensteuereinnahmen auf der Grundlage schwindender Mitglieder aber wohl sinken. Die Frage ist dann, was sich die Kirchen noch leisten können und wollen, auch im Blick auf religiöse Bildung.

Betrachtet man die Entwicklung der letzten Jahre, so ist zu erkennen, dass der religionsdemographische Wandel und die dadurch verursachten Konsequenzen auch Auswirkungen auf das Agieren der *Religionsgemeinschaften* haben: Dass mittlerweile seitens der Kirchen nach neuen konzeptionellen Passungen für den Religionsunterricht gesucht wird – Stichwort »Christlicher Religionsunterricht« (CRU) in Niedersachsen –, hat sicherlich nicht allein programmatische Hintergründe (wie beispielsweise einen erneuerten ökumenischen Impetus), sondern ist auch durch pragmatische Überlegungen geprägt.

Was bedeutet der Ausgangspunkt des religionsdemographischen Wandels nun für die Innenseite des Doughnuts, also die Qualitätsmerkmale in ihrer konfessionellen Profilierung? Deutlich wird zunächst, dass hier keine *direkten* Wirkmechanismen greifen: Mit der Veränderung vom Spielführer zum Mitspieler im religionsdemographischen Segment sind keine unmittelbaren und sofortigen Auswirkungen auf die Prozess-, Ergebnis-, System- und Prozessqualität zu erwarten. Eher schon scheint das oben skizzierte »Gesamt« der Transformation äußerer Bedingungen zu wirken – und zwar in unterschiedlicher Hinsicht. Das bereits angeklungene Beispiel des Christlichen Religionsunterrichts erscheint geeignet, um einen solchen Pfad exemplarisch zu kennzeichnen. Der religionsdemographische Wandel wird erst dann relevant, wenn er im Verbund mit anderen Einflussfaktoren zu einer konzeptionellen Neuerung mit konkreten Handlungen führt, die im Falle des Christlichen Religionsunterrichts viele der genannten Einflussfaktoren betreffen: die rechtliche Rahmung, die Ziele der Religionsgemeinschaften, die religionspädagogische Diskussion, auch die Diskussion in

28. So die Prognose von Linder/Simojoki basierend auf den Zahlen von 2018 in *M. Rothgangell/B. Schröder* (Hg.), *Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Neue empirische Daten – Kontexte – Aktuelle Entwicklungen*, Leipzig 2020, 45.

29. *Humanistischer Pressedienst*, Du sollst deinen Kirchentag selbst bezahlen!, 2017, in: <https://hpd.de/artikel/du-sollst-deinen-kirchentag-selbst-bezahlen-14604> (28.06.2022).

der Öffentlichkeit etc. In dieser Hinsicht könnte das Positionspapier von Landeskirchen und Bistümern³⁰ als Ausdruck eines »tipping point« interpretiert werden, also als Grenzüberschreitung mit systemischen Auswirkungen. Dabei ist es wichtig, die negative Konnotation des Kippunktbegriffs nicht zu übernehmen. Anders als im Bereich der Ökologie ist bei Fragen der religiösen Bildung nicht selbstverständlich, dass ein einmal erreichter Zustand der Stabilität beibehalten werden soll. Vielmehr geht es darum, die durch die Kippunkte bewirkten Veränderungen positiv zu gestalten.

Dieser im Segment »Religionsgemeinschaften« verankerte Kippunkt im äußeren Ring – also das im Positionspapier zum Ausdruck gebrachte Ansinnen evangelischer Landeskirchen und katholischer Bistümer, den Religionsunterricht gemeinsam zu verantworten – müsste nun seinerseits Auswirkungen haben auf den inneren Ring. Diese sind zwar nicht grundstürzend, zeigen aber vielleicht gerade deshalb gut auf, wie beide Ringe miteinander zusammenhängen und Religionsunterricht beeinflussen.

Die Einführung des Christlichen Religionsunterrichts hat zunächst einmal Einfluss auf die *Konzept- und Ergebnisqualität* von Religionsunterricht: Es gilt, bereits bestehende Modelle eines konfessionell-kooperativen und ökumenischen Religionsunterrichts weiterzuentwickeln und in die Lehrerbildung zu implementieren. Davon ist wieder die im äußeren Ring verortete *Theoriebildung* betroffen. Im Blick auf die *Ergebnisqualität* werden sich auch Kompetenzformulierungen in Bildungsplänen mittelfristig verändern, denn die Kirchen müssen sich nun über die Inhalte einigen, was selbstverständlich auch deren Konfessionsspezifität betrifft. Hinsichtlich der *Prozessqualität* wird zu fragen sein, wie konfessionsspezifische Perspektiven so eingespielt werden können, dass sie auch für »konfessionsfremde« Schüler:innen anregend sind. Zwar ist programmatisch vorgesehen, dass Lehrkräfte weiter an »ihre« Konfession gebunden bleiben – die Frage ist aber, ob sich das empirisch auch so durchsetzen wird und es nicht stärker um die Ausbildung »christlicher« Identitäten gehen wird – und zwar im Blick auf Lehrkräfte und Schüler:innen. Im *System* Schule wird hier noch offenkundiger, was an vielen Orten sowieso schon gängige Praxis ist: Die ökumenische Gestaltung von Religion im Schulleben, zum Beispiel im Blick auf gemeinsame Gottesdienste.

Blickt man seitwärts auf den Doughnut, mit dem Fokus auf die »Schicht« der Lehrer:innen, wird nochmals deutlich, wie weitreichend die Auswirkungen sein könnten: Angesichts des Vorhabens, Curricula und Durchführung der ersten und zweiten Ausbildungsphase für Lehrpersonen stärker miteinander zu verzahnen, legt sich – nicht zuletzt in Anbetracht der ökonomischen Situation – der Gedanke nahe, zukünftig auf getrennte Institute und Fakultäten zu verzichten.

IV. Diskussion: Was leistet das Doughnut-Modell?

Was leistet das Modell? Es will *nicht* dazu dienen, eine Organisationsform zukünftigen Religionsunterrichts zu entwerfen, wie dies z.B. für den kooperativen Religionsunterricht gilt. Stattdessen geht es darum, die Herausforderungen und die Ziele des

30. *Schulreferentinnen und Schulreferenten der evangelischen Kirchen und katholischen Bistümer in Niedersachsen*, Gemeinsam verantworteter christlicher Religionsunterricht. Ein Positionspapier der Schulreferentinnen und Schulreferenten der evangelischen Kirchen und katholischen Bistümer in Niedersachsen, Hannover 2021, in: https://cdn.max-e5.info/damfiles/default/religionsunterricht_in_niedersachsen/Downloads/Positionspapier-CRU.pdf-fbba549507cf0766ac39916f7f528265.pdf (28.06.2022).

Religionsunterrichts zu theoretisieren.

Selbstredend haften dem Doughnut dabei die Schwächen eines Modells an – z.B. die Vereindeutigung von Elementen im inneren wie im äußeren Kreis, die in der Fachdiskussion gar nicht so eindeutig sind. Hier wären alternative oder ergänzende Beschriftungen zu diskutieren. Die derzeitige Beschriftung stellt einen Versuch dar, den wir in die Diskussion einbringen wollen.

Die Stärke und damit der Nutzen des Modells liegen unseres Erachtens vor allem in drei Punkten:

- Zum einen zwingt das Modell dazu, die Frage nach dem »guten Religionsunterricht« und damit die Frage nach religiöser Bildung im Ring des Doughnut auf den Punkt zu bringen – auch wenn dies strittig bleiben wird.
- Zum anderen werden mögliche »äußere« und »innere« Einflussfaktoren bzw. Rahmenbedingungen auf der einen Seite, Qualitätskriterien auf der anderen Seite in eine Beziehung gebracht. Und auch hier gilt selbstverständlich, dass eine Benennung nur eine vorläufige Grundlage bietet, die weiter verändert werden kann.
- Zum Dritten – und nur hier greift die Spezifik des Doughnut – geht es um die systematische Verfolgung von multifaktoriellen Abhängigkeiten bzw. Wechselbeziehungen, im besten Fall um das Aufspüren von Kippunkten – so wie oben das Beispiel des Christlichen Religionsunterrichts.

Ganz konkret wird anhand des exemplarisch diskutierten Beispiels deutlich, dass der religionsdemographische Wandel die Selbstverständlichkeit religionsunterrichtlicher Gefüge in Frage stellt und die institutionelle Verankerung des Religionsunterrichts fragiler werden lässt. Der sich seit Jahren abzeichnende Plausibilisierungsdruck wird steigen. Dass der Religionsunterricht und die Religionspädagogik damit vor der Aufgabe stehen, Rechenschaft abzulegen, wie konfessionelle Perspektiven auch unabhängig von selbstverständlichen Mehrheiten bildungstheoretisch bereichernde Perspektiven sein können und dass aufzuzeigen ist, inwiefern der Religionsunterricht zu seinen postulierten Zielen tatsächlich beiträgt, ist dabei keine schlechte Entwicklung. Religionsunterricht muss sich bildungstheoretisch in der öffentlichen Schule begründen lassen und mit einem qualitätsvollen Angebot die Schüler:innen erreichen. Eventuell kann hier das Modell helfen, klarer zu sehen, worum es eigentlich geht, nämlich um gute religiöse Bildung.