

BLICK AUS SICHT DER KATHOLISCHEN RELIGIONSPÄDAGOGIK

Perspektive von Prof.in Dr.in Mirjam Schambeck sf (Universität Freiburg)

Dass die katholische Kirche in der Freien und Hansestadt Hamburg kurz davor steht, in den sog. RUfa 2.0 einzusteigen, ist für alle Sympathisant:innen eines passungsfähigen, also zukunftsfähigen Religionsunterrichts eine gute Nachricht. Mitzumachen ist in jedem Fall besser als daneben zu stehen und damit auch nicht mitzugestalten. Welche Gründe – aus theologischer, religionspädagogischer und insofern auch bildungstheoretischer und -politischer Hinsicht – nicht nur lohnen, sondern geradezu dazu drängen, beim "Religionsunterricht für alle" mitzumachen, soll im folgenden Statement thesenartig ausgelotet werden.

1 Erste These: Die Zukunft des Religionsunterrichts entscheidet sich in erheblichem Maß daran, inwieweit er kontextsensibel die Bedarfe der Schüler:innen sowie der sozio-politischen Systeme aufzugreifen und zu bearbeiten vermag. Konkret heißt das, inwieweit er beiträgt, religiöse Pluralität und Säkularität als dominierende Signaturen des Weltverstehens zu bearbeiten

Bildung und eben auch religionsbezogene Bildung ereignen sich nicht im luftleeren Raum. Sie sind auf Menschen und Kontexte hin zu lesen und von ihnen her zu entwerfen. Nach dem Zweiten Weltkrieg, als sich die katholische Kirche in Hamburg entschied, aus dem staatlichen Schulwesen zurückzuziehen und Religionsunterricht lediglich in den katholischen Privatschulen anzubieten, galt es, andere gesellschaftliche Herausforderungen zu meistern als heute. Die heutigen sind u. a., wie es eine Gesellschaft schafft, mit religiöser Pluralität – individuell gelesen als auch in Form unterschiedlicher Religionen – umzugehen, und was es in einer säkular codierten Gesellschaft wie der unseren bedeutet, an die Grenzen des Vorfindlichen zu stoßen und sich zu religiösen bzw. weltanschaulichen Deutungen und Praxen zu verhalten, die auf Transzendenz setzen.

Anders als noch in den 1950er Jahren, als religiöse Bildung und auch die Kirchen mit einem Vertrauensvorschuss rechnen konnten, ist es heute nötiger denn je, nicht nur für sich ein gutes Gewissen zu haben und sich zufrieden zu geben mit dem, was man in guter Absicht tut. Auch andere – und

ich würde sogar sagen: v. a. die anderen und besonders auch die Religionskritischen und Skeptischen – müssen verstehen können, was ein Religionsunterricht an der öffentlichen Schule nutzt.

Mit anderen Worten muss eine religionsplurale und säkular codierte Gesellschaft wie diejenige Hamburgs nachvollziehen können, inwieweit ein Religionsunterricht dazu beiträgt, dass Menschen in ihrer religiösen und weltanschaulichen Buntheit gut miteinander leben können.

Die Modelle des Religionsunterrichts, wie sie in Hamburg seit den 1990er Jahren entwickelt wurden, sind in diesem Sinn höchst produktive, weil kontextsensible Modelle, die in Deutschland ihresgleichen suchen. Und sie sind dies in vielfacher Hinsicht:

1.1 Ernstnehmen der wachsenden Pluralisierung und Individualisierung von Religion

Sowohl das ursprüngliche Modell des sog. Dialogischen Religionsunterrichts für alle von Thorsten Knauth und Wolfram Weiße als auch dessen Weiterentwicklung RUfa 2.0 nehmen in hohem Maße Bezug auf die religionsdemographischen Entwicklungen. Die Freie und Hansestadt Hamburg, die sich seit jeher und verstärkt seit dem 19. Jh. als Lebensraum von Menschen unterschiedlicher Kulturen und Religionen versteht, zählte schon im Jahr 1995 109 verschiedene Religionsgemeinschaften.¹

Dialogischer RUfa wie auch RUfa 2.0 entwerfen sich im Horizont des Religionsplurals, nehmen ernst, dass Schüler:innen mit unterschiedlichsten Religions-/Konfessions- und Weltanschauungszugehörigkeiten im Mikrokosmos Schule aufeinander treffen und setzen sich zum Ziel, dass Schüler:innen angesichts des Religionsplurals und „aufgrund vertiefter Kenntnisse in verschiedenen Religionen eine eigene religiöse oder weltanschauliche Positionalität ... entwickeln.“² Das bedeutet auch, dass die christlichen Konfessionen einen Weg finden müssen, die ihnen eigene Ausprägung des Christentums in Bezogenheit auf die je anderen christlichen Konfessionen einzubringen. Das konfessionell-kooperative Format ist hier eines, die Konkretisierung als christlich-ökumenischer Religionsunterricht ein

¹ Vgl. Doedens, Folkert, Interreligiöses Lernen, 60.

² Kuhlmann, Birgit, Die Weiterentwicklung des Religionsunterrichts für alle 2.0, 319.

anderes und m. E. lohnte es sich zu überlegen, ob es nicht auch das passendere ist.

1.2 Ernstnehmen von Säkularität als dominierender Signatur des Weltverstehens

So sehr das Phänomen Religion über die Präsenz unterschiedlichster Religionen wieder in das öffentliche Bewusstsein rückt, so klar ist zugleich auch, dass der Verstehenshorizont und damit die Rahmung, in denen Religionen in Deutschland situiert sind, säkular bestimmt ist.

Das hat erkenntnistheoretische und damit auch bildungstheoretische Konsequenzen und schafft religionsdemographische Fakten, die die Hamburger Modelle in vorbildlicher Weise ernst nehmen.

1.2.1 Erkenntnistheoretische und damit bildungstheoretische Konsequenzen

Erkenntnistheoretisch verstanden und mit sofortiger Durchschlagskraft auf die konkrete Unterrichtspraxis heißt das, dass religiöse Deutungen 1. erst als solche in den Diskursraum eingeführt werden müssen, weil sie dort – anders als naturwissenschaftliche Deutungen – keinen angestammten Platz mehr haben, sich 2. erst zu rechtfertigen haben, dass sie überhaupt einen vernunftmäßigen Anspruch formulieren können; denn dieser wird nur quantifizierbaren und ökonomisch fassbaren Parametern zugetraut; und dass sie 3. dann noch die Hürde zu bewältigen haben, von Menschen und/oder auch gesellschaftlichen Systemen als relevant für die eigenen Lebensdeutungen und -praxen eingestuft zu werden.³

Für religiöse Bildung heißt das, dass Religionen nicht an sich interessieren, auch wenn sie in bestimmten Kreisen vielleicht noch als exotische Welten faszinieren mögen; Religionen – und das ist freilich eine narzisstische Kränkung, die verkräftet werden muss – sind im Bildungskosmos Schule nur insofern von Bedeutung, als sie im Sinne von Deutungsreservoirs etwas austragen, um Schüler:innen und damit der Gesellschaft zu helfen, sich zum Religionsphänomen verhalten zu lernen.

Mit anderen Worten geht es in der schulischen religiösen Bildung nicht mehr um die Religionen als Zweck von Bil-

dung, sondern insofern sie Mittel sind, um Schüler:innen religiös zu bilden.

Das schlägt auf die Zielsetzung von Religionsunterricht durch, auf die konkrete Unterrichtspraxis sowie auf das Selbstverständnis von Kirchen/Religionsgemeinschaften und religiösen Traditionen. Sie sind – bildungstheoretisch gesehen – *Instrumente* zur Findung eines religionsbezogenen Verhaltens, aber auch nicht mehr.

1.2.2 Säkularität als Weltanschauung – von der wachsenden Zahl der sog. Konfessionslosen

Säkularität firmiert aber nicht nur als Modus der Wirklichkeitswahrnehmung, als religiöses Relevanzproblem, und zwar individueller wie sozial-politischer Bezugssysteme, sondern auch als Praxis. Gilt religionssoziologisch bezogen auf ganz Deutschland die Rede vom sog. stabilen Drittel der Konfessionslosen noch immer als zutreffend, ist das für Hamburg schon lange nicht mehr der Fall. 2007 sagten 40 % der Hamburger Bürger:innen, dass sie sich keiner Religion zugehörig fühlen.⁴ 2011 sind es 52 % geworden, wobei hierunter auch Buddhist:innen, Hindus u. a. gezählt wurden.⁵ Ohne genaue Befunde zu haben, zeigen sich diese Zahlenverhältnisse auch in der Schule, insofern dort eine immer größer werdende Gruppe von Schüler:innen konfessionslos ist und damit keine originären Teilnehmer:innen am Religionsunterricht darstellen.

Der Religionsunterricht in Hamburg ist also nicht nur ein Unterricht in Konfessionslosigkeit (M. Domsgen); er muss sich auch gegenüber dem großen und weiter wachsenden Klientel der Konfessionslosen verhalten. Der Dialogische RU für alle tut dies in zweierlei Weise: 1. Die sog. konfessionslosen Schüler:innen lernen selbstverständlich über den Klassenverband auch in Reli mit, sofern sie sich nicht abgemeldet haben und den Ethik-Unterricht besuchen (ab Klasse 9). Und 2. spielen nicht nur religiöse, sondern auch weltanschauliche Perspektiven eine Rolle im Diskurs.

Im RUfa 2.0 werden zwar auch weltanschauliche i. Sinne von nicht-religionsbezogene Perspektiven aufgerufen⁶, die konfessionslosen Schüler:innen werden bislang allerdings ohne eigene religionsdidaktische Reflexion den religions-

³ Vgl. Schambeck, Mirjam, „Also Oskar ist ohne Religion groß geworden“, 226–228.

⁴ Doedens, Folkert/Weiße, Wolfram, Religion unterrichten in Hamburg, 54.

⁵ <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/201622/umfrage/religionszugehoerigkeit-der-deutschen-nach-bundeslaendern/>

⁶ Vgl. Kuhlmann, Birgit, Die Weiterentwicklung des Religionsunterrichts für alle 2.0, 319.

differenzierten Lerngruppen zugeteilt. Wichtige Fragen für die Weiterentwicklung von RUfa 2.0 werden deshalb sein, wo und wie die konfessionslosen Schüler:innen lernen, wenn z. B. Modell II (parallele religionendifferenzierte Langphasen) Anwendung findet.

1.3 Postmodernitätsfähige und bildungstheoretische Justierung der Zielsetzung des Religionsunterrichts

Angesichts dieser religionsdemographischen Verschiebungen, den szientistischen Prägungen und den damit veränderten Anforderungen an Schule und Bildung muss sich auch Religionsunterricht neu entwerfen – konzeptionell, organisatorisch und eben auch bezogen auf seine Zielsetzung. Das haben die Hamburger Modelle gemacht und sie haben es m. E. in vorbildlicher Weise gemacht:

Wie oben schon deutlich wurde, vermag sich ein RU, der sich die Auseinandersetzung mit den Religionen qua se als Ziel und Zweck setzt und auf konfessionelle Identitätsbildung (Beheimatung) konzentriert, bildungstheoretisch im Kosmos Schule nicht mehr zu legitimieren. Nicht die Religionen und deren Wahrheitsansprüche an sich interessieren. Sie interessieren vielmehr als Deutungsreservoir, mit dem sich Schüler:innen auseinandersetzen, um sich so zum Phänomen Religion verhalten zu lernen, d. h. eine eigene vernunftverantwortete Position zu gewinnen.

Damit das gelingt, gilt es, 1. die Bedarfe der Schüler:innen ernst zu nehmen, deren „religiöse Ansprechbarkeit“ (Thorsten Knauth), also deren Suchbewegungen, zum Ausgangspunkt der Lernprozesse zu nehmen, 2. den Lerngegenstand, also Religion bzw. die Religionen, in ihrer Eigenlogik zu thematisieren, 3. dies alles im Horizont und unter Anerkennung des Religionspluralen und von Säkularität zu tun, und zwar 4. innerhalb der Rahmenbedingungen von Schule und ihrem Bildungsauftrag.

Das ist das Spannungsverhältnis, in dem sich der Religionsunterricht zu entwerfen hat und die Modelle des RUfa in Hamburg sind darauf auf je ihre Weise eingegangen. Sie alle haben – und das ist nicht hoch genug zu würdigen – ernst genommen, dass religiöse Bildung in der Schule nur dann etwas taugt, wenn sie den Menschen vor Ort dienlich ist – also ihrem diakonischen Auftrag und Anspruch gerecht wird⁷ –, und v. a. eben den Schüler:innen. Dass das nicht heißt, nur den Schüler:innen die Dignität zuzugestehen, Themen zu setzen, sondern auch den Quellen obliegt – also den heiligen Schriften und den religiösen Traditionen

der einzelnen Religionen –, hat RUfa 2.0 gegenüber dem Vorgängermodell korrigiert.⁸

1.4 Schrittmachermodelle für die Entwicklung zukunftsfähiger Formate des Religionsunterrichts in Deutschland

Auch wenn v. a. der Dialogische RUfa anfangs von vielen Seiten massive Kritik aushalten musste, kann heute – fast 27 Jahre nach Gründung des GIR in 1995 – mit zwinkernem Auge gesagt werden, dass der einst als Ketzter Verrufene nun als Heiliger in der Landschaft der Modellideen eines zukunftsfähigen Religionsunterrichts rangiert.

Was die Hamburger Modelle schon damals programmatisch umgesetzt haben, nämlich Religionsplural und Säkularität als gesellschaftliche Signaturen ernst zu nehmen und den schulischen Bildungsauftrag in Bezug auf eine religions- und weltanschaulich plurale Schüler:innenschaft auszurichten, ist heute zur Messlatte für alle Formate des Religionsunterrichts geworden. Mit den Hamburger Modellen gibt es Beispiele, an denen man sich in anderen Regionen Deutschlands orientieren und die dort notwendigen kontextuellen Passungen finden kann. Der Hamburger Weg ist auch deshalb so faszinierend, weil RUfa ausbuchstabiert nicht bedeutet, Religionsunterricht für alle Regionen gleich; RUfa gibt vielmehr den Bildungsplanmacher:innen in anderen Regionen mit auf den Weg, den Fokus klarzuhaben und um das Spannungsverhältnis zu wissen, in dem sich der Religionsunterricht zu entwerfen hat.

Insofern steht es der katholischen Kirche gut an, bei diesem Trendsetter nun auch von innen her gestaltend und nicht mehr nur von außen zusehend mitzumachen.

Eine der herausfordernden Fragen wird vor diesem Hintergrund sein, ob das konfessionell-kooperative Format hier das richtige ist. Wäre es nach den Erfahrungen andernorts wie z. B. in Niedersachsen nicht besser, von einem ökumenischen Horizont aus in den RUfa 2.0 einzusteigen und zu versuchen, die konfessionellen Stile als Ausprägungen des Christlichen zur Geltung zu bringen? Ich meine, dass es sich lohnte, darüber genauer nachzudenken.

Die Frage stellt sich freilich, wie diese kontextsensiblen und damit in hohem Maß diakonischen Modellideen das eben aufgeworfene Spannungsverhältnis konkretisieren und dann auch in die Praxis übersetzen (bezogen auf die

⁷ Vgl. Synodenbeschluss "Der Religionsunterricht in der Schule", 2.6.1.

⁸ Vgl. Bauer, Jochen, Entwicklung des RUfa, 19.

Durchführung des Religionsunterrichts und die Religionslehrer:innen-Bildung).

2 Die Zukunft des Religionsunterrichts entscheidet sich in erheblichem Maß daran, inwieweit er die „religiöse Ansprechbarkeit der Schüler:innen“ (Th. Knauth) aufzugreifen und zu bearbeiten vermag

Dass Religionsunterricht nicht nur gesellschaftlich überzeugen muss, sondern v. a. und zuerst gewinnt oder verliert, je nachdem wie er von den Schüler:innen geschätzt wird, erfahren nicht nur die Religionslehrkräfte und Schulleute jeden Tag sehr unmittelbar; es ist der innere Anspruch von Religionsunterricht, sich als subjektorientiert zu verstehen. Guter Religionsunterricht bemisst sich daran, inwieweit er es vermag, Schüler:innen kognitiv zu aktivieren, sie in ihren religionsbezogenen Lernprozessen zu unterstützen sowie möglichst viel effektive Lernzeit zur Verfügung zu haben.⁹ Was aber bedeutet das konkret – für die Unterrichtsplanung, die erst noch empirisch zu überprüfen ist, aber auch für die Organisationsform von Religionsunterricht? Da zur konkreten Unterrichtspraxis empirische Validierungen noch ausstehen, soll im Folgenden zumindest die Organisationsform des Religionsunterrichts in den Blick genommen werden.

2.1 Lernen im Klassenverband – Dort, wo die großen Fragen hingehören

Der Dialogische RUfa schlägt dazu genauso wie RUfa 2.0 den Klassenverband als vorrangige Lerngruppe für den Religionsunterricht vor. Alle Schüler:innen unabhängig von deren Konfessions-/Religions- und Weltanschauungszugehörigkeiten lernen im RUfa 2.0 zusammen.¹⁰ Das ist nicht nur schulorganisatorisch ein enormes Friedensangebot, das ist auch theologisch und religionspädagogisch nicht hoch genug zu würdigen.

Warum sollte ausgerechnet Religion zum trennenden Identitätsmarker stilisiert und in Form konfessionsgetrennter Lerngruppen praktisch werden, wenn doch eines der hervorragendsten Anliegen von Religion ist, das Tiefste und Eigentliche, das Letztgültige und Gute im Menschen anzusprechen und zu befördern? Nochmals anders gesagt: Warum sollte die Gottesfrage als Spaltungsgrund missbraucht werden, da Gott – ob jüdisch, christlich oder muslimisch gelesen, als Ultimates buddhistisch, hinduistisch oder zoroastrisch verehrt – doch zusammenführen, einen und

befrieden will? Gerade in Hamburg, wo Schüler:innen mit so vielen unterschiedlichen Religions- und Weltanschauungszugehörigkeiten miteinander lernen, könnte durch das Zusammen- und Miteinanderlernen der Unterschiedlichen viel für ein zukunftsfähiges gesellschaftliches Miteinander eingeübt werden.

Religionspädagogisch gesehen liegt es schon lange auf der Hand, dass die Fragen, wer ich bin und sein will, was mich ausmacht – jenseits aller Leistung –, wohin wir gehen und was sein soll, in die originäre Lerngruppe – und das ist nun mal der Klassenverband – gehören.

Vor diesem Hintergrund stellt sich freilich die Frage, warum im Rahmenplan über bestimmte Strukturmodelle (*Modell II: parallele religionendifferenzierte Langphase, Modell IV: religionendifferenzierte Kurzphasen in der eigenen Religion*) auch getrennte Religionslerngruppen vorgesehen sind.

Dass RUfa 2.0 in Fortführung des Dialogischen RUfa den Unterricht von der religiösen Ansprechbarkeit der Schüler:innen aus denkt, Religiositätsstile als subjektiv angelegene Religionsform thematisiert und die Deutungen religiöser Traditionen bzw. Quellen als Reflexionsmöglichkeiten einspielt,¹¹ damit Schüler:innen ihre eigenen religionsbezogenen Positionen entwickeln können, zählt zu religionspädagogischen Standards, muss in der konkreten Praxis aber immer wieder neu errungen und eingelöst werden.

2.2 Gut, dass die katholische Kirche einsteigt

Insofern ist es äußerst begrüßenswert, wenn sich nun auch die katholische Kirche in Hamburg durch die guten Erfahrungen im laufenden Modellversuch seit 2019 für eine Beteiligung am RUfa 2.0 entschließt, katholische Schüler:innen nicht mehr extraordinär, sondern selbstverständlich an staatlichen Schulen lernen und die katholische Kirche damit zu einem Player zusammen mit den anderen Religionsgemeinschaften wird, um den RUfa 2.0 voranzubringen.

Das ist gut für die 7000 Schüler:innen an katholischen Privatschulen. Das ist aber auch gut für die insgesamt 24.000 katholischen Schüler:innen an den staatlichen Schulen in Hamburg und das ist unverzichtbar für die Hamburger Stadtgesellschaft.

Wie dann die unterschiedlichen konfessionellen Stile im Religionsunterricht so zur Geltung kommen, dass sie nicht versäult nebeneinander stehen, sondern als je spezifische Ausprägungen des Christlichen zur Geltung kommen, ist eine

⁹ Vgl. Schambeck, Mirjam, Von Gott, Jesus, Religionen und so, 79f.

¹⁰ Vgl. Kuhlmann, Birgit, Die Weiterentwicklung des Religionsunterrichts für alle 2.0, 317.

¹¹ Vgl. ebd., 321f.

eigene Aufgabe. Mit anderen Worten stellt sich auch hier die Frage nach der christlichen Perspektive in konfessioneller Vielfalt, die dann freilich u. a. auch die Orthodoxie umfasste. Insofern wird es wichtig sein, die konkrete Unterrichtspraxis im RUfa 2.0 wissenschaftlich zu begleiten und wach für Verbesserungen zu bleiben.

3 Die Zukunft des Religionsunterrichts entscheidet sich in erheblichem Maß daran, inwieweit er seinem Lerngegenstand gerecht wird, also die Eigenlogik von Religion zu thematisieren versteht

Es ist eine der Gretchenfragen religiöser Bildung in der Schule, wie der Lerngegenstand – also Religion – im Unterricht thematisch werden soll.

Im europäischen Bildungsraum setzt sich die religionskundliche Modellierung immer mehr durch: Ein Blick auf die Abschaffung des konfessionellen Religionsunterrichts und die Einführung des Wertefachs „Leben und Gesellschaft“ in Luxemburg 2016/17 mögen das beweisen oder auch die strittigen Debatten in Griechenland,¹² die Ausrichtung des Religionsunterrichts in England und Wales und die in Frankreich das gesamte 20. Jh. hindurchziehende Privatisierung von Religion und religionskundliche Formatierung religiöser Bildung, die auf ihre Weise auch den Denkraum religiöser Bildung in Deutschland bestimmen.¹³

Dass die Hamburger Modelle dies skeptisch beurteilen und daran festhalten, die Eigenlogik von Religion in ihrer Gänze zu thematisieren, halte ich für eine der ganz großen Stärken.

3.1 Religion als Diskurssystem und Lebensüberzeugung thematisieren

Im Religionsunterricht geht es erklärtermaßen nicht nur um „neutrale Religionskunde“ (B. Kuhlmann). Wichtig ist es, Religion sowohl als Diskurssystem und was es eben auch ist, nämlich Lebensüberzeugung, zur Geltung zu bringen. Würde man Schüler:innen nur anbieten, etwas über die Religionen zu wissen, hätte man ihnen – obwohl auch das schon viel ist – nur die Hälfte angeboten. Ja, man hätte ihnen den innersten Glutkern von Religion vorenthalten, der das Schönste und Heilendste, aber auch das Schrecklichste und Gefährlichste sein kann.

Religion in ihrer Doppelstruktur – also als Diskurssystem und Lebensüberzeugung – zu thematisieren, ist sowohl in

bildungstheoretischer Hinsicht unabdingbar, weil sich Schüler:innen sonst keine angemessene Position zu Religion erarbeiten können. Es ist aber auch in religionszivilisierender und Demokratie bildender Absicht wichtig, an die innerste Seite von Religion heranzukommen und sie – wie es dem schulischen Kontext gebührt – zu diskursivieren. Also hin und her zu überlegen, was es auf sich hat, wenn sich Menschen aufgrund ihrer religiösen Überzeugung so oder so kleiden, so oder anders handeln, so oder anders denken. Nur so können die blinden Flecken und machtmisbräuchlichen Mechanismen aufgedeckt und bearbeitet werden.

3.2 Praktisch eingelöst – über Lehrkräfte und die Bestimmtheit der Sprecher:innenposition sowie didaktisch über die Strukturmodelle

RUfa 2.0 löst dies ein, insofern die Lehrkräfte aus ihrer Verankerung in einer bestimmten, allen transparenten religiösen Tradition sprechen. Damit sind auch die Perspektiven klar markiert, unter denen ein Thema beleuchtet wird.¹⁴ Die Frage „Was trägt Sie im Leben und im Sterben und worauf hoffen Sie, wenn es darauf ankommt?“, ist existentiell bedeutsam und verlangt Ich-Aussagen. Es muss Schüler:innen aber auch klar sein, ob hier über die Rede der Lehrkraft die christliche oder die muslimische Perspektive aufgerufen wird.

Damit wird nicht nur ein Wissenszuwachs angezielt (vgl. die Differenzierung dazu oben), sondern Schüler:innen werden befähigt, sich eine eigene, rational und intersubjektiv ausweisbare Position zu Religion Schritt für Schritt zu erarbeiten. Das heißt, dass sie Religionen und was sie wollen, immer mehr verstehen lernen (understanding religions). Das bedeutet aber auch, dass sie die existentielle Dimension, die Religion für Menschen hat, in der Unterschiedlichkeit der Religionen kennenlernen und für ihr eigenes Denken und Sich-Verhalten ausloten lernen (religious understanding).¹⁵ Dass Lehrkräfte anders als beim Dialogischen RUfa nicht mehr fachfremd, sondern als ausgebildete Religionslehrkräfte unterrichten, ist ein echter Fortschritt gegenüber dem Vorgängermodell.

Außerdem garantieren die Strukturmodelle, dass die Thematisierung von Religion in ihrer Eigenlogik auch didaktisch eingelöst wird.

¹² Vgl. Stogiannidis, Athanasios, Überlegungen zur Konzeption eines kontextualisierenden positionellen Religionsunterrichts in ökumenischer Perspektive, 72–75.

¹³ Vgl. dazu die zahlreichen differenzierenden Analysen von Peter Schreiner, Von Divergenzen, Konvergenzen und Perspektiven, 318–340; ders., Entwicklungen des Religionsunterrichts in Europa, 119–134, u. v. a. mehr oder die Projekte READY: Religious Education and Diversity oder REDCo: Religion in Education.

¹⁴ Vgl. Kuhlmann, Birgit, Die Weiterentwicklung des Religionsunterrichts für alle 2.0, 321.

¹⁵ Vgl. zur Unterscheidung und zum Bezug von understanding religions und religious understanding: Jackson, Robert, Signposts, 22 (deutsch und englisch).

Insgesamt formuliert RUfa 2.0 damit einen hohen Anspruch. Aber ohne diesen geht es m. E. nicht, will man dem Phänomen Religion und damit dem Lerngegenstand des Religionsunterrichts als auch dem schulischen Bildungsauftrag gerecht werden.

3.3 Praktisch eingelöst oder eher festzementiert über religionspezifische Phasen?

Vor diesem Hintergrund stellt sich allerdings die Frage, warum RUfa 2.0 dann so sehr die Bedeutung „religions-spezifischer Phasen“ in den Vordergrund rückt, die zudem mindestens 50 % der Lernzeit ausmachen sollen und darin mindestens die „Hälfte der Zeit den Schülerinnen und Schülern Gelegenheit gegeben werden muss, Kenntnisse in ihrer eigenen Religion zu vertiefen“.¹⁶

Wenn klar ist, dass die Bestimmtheit der religiösen Perspektive schon über die Lehrkräfte als Erste-Person-Sprecher:innen eingelöst ist und zudem über die Strukturmodelle I und III auch didaktisch zum Zug kommt, stellt sich die Frage, wofür es dann noch die religions-spezifischen Phasen braucht, für die z. T. auch in Kauf genommen wird, den Klassenverband aufzulösen.

Hier müsste man m. E. genauer hinschauen und sich ehrlich fragen, was die Motive dafür sind. Käme heraus, dass sie eher einem Sicherheitsmechanismus geschuldet sind als aus einer bildungstheoretischen Notwendigkeit heraus gesetzt wurden, könnte man sie getrost verabschieden.

Die Bedenken aus religionsverfassungsrechtlicher Hinsicht, dass jeder Schüler:in das Recht haben muss, in der eigenen Religion Unterricht zu bekommen, konnte ja schon beim Dialogischen RUfa, der den Klassenverband nie auflöst, durch das Gutachten von Hinnerk Wißmann ausgeräumt werden.¹⁷

4 Die Zukunft des Religionsunterrichts entscheidet sich in erheblichem Maß daran, inwieweit er es versteht, das Prinzip des Dialogischen als theologischen und religionspädagogischen Dreh- und Angelpunkt zu konzeptualisieren und zu konkretisieren – auch als Beitrag zum guten gesellschaftlichen Zusammenleben

¹⁶ Didaktische Grundsätze des Religionsunterrichts für alle.

¹⁷ Vgl. Wißmann, Hinnerk, Religionsunterricht für alle?, 61.82.

¹⁸ Das Papier des Comenius-Instituts 1969, die Denkschrift „Identität und Verständigung“, 1994, Schulgesetz in Mecklenburg-Vorpommern, 1996, in Sachsen-Anhalt, 1997 und dann 2005. Die Vorschläge der Kirchen in Berlin 1998/2000 setzen zwar auch allesamt auf der Idee des Dialogischen auf, sind aber nicht so, und auf allen Ebenen praktisch geworden wie der Dialogische RUfa. Vgl. dazu: Boehme, Katja, Das Konzept des fächerkooperierenden Interreligiösen Begegnungslernen, 220–224.

Der Dialogische RUfa war in der deutschen Bildungslandschaft ein Vorreitermodell, insofern er nicht nur forderte, das Dialogische als didaktisches Grundprinzip zu verankern, sondern es auch in der Unterrichtspraxis einlöste.¹⁸ Der konfessionell-kooperative RUfa 2.0 ist ihm in der Idee gefolgt.¹⁹

Bevor ich auf die praktische Umsetzung des Dialogischen näher eingehe, möchte ich diesen Paradigmenwechsel in der Verhandlung des Religionsplurals aber nicht einfach theologisch unkommentiert lassen.

4.1 Dialog als Schlüssel im Umgang mit dem Religionsplural – ein theologischer Paradigmenwechsel

Es ist theologisch gesehen und religionspädagogisch gedacht eine Wucht, die Religionen nicht mehr beziehungslos nebeneinander zu setzen, nicht mehr gegeneinander über Abwertungsstrategien auszuspielen oder sie auch bis hin zu Eliminierungsambitionen zu Instrumenten eigener Machtzementierungen zu missbrauchen. Dass das tatsächlich leider immer noch so passiert, ist Fakt; aber es ist nicht mehr gewollt.

Das 2. Vatikanische Konzil hat mit seiner Erklärung *Nostra Aetate* einen Meilenstein gesetzt, hinter den auch die darauf folgenden lehramtlichen Schreiben nicht mehr zurückfielen; selbst *Dominus Jesus* aus dem Jahr 2000 als in dieser Hinsicht schwierigstes Dokument tut dies nicht.²⁰ Die Suche nach Wahrheit und Heil, die alle Religionen verbindet, wird nicht mehr als habhaftbares Etwas ausgegeben, sondern als Gabe verstanden, die Gott vielen anvertraut hat. Die „Spuren der Gnade“²¹ finden sich in allen religiösen Traditionen. Keine kann für sich beanspruchen,

1. sie ganz, im Sinn von total zu haben – Ausschluss eines Absolutheitsanspruchs
2. sie nur im Sinn von ausschließlich („nur ich allein“) zu haben – Ausschluss eines Exklusivitätsanspruchs
3. die Spuren der Gnade alleine, ohne die anderen zu haben im Sinn von „ich ohne euch“ (Verwiesenheit auf die andern – Komplementaritätsprinzip).²²

Als Weg, dieses aufeinander Verwiesensein einzulösen, gibt das Konzil den Dialog vor: den Dialog des Lebens – wie das

¹⁹ Vgl. Didaktische Grundsätze des Religionsunterrichts für alle; Kuhlmann, Birgit, Die Weiterentwicklung des Religionsunterrichts für alle 2.0, 317.319.

²⁰ Vgl. Schambeck, Mirjam, Interreligiöse Kompetenz, 35–45.

²¹ Vgl. Dialog und Verkündigung, Nr. 30.

²² Vgl. zuletzt Papst Franziskus in Bezug auf die christliche Ökumene, *Evangelii Gaudium*, Nr. 31, der das Modell des Polyeders dazu ins Spiel bringt und auf die große Ökumene der Religionen hin lesbar macht.

Dokument Dialog und Verkündigung von 1991 formulieren wird²³ –, den Dialog des Handelns, den Dialog des theologischen Austauschs und den Dialog der religiösen Erfahrung.

Hält man sich vor Augen, dass Jüd:innen und Muslim:innen noch in den 1930er Jahren von der katholischen Kirche als Heiden und Götzendiener abgestempelt wurden,²⁴ – obwohl es in der theologischen und auch lehramtlichen Tradition immer auch positive Einschätzungen gab²⁵ –, zeigt sich der vom 2. Vatikanischen Konzil vorgenommene Paradigmenwechsel besonders deutlich.

4.2 Von der Weltreligionendidaktik zum dialogischen Aufeinanderbeziehen unterschiedlicher religiöser Quellen um der Schüler:innen willen – religionspädagogische Entwicklungen

Auch in der religionspädagogischen Diskussion und Praxis hat die Dialogorientierung Enormes bewirkt. Die in den 1960er Jahren noch übliche Auseinandersetzung mit „Ander-Religionen“ im bloß religionskundlichen Sinn einer Weltreligionendidaktik wurde Schritt für Schritt als nicht ausreichend erkannt. Eine Reaktion darauf war die Einführung unterschiedlicher Religionsunterrichte, verantwortet von unterschiedlichen Religionsgemeinschaften. So wichtig dies ist und nach wie vor weiter voranzutreiben, so stellt sich die Frage, ob dieses Nebeneinander ausreicht.

Der Dialogische RUfa zumindest sah die Lösung nicht im Nebeneinander der vielen Religionsunterrichte, sondern in der dialogischen In-Beziehungsetzung vieler unterschiedlicher religiöser und weltanschaulicher Traditionen, so dass die Schüler:innen bei je ihren Fragen weiterkommen.

Der RUfa 2.0 hat sich dem im Prinzip angeschlossen, wertet aber über die religionsspezifischen Phasen viel stärker, dass die Schüler:innen in „ihrer eigenen Religion“ lernen.²⁶

Wenn nun ein konfessionell-kooperatives Format angesteuert wird, stellt sich diese Frage in nochmals gesteigerter Komplexität. Werden dann die katholischen von den evangelischen und dann nochmals von den orthodoxen Schüler:innen getrennt? Ich selbst würde es aus theologischen und religionspädagogischen – von unterrichtspraktischen und schulorganisatorischen Gründen ganz abgese-

hen – sehr begrüßen, sich die Zeit zu nehmen, um die christliche Perspektive aus einem ökumenischen Horizont heraus im RUfa 2.0 zur Geltung zu bringen.

4.3 Praktische Konkretisierungen

Die Frage bleibt also, ob die praktische Umsetzung des Dialogischen, die über die religionsspezifischen Phasen auch Trennungen aufgrund von Religionsmarkern (und eben nicht aus pädagogischen Gründen, wie sie im Inklusionsdiskurs konzediert werden) vorsieht, dem Anspruch eines Dialogischen Unterrichts faktisch noch gerecht wird.

Dies ist auch hinsichtlich des Einsatzes der Religionslehrkräfte zu fragen. Wie wird es sein, wenn die kleine alevitische Lerngruppe vom Klassenverband segregiert wird, von einer alevitischen Religionslehrkraft digital – weil an der Schule selbst nicht verortet – unterrichtet, dann wieder in den Klassenverband zurückkommt?

Hier braucht es eine hohe Lernbereitschaft und große Ehrlichkeit, um genau hinzusehen und immer wieder zu überprüfen, ob die Praxis dem Ideal standhält und umgekehrt.

5 Herausforderungen, die in der nächsten Zeit anzugehen sind

Damit aber sind wir schon mitten im Feld der Herausforderungen angekommen:

1. Es wird zu fragen sein, ob ausgehend von der religiösen Ansprechbarkeit der Schüler:innen das Dialogische der Dreh- und Angelpunkt bleibt, oder versäulende und homogenisierende Tendenzen die Oberhand über die Organisationsmodelle des Religionsunterrichts und die Unterrichtspraxen gewinnen.
2. Es wird zu fragen sein, ob die postulierte Gleichberechtigung der beteiligten Religionsgemeinschaften wirklich auf Augenhöhe eingelöst wird oder sich faktisch doch Machtansprüche über Majoritäts- und Minoritätskonstellationen breit machen.
3. Es wird zu fragen sein, wie das Studium für katholischer Religionslehrkräfte an der Universität Hamburg ermöglicht und durchgeführt werden kann, und zwar so, dass die Religionslehrkräfte auch das Fachwissenschaftliche und Fachdidaktische Wissen erwerben, das sie für einen dialogorientierten Religionsunterricht brauchen.
4. Es wird zu fragen sein, ob es bei den beteiligten Religionsgemeinschaften bleibt, oder ob es gerade aufgrund der lange gepflegten Kooperation mit Buddhist:innen

²³ Vgl. Dialog und Verkündigung, Nr. 42f.

²⁴ Vgl. Siebenrock, Roman, Theologischer Kommentar zur Erklärung über die Haltung der Kirche zu den nichtchristlichen Religionen, 613.

²⁵ Vgl. ebd., 599–626, bes. 612–614.

²⁶ Birgit Kuhlmann, Die Weiterentwicklung des Religionsunterrichts für alle 2.0, 319, spricht z. B. davon, dass es auch möglich sei, dass sich „alle Schüler*innen mit einer Religion befassen, um diese in ihrer inneren Systematik zu erfassen“. Es geht also zumindest hier um die Religion(en) qua se und nicht, was sie für die religiöse Bildsamkeit der Schüler:innen ausstragen.

und Hinduist:innen nicht dran wäre, den Kreis der beteiligten Akteur:innen zu erweitern.

5. Es wird zu fragen sein, ob der Modellversuch eines konfessionell-kooperativen Formats nicht jetzt schon überholt ist und notwendigerweise als christliche Beteiligung am dialogischen RUfa anzulegen ist.
6. Und es wird zu fragen sein, wie und ob Vertrauen eingeübt werden kann – zwischen den Religionsgemeinschaften, den vielfältigen Akteur:innen des Religions-

unterrichts, in der bildungspolitischen Landschaft –, so dass deutlich wird, dass Überlassen, Hergeben und Abzugeben auch ein Weg sein kann zu gewinnen.

Das ist zwischenmenschlich schon nicht leicht und braucht viel Vertrauen und systemisch es ist noch schwieriger. Als Katholikin und Wissenschaftlerin wünsche ich es mir deshalb sehr, dass die katholische Kirche nicht am Rand stehen bleibt, sondern in den RUfa einsteigt.

Literatur:

- Bauer, Jochen, Entwicklung des RUfa, in: Abteilung Schule und Hochschule, Konfessionelle Kooperation im RUfa 2.0. Dokumentation des Symposiums zum Modellversuch „Konfessionelle Kooperation im Religionsunterricht für alle“ am 15. Februar 2021, Hamburg 2021, 15–21.
- Boehme, Katja, Das Konzept des fächerkooperierenden Interreligiösen Begegnungslernens in Schule und Hochschule, in: Espelage, Christian/Mohagheghi, Hamideh/Schober, Michael (Hg.), Interreligiöse Öffnung durch Begegnung. Grundlagen – Erfahrungen – Perspektiven, Hildesheim 2021, 219–236.
- Didaktische Grundsätze des Religionsunterrichts für alle. Beschluss der Lenkungssitzung der Arbeitsgruppe zur Weiterentwicklung des Religionsunterrichts für alle vom 20.05.2015 und Beschlussvorlage für die Gemischte Kommission o.O, 2015.
- Doedens, Folkert, Interreligiöses Lernen im „Religionsunterricht für alle“ – Vielfalt in Gemeinsamkeit lernen, in: Ders./Weiße, Wolfram, Religionsunterricht für alle. Hamburger Perspektiven zur Religionsdidaktik, Münster/New York 1997, 55–81.
- Jackson, Robert, Signposts – Policy and Practice for teaching about religions and non-religious world views in intercultural education, Straßburg 2016 [Erstveröffentlichung 2014].
- Knauth, Thorsten, Dialogischer Religionsunterricht für alle in Hamburg. Entwicklung, Potenziale und Fragen zur Weiterentwicklung, in: Ders./Weiße, Wolfram (Hg.), Ansätze, Kontexte und Impulse zu dialogischem Religionsunterricht, Münster 2020, 293–313.
- Kuhlmann, Birgit, Die Weiterentwicklung des Religionsunterrichts für alle 2.0 in Hamburg, in: Knauth, Thorsten/Weiße, Wolfram (Hg.), Ansätze, Kontexte und Impulse zu dialogischem Religionsunterricht, Münster 2020, 315–329.
- Papst Franziskus, Apostolisches Schreiben Evangelii Gaudium. An die Bischöfe, an die Priester und Diakone, an die Personen geweihten Lebens und an die Christgläubigen Laien über die Verkündigung des Evangeliums in der Welt von heute (= Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls 194), Bonn 2013.
- Päpstlicher Rat für den Interreligiösen Dialog/Kongregation für die Evangelisierung der Völker (Hg.), Dialog und Verkündigung. Überlegungen und Orientierungen zum Interreligiösen Dialog und zur Verkündigung des Evangeliums Jesu Christi, 19.05.1991 (= Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls 102), Bonn 1991.
- Schambeck, Mirjam, „Also Oskar ist ohne Religion groß geworden“. Herausforderungen und Chancen eines Religionsunterrichts mit konfessionslosen Schülerinnen und Schülern, in: ZPT 73 (2021) 217–231.
- , Interreligiöse Kompetenz. Basiswissen für Studium, Ausbildung und Beruf, Göttingen 2013.
- , Von Gott, Jesus, Religionen und so. Was ReliLehrer:innen wissen müssen, Freiburg i. Br. 2022.
- Schreiner, Peter, Von Divergenzen, Konvergenzen und Perspektiven. Was ein Blick auf Europa für den Religionsunterricht in Deutschland zu lernen gibt, in: Lindner, Konstantin/Naurath, Elisabeth/Schambeck, Mirjam/Simojoki, Henrik (Hg.), Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell, Freiburg i. Br. 2017, 318–340.
- , Entwicklungen des Religionsunterrichts in Europa. Eine Übersicht, in: Kenngott, Eva-Maria/Englert, Rudolf/Knauth, Thorsten (Hg.), Konfessionell – interreligiös – religionskundlich. Unterrichtsmodelle in der Diskussion, Stuttgart 2015, 119–134.
- Siebenrock, Roman, Theologischer Kommentar zur Erklärung über die Haltung der Kirche zu den nichtchristlichen Religionen. Nostra Aetate, in: Herders Theologischer Kommentar zum Zweiten Vatikanischen Konzil, Bd. 3, Freiburg i. Br. 2009, 591–693.
- Stogiannidis, Athanasios, Überlegungen zur Konzeption eines kontextualisierenden positionellen Religionsunterrichts in ökumenischer Perspektive, in: Schambeck, Mirjam/Simojoki, Henrik/Ders. (Hg.), Auf dem Weg zu einer ökumenischen Religionsdidaktik. Grundlegungen im europäischen Kontext, Freiburg i. Br. 2019, 70–83.
- Synodenbeschluss „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. 1976, 123–152.
- Wißmann, Hinnerk, Religionsunterricht für alle? Zum Beitrag des Religionsverfassungsrechts für die pluralistische Gesellschaft, Tübingen 2019.

Internetquellen:

- Nicht-Christ:innen/Nicht-Muslim:innen in Hansestadt Hamburg: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/201622/umfrage/religionszugehoerigkeit-der-deutschen-nach-bundeslaendern/>