Religiöse Orientierung gewinnen

Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule

Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland

EKD

GÜTERSLOHER
VERLAGSHAUS



Religiöse Orientierung gewinnen

Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule

Eine Denkschrift
des Rates der Evangelischen Kirche
in Deutschland (EKD)

Gütersloher Verlagshaus

Im Auftrag des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland
herausgegeben vom Kirchenamt der EKD

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische
Daten sind im Internet über https://portal.dnb.de abrufbar.



Verlagsgruppe Random House FSC-DEU-0100
Das für dieses Buch verwendete FSC®-zertifizierte Papier
Super Snowbright liefert Hellefoss AS, Hokksund, Norwegen.

1. Auflage
Copyright © 2014 by Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh,
in der Verlagsgruppe Random House GmbH, München

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.
Das Gütersloher Verlagshaus, Verlagsgruppe Random House GmbH, weist ausdrücklich darauf hin, dass im Text enthaltene externe Links vom Verlag nur bis zum Zeitpunkt der Buchveröffentlichung eingesehen werden konnten. Auf spätere Veränderungen hat der Verlag keinerlei Einfluss. Eine Haftung des Verlags für externe Links ist stets ausgeschlossen.

Druck und Einband: GGP Media GmbH, Pößneck
Printed in Germany
ISBN 978-3-579-05974-7
www.gtvh.de

Inhalt

Vorwort 7
Einleitung 11

1. Schule und Religionsunterricht vor den Herausforderungen der religiös-weltanschaulichen Vielfalt 15

1.1 Schule heute: Vielfalt auf allen Ebenen 15
1.2 Pädagogische Aufgaben 19
1.3 Wahrnehmungen von Kindern und Jugendlichen ... 22
1.4 Situation des Religionsunterrichts 25

2. Grundlagen in evangelischer Sicht und neue Fragen 33

2.1 Religionsunterricht als Chance für Kinder und Jugendliche 34
2.2 Positive Religionsfreiheit in der Schule 38
2.3 Religionsunterricht als Beitrag zu religiöser Orientierung, Identitätsbildung und Pluralitätsfähigkeit 42
2.4 Konfessionelle Bindung und dialogische Offenheit 45
2.5 Glaubwürdig unterrichten: Lehrerinnen und Lehrer im Religionsunterricht 50

3. Pluralitätsfähigkeit als ein Bildungsziel für Schule und Religionsunterricht 54

3.1 Theologisch-pädagogische Begründungen 55
3.2 Pluralitätsfähigkeit und Bildung 64
3.3 Pluralitätsfähigkeit und Kompetenzentwicklung 69

4. Religiöse Orientierung und pluralitätsfähiger Religionsunterricht: Leistungen und Reformbedarf 73

4.1 Anforderungen 74
4.2 Bisherige Praxis 80
4.3 Schritte zur Weiterentwicklung 90
4.4 Religionsunterricht als Ort der Reflexion religiöser Vielfalt in der Schule 103

5. Pluralitätsfähige Schule: Wege zu einer dialogischen Kultur religiös-weltanschaulicher Vielfalt 106

5.1 Religion und Toleranz 107
5.2 Aufgaben der Schule 108
5.3 Schulleben 115
5.4 Schulentwicklung und Schulprofil 119
5.5 Kompetenzen der Lehrkräfte 121
5.6 Der Religionsunterricht als Anstoß für eine neue Schulkultur 123

Kammer der EKD für Bildung und Erziehung, Kinder und Jugend 126
Arbeitsgruppe Religionsunterricht 128

Vorwort

Zwanzig Jahre nach »Identität und Verständigung« legt der Rat der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) erneut eine Denkschrift zum Religionsunterricht vor. Nach der deutschen Wiedervereinigung stand die Kirche vor der großen Aufgabe, die Perspektiven des in den alten Bundesländern etablierten Religionsunterrichts auch für die neuen Bundesländer zu verdeutlichen und ihn im Rahmen der kirchlichen Mitwirkungsrechte entsprechend einzuführen. Das ist mittlerweile in überzeugender Weise gelungen und stellt zugleich eine wichtige demokratische Aufbauleistung dar. »Identität und Verständigung« war weit mehr als eine Schrift zum Religionsunterricht im engeren Sinn. Letztlich ging es ihr um das friedliche Miteinander von Menschen unterschiedlicher Religionen und Weltanschauungen in einem freiheitlichen demokratischen Staat. Früh verwies sie damit auf Entwicklungen und tiefgreifende gesellschaftliche Kontroversen, die sich in den folgenden Jahrzehnten immer wieder am Thema »Schule und Religion« festmachten und in politischen und juristischen Auseinandersetzungen bis hin zum Bundestag und zum Bundesverfassungsgericht niedergeschlagen haben.

Damit war und ist die eigentliche Herausforderung der Kirche im Blick auf ihre Bildungsverantwortung und ihr pädagogisches Handeln die religiöse und weltanschauliche Pluralität, die gerade auch in der Schule in den letzten zwanzig Jahren

erheblich zugenommen hat. In der Grundschule haben – wie jetzt schon in den Kindertagesstätten – bald ein Drittel der Schülerinnen und Schüler einen Migrationshintergrund; der Anteil von muslimischen Schülerinnen und Schülern steigt kontinuierlich. In dieser Situation hat die Schule die Aufgabe, sowohl die je eigene Identität wie das Gemeinsame inmitten des Differenten zu stärken. Schülerinnen und Schüler sollen befähigt werden, in einer pluralen Gesellschaft in gegenseitigem Respekt und friedlich zusammenzuleben. Dazu kann der Religionsunterricht einen entscheidenden Beitrag leisten.

Die vorliegende Denkschrift benennt die veränderten Bedingungen und Herausforderungen religiös-weltanschaulicher Pluralität in der Schule und zeigt Entwicklungslinien auf, denen gefolgt werden muss, wenn der Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach auch noch in zwanzig Jahren Teil des schulischen Fächerkanons sein soll. In diesem Horizont treten die konfessionellen Differenzen zwischen den christlichen Kirchen zurück, während die Notwendigkeit wächst, sich im Dialog mit islamischen Glaubensüberzeugungen zu verständigen und mit atheistisch geprägten Haltungen auseinanderzusetzen.

Schule muss ferner als Ort verstanden werden, der dazu beiträgt, dass junge Menschen lernen, in einer Gesellschaft zu leben. Sie brauchen eine Vorstellung von sich und ihrem Leben, die ihnen ein sinnvolles und eigenverantwortliches Leben ermöglicht. Hier hilft der Religionsunterricht, die Frage nach dem Ganzen und nach dem tragenden Sinn von allem

zu stellen. Er hilft zugleich, diese Frage aufgrund der Förderung des freien und selbständigen eigenen ethischen und religiösen Urteils zu beantworten. Diese Freiheit und Selbständigkeit wächst im christlichen Glauben an Gott zu, der den Lebensmut und die Lebenszuversicht stärken kann; Glaube, Liebe und Hoffnung bilden die Mitte der Beziehung zu Gott, die auf das ganze Leben ausstrahlt.

Der vorliegende Text wurde von der Kammer der EKD für Bildung und Erziehung, Kinder und Jugend und einer von ihr gebildeten Arbeitsgruppe vorbereitet. Der Rat der EKD hat ihn sich mit einem herzlichen Dank an die Mitglieder und Mitarbeiter der Kammer zu eigen gemacht und seine Veröffentlichung als Denkschrift beschlossen. Ich wünsche dieser Denkschrift bei allen, die sich in Staat, Kirche und anderen Religionsgemeinschaften, in Schule und Gemeinde mit Fragen des Religionsunterrichts und seiner weiteren Entwicklung auseinandersetzen, Verbreitung und Aufmerksamkeit. Dabei gilt mein besonderer Dank denen, die als Religionslehrerinnen und -lehrer mit ihrer ganzen Person dafür eintreten, dass Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene religiöse Orientierung gewinnen.

Hannover/Berlin, im Oktober 2014



Dr. h.c. Nikolaus Schneider

Vorsitzender des Rates der
Evangelischen Kirche in Deutschland

Einleitung

Religiöse Orientierung zu gewinnen wird heute wichtiger und schwieriger zugleich. Kinder und Jugendliche begegnen von früh auf einer religiösen und weltanschaulichen Vielfalt, die noch weiter zuzunehmen scheint. Gerade auch vor der Schule macht diese Vielfalt nicht halt. Kinder und Jugendliche bringen unterschiedliche Herkünfte, Prägungen und Orientierungen mit. Zu der heute im Blick auf Schule und Unterricht zu Recht hervorgehobenen *Heterogenität* tritt deshalb von Anfang an auch die religiöse und weltanschauliche *Pluralität*. Wie sich Schule und Unterricht auf die Pluralität einstellen und wie sie mit der veränderten Situation umgehen, ist noch immer eine weithin offene Frage. Die vorliegende Denkschrift will zeigen, wie die religiöse und weltanschauliche Pluralität in Schule und Bildung in reflektierter Form wahrgenommen werden kann. Dabei soll deutlich werden, dass der *Religionsunterricht* als ein Schulfach, das sich in zentraler Weise mit dieser Pluralität auseinandersetzt, auf grundlegende Aufgaben von Schule und Bildung bezogen ist und einen wichtigen Beitrag zu deren Bearbeitung leisten kann.

Die Bearbeitung der Pluralität muss sich von beidem leiten lassen: von der Suche nach *Gemeinsamkeit* als dem trotz aller Vielfalt Verbindenden und der Bereitschaft, auch nicht auflösbaren *Unterschieden* gerecht zu werden. Beide Prinzipien

sind sowohl pädagogisch als auch theologisch begründet. Die Fähigkeit, sich konstruktiv mit religiöser und weltanschaulicher Pluralität auseinanderzusetzen, beruht auf der Einsicht in Gemeinsamkeiten, die alle Menschen einschließen, aber auch auf dem Bewusstsein der bleibenden Bedeutung unterschiedlicher Lebensorientierungen und Glaubensüberzeugungen. Der doppelten Orientierung an Gemeinsamkeit und Differenz entspricht das Bildungsziel einer *Pluralitätsfähigkeit*, die profilierte religiöse Bildung voraussetzt.

Die Bewältigung der mit der religiösen und weltanschaulichen Vielfalt verbundenen Aufgaben reicht notwendig über den Religionsunterricht hinaus. Sie berührt immer auch Religion im Schulleben, in der Schulentwicklung und im Schulprofil. Schule und Religionsunterricht stehen hier vor gemeinsamen Aufgaben. Über den Religionsunterricht kann heute nicht mehr geredet werden, ohne über die Schule insgesamt zu reden – und umgekehrt.

Religionsunterricht, wie er hier verstanden wird, trägt zur Bildung religiöser Sprach- und Orientierungsfähigkeit bei. Er unterstützt den Erwerb interreligiöser und interkultureller Kompetenzen sowie den Zusammenhang von Rationalität und Religion. Dabei erreicht er auch Kinder und Jugendliche aus Elternhäusern, die sonst nur wenig Kontakt zu Kirche oder religiösen Institutionen haben.

Besonders ein Religionsunterricht, der in konfessionsbezogenen Gruppen erteilt wird, erscheint vielen jedoch als Relikt

aus der Vergangenheit. Nicht wahrgenommen werden dann die Integrationsleistungen, die ein Religionsunterricht erbringt, der auf einen produktiven Umgang mit Differenz eingestellt ist und deshalb konfessionelle und religiöse Unterschiede nicht übergeht. Stattdessen wird unterstellt, ein solcher Unterricht stehe einem toleranten gemeinsamen Lernen im Wege. Der evangelische Religionsunterricht versteht sich jedoch als ein dialogisch offenes pädagogisches Angebot und strebt ausdrücklich die Kooperation mit dem Unterricht anderer Religionsgemeinschaften an.

Inzwischen kommt die religiöse und weltanschauliche Pluralität auch in der Gestalt des Religionsunterrichts selbst zum Ausdruck. Neben den gewohnten evangelischen und katholischen sowie punktuell auch orthodoxen Religionsunterricht treten weitere Angebote. Der jüdische Religionsunterricht ist bereits seit längerer Zeit als ordentliches Lehrfach anerkannt. Derzeit werden in einem Teil der Bundesländer Schritte unternommen, die letztlich auf einen flächendeckend angebotenen islamischen Religionsunterricht zielen. Insofern müssen sich heute alle Aussagen zu Religionsunterricht und Schule der Fragen bewusst sein, die aus einem nunmehr vielgestaltigen religionsunterrichtlichen Angebot erwachsen. Aufgrund ihrer rechtlichen und politischen Verantwortung hat die evangelische Kirche besonders den evangelischen Religionsunterricht im Blick. Primär auf ihn beziehen sich die folgenden Aussagen, und über dieses Fach hinausgehende Erwartungen werden eigens gekennzeichnet.

Die vorliegende Denkschrift hält im Kern an den besonders in der Denkschrift »Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität« von 1994 sowie in den »10 Thesen zum Religionsunterricht« von 2006 vorgezeichneten Grundlinien fest, indem sie den Religionsunterricht im Horizont der schulischen Bildungsaufgaben versteht und sich für einen konfessionell-kooperativen, dialogisch ausgerichteten Religionsunterricht einsetzt. Auch die damals geforderte Kooperation mit dem Ethikunterricht ist weiterhin zu bejahen. Inzwischen hat sich allerdings gezeigt, dass die dialogische Ausrichtung ebenso im Blick auf andere Religionen und Weltanschauungen wahrgenommen und theologisch verantwortet werden muss. Insofern geht es nun um einen auch über die christliche Ökumene hinaus pluralitätsfähigen Religionsunterricht. Damit reicht die vorliegende Denkschrift theologisch und pädagogisch über die früheren Veröffentlichungen hinaus, indem sie theologisch auf die inzwischen deutlich veränderte religiöse und weltanschauliche Situation in unserer Gesellschaft Bezug nimmt und pädagogisch mit dem Bildungsziel der Pluralitätsfähigkeit klarer herausarbeitet, was religiöse Bildung im Sinne einer der Unterstützung von Toleranz und Frieden verpflichteten gesellschaftlichen Verantwortung gerade auch angesichts gesellschaftlicher Konflikte bedeutet.

1. Schule und Religionsunterricht vor den Herausforderungen der religiös-weltanschaulichen Vielfalt

In diesem Kapitel soll anhand verschiedener Problemanzeigen verdeutlicht werden, in welchem Sinne hier von Herausforderungen der religiös-weltanschaulichen Pluralität gesprochen wird. Dabei stehen die Bezüge auf die Schule sowie auf pädagogische Fragen im Vordergrund, aber auch die Situation des Religionsunterrichts wird beschrieben. Eigens aufgenommen wird auch die Art und Weise, wie Kinder und Jugendliche der religiös-weltanschaulichen Vielfalt begegnen.

1.1 Schule heute: Vielfalt auf allen Ebenen

Vielfalt in der Schule zeichnet sich durch ein ganzes Spektrum unterschiedlicher Aspekte aus. Diese Vielfalt schließt auch die religiöse und weltanschauliche Pluralität ein. Die Pluralität verbindet sich aufgrund von Migrationseffekten mit vielfältigen Nationalitäten, zunehmenden Kulturunterschieden im Sinne der Multikulturalität sowie der Multireligiosität. Dazu kommt das Nebeneinander religiöser und nicht-religiöser Überzeugungen. Unmittelbar erfahrbar wird die Pluralität aber auch in der Gestalt unterschiedlicher Erziehungsauffassungen und -stile, teilweise deutlich divergierender Wertorientierungen und widersprüchlicher Erwartungen in

der Schüler- wie in der Elternschaft. Zumindest teilweise überschneiden sich die Pluralitätserfahrungen mit dem Erfahrungshorizont der Heterogenität, wobei dieser Begriff in der Pädagogik häufig nicht auf religiöse oder weltanschauliche Vielfalt, sondern ganz allgemein auf individuelle Verschiedenheiten bezogen wird. Der Sache nach gehören zur Heterogenität aber auch religiöse und weltanschauliche Unterschiede.

Spätestens seit dem ersten Deutschen Bildungsbericht von 2006 ist bekannt, dass Kinder und Jugendliche, die einen sogenannten Migrationshintergrund aufweisen, längst nicht mehr als zu vernachlässigende Minderheit angesehen werden können. Schon damals wurde festgestellt, dass das Aufwachsen von einem Drittel der Kinder im Alter von bis zu sechs Jahren von Migrationserfahrungen bestimmt oder zumindest, von den im Ausland geborenen Elternteilen her, davon beeinflusst war. Mittlerweile ist dieser Anteil weiter angewachsen. Und die Kinder, die damals noch im Elementarbereich zu finden waren, besuchen inzwischen die Schule. Auch wenn die Rede vom »Migrationshintergrund« zu Recht als zu wenig differenziert in Frage gestellt wird, machen solche Befunde deutlich, dass der Umgang mit migrationsbedingter kultureller, aber auch religiöser Vielfalt heute zu den Grundvoraussetzungen schulischer Arbeit gezählt werden muss.

Die durch Migrationseinflüsse veränderte Schule weist ein hohes Maß an Multikulturalität auf. Wie sonst an nur wenigen Orten in der Gesellschaft verbringen in der Schule Menschen

mit unterschiedlichen kulturellen Prägungen und Hintergründen große Teile ihres Alltagslebens miteinander. Diese Begegnung stellt die Pädagogik vor neue Herausforderungen im Blick auf die Lern- und Sozialisationsvoraussetzungen, ohne deren Berücksichtigung eine erfolgreiche Förderung der Kinder nicht möglich ist. Die von der Schule schon traditionell übernommene Aufgabe der sozialen und kulturellen Integration spitzt sich damit noch einmal weiter zu.

In der Pädagogik wird schon seit Jahren der Anspruch einer »Pädagogik der Vielfalt« (Annedore Prengel) hervorgehoben. Das Recht, anders zu sein, ist dabei nicht auf migrationsbedingte Kulturunterschiede beschränkt. Es umfasst vielmehr sehr unterschiedliche Formen von Heterogenität – die Verschiedenheit der Kulturen ebenso wie die der Geschlechter oder auch von Menschen mit Behinderungen, deren Bedürfnisse und Rechtsansprüche inzwischen in die neue Inklusionsdiskussion Eingang gefunden haben. Eine positive Wahrnehmung von Heterogenität, die mit entsprechenden Förderungsmöglichkeiten verbunden wird, kann die Arbeit der Schule neu ausrichten.

Schule muss sich produktiv auf unterschiedlichste Lern- und Lebensvoraussetzungen beziehen, um den immer nur individuell zu erfassenden Lern- und Entwicklungsbedürfnissen gerecht zu werden. Wie die Synode der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) in ihrer Kundgebung zum Thema Bildungsgerechtigkeit (2010) hervorgehoben hat, muss die Schule dabei einem veränderten Verständnis von Gerechtig-

keit entsprechen: Gerechtigkeit als Bildungs- und Befähigungsgerechtigkeit, wie sie pädagogisch-philosophisch etwa im sogenannten Capability-Ansatz vertreten wird (Martha Nussbaum/Amartya Sen). Demnach wird die Schule den Kindern und Jugendlichen in ihrer Vielfalt nicht schon dann gerecht, wenn in abstrakter Weise Chancengleichheit gefordert wird. Stattdessen muss nach dem konkreten individuellen Unterstützungsbedarf gefragt werden. *Alle* Kinder und Jugendliche sollen zu aktiver Teilhabe am gesellschaftlichen Leben befähigt werden. Diese Forderung muss in Zukunft auch im Blick auf die religiösen Prägungen von Kindern und Jugendlichen zur Geltung kommen.

Einen eigenen Brennpunkt in den öffentlichen Debatten über Erziehung stellt die Frage nach der Werteerziehung oder Wertebildung dar. Denn die in der Schule erfahrenen Unterschiede hängen mit sehr unterschiedlichen Lebensstilen und Grundüberzeugungen zusammen, die in den Elternhäusern vorherrschen. Solche Überzeugungen betreffen beispielsweise unterschiedliche Traditionen und Vorstellungen zu Geschlechterrollen, darüber hinaus aber auch Vorstellungen davon, wofür es sich zu leben, zu lernen und zu arbeiten lohnt. All dies wiederum schlägt sich nieder im alltäglichen Verhalten der Kinder und Jugendlichen in der Schule sowie in der vorhandenen oder auch fehlenden Unterstützung von Eltern für die Schule bei ihrem Erziehungsauftrag und der Motivation zum Lernen. Insofern bietet die Schule heute ein breites Feld zum Einüben von Toleranz und des Umgangs mit deren Grenzen.

1.2 Pädagogische Aufgaben

Dass heute von Multireligiosität als einer vernachlässigten Dimension von Heterogenität in der Schule gesprochen werden muss, lässt sich schon an der gegenwärtigen Migrationsdiskussion ablesen. Die nationalen Bildungsberichte haben zwar die mit dem sogenannten Migrationshintergrund verbundenen Fragen ins Bewusstsein gerufen, die Religionszugehörigkeit wird jedoch nicht erfasst. Daher bleibt unklar, in welchem Umfang ein *Migrations*hintergrund auch mit einer nichtchristlichen *Religions*zugehörigkeit einhergeht. Die Herkunft aus einem anderen Land kann nicht mit einer bestimmten Religionszugehörigkeit gleichgesetzt werden. Zugleich ist nicht zu übersehen, dass sich viele der durch Migration nach Deutschland gekommenen Menschen dem Islam zugehörig fühlen. Eine aktuelle bundesweite Repräsentativuntersuchung zum Elementarbereich führte erstmals vor Augen, dass beispielsweise in den Kindertagesstätten inzwischen jedes siebte Kind eine muslimische Religionszugehörigkeit aufweist – mit deutlichen regionalen Unterschieden vor allem zwischen West- und Ostdeutschland. Von ähnlichen Zahlenverhältnissen ist auch in der Grundschule auszugehen. Die Verbindung von Migration und Religion betrifft dabei keineswegs allein Muslime. Durch die Zuwanderung entstehen auch wieder jüdische Gemeinden. Im christlichen, insbesondere protestantischen Bereich gibt es wachsende Gruppen von Aussiedlern aus osteuropäischen Ländern. Auch kleinere religiöse Gruppierungen haben durch Migration eine größere Präsenz gewonnen. Insgesamt lässt sich feststellen, dass sich durch die Zuwanderung,

durch die mehrere Generationen in Deutschland heimisch geworden sind, die kulturelle und religiöse Vielfalt in erheblichem Maße vergrößert hat. Kindern und Jugendlichen sollte die kulturelle und religiöse Vielfalt als mögliche Bereicherung und als Chance für die Gesellschaft erschlossen werden.

Allerdings zeichnen sich in der Schule Entwicklungen ab, religiöse Orientierungen zu marginalisieren oder sie zur Privatsache zu erklären. In jüngerer Zeit haben Bestrebungen zugenommen, einer atheistischen Überzeugung stärkere gesellschaftliche Anerkennung zu verschaffen. In atheistischer Sicht wird religiöse Bildung überhaupt negativ bewertet als ein Hemmnis auf dem Weg zur Mündigkeit. Gruppierungen aus dieser Richtung zeigen sich häufig intolerant gegenüber allen religiösen Überzeugungen und übersehen deren Bedeutung als Quelle von Grundvertrauen und Lebenszuversicht. Die Schule muss eine atheistische Haltung als persönliche Überzeugung akzeptieren, aber ebenso die vielfältigen Glaubensrichtungen, die in der Gesellschaft lebendig sind.

Die Pädagogik bezieht sich mit dem inzwischen weithin beachteten Begriff des interkulturellen Lernens auf die von kultureller Vielfalt bestimmte Situation, spart dabei aber ebenfalls speziell die religiöse Dimension aus. In der pädagogischen Ausbildung begegnen Lehrerinnen und Lehrer religions- und weltanschauungsbezogenen Pluralitätsfragen in der Regel nicht. Teilweise wird einfach davon ausgegangen, dass Religion eben ein Teil der Kultur sei oder als Privatangelegenheit keiner wissenschaftlichen Thematisierung bedürfe.

Demgegenüber ist die Bedeutung der religiösen Dimension im öffentlichen Raum der Schule gerade im Blick auf die zentralen Herausforderungen von Multikulturalität und interkulturellem Lernen hervorzuheben:

- Wenn es bei interkulturellem Lernen um eine *Anerkennung des* oder *der anderen*, auch des oder der fremden anderen, geht, dann lässt sich die religiöse Dimension nicht ausblenden. Eine Anerkennung, die religiöse Überzeugungen und religiös geprägte Lebensstile programmatisch ausschließt, kann weder theoretisch überzeugen noch praktisch den Respekt begründen, der anderen entgegengebracht werden soll. Solange Interkulturalität nicht auch die Religiosität einschließt, werden die Kinder und Jugendlichen im Blick auf die darauf bezogenen Aspekte ihrer Selbstwerdung und Identitätsbildung keine soziale Bestätigung finden, zumindest nicht außerhalb der eigenen In-Group. In der Folge kann es dann zu Rückzügen aus der Gesellschaft sowie zu Selbstabschließungen kommen, in denen eine Voraussetzung für das Entstehen von Fundamentalismus begründet sein kann.
- Der enge *Zusammenhang zwischen Ethik und Religion* ist bekannt. Für die Geschichte kann er ohne Frage als allgemeine Gegebenheit bezeichnet werden, und auch in der Gegenwart spielt eine religiöse Begründung von Werten für viele Menschen eine bedeutsame Rolle. Umgekehrt wird eine Wertebegründung dort schwierig, wo – wie heute nicht selten der Fall – keine allgemein akzeptierten oder geteilten religiösen Überzeugungen für eine Gesellschaft

bestimmend sind. Interreligiöses Lernen vermag aufzuzeigen, wie die in der Gesellschaft lebendigen Religionen zur Begründung und Achtung von Werten beitragen können.

- Zugleich kommt in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen zunehmend in den Blick, dass religiöse Orientierungen auch *unterschiedliche, zum Teil deutlich problematische Wertesysteme* hervorbringen und dass solche Systeme im Widerspruch zur Demokratie stehen können. Solche Konflikte wirken sich auch in der Schule aus und führen zu der Frage, wie weit Toleranz gehen kann und muss. Die kompetente und kritische, zugleich aber verständigungsbereite Bearbeitung religiöser Wertevorstellungen ist daher aus pädagogischen Gründen unausweichlich.
- Die Aufgaben, die sich mit der Bildungs- und Befähigungsgerechtigkeit verbinden, zielen auf eine *Teilhabe am gesellschaftlichen Leben* für alle Kinder und Jugendlichen. Dabei können die religiösen Formen des gesellschaftlichen Lebens keineswegs übergangen werden. Insofern gehört zu einer interkulturell orientierten Bildungsgerechtigkeit auch eine religiöse Befähigung – als Unterstützung von Kindern und Jugendlichen, die eigene Religionsfreiheit wahrzunehmen.

1.3 Wahrnehmungen von Kindern und Jugendlichen

Der Umgang mit religiöser und weltanschaulicher Pluralität in Schule und Religionsunterricht muss sich an den Orientierungsbedürfnissen und Orientierungsmöglichkeiten der

Kinder und Jugendlichen ausrichten und ihre Erfahrungskontexte berücksichtigen. Die Frage, wie Kinder und Jugendliche die religiös-weltanschauliche Vielfalt wahrnehmen und wie sie von dieser Vielfalt beeinflusst werden, aber auch welche Interessen für sie bestimmend sind, muss hier deshalb eigens bedacht werden.

Neueren empirischen Befunden zufolge nehmen Kinder auch schon vor dem Eintritt in die Schule religiöse Unterschiede wahr. Das entspricht besonders der Situation in den Tageseinrichtungen für Kinder, wo Kinder schon früh anderen Kindern mit verschiedenen Religionszugehörigkeiten oder auch ohne formelle religiös-weltanschauliche Zugehörigkeit begegnen. Insofern gehört die Wahrnehmung pluraler Verhältnisse heute ganz selbstverständlich zur kindlichen Welterschließung, die sich auf alles beziehen kann, was Kindern in ihrem Aufwachsen begegnet. Besondere Orientierungsfragen brechen allerdings dann auf, wenn religiöse Wahrheitsansprüche berührt sind. Offenbar ist dies heute vor allem im Blick auf das Verhältnis zwischen christlichen und muslimischen Glaubensüberzeugungen der Fall. Dabei ist vor allem bei muslimischen Kindern oft eine intensivere religiöse Sozialisation anzutreffen, auf die christliche Kinder, nach ihrem Verständnis von Gott oder Jesus Christus gefragt, oft sprachlos und unsicher reagieren. In solchen Situationen zeigt sich die nachlassende religiöse bzw. kirchliche Sozialisation in christlichen Familien, woraus auch für den Religionsunterricht neue Aufgaben erwachsen.

Vielfach verbindet sich die religiös-weltanschauliche Pluralität mit religiösen Haltungen, die vor allem als Individualisierung und religiöse Gleichgültigkeit beschrieben werden können. Solche Einstellungen sind eher im Jugend- als im Kindesalter anzutreffen. Sie beruhen auf der Auffassung, dass religiöse Glaubensüberzeugungen ähnlich wie Fragen des persönlichen Geschmacks nur von jedem und jeder Einzelnen für sich selbst beurteilt werden können. Jede Kommunikation darüber wird dann als sinnlos bezeichnet. Jeder und jede müsse selbst wissen, was er oder sie glauben oder nicht glauben will. Alle religiösen Überzeugungen seien allein das Produkt persönlicher Präferenzen, für die prinzipiell kein allgemeiner Wahrheitsanspruch erhoben werden dürfe. Im Schulalltag und auch im Religionsunterricht äußern sich solche Haltungen dann als Gleichgültigkeit, die mit der Weigerung verbunden sein kann, sich überhaupt auf die Frage nach religiösen Gemeinsamkeiten und Unterschieden einzulassen.

Ergebnisse aus der Erprobung evangelisch-katholischer Zusammenarbeit im Religionsunterricht (konfessionelle Kooperation) sowie Erfahrungen mit interreligiösem Lernen zeigen allerdings auch, dass Kinder und Jugendliche der religiösen Vielfalt insgesamt mit einer bemerkenswerten Offenheit begegnen. Diese Vielfalt weckt in vielen Fällen sogar ausdrückliche Neugier oder auch ein ausgeprägtes Interesse an anderen Konfessionen und Religionen. Besonders Jugendliche erwarten dabei verlässliche Informationen über verschiedene Religionen. Deshalb stößt ein Religionsunterricht, der nur die

eigene Religion in den Blick nehmen will, bei Jugendlichen auf Kritik und Ablehnung. Selbst vom Konfirmandenunterricht erwarten sie, dass sie dort mehr über nicht-christliche Religionen erfahren. Das Informations- und Orientierungsbedürfnis ist offenbar groß, wobei auch die Frage, wie sich die verschiedenen Religionen und Glaubensüberzeugungen zueinander verhalten, nicht übergangen werden darf.

Durchweg schließt die Frage, wie Kinder und Jugendliche religiöse Orientierung gewinnen können, einen Perspektivenwechsel ein: Die Grundaufgabe besteht darin, ausgehend von einer Analyse der Lebenswelten Kinder und Jugendliche in ihrer Identitätsentwicklung zu fördern und ihre Orientierungsfähigkeit zu stärken. Orientierung in der Pluralität setzt religiöses Wissen und religiöse Bildung voraus, kann aber nicht einfach von außen vermittelt werden. Stattdessen geht es um die Unterstützung und Ausbildung der Fähigkeit, selbst Orientierung zu gewinnen.

1.4 Situation des Religionsunterrichts

Die Situation des Religionsunterrichts stellt sich widersprüchlich dar. Die zunehmende Multireligiosität führt einerseits zu einer stärkeren Würdigung religiöser und interreligiöser Kompetenzen, andererseits aber auch zu einer Infragestellung des Religionsunterrichts, vor allem im Blick auf seine Konfessionalität.

Die gesamtgesellschaftlichen Veränderungen haben erhebliche Folgen auch für den Religionsunterricht. Der Streit, wie weit die Religionsfreiheit in der Schule reichen soll – etwa bei Kopftuch, Kruzifix und Gebet –, wird deutlich schärfer. Mit der Einführung eines islamischen Religionsunterrichts stehen Fragen des religiösen und konfessionellen Profils für den Religionsunterricht neu im Vordergrund, während die Konfessionsbindung des christlichen Religionsunterrichts häufig auf wenig Verständnis stößt. Dabei spielen immer wieder auch Forderungen zum Ethikunterricht eine Rolle, etwa wenn dieser als das eigentlich »allgemeine« Fach angesehen wird oder Vorschläge für ein neues Fach »Ethik/Religionskunde für alle« vorgetragen werden. Im Hintergrund stehen auch Modelle in anderen europäischen Ländern, wobei in der europäischen religionspädagogischen Diskussion gelegentlich versucht wird, den Religionsunterricht im Sinne einer Religionskunde und eines Unterrichts »über« Religion zu normieren. In Deutschland selbst muss von einer zunehmenden Spannung zwischen der rechtlich begründeten Stellung des Religionsunterrichts auf der einen und seiner schulischen Realität auf der anderen Seite ausgegangen werden. In manchen Bundesländern und in manchen Schularten fällt der Religionsunterricht, gegen alle rechtliche Vorgaben, entweder ganz oder in einigen Schuljahrgängen sehr häufig aus. Begünstigt werden solche Tendenzen durch eine weithin zu beobachtende Konzentration auf die sogenannten PISA-Fächer, aber auch durch veränderte Steuerungssysteme im Bildungswesen im Sinne einer eigenverantwortlichen Schule, die nun eine von

der Öffentlichkeit kaum zu bemerkende Vernachlässigung bestimmter Bildungsbereiche zulassen. So fällt der Religionsunterricht dann einfach deshalb aus, weil die Unterrichtsversorgung in anderen Fächern als wichtiger angesehen wird oder der Schwerpunkt des Schulprofils z. B. allein auf naturwissenschaftlich-mathematische Fächer gelegt wird.

Wachsende Beteiligung am Religionsunterricht

Im Widerspruch dazu steht die deutliche Aufwertung, die der evangelische Religionsunterricht zumindest bei einem Teil der Schülerinnen und Schüler sowie ihrer Eltern findet. In den letzten Jahren hat der Anteil von Kindern und Jugendlichen, die diesen Unterricht besuchen, obwohl sie selbst nicht der evangelischen Kirche angehören, deutlich zugenommen. In manchen westlichen Bundesländern liegt dieser Anteil inzwischen bei fast 25 Prozent, in ostdeutschen Bundesländern mitunter noch deutlich höher (vgl. 4.2).

Widersprüchlich ist die Situation des Religionsunterrichts schließlich auch insofern, als die Schule durch den bundesweit voranschreitenden Ausbau von Ganztagsangeboten sowie von Ganztagsschulen zu einem zentralen Lebensort geworden ist, an dem Kinder und Jugendliche immer mehr Zeit verbringen. Religionspädagogische Angebote wie die der Kinder- und Jugendarbeit, die in der Vergangenheit in der Freizeit wahrgenommen werden konnten, müssten nun einen Platz in der Schule finden.

Demographischer Wandel als Herausforderung

Beide, Schule und Religionsunterricht, werden durch die demographische Entwicklung mit neuen Fragen und Herausforderungen konfrontiert. Schulische Situationen, in denen christliche Kinder eine Minderheit darstellen, finden sich nicht nur in Ostdeutschland, sondern auch in manchen Großstädten im Westen und vor allem in bestimmten Schularten. Unter solchen Voraussetzungen wird es deutlich schwieriger, ein angemessenes religionsunterrichtliches Angebot zu gewährleisten. Zugleich sind die betroffenen Schulen angesichts einer in der Bevölkerung zunehmenden Heterogenität besonders auf Bildungsangebote angewiesen, die den Umgang mit Gemeinsamkeit und Differenz einüben. Insofern wird der Religionsunterricht als ein differenziertes Angebot gerade dort wichtiger, wo ein solches Angebot scheinbar schwer zu realisieren ist.

Unzureichender Ausbau des kooperativen Religionsunterrichts

Abträglich für die Akzeptanz des christlichen Religionsunterrichts ist auch die noch immer zu geringe Durchsetzung der Kooperation zwischen dem evangelischen und katholischen Religionsunterricht. In ihrer Denkschrift »Identität und Verständigung« hat sich die EKD schon 1994 entschieden für eine solche Kooperation ausgesprochen. Vier Jahre später kam es zu einer gemeinsamen evangelisch-katholischen Erklärung von EKD und Deutscher Bischofskonferenz zu Fragen der

Zusammenarbeit im Religionsunterricht. Nur in wenigen Bundesländern wurden jedoch offizielle Vereinbarungen zwischen den Kirchen erreicht. Die Schulpraxis zeigt, dass in vielen Bundesländern Religionsgruppen unabhängig von der Konfessions- und Religionszugehörigkeit der Kinder und Jugendlichen einfach gemeinsam unterrichtet werden – ohne die gebotene Zustimmung der Kirchen und häufig so, dass weiterreichende dialogische Zielsetzungen nicht erreicht werden. Auf diese Weise kann kaum ein differenzsensibles Angebot entstehen und droht der Umgang mit religiösen Unterschieden zu verflachen.

Religionsunterricht und interreligiöse Bildung

Ein wachsender religionspädagogischer Konsens besteht darin, dass der Religionsunterricht in entscheidender Hinsicht auch zu einer interreligiösen Bildung beitragen muss. Dafür sprechen gesellschaftliche Erfordernisse ebenso wie die inzwischen erreichten theologischen und kirchlichen Klärungen im Blick auf ein anzustrebendes dialogisches Verhältnis zwischen den Religionen. Die religionspädagogisch-wissenschaftliche Diskussion darüber, was unter einer solchen Bildung zu verstehen ist, lässt zwar noch viele Fragen offen. Deutlich ist aber, dass die Einschätzung der Konfessionalität des Religionsunterrichts im Blick auf interreligiöse Bildungsmöglichkeiten besonders kontrovers ausfällt. Vielfach wird mit Verweis auf die zunehmende Multireligiosität eine Aufhebung aller konfessionellen Bindungen von schulischen Bildungs-

angeboten gefordert, weil nur dann eine wirkliche Begegnung zwischen Kindern und Jugendlichen mit unterschiedlicher Religionszugehörigkeit und unterschiedlichem weltanschaulichen Hintergrund möglich sei. Allerdings findet das gegenläufige Argument, das auf die Notwendigkeit differenzierter Bildungsangebote verweist, eben weil sogenannte neutrale Angebote die vielfältige Realität gelebter Religion nicht aufnehmen, in der Öffentlichkeit ebenfalls Zustimmung. In diesem Fall wird gefordert, dass der Religionsunterricht jeweils einer Religionsgemeinschaft bestehen bleibt und dass die verschiedenen religionsunterrichtlichen Angebote miteinander kooperieren. Auch wenn diese Form mit einem zusätzlichen organisatorischen Aufwand verbunden sein kann, gewährleistet sie doch am deutlichsten den dialogischen Charakter interreligiösen Lernens und nimmt die Grundrechte der beteiligten Eltern, Schülerinnen und Schüler sowie Religionsgemeinschaften wahr.

Religionsunterricht und Konfessionslosigkeit

Die Konfessionslosigkeit hat in Deutschland stark zugenommen, in der Bevölkerung insgesamt und entsprechend auch bei der Schülerschaft. In Ostdeutschland handelt es sich dabei vielfach um eine bereits über mehrere Generationen hinweg andauernde Nicht-Mitgliedschaft, während es in Westdeutschland oft erst kürzere Zeit zurückliegende Kirchenaustritte sind, die hinter der Konfessionslosigkeit stehen. Auf jeden Fall stellt die zunehmende Konfessionslosigkeit den

Religionsunterricht vor neue Aufgaben. Bereits angesprochen wurde die bewusste Offenheit des evangelischen Religionsunterrichts auch für konfessionslose Kinder und Jugendliche, die von diesen auch praktisch wahrgenommen wird. In Ostdeutschland besuchen schon seit der deutschen Wiedervereinigung viele Schülerinnen und Schüler ohne Konfessionszugehörigkeit den evangelischen Religionsunterricht, und seit einigen Jahren nimmt die entsprechende Beteiligung in Westdeutschland ebenfalls deutlich zu. Inhaltlich hat die Auseinandersetzung mit Entkirchlichung und Atheismus seit langem einen festen Platz im Religionsunterricht. Neu ist hingegen die Frage, in welcher Weise ein dialogisches Verhältnis zu Menschen mit nicht-religiöser Weltanschauung erreicht werden kann.

Anders als bei nicht-christlichen Religionen ist dies insofern schwer zu erreichen, als Menschen ohne Konfessionszugehörigkeit nicht durch ein gemeinsames Bekenntnis miteinander verbunden sind. Auch die Annahme, es handele sich bei ihnen durchweg um Atheisten, trifft – wie empirische Untersuchungen zeigen – nicht zu. So kann eine neue Aufgabe des Religionsunterrichts hier vor allem in der Einübung von Haltungen im Sinne der Toleranz gesehen werden sowie in Möglichkeiten einer die Grenzen zwischen den Religionen und Weltanschauungen überschreitenden Verständigung etwa in ethischer Hinsicht. Darüber hinaus wurden besonders in Ostdeutschland kreative Möglichkeiten für pädagogische Angebote entwickelt, bei denen sich christliche und konfessionslose Schülerinnen und Schüler bewusst begegnen und gemeinsam lernen. Solche

Angebote sind häufig fächerverbindend angelegt, wobei die Zusammenarbeit zwischen dem Religionsunterricht und dem Ethikunterricht eine besondere Rolle spielt. Ein Beispiel dafür sind die Religionsphilosophischen Schulwochen oder die Tage Ethischer Orientierung (TEO), die allen Schülerinnen und Schülern eine Begegnung mit religiösen Themen ermöglichen.

2. Grundlagen in evangelischer Sicht und neue Fragen

Den Hintergrund der Denkschrift »Identität und Verständigung« bildete die veränderte Situation nach der deutschen Vereinigung. Darüber hinaus war durch die damaligen Auseinandersetzungen um die Konfessionalität des Religionsunterrichts ein neuer Klärungsbedarf entstanden. Der grundlegende Bezug auf den »Religionsunterricht in der Pluralität« signalisiert dabei die Kontinuität zwischen den Problemwahrnehmungen in den 1990er-Jahren und der gegenwärtigen Situation. Nicht zu übersehen sind aber auch die weitreichenden Veränderungen der kulturellen, religiösen und weltanschaulichen Situation, die sich heute in vieler Hinsicht anders darstellt als noch vor 20 Jahren. Deswegen müssen die genannten Orientierungen geprüft, präzisiert sowie, vor allem hinsichtlich der religiösen und weltanschaulichen Pluralität, weiterentwickelt werden. In diesem Sinne dient dieses Kapitel einem doppelten Zweck: Es soll grundlegende evangelische Orientierungen in Erinnerung rufen und insofern einen Hintergrund für alles Folgende beschreiben. Zugleich müssen diese Orientierungen so zugespitzt werden, dass sie auch in Gegenwart und Zukunft ihre Bedeutung entfalten können.

2.1 Religionsunterricht als Chance für Kinder und Jugendliche

Dass der Religionsunterricht eine Chance für Kinder und Jugendliche sein soll, versteht die evangelische Kirche als Anspruch und Verpflichtung zugleich. Mit dem von der Synode der EKD (1994) geforderten grundlegenden »Perspektivenwechsel« von den Erwachsenen hin zu den Kindern und Jugendlichen werden deren Entwicklungs-, Orientierungs- und Bildungsbedürfnisse zu einem konstitutiven Ausgangspunkt auch für den Religionsunterricht. In diesem Sinne wird in »Identität und Verständigung« (im Folgenden abgekürzt: IuV) im Blick auf die Ziele des Religionsunterrichts an erster Stelle hervorgehoben: Kinder und Jugendliche »sollen sich frei und selbständig religiös orientieren können. Der Religionsunterricht ist kein Instrument kirchlicher Bestandssicherung. Er ist auch keine großzügige Geste des Staates, kein Entgegenkommen gegenüber den Kirchen wegen einer langen Tradition.« Deshalb muss er »wie jedes Fach« aus dem »Bildungsauftrag der Schule« begründet werden (IuV 11f.). Insofern ist der Auftrag des Religionsunterrichts primär in pädagogischen Begriffen zu entfalten, aber in seiner evangelischen Ausrichtung muss er zugleich theologisch und kirchlich verantwortet werden.

Ein Religionsunterricht, der den Entwicklungs-, Orientierungs- und Bildungsbedürfnissen von Kindern und Jugendlichen dienen soll, kann nicht unabhängig von deren lebensgeschichtlichen Voraussetzungen und lebensweltlichen

Erfahrungen konzipiert werden. Auch in dieser Hinsicht ist der Religionsunterricht heute auf eine religiös und weltanschaulich plurale Situation bezogen. Schon vor 20 Jahren stand dabei vor Augen, dass die religiöse Vielfalt immer mehr bereits innerhalb von Kirche und Christentum beginnt, dass sie zunehmend auch eine Vielfalt von in Deutschland und Europa präsenten Religionen einschließt sowie das Verhältnis zwischen religiösen und nicht-religiösen Weltanschauungen und Formen der Lebenspraxis betrifft. Die damit verbundenen Orientierungsbedürfnisse sind in den letzten Jahrzehnten noch einmal deutlich gewachsen. Gerade in der Schule, die von allen Kindern und Jugendlichen besucht werden muss, steht die Vielfalt unausweichlich vor Augen. Der islamische Religionsunterricht, wie er bislang zwar nur an einer begrenzten, aber doch stetig wachsenden Zahl von Schulen eingerichtet ist, spielt in dieser Hinsicht eine hervorgehobene Rolle, auch wenn die Frage der religiösen Pluralität keineswegs auf den Islam verkürzt werden darf.

Vielfach wird beobachtet und auch durch wissenschaftliche Untersuchungen belegt, dass die in dieser Situation aufwachsenden Kinder und Jugendlichen aus dem christlichen Bereich eher punktuelle und nicht auf Dauer angelegte Bindungen an die Kirche aufbauen. Solche Bindungen treten beispielsweise bei der Konfirmandenarbeit und der Konfirmation zutage, wenn sich nach wie vor mehr als 90 Prozent der evangelischen Jugendlichen konfirmieren lassen, aber diese Bindungen schlagen sich nicht in einem entsprechenden Teilnahmeverhalten bei anderen kirchlichen Angeboten nieder. Im Vorder-

grund stehen vor allem für die Jugendlichen nicht die Erwartungen der Kirche, sondern die eigenen religiösen Fragen und Interessen. Auf diese Fragen und Interessen kann sich gerade der Religionsunterricht beziehen. Für viele Kinder und Jugendliche ist er der einzige Ort, an dem sie eine fortgesetzte Auseinandersetzung mit religiösen und kirchlichen Themen realisieren. Im Elternhaus finden sie dazu vielfach nicht die entsprechenden Voraussetzungen, und ihr Kontakt zu Kirche und Gemeinde ist weithin als eher sporadisch zu bezeichnen. Insofern ist das Recht von Kindern und Jugendlichen auf Religion aus evangelischer Sicht ein entscheidender Ausgangspunkt für den Religionsunterricht: »Für viele Kinder, Jugendliche und Erwachsene spielt Religion eine bedeutende Rolle, die auch denen verständlich sein sollte, die sich selbst nicht als religiös verstehen. Nicht zuletzt ist religiöse Bildung ein Recht der Kinder und Jugendlichen.« (EKD, 10 Thesen)

Der Religionsunterricht bietet Kindern und Jugendlichen eine ihnen sonst nicht verfügbare Möglichkeit, sich im Blick auf religiöse Grundfragen des eigenen Lebens sowie des Zusammenlebens mit anderen zu orientieren und den eigenen Glauben zu klären. Dieser Unterricht sollte »in Zukunft mehr noch als bisher ein Beitrag zur persönlichen religiösen Orientierung und Bildung sein« (IuV 26). Weil im evangelischen Religionsunterricht bewusst bleibt, dass »über den Glauben nicht pädagogisch verfügt werden« kann, muss er dem Grundsatz folgen, »die selbständige, erfahrungsbezogene Aneignung und Auseinandersetzung zu fördern« (IuV 27).

Auch wenn der Religionsunterricht demnach nicht von der Kirche her begründet werden soll, liegt es auch im kirchlichen Interesse, dass ein Unterricht erteilt wird, in dem Kinder und Jugendliche die christliche Überlieferung in authentischer Form kennenlernen können. Voraussetzung dafür ist eine Religionsdidaktik, die es versteht, die christliche Glaubensüberlieferung so einzubringen, dass sie Kinder und Jugendliche in ihrer heutigen Lebenswelt erreicht und dass ihnen deutlich wird, warum hier von einer »frohen Botschaft« gesprochen werden kann.

Im Zentrum dieser Botschaft steht die Zusage, dass alle Menschen Gottes geliebte Geschöpfe sind. Deshalb versteht sich der evangelische Religionsunterricht auch im Sinne der *Inklusion* als ein Angebot für alle Kinder und Jugendlichen. Das besondere inhaltliche Profil dieses Unterrichts schließt ein, dass hier über unterschiedliche Menschenbilder reflektiert und die darauf bezogenen pädagogischen Voraussetzungen einer inklusiven Pädagogik ausdrücklich zum Thema gemacht werden. Die unverlierbare, weil von Gott zugesprochene Gottebenbildlichkeit begründet in der Sicht der evangelischen Kirche die für alle Menschen gleiche Würde, unabhängig von ihrer Lern- und Leistungsfähigkeit. Welche Folgerungen daraus für eine inklusive Schule im Einzelnen zu ziehen sind, bedarf allerdings sorgfältiger Klärungen, die weit über den Religionsunterricht hinausreichen (vgl. »Es ist normal, verschieden zu sein. Inklusion leben in Kirche und Gesellschaft«, EKD 2014). Für den Religionsunterricht gehören zum Inklusionsverständnis insbesondere die Wertschätzung von Ge-

meinsamkeiten und Unterschieden sowie die Ermöglichung von Begegnungen, wie sie im kooperativen Religionsunterricht realisiert werden (vgl. 4.1). Die darin zum Ausdruck kommende Differenzsensibilität unterstreicht weiter, dass eine konfessionelle Form von Religionsunterricht keineswegs im Widerspruch zum Inklusionsprinzip steht. Vielmehr ermöglicht sie ein differenziertes Angebot, das es allererst erlaubt, Unterschieden gerecht zu werden.

Ein Religionsunterricht, der Kindern und Jugendlichen in dem beschriebenen Sinne besondere Möglichkeiten bietet, stellt einen wichtigen Beitrag zur Schule insgesamt dar. Als religionsbezogene Bildung ergänzt der Religionsunterricht das Spektrum der schulischen Bildungsmöglichkeiten. Durch die Aufnahme grundlegender Lebensfragen bietet er den einzelnen Kindern und Jugendlichen Zuwendung und Unterstützung. Mit der Offenheit für rituelle und liturgische Praxisformen eröffnet der Religionsunterricht zudem Verbindungen zum Schulleben etwa in Gestalt von Schulgottesdiensten sowie zu außerschulischen Partnern und möglichen Lernorten etwa der kirchlichen Jugendarbeit und der Kirchengemeinden.

2.2 Positive Religionsfreiheit in der Schule

In Artikel 7 Absatz 3 GG besitzt der Religionsunterricht, der »in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften« erteilt wird, eine verfassungsrechtliche Garan-

tie. Dabei handelt es sich nicht um eine isolierte Setzung. Seit ihrer ersten auf Fragen dieser Art bezogenen Stellungnahme von 1971 hat die EKD mehrfach verdeutlicht, dass Artikel 7 Absatz 3 GG im Lichte der in Artikel 4 GG garantierten Glaubens- und Gewissensfreiheit verstanden werden muss. Der evangelische Religionsunterricht dient wie die anderen Bestimmungen des deutschen Staatskirchenrechts dem Grundrecht der Religionsfreiheit. Artikel 4 GG gewährleistet den Schutz vor staatlicher Diskriminierung aufgrund bestimmter Glaubensüberzeugungen und begründet zusammen mit dem Verbot der Staatskirche und dem Grundrecht auf Religionsfreiheit für den Staat ein Neutralitätsgebot. Diese negative Religionsfreiheit schließt selbstverständlich auch die Freiheit dazu ein, keiner Religionsgemeinschaft anzugehören und sich allein auf nicht-religiöse Überzeugungen zu berufen. Die positive Religionsfreiheit hingegen zielt auf die Möglichkeit, die Grundrechte auch tatsächlich ausüben zu können. Da die staatliche Rechtsordnung eine allgemeine Schulpflicht vorsieht, dient der Religionsunterricht der Sicherung der Grundrechtsausübung: Wie die Grundrechte »die Achtung von Grenzen verlangen, so fordern sie, dass der Staat der Verwirklichung der Grundrechte Raum gibt und Gestalt verleiht« (IuV 38).

An dieser Auslegung ist ebenso für die Zukunft festzuhalten: Religionsunterricht ist auch als Ausdruck positiver Religionsfreiheit in der Schule zu verstehen. Als problematisch hat sich hingegen erwiesen, dass die Möglichkeit einer Inanspruchnahme der positiven Religionsfreiheit mitunter mit demogra-

phischen Mehrheitsverhältnissen verquickt wurde. So konnte in »Identität und Verständigung« noch konstatiert werden: »Der Religionsunterricht braucht einen breiten öffentlichen Konsens. Es stellt sich die Frage, ob dieser im vereinigten Deutschland und in einer neuen gesellschaftlichen Situation noch gegeben ist« (IuV 39). Die Glaubens- und Gewissensfreiheit darf aber keinesfalls von Mehrheitsverhältnissen oder von Einstellungen in der Bevölkerung abhängig gemacht werden. Religionsfreiheit bezeichnet ein unveräußerliches Recht jedes und jeder Einzelnen. In bestimmten Hinsichten wird sie gerade dann erst wirklich virulent, wenn es um religiöse oder weltanschauliche Minderheiten geht. Deshalb darf auch das Angebot von Religionsunterricht keinesfalls von Mehrheits- oder Minderheitsverhältnissen abhängig gemacht werden. Auch wenn es hier wie in allen vergleichbaren Fällen pragmatische Grenzen gibt (nicht jeder einzelne Schüler oder jede einzelne Schülerin kann für sich die Einrichtung eines Religionsunterrichts seiner oder ihrer Konfession oder Religion verlangen), muss die Erteilung von Religionsunterricht prinzipiell in einem möglichst weit zu fassenden Rahmen gewährleistet bleiben, gerade auch für Kinder und Jugendliche in minderheitlicher Situation. Dabei ist von vornherein bewusst zu halten, dass die evangelische Kirche die Teilnahme am Religionsunterricht ebenfalls schon seit langem nicht von der Zugehörigkeit der Schülerinnen und Schüler zur evangelischen Kirche abhängig macht, sondern – ihren Überzeugungen und Grundsätzen entsprechend – den Religionsunterricht als Angebot für alle versteht, die sich dafür interessieren.

Wenn der Religionsunterricht nicht zuletzt als Ausdruck der positiven Religionsfreiheit unmittelbar im Grundrecht der Glaubens- und Gewissensfreiheit verankert ist, ergibt sich daraus auch, dass der ausdrücklich auf den Religionsunterricht bezogene Artikel 7 Absatz 3 GG nicht beliebig auslegbar sein kann. Zwar hat die EKD mehrfach das Prinzip einer »interpretativen Fortentwicklung« grundgesetzlicher Regelungen bejaht, aber jede Fortentwicklung dieser Art muss sich am Maßstab der positiven Religionsfreiheit messen lassen.

Dabei ist der Staat, an den sich der Auftrag des Grundgesetzes hier richtet, auf die Zusammenarbeit mit den Religionsgemeinschaften angewiesen. Was Glaubens- und Gewissensfreiheit aus evangelischer Sicht bedeutet, kann nicht von staatlicher Seite festgelegt werden. Das wäre ein Verstoß gegen die staatliche Pflicht zur religiösen Neutralität. Die Zusammenarbeit mit den Kirchen und anderen Religionsgemeinschaften entlastet den Staat insofern von der Gefahr, gegen das ihn in dieser Hinsicht bindende Neutralitätsgebot zu verstoßen, und ist im Blick auf die Inhalte des Religionsunterrichts nach Artikel 7 Absatz 3 GG ausdrücklich geboten. Die dort geforderte Erteilung des Religionsunterrichts »in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften« impliziert, dass es eben nicht der Staat ist, der solche Grundsätze festlegen kann.

Damit steht der Religionsunterricht in einer doppelten Verantwortung: Als ordentliches Lehrfach ist seine Durchführung eine staatliche Aufgabe, auch im Blick auf die Finanzie-

rung des Unterrichts sowie die Aus- und Fortbildung der Religionslehrerinnen und Religionslehrer. Er untersteht der staatlichen Schulaufsicht. Seine Einrichtung ist für die Schulträger obligatorisch. Zugleich wird der Religionsunterricht insofern von den Kirchen bzw. Religionsgemeinschaften verantwortet, als sie gemäß ihrer Grundsätze über die Ziele und Inhalte des Religionsunterrichts entscheiden, unter Wahrung der allgemeinen Ziele der staatlichen Schule. Es entspricht dabei wiederum der Religionsfreiheit, dass nach Artikel 7 Absatz 2 GG die Entscheidung über die Teilnahme am Religionsunterricht bei den Erziehungsberechtigten bzw. nach Erreichen der Religionsmündigkeit bei den Schülerinnen und Schülern liegt.

2.3 Religionsunterricht als Beitrag zu religiöser Orientierung, Identitätsbildung und Pluralitätsfähigkeit

Die Denkschrift von 1994 orientierte sich an den schon im Titel hervorgehobenen Leitbegriffen »Identität und Verständigung«. Damit hat sie wichtige Impulse zu weiteren pädagogischen und theologischen Klärungen gegeben, die weit über den Religionsunterricht hinaus bedeutsam sind:

- Der Religionsunterricht versteht sich als Beitrag zur religiösen Identitätsbildung. Pädagogisch ebenso wie theologisch ist zugleich festzuhalten, dass Identität kein Lern- oder Bildungsziel sein kann. Das gilt zumindest dann, wenn damit

so etwas wie ein Personkern oder die im Prozess der Selbstwerdung auszubildende entscheidende Bestimmtheit eines Menschen gemeint ist. Diese Bestimmtheit entzieht sich jeder pädagogisch zielgerichteten Tätigkeit und verweist damit auf eine prinzipielle Grenze, die nur um den Preis der Freiheit aufzuheben wäre. Theologisch gesehen gehört der Glaube in wesentlicher Weise zu diesem Bereich, was umgekehrt bedeutet, dass die vom Glauben ausgehende Bestimmtheit des Menschen menschlich unverfügbar bleibt und unverfügbar bleiben muss.
Dies heißt allerdings nicht, dass die religiöse Identitätsbildung pädagogisch nicht unterstützt werden könnte oder sollte. Eine religiöse Identität ist angewiesen auf die persönliche Vertrautheit mit einer bestimmten religiösen Tradition sowie auf die Orientierungsmöglichkeiten, die sich daraus für den eigenen Glauben ergeben. Das gilt auch für den Religionsunterricht, der diese Aufgabe in besonderer Weise wahrnehmen kann, wenn er um seine pädagogisch und theologisch begründeten Grenzen weiß. Insofern ist es sachgemäß, von einem »Beitrag« des Religionsunterrichts zur religiösen Identitätsbildung zu sprechen.

- Nach wie vor steht außer Zweifel, dass mit der religiösen und weltanschaulichen Vielfalt auch der Verständigungsbedarf wächst. Ob allerdings die realen Verständigungsmöglichkeiten diesem Bedarf auch tatsächlich entsprechen, wird zugleich immer mehr bezweifelt. Herrschten beispielsweise in der Sozialphilosophie früher noch Erwartungen vor, dass eine Verständigung umso wahrscheinli-

cher würde, je mehr man sich dem Ideal ungehinderter Kommunikation annähere, so werden solche Erwartungen inzwischen durch die Wahrnehmung bleibender Differenzen nicht zuletzt im Blick auf Glaube und Weltanschauung stark relativiert.

In evangelischer Sicht bleibt das Bemühen um Verständigung jedoch auch in einem dauerhaft pluralen Gemeinwesen unverzichtbar – ein Zusammenleben ohne jede Verständigung mit anderen auch über die Grenzen der Gruppen und Gemeinschaften, denen man sich zugehörig fühlt, hinaus könnte nicht funktionieren. Zu den Rahmenbedingungen, über die eine Verständigung zwingend erforderlich ist, gehört beispielsweise die Glaubens- und Gewissensfreiheit. Der Glaube selbst ist aber nicht das Resultat einer Übereinkunft mit anderen, sondern menschlich gesehen eine Frage der freien Entscheidung jeder einzelnen Person, weil der Glaube nur so seiner von Gott herkommenden Bestimmtheit entsprechen kann. Der in der vorliegenden Denkschrift bevorzugte Begriff der Pluralitätsfähigkeit, der im Folgenden weiter entfaltet wird, soll das Missverständnis ausschließen, dass das Bemühen um Verständigung die Orientierung an Differenz jemals ablösen könnte. Auch im Blick auf den evangelischen Religionsunterricht, der sich schon durch seine Selbstbezeichnung von anderen Formen religionsbezogenen Unterrichts wie der Religionskunde unterscheidet, ist nicht nur das Bemühen um Verständigung entscheidend, sondern auch die mit dem christlichen Glauben verbundene Differenz.

- In der Theologie wird zu Recht darauf hingewiesen, dass eine gefestigte religiöse Identität die Voraussetzung für Dialogfähigkeit darstellt. Eine als unsicher erfahrene Identität kann zur Abschottung gegenüber anderen führen. Pädagogisch gesehen lässt sich dieser innere Zusammenhang von Identität und Dialogfähigkeit allerdings nicht eins zu eins abbilden, vor allem nicht im Sinne einer zeitlichen Abfolge. Während früher versucht worden ist, eine solche Abfolge etwa für den Religionsunterricht dadurch zu erreichen, dass andere Religionen erst im Jugendalter thematisiert wurden, muss dieser Versuch inzwischen als gescheitert bezeichnet werden. Heute begegnen Kinder von früh auf, spätestens im Kindergarten, anderen Kindern mit einer anderen Religionszugehörigkeit oder auch ohne eine solche Zugehörigkeit. Es wäre wenig sinnvoll, sie bei den daraus erwachsenden Fragen auf eine spätere Zeit zu verweisen. Deshalb gibt es keine Alternative dazu, beide Aufgaben *zugleich* wahrzunehmen, die Unterstützung von religiöser Identitätsbildung und von Pluralitätsfähigkeit. Identität und Verständigung bezeichnen einen Prozess, der als Zusammenhang wahrgenommen werden muss.

2.4 Konfessionelle Bindung und dialogische Offenheit

Die für den evangelischen Religionsunterricht maßgebliche konfessionelle Bindung wird heute weithin als Gegensatz zu der Anforderung dialogischer Offenheit im Verhältnis zu an-

deren Konfessionen, Religionen und Weltanschauungen wahrgenommen. Eine solche Wahrnehmung steht jedoch in deutlichem Widerspruch zum evangelischen Selbstverständnis, dem zufolge die evangelische Konfessionalität die dialogische Offenheit befördert. Konfessionalität in diesem Sinn zeichnet sich programmatisch durch Offenheit und Interesse im Blick auf unterschiedliche Glaubenshaltungen aus. Eine Haltung der Beliebigkeit hingegen kann die Bereitschaft, sich auf andere und anderes einzulassen, nicht unterstützen, schon weil aus der Voraussetzung einer solchen Beliebigkeit keinerlei Interesse an unterschiedlichen Überzeugungen erwachsen kann.

Für den Religionsunterricht bedingt seine konfessionelle Bindung darüber hinaus eine grundlegende Verlässlichkeit und Transparenz. Kinder und Jugendliche sowie Eltern, Schule und Staat wissen, von welchen Grundsätzen sich der evangelische Religionsunterricht leiten lässt. Sie können sich darauf verlassen, dass hier nicht einfach persönliche Anschauungen oder Heilslehren vertreten werden, sondern dass es das Evangelium von Jesus Christus ist, an dem dieser Unterricht seine Grundlegung und Ausrichtung gewinnt. Sich auf diese Ausrichtung einzulassen bleibt aus evangelischer Sicht eine Angelegenheit der Freiheit.

Dass konfessionelle Bindung und dialogische Offenheit aufeinander verweisen, kann allerdings nur im Horizont eines bestimmten Verständnisses von Konfessionalität gesagt werden. Die Denkschrift »Identität und Verständigung« hat dies

vor allem im Blick auf die verschiedenen christlichen Konfessionen entfaltet. Demnach gilt für den evangelischen Religionsunterricht: »Seine theologische Identität und seine ökumenische Offenheit haben ein und dieselbe Wurzel«, wie besonders aus den »Grundanschauungen der Reformation« hervorgeht (IuV 61). Denn diese Anschauungen schließen ebenso jeden »Konfessionalismus« aus wie eine »konfessionelle Gleichgültigkeit«. Sie wollen vielmehr die »universale christliche Wahrheit« zur Geltung kommen lassen (ebd.).

»Nach reformatorischer Sicht kann es die eine Kirche Jesu Christi als die eine, heilige, katholische (allumfassende), apostolische Kirche nicht als ein Erzeugnis aus Menschenhand geben; sie ist ein Gegenstand des Glaubens und von Menschen als geschichtliche Erscheinung nicht organisierbar« (ebd.). Die verschiedenen Konfessionen hingegen gehören nach reformatorisch-theologischer Überzeugung in den Bereich der »sichtbaren Kirche« und sind als ein »prinzipiell fehlbares geschichtliches Werk des Menschen« anzusehen (IuV 62). Daher verbietet sich jeder Versuch, die eigene Konfession oder Kirche oder auch die eigenen Bekenntnisschriften absolut zu setzen. Zum Glauben gehört auch das Bekenntnis, also die Konfession, aber nicht als Frage der Macht, sondern als »dankbare Antwort des Menschen« auf die von Gott her im Glauben erfahrene Zuwendung (IuV 63).

Diese Ausrichtung an Gott in Jesus Christus ist evangelisch grundlegend. »Sofern die evangelische Kirche sich so versteht

– ihr Selbstmissverständnis bleibt ihre sie ständig begleitende Versuchung –, dient sie im Vollzug ihrer Evangelizität der Katholizität der Kirche als der einen wahren Kirche des Glaubens. Seinem inneren theologischen Sinne nach ist folglich der evangelische Religionsunterricht auf die eine Kirche Jesu Christi, das heißt grundsätzlich ökumenisch auszurichten, und er kann nicht ökumenisch sein, wenn er nicht in dem genannten Verständnis evangelisch ist.« (IuV 63)

Aus diesem Selbstverständnis ergibt sich die nach wie vor maßgebliche Begründung für einen konfessionell-kooperativen Religionsunterricht, wie er heute vor allem in der Zusammenarbeit zwischen dem evangelischen und dem katholischen Religionsunterricht vielfach realisiert wird (vgl. 4.2). In der Gegenwart stellen sich allerdings, besonders durch die Einrichtung eines islamischen Religionsunterrichts, neue Fragen, die noch vor 20 Jahren kaum im Blick sein konnten. Insbesondere muss nun auch gesagt werden, wie sich die konfessionelle Bindung zum Religionsunterricht nicht nur anderer christlicher Konfessionen, sondern ebenso zum Religionsunterricht anderer Religionen verhält. Schon in »Identität und Verständigung« wird festgehalten, dass die Zusammenarbeit im Religionsunterricht auch etwa einen jüdischen oder islamischen Religionsunterricht sowie den Ethikunterricht einschließen kann (IuV 80). Offen blieb damals jedoch die Frage nach den theologischen Grundlagen einer Kooperation über den christlichen Bereich hinaus.

Die Zusammenarbeit zwischen dem evangelischen Religionsunterricht und einem jüdischen und islamischen Religionsunterricht lässt sich nicht, wie im Falle der evangelischen und katholischen Kooperation, aus der im Glauben gegebenen Einheit des Christentums begründen. Aus evangelischer Sicht ist konsequent zwischen ökumenischen und interreligiösen Beziehungen zu unterscheiden; die religionstheologische Annahme einer übergreifenden Religionseinheit ist nicht tragfähig (vgl. »Christlicher Glaube und nicht-christliche Religionen«, EKD 2003). Von grundlegender Bedeutung auch für den Religionsunterricht ist die Einsicht, dass das Verhältnis zwischen den Religionen differenzierend wahrgenommen werden muss, sowohl im Blick auf die theologischen Voraussetzungen etwa im Gottesverständnis als auch hinsichtlich der geschichtlichen Voraussetzungen ihrer Begegnung. Ebenso grundlegend ist aus evangelischer Sicht eine prinzipielle Dialogoffenheit, die ausdrücklich auch wechselseitig kritische Wahrnehmungen einschließen soll.

Es wäre eine Überforderung, wenn vom Religionsunterricht eine Antwort auf alle im Blick auf die verschiedenen Religionen noch offenen theologischen Fragen erwartet würde. Zugleich kann aber gerade beim Religionsunterricht auch nicht auf zumindest vorläufige Antworten verzichtet werden. In der vorliegenden Denkschrift wird deshalb versucht, exemplarisch das Bildungsziel der Pluralitätsfähigkeit auch theologisch zu begründen (vgl. Kap. 3).

2.5 Glaubwürdig unterrichten: Lehrerinnen und Lehrer im Religionsunterricht

Guter Religionsunterricht lebt immer auch davon, dass er von glaubwürdigen Personen unterrichtet wird. Glaubensüberzeugungen sind Gegenstand des Religionsunterrichts, aber dies schließt notwendig die Dimension persönlicher Auseinandersetzung und Klärung des eigenen Glaubens ein. Für Kinder und Jugendliche spielt dabei die Person der Unterrichtenden eine wichtige Rolle. Sie fragen deshalb mitunter auch ganz direkt, ob der Lehrer oder die Lehrerin eigentlich selbst glaube, was er oder sie unterrichtet.

Nach evangelischem Verständnis setzt die Befähigung zum Religionsunterricht eine Bindung an den christlichen Glauben voraus, was freilich nicht mit einer lehramtlichen Kontrolle verwechselt werden darf. In ihrer in dieser Hinsicht maßgeblichen Auslegung der »›Grundsätze der Religionsgemeinschaften‹ nach evangelischem Verständnis« (1971) verweist die EKD auf die Bestimmung »durch das biblische Zeugnis von Jesus Christus unter Beachtung seiner Wirkungsgeschichte« sowie darauf, dass »Glaubensaussagen und Bekenntnisse« jeweils »in ihrem geschichtlichen Zusammenhang zu verstehen und in jeder Gegenwart einer erneuten Auslegung bedürftig« sind. Dabei gilt: »Die Bindung an das biblische Zeugnis von Jesus Christus schließt nach evangelischem Verständnis ein, dass der Lehrer die Auslegung und Vermittlung der Glaubensinhalte auf wissenschaftlicher Grundlage und in Freiheit des Gewissens vornimmt.« Das

evangelische Verständnis bedingt also eine besondere Verantwortung der Unterrichtenden, zugleich aber auch eine besondere Freiheit.

Die Betonung der personalen Qualität des Religionsunterrichts würde freilich dann zu einer Überforderung führen, wenn sie in isolierter Form oder gar als einzige Voraussetzung für die Befähigung zum Religionsunterricht angesehen würde. Formulierungen, die in der Lehrperson auch schon den wichtigsten Lerninhalt sehen wollen, sind theologisch und pädagogisch abzulehnen. In ihren Texten zur Ausbildung für das Religionslehramt spricht die EKD demgegenüber von »theologisch-religionspädagogischer Kompetenz«. In dieser Kompetenz müssen drei Voraussetzungen unterschieden und miteinander verbunden werden: fachliche, didaktische und personale Voraussetzungen. Entscheidend ist der Zusammenhang aller drei Aspekte. Jeder Unterricht, der sich an nur einem dieser Aspekte orientieren will, geht an seiner Aufgabe vorbei.

Um Religionslehrkräfte vor einer Überforderung zu bewahren, machen die evangelischen Landeskirchen vielfache Angebote zur Unterstützung des Religionsunterrichts. Dies beginnt mit der Möglichkeit, dass angehende Religionslehrkräfte sich schon im Studium an Programmen der kirchlichen Begleitung beteiligen können, und es setzt sich fort in den Fortbildungsprogrammen, wie sie in den religionspädagogischen und pädagogisch-theologischen Instituten der Landeskirchen fest eingerichtet sind. Auch in der Unterstützungsarbeit die-

ser Institute kommt zum Ausdruck, dass der Religionsunterricht nicht allein vom Staat verantwortet werden kann.

Besondere Chancen für den Religionsunterricht ergeben sich auch aus der Beteiligung kirchlicher Lehrkräfte (je nach Landeskirche: Pfarrerinnen und Pfarrer, kirchliche Religionslehrerinnen und -lehrer, Katechetinnen und Katecheten, Diakoninnen und Diakone, Gemeindepädagoginnen und -pädagogen). Soweit diese Lehrkräfte auch außerhalb der Schule, etwa in der Kirchengemeinde oder in anderen kirchlichen Zusammenhängen, tätig sind, verfügen sie über zusätzliche Erfahrungen mit kirchlichem Handeln, die auch den Religionsunterricht bereichern können. In der Begegnung mit solchen Lehrkräften kann für die Schülerinnen und Schüler in besonderer Weise deutlich werden, dass Kirche mehr und anderes ist als das, was über die Kirche allzu oft kolportiert wird. Umgekehrt können Erfahrungen mit der religiösen und weltanschaulichen Vielfalt in der Schule auch für den kirchlichen Bereich wichtige Impulse enthalten. Insofern geht es um wechselseitig wahrzunehmende Chancen für beide, für die Schule ebenso wie für die Kirche.

Allerdings können diese Chancen nur unter zwei Voraussetzungen genutzt werden:

- Zum einen muss eine entsprechende Aus- und Fortbildung dieser Lehrkräfte gewährleistet sein. Beispielsweise garantiert angesichts der steigenden Anforderungen an den Lehrerberuf etwa im Blick auf didaktische Fähigkeiten, diagnostische Expertise usw. ein Studium der Evangelischen

Theologie nicht automatisch, dass eine solche Befähigung gegeben ist. Hier sind weitere Bemühungen notwendig, damit die erforderliche Vergleichbarkeit der schulpädagogischen Ausbildung in Studium und Vikariat mit der Ausbildung von Lehramtsstudierenden bzw. Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern gewährleistet werden kann. Dazu gibt es mittlerweile eine eigene EKD-weite Vereinbarung.

- Damit der Religionsunterricht als Fach der Schule erkennbar bleibt und nicht zu einem Fremdkörper wird, müssen auch die im Religionsunterricht tätigen Lehrkräfte in das Kollegium der Schule so weit als möglich integriert sein. Sofern kirchliche Abordnungen an die Schule nur ein Deputat mit sehr wenigen Stunden umfassen oder eine Lehrkraft zugleich an mehreren Schulen eingesetzt wird, stellt dies eine besondere Herausforderung dar. Eine auf diese Problematik abgestimmte Planung ist deshalb sehr wünschenswert.

3. Pluralitätsfähigkeit als ein Bildungsziel für Schule und Religionsunterricht

Die früheren Veröffentlichungen der EKD zum Religionsunterricht ergeben ein Fundament, das in vieler Hinsicht auch für die Zukunft tragfähig ist. Ebenso ist aber zu erkennen, dass die heute drängenden Herausforderungen der religiös-weltanschaulichen Pluralität in der Vergangenheit noch nicht in dem Maße vor Augen stehen konnten, wie es inzwischen der Fall ist. Exemplarisch abzulesen ist dies daran, dass zwar das Verhältnis zwischen dem evangelischen und dem katholischen Religionsunterricht in nach wie vor maßgeblicher Weise beschrieben wurde und dass entsprechende Kooperationsmöglichkeiten vorgezeichnet wurden, die in der Praxis noch keineswegs ausgeschöpft sind, dass aber die über das Christentum hinausreichende Pluralität keine vergleichbare Aufmerksamkeit erfahren hat. Insofern erweist es sich als dringlich, die grundlegenden theologischen und pädagogischen Bestimmungen zum evangelischen Religionsunterricht im Blick auf Pluralitätsfähigkeit als Bildungsziel weiterzuentwickeln.

Das Bildungsziel der Pluralitätsfähigkeit als zeitgemäße Konkretion religiöser Orientierung nach evangelischem Verständnis bezieht sich sowohl auf die Schule insgesamt als auch speziell auf den Religionsunterricht. In beiden Fällen geht es um die Stärkung von Gemeinsamkeit und zugleich um einen toleranten Umgang mit Differenz.

Selbstverständlich kann und soll Pluralitätsfähigkeit, wie sie hier verstanden wird, nicht das einzige Ziel sein, dem Schule und Religionsunterricht dienen sollen. Auch wenn das Ziel der Pluralitätsfähigkeit neben anderen Zielen steht, betrifft die Forderung nach Pluralitätsfähigkeit aber keinen isolierten Bildungsbereich oder gar allein ein einzelnes Schulfach. Vielmehr geht es um Bildungsaufgaben, die nur in übergreifender Art und Weise wahrgenommen werden können.

Gleichwohl ist hier insbesondere der Religionsunterricht angesprochen. Dieser Unterricht ermöglicht den Schülerinnen und Schülern vor dem Hintergrund ihrer eigenen Lebenserfahrungen eine Auseinandersetzung mit dem christlichen Glauben, seinen biblischen Grundlagen und ethischen Konsequenzen. In all dem wird erwartet, dass sich auch ein Verständnis für Menschen entwickelt, die nicht-christlichen Religionen oder keiner Religion angehören. Hier wird deutlich, wie sich das Bildungsziel der Pluralitätsfähigkeit zu anderen Bildungszielen des Religionsunterrichts verhält: Die im Religionsunterricht ermöglichte religiöse Orientierung stellt eine Voraussetzung auch für Pluralitätsfähigkeit dar.

3.1 Theologisch-pädagogische Begründungen

Je stärker das Aufwachsen und Leben in der Gesellschaft durch Erfahrungen der religiös-weltanschaulichen Pluralität bestimmt oder jedenfalls mitbestimmt werden, desto mehr wird jedem und jeder Einzelnen die Fähigkeit abverlangt,

konstruktiv mit dieser Pluralität umgehen zu können. Pluralitätsfähigkeit gehört zwar nicht zu den traditionellen Bildungszielen, aber die Notwendigkeit dieses Bildungsziels ist theologisch und pädagogisch unmittelbar einsichtig. Die Befähigung zu einem konstruktiven Umgang mit Pluralität bedarf einer ausdrücklichen Bildungsanstrengung, wie schon an den sehr unterschiedlichen Reaktions- und Verarbeitungsweisen abzulesen ist, die durch Erfahrungen der Pluralität ausgelöst werden. Zu denken ist hier an das gesamte Spektrum von resignativem Rückzug ins Private, das Schutz vor allzu großer Vielfalt verspricht, oder einem Relativismus, der die Unterschiede vergleichgültigt und damit zu entschärfen sucht, bis hin zu aggressiven Formen von Selbstbehauptung durch Abwertung anderer.

Demgegenüber zielt Pluralitätsfähigkeit auf Verhaltensweisen, die für ein von Respekt und Toleranz geprägtes gesellschaftliches Zusammenleben unabweisbar notwendig sind. Begriffe wie gemeinsame Verantwortung und Freiheit, Recht und Gerechtigkeit, Frieden und Toleranz, wechselseitige Anerkennung und Respekt verweisen dabei auf die Notwendigkeit einer gezielten pädagogischen Unterstützung. So wurde in Religionspädagogik und Erziehungswissenschaft schon in der Vergangenheit ausdrücklich von einer Erziehung oder Bildung für Frieden und Toleranz gesprochen. Dazu kommen nun Freiheit, Anerkennung und Respekt als gleichsam allgemeine Regulative für das Bildungsverständnis. Allgemeiner ausgedrückt: Lernende Subjekte müssen die Fähigkeit ausbilden, zugleich für sich selbst Orientierung zu gewinnen und doch

so flexibel zu sein, dass ein Leben in einer pluralen Gesellschaft möglich ist. Insofern lässt sich das Bildungsziel Pluralitätsfähigkeit *erziehungswissenschaftlich* und *bildungspolitisch* gut begründen, auch wenn damit weitere Bestimmungen zur Bedeutung dieses Bildungsziels nicht überflüssig werden.

Theologisch erscheint es zunächst schwieriger, ein Bildungsziel Pluralitätsfähigkeit zu bejahen. In der Vergangenheit stießen Begriffe wie Pluralität oder Pluralismus gerade in Kirche und Theologie auf kritische Rückfragen. Die Pluralität – sei es gesellschaftlicher, kultureller oder gar religiöser Art – wurde in der Regel als Bedrohung für die Kirche und für ihren Einfluss in der Gesellschaft angesehen. Pluralismus galt als Gegenteil klarer Glaubensüberzeugungen, die sich in dieser Sicht dadurch auszeichnen, dass sie von vornherein auf eine nichtpluralisierbare, vor allem nicht vieldeutige Wahrheit ausgerichtet sind. In solchen Wahrnehmungen von Pluralität und Pluralismus schwingt, im Rückblick leicht erkennbar, häufig die Vorstellung einer einheitlich geprägten Gesellschaft mit. Diese Vorstellung wird heute in der Theologie weder als realistisch noch als wünschenswert angesehen. Der Rat der EKD hat im Jahr 2008 ausdrücklich festgehalten, dass ein »durch Verfassung und Gesetze ermöglichter Pluralismus« auch aus kirchlicher Sicht im Sinne einer »Pluralismusfähigkeit« »grundsätzlich zu bejahen« ist (»Das rechte Wort zur rechten Zeit«, 44).

Inzwischen wird in Kirche und Theologie auch sonst in einem positiven Sinne beispielsweise von »Kirche im Pluralismus«

gesprochen. In dieser Sicht muss eine pluralistische Gesellschaft nicht zu einem Verlust des evangelischen Profils führen. Recht verstanden, eröffnet der Pluralismus durchaus die Möglichkeit, »selbstbewusst eine christliche Lebenshaltung zur Geltung zu bringen« (Wolfgang Huber). In solchen Einschätzungen zeigt sich eine deutlich veränderte Haltung. Inhaltlich wird nun auf die Möglichkeiten und Chancen verwiesen, die sich aus dem Pluralismus für den christlichen Glauben als einer freiheitlichen Lebensorientierung ergeben. »Pluralismus aus Prinzip« (Eilert Herms) kann demgemäß als eine aus dem christlichen Glauben selbst heraus begründete Sichtweise geschätzt werden. Schon Jesu Umgang mit Angehörigen anderer Religionen, etwa seine Sicht der Samaritaner, kann als eine wesentliche Wurzel von christlicher Toleranz angesehen werden. Zudem begründet die Gestalt des neutestamentlichen Kanons, der eben vier durchaus unterschiedliche Evangelien einschließt, ein positives Verhältnis zur christlichen Vielfalt und damit auch zum Pluralismus.

Ein weiterer theologisch zentraler Aspekt betrifft das Zusammenleben von Menschen mit unterschiedlicher Religionszugehörigkeit. Theologisch angestrebt wird hier etwa »Konvivenz« (Theo Sundermeier) als Form des auf wechselseitiger Anerkennung beruhenden Zusammenlebens auch angesichts bleibender Differenz. Dabei spielt das Toleranzverständnis eine entscheidende Rolle. Eine »Toleranz aus Glauben« (Christoph Schwöbel) wird nun als ein positives theologisches Verständnis von Toleranz vertreten. Ähnlich betont die Synode der EKD in ihrer Kundgebung »Tolerant aus Glauben«

(2005): »Unsere Toleranz ist in der Toleranz des dreieinigen Gottes begründet, der alle Menschen zu seinem Bild geschaffen hat, sie liebt und sie zum Glauben an ihn ruft.« Und weiter: »Im Dialog um die zukünftige Gestalt unserer Gesellschaft treten wir ein für die Toleranz als Grundlage des Zusammenlebens von Menschen unterschiedlicher Kulturen und Religionen.«

Die veränderten theologischen Auffassungen beruhen dabei auf dem evangelischen Verständnis von Rechtfertigung aus Glauben. Demgemäß kann die Gewissheit im Glauben nicht als Werk oder Leistung des Menschen angesehen werden. »Das entscheidende theologische Argument für die Bejahung des Pluralismus liegt in der für das evangelische Christentum grundlegenden Erkenntnis, dass Menschen nicht über das verfügen, was bzw. woran sie glauben, sondern dass ihnen ihr Glaube durch das zuteilwird, was ihnen als glaubwürdig begegnet« (»Das rechte Wort zur rechten Zeit«, 44).

Ähnlich lässt sich im Blick auf die Pluralität auch auf der Grundlage eines theologisch begründeten Bildungsverständnisses argumentieren, nämlich unter dem Aspekt der Freiheit und der Subjektwerdung. Demnach orientiert sich der Bildungsprozess am Individuum als Subjekt, weil sowohl schöpfungs- als auch rechtfertigungstheologisch keine Instanz die von Gott zugesprochene Würde und Achtung der Person in Frage zu stellen vermag. Die Würde der Person, die mit der Gottebenbildlichkeit (Gen 1,26f.) dem Menschen unverlierbar geschenkt wird, begründet die Freiheit zu einer Subjekt-

werdung, die auch die Möglichkeit zur Distanzierung von allen gesellschaftlichen Rollen einschließt. Der Bildungsgedanke verweist auf die Rechtfertigung durch den Glauben und die darin begründete »Freiheit eines Christenmenschen« (Martin Luther). Zu dieser Freiheit gehört auch die für jede Form der Bildung entscheidende Möglichkeit des Menschen, über sein bisheriges Denken und Handeln hinauszugehen und die in ihm liegenden Potenziale zur Entfaltung zu bringen. In dieser Perspektive ist Bildung immer als Selbstbildung zu verstehen. Möglich ist dies aufgrund der Zusage bedingungslosen Angenommenseins durch Gott in der Liebe und Gerechtigkeit Jesu Christi, die jeder Bevormundung durch Autoritäten sowie jeglicher Funktionalisierung oder Manipulierung widerspricht.

Vor diesem Hintergrund kirchlicher und theologischer Klärungen lässt sich auch sagen, was hier mit Pluralitätsfähigkeit *nicht* gemeint ist. Weithin Zustimmung findet vor allem die Abgrenzung gegenüber Relativismus einerseits und Fundamentalismus andererseits. Ein konstruktiver Umgang mit Pluralität kann weder in einer Gleichgültigkeit gegenüber allen Unterschieden bestehen noch in einem Rückzug von der Pluralität dadurch, dass nur noch die eigene Wahrheit gesehen wird. Haltungen von Beliebigkeit oder Willkür sind damit ebenfalls ausgeschlossen.

Dies zeigen auch die kirchlichen Stellungnahmen zu nichtchristlichen Religionen. Besonders im Verhältnis zum Judentum haben kirchliche Studienkommissionen über Jahrzehn-

te hinweg neue Grundlagen für ein dialogisches Verhältnis erarbeitet und damit neue Möglichkeiten dafür eröffnet, entsprechende Bildungsprozesse etwa im Rahmen des Religionsunterrichts zu gestalten. Auch hinsichtlich des Verhältnisses zwischen Christentum und Islam ist ein entsprechender Prozess in Gang gekommen. Vor allem hat sich die evangelische Kirche mehrfach für die Einführung eines islamischen Religionsunterrichts eingesetzt und damit verdeutlicht, dass aus christlicher Sicht heute auch ein reflektiertes, theologisch verantwortetes sowie in Begegnung und Dialog weiter zu erprobendes Verhältnis zum Islam unverzichtbar ist. Denn mit der Unterstützung der Forderung nach islamischem Religionsunterricht verbindet sich für die Kirche auch der Wunsch nach Kooperationsmöglichkeiten im Religionsunterricht.

In pädagogischen Kontexten begegnet die Forderung, Pluralitätsfähigkeit als Bildungsziel zu verstehen, allerdings auch *Einwänden und Rückfragen*, die hier nicht übergangen werden sollen. Dabei ist es vor allem das Verständnis religiöser und weltanschaulicher Differenz, das auf Widerspruch stößt. Offenbar löst die mit dem Bildungsziel der Pluralitätsfähigkeit verbundene Wahrnehmung nicht nur von Gemeinsamkeit, sondern auch bleibender Differenzen die Befürchtung aus, dass dadurch die pädagogisch anzustrebende Integration erschwert wird.

Im Einzelnen lassen sich die entsprechenden Rückfragen unter drei Aspekten bündeln:

- Werden durch Kirche, Theologie und Religionspädagogik Differenzen hier allererst konstruiert, um sie dann bearbeiten zu können? Ist Pluralitätsfähigkeit insofern im Grunde überflüssig?
- Impliziert Pluralitätsfähigkeit als Bildungsziel eine einseitige Konzentration auf Unterschiede, die dann auf Kosten von Gemeinsamkeiten gehen muss?
- Ist die angestrebte Differenzsensibilität überhaupt sinnvoll? Sollte nicht im Gegenteil der Abbau solcher Sensibilitäten angestrebt werden, um das gesellschaftliche Zusammenleben nicht unnötig zu erschweren?

Ohne Zweifel trifft die Beobachtung zu, dass Religionen und Weltanschauungen Unterschiede erzeugen. Religiöse und weltanschauliche Überzeugungen werden ihrer Natur nach nicht von allen geteilt. Gerade deshalb bereichern sie den Schatz menschlicher Orientierungsmöglichkeiten. Sie schließen aber auch die Gefahr einer Vereinseitigung ein, die zu unüberbrückbaren Gegensätzen führen kann.

Religionen und Weltanschauungen sind jedoch keine Kunstprodukte, weder der Pädagogik noch der Kirche oder der Theologie. Religionen und Weltanschauungen begleiten die gesamte Menschheitsgeschichte. Sie finden sich in der Gesellschaft immer schon vor und stellen damit vor die Frage, wie mit ihnen umgegangen werden soll.

Umfragen und sozialwissenschaftliche Untersuchungen weisen darauf hin, dass sich Kinder, Jugendliche sowie ihre Eltern,

die einer nicht-christlichen Religion wie etwa dem Islam zugehören, gerade im Blick auf ihre Glaubensüberzeugungen in Deutschland oft nicht wirklich anerkannt fühlen. Ein Beispiel dafür stellt das bislang weithin festzustellende Fehlen eines islamischen Religionsunterrichts in der Schule dar. Trotz aller Hinweise darauf, dass die Muslime selbst die rechtlichen Voraussetzungen für einen Religionsunterricht erbringen müssten, kann dies für Muslime kaum etwas anderes bedeuten, als dass sie nicht wirklich gleichberechtigt sind, zumindest nicht in religiöser Hinsicht. Eine Haltung der angeblichen Offenheit, die sich bereit zeigt, über religiöse Unterschiede gleichsam hinwegzusehen, führt hier nicht weiter. Gefragt sind differenzierte Bildungsangebote, gerade auch als Voraussetzung für eine erfolgreiche Integration auf der Grundlage von Gleichberechtigung.

Gleichwohl ist aus christlicher Sicht ein Menschenbild, das allein auf Differenz abhebt, prinzipiell abzulehnen. Im biblischen Schöpfungsglauben erkennen Menschen die grundlegende Gemeinsamkeit ihrer Geschöpflichkeit. Alle Menschen sind demnach gleichermaßen Gottes geliebte Geschöpfe. Ebenso bezieht sich die im ersten Kapitel der Bibel dem Menschen zugesprochene Gottebenbildlichkeit als Grundlage einer unverlierbaren Menschenwürde auf alle Menschen. Die in biblischer Sicht vom Menschen geforderte Wahrnehmung und Achtung der von Gott gegebenen Menschenwürde kann deshalb auch nicht an die Norm einer für alle Menschen gemeinsam verpflichtenden Form der Lebensführung und Lebensgestaltung gebunden werden. Ihre wahre Bewährungsprobe

findet sie dort, wo Menschen geachtet werden sollen, die anders leben und anders glauben als man selbst. Pädagogisch und religionspädagogisch gehört deshalb immer beides zusammen: Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden.

Religiöse Bildung auch im Sinne der Pluralitätsfähigkeit dient nicht dem Ziel, Unterschiede zu verstärken oder sie gar allererst hervorzubringen. Ihre Aufgabe besteht vielmehr darin, Gemeinsamkeiten zu entdecken und zu stärken, sich zugleich aber auch bestehender Unterschiede bewusst zu werden, sie kritisch zu reflektieren und die Fähigkeit zu einem durch Toleranz und Respekt geprägten Umgang mit ihnen zu erwerben. Dies entspricht der schon in der Denkschrift »Identität und Verständigung« formulierten Zielsetzung, »*das Gemeinsame inmitten des Differenten zu stärken*« (IuV 65). Religiöse Vielfalt wird also in der doppelten Spur von Gemeinsamkeit und Differenz bearbeitet. Eine wichtige Dimension dieser Bildungsaufgabe liegt in der Vermeidung sowie im Abbau von Vorurteilen.

3.2 Pluralitätsfähigkeit und Bildung

Damit Bildungsziele pädagogisch wirksam werden können, genügt es nicht, sie gut zu begründen. Die Ziele müssen vielmehr auch so bestimmt werden, dass erkennbar wird, welches pädagogische Handeln oder, allgemeiner formuliert, welche pädagogischen Maßnahmen zu einer wirksamen Unterstützung entsprechender Fähigkeiten und Fertigkeiten bzw. Kom-

petenzen führen. Dies soll hier in zwei Schritten geschehen, zunächst im Blick auf ein genaueres Verständnis von Pluralitätsfähigkeit, sodann dadurch, dass Pluralitätsfähigkeit in eine kompetenztheoretische Perspektive gerückt wird.

Zur näheren Bestimmung des Verständnisses von Pluralitätsfähigkeit ist die Unterscheidung zwischen Pluralität und Pluralismus hilfreich. Als *Pluralität* wird die gesellschaftliche, kulturelle, religiöse oder weltanschauliche Vielfalt bezeichnet, wie sie heute in alltäglicher Gestalt schon Kindern und Jugendlichen begegnet. *Pluralismus* hingegen meint einen reflektierten und insofern geordneten Umgang mit dieser Vielfalt, der auf benennbaren Regeln oder Prinzipien beruht. Im Bereich der Politik beispielsweise ergeben sich solche Regeln aus dem Prinzip der Demokratie und demokratischer Verfahrensweisen, während bei Religionen und Weltanschauungen Prinzipien erforderlich sind, die sich auf verschiedene Religionen oder Weltanschauungen beziehen lassen. Häufig wird dabei allerdings nur an allgemeine ethische Prinzipien gedacht, beispielsweise daran, ob eine Religion oder Weltanschauung die Beachtung von Menschenrechten unterstützt oder ihr eher abträglich ist. Glaubensüberzeugungen ergeben sich aber ihrem eigenen Selbstverständnis zufolge nicht aus ethischen Begründungen. Überzeugungen, religiöse Gefühle und Bekenntnisse liegen den ethischen Normen und Werten vielmehr voraus, weshalb Religion auch als Grundlage von Werten und Normen bezeichnet werden kann. Deshalb können sich die für die religiös-weltanschauliche Pluralitätsfähigkeit maßgeblichen Regeln oder Prinzipien nicht im Politi-

schen oder Ethischen erschöpfen. Vielmehr müssen sie im Sinne einer religiösen Urteilsbildung den religiösen oder weltanschaulichen Überzeugungen entsprechen.

Auch in der Theologie wird derzeit intensiv über mögliche Kriterien religiöser Urteilsbildung diskutiert, besonders im Blick auf interreligiöse Kontexte. Dabei spielen Fragen nach dem Wahrheitsverständnis, nach dem Verhältnis zwischen Freiheit und Liebe sowie nach ethischen Implikationen unterschiedlicher Glaubensüberzeugungen eine wichtige Rolle. Ein abschließender Kanon solcher Prinzipien lässt sich nicht benennen. Die religiöse und weltanschauliche Vielfalt bedingt auch vielfältige Prinzipien, die im interreligiösen Austausch immer wieder neu zur Debatte gestellt werden müssen. So gesehen muss Bildung zur Pluralitätsfähigkeit prozessbezogen verstanden werden. Sie bedeutet die Ermöglichung einer Teilhabe an entsprechenden Klärungsprozessen sowie die Fähigkeiten, daraus Konsequenzen für das eigene prinzipienorientierte Urteilen ziehen zu können.

Ein wichtiges Ergebnis der bisherigen Klärungsprozesse betrifft darüber hinaus die Art der gesuchten Prinzipien: Wenn die Prinzipien, an denen sich Pluralitätsfähigkeit orientieren kann, auch dann eine bindende Kraft entfalten sollen, wenn es um religiöse oder weltanschauliche Überzeugungen geht, müssen sie selbst religiös oder weltanschaulich begründet sein. Sie können sich nicht allein auf politische oder ethische Argumente stützen. Andernfalls begegnen sie dem Menschen letztlich als ein äußerer Zwang, dem zwar vielleicht situativ

Folge geleistet wird, aber eben nicht aufgrund innerer Überzeugungen. Beispielsweise wird eine im eigenen Glauben selbst begründete Toleranz einen anderen Verpflichtungscharakter aufweisen, als dies für eine allein von Recht und Gesetz erzwungene Haltung des Erduldens oder Hinnehmen-Müssens anderer Überzeugungen erwartet werden kann.

Zu den Aufgaben eines pluralitätsfähigen Religionsunterrichts muss es deshalb gehören, die Wurzeln von Pluralitätsfähigkeit, Toleranz, Respekt und Anerkennung für den anderen in der eigenen religiösen Tradition zu identifizieren und auf diese Weise als Orientierungsressource verfügbar zu machen. In diesem Sinne kann sich der evangelische Religionsunterricht etwa auf die »Toleranz Gottes« berufen (Gerhard Ebeling im Anschluss an Martin Luther), so wie dies in der reformatorischen Rechtfertigungslehre zum Ausdruck kommt. In analoger Weise kann bei anderen Religionen oder Weltanschauungen nach solchen Begründungsmöglichkeiten für Toleranz gefragt werden, die aus der eigenen Überzeugungstradition erwachsen.

Religions- und weltanschauungsbezogene Pluralitätsfähigkeit weist gegenüber anderen Formen ein besonderes Profil auf. Sie ist ohne Vertrautheit mit verschiedenen Religionen und Weltanschauungen nicht denkbar, da ein reflektierter Umgang mit diesen auch ein Wissen und Verstehen dessen einschließt, was jeweils beurteilt werden soll. Entsprechendes gilt im Blick auf die in pluralen Zusammenhängen immer wieder geforderte Fähigkeit der Perspektivenübernahme, die im Fal-

le von Religionen und Weltanschauungen sowie deren Angehörigen als religionsbezogene Perspektivenübernahme spezifiziert werden muss. Ein differenziertes Verständnis der Perspektive des anderen kann nicht allein auf wie auch immer spontaner Empathie beruhen, sondern muss ein entsprechendes religiöses Wissen als Grundlage der Vertrautheit mit den Bezügen und Bezugssystemen des anderen einschließen.

Pluralitätsfähigkeit ist nicht mit Anpassungsbereitschaft zu verwechseln. Die Regeln oder Prinzipien, auf denen sie beruhen soll, begründen immer auch eine kritische religiöse Urteilsfähigkeit. Aus evangelischer Sicht sind dabei, unter den genannten Voraussetzungen, demokratisch-politische sowie ethische Kriterien zu bejahen. Religionen und Weltanschauungen müssen *auch* daraufhin befragt werden, mit welchen politischen und ethischen Konsequenzen sie sich jeweils verbinden. Religionsfreiheit kann nicht bedeuten, dass solche Konsequenzen nicht in den Blick genommen oder gar auch dort, wo sie beispielsweise gegen Grundrechte verstoßen, nicht eingeschränkt oder ausgeschlossen werden. Dazu kommen aber notwendig Kriterien religiöser Art, die sich aus dem evangelischen Glaubensverständnis ergeben. Die aus dem eigenen Glauben erwachsenden Kriterien beanspruchen zunächst nur Geltung im Bereich dieses Glaubens selbst. Es spricht jedoch nichts dagegen, dass sie – ganz im Sinne des Dialogs – auch darüber hinaus kommuniziert werden. Aus evangelischer Sicht schließt der christliche Glaube einen Öffentlichkeitsanspruch ein und dürfen religiöse Differenzen nicht auf eine Privatangelegenheit reduziert werden.

Bei alldem geht es nicht allein um kognitive Prozesse. Einstellungen im Sinne der Offenheit für andere und anderes sowie der Kommunikationsbereitschaft können sowohl als Voraussetzung wie auch als Folge von Pluralitätsfähigkeit begriffen werden. Auch solche Einstellungen müssen im Bildungsprozess ausdrücklich unterstützt werden.

3.3 Pluralitätsfähigkeit und Kompetenzentwicklung

Urteilsfähigkeit und Prinzipienorientierung, informierte Vertrautheit und religionsbezogene Perspektivenübernahme, Offenheit und Handlungsfähigkeit verweisen allesamt auf Fähigkeiten, die sich erst allmählich, in kumulativen Lernprozessen, wie sie durch kontinuierlichen Religionsunterricht möglich werden, aufbauen können. Insofern ist es sinnvoll, von Pluralitätsfähigkeit als Kompetenz zu sprechen.

Der Erwerb von Pluralitätsfähigkeit als Kompetenz lässt sich fördern, wenn entsprechende Teilkompetenzen oder Dimensionen dieser Kompetenz so für den Religionsunterricht konkretisiert werden, dass sie für pädagogisches Handeln anschlussfähig werden. Die Ausarbeitung eines entsprechenden Kompetenzmodells stellt eine Aufgabe für die Wissenschaft dar, die in Zusammenarbeit zwischen der empirischen Bildungsforschung und der wissenschaftlichen Religionspädagogik in Angriff genommen werden sollte. Es wäre wünschenswert, dass vermehrt in die Entwicklung eines solchen Modells investiert wird. Die im Folgenden vorgestellten Per-

spektiven können ein empirisch validiertes Kompetenzmodell nicht ersetzen. Sie sollen allerdings aufzeigen, dass und auf welche Weise das Bildungsziel der Pluralitätsfähigkeit in ein Kompetenzmodell übersetzt werden könnte. Dies soll zunächst im Blick auf die Schule allgemein und sodann für den Religionsunterricht erläutert werden.

Aus dem bislang zur *Schule* Gesagten geht bereits hervor, dass zur Pluralitätsfähigkeit mehrere im Religionsunterricht zu erwerbende Teilkompetenzen gehören, insbesondere nämlich:

- fachlich fundiertes, auf Religionen und Weltanschauungen bezogenes Wissen,
- die Fähigkeit, religiöse und weltanschauliche Orientierungen und Verhaltensweisen kontextuell zu deuten und zu verstehen,
- die Fähigkeit dazu, die Perspektive anderer Menschen zu übernehmen,
- Einstellungen und Verhaltensweisen im Sinne von Empathie, Toleranz, Respekt und Offenheit,
- das Bewusstsein eigener Orientierungen, im Blick auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede hinsichtlich der Orientierungen anderer,
- religiöse Urteilsfähigkeit.

Diese Teilkompetenzen sind die Voraussetzung für eine *Handlungs-* sowie *Partizipationskompetenz,* die als *religiöse Dialogfähigkeit* ihre spezifische Zuspitzung erhält und die sich auch im Umgang mit Konflikten bewähren muss.

Weiterhin ist an Persönlichkeitseigenschaften zu denken, die herkömmlicherweise vor allem mit dem Prozess der Identitätsbildung assoziiert werden. Das gilt insbesondere für die *Ambiguitätstoleranz*, die sich auf den Umgang mit widersprüchlichen Erwartungen oder Anforderungen bezieht. Spannungsvolle Erwartungsverhältnisse können sich angesichts konfligierender Wahrheitsansprüche religiöser oder weltanschaulicher Art leicht ergeben.

Unabhängig von der Konkretisierung in Teilkompetenzen gilt, dass alle genannten Fähigkeiten durch einen klaren Religionsbezug bestimmt sein müssen. Insofern handelt es sich bei der auf religiös-weltanschauliche Vielfalt bezogenen Pluralitätsfähigkeit um ein eigenes Bildungsziel, das in spezieller Weise im schulischen und universitären Kontext aufgenommen werden muss.

Im Blick auf den *evangelischen Religionsunterricht* ergeben sich weitere Ausgangspunkte für die Entwicklung eines Kompetenzmodells aus den Veröffentlichungen der EKD zu Kompetenzen und Standards für den Religionsunterricht. Von den dort genannten Kompetenzbeschreibungen sind etwa die Fähigkeit, den eigenen Glauben vor dem Hintergrund christlicher und anderer religiöser Deutungen zu reflektieren, oder die Auseinandersetzung mit anderen religiösen Glaubensweisen und nicht-religiösen Weltanschauungen auch im vorliegenden Zusammenhang unmittelbar einschlägig. Ähnliches gilt für die Anforderung, mit Angehörigen anderer Religionen sowie mit Menschen mit anderen Weltanschauungen respekt-

voll zu kommunizieren und zu kooperieren, oder für die im Blick auf die Sekundarstufe II eigens genannte Dialogfähigkeit.

Solche Kompetenzbeschreibungen lassen sich als Konkretionen von Pluralitätsfähigkeit begreifen. Ein empirisch validiertes Kompetenzmodell ist damit jedoch noch nicht erreicht. Insofern unterstreichen sie auch für den Religionsunterricht den bleibenden Bedarf an wissenschaftlichen Arbeiten, der trotz wichtiger Ansätze etwa der Berliner Forschergruppe zur Kompetenzentwicklung im Religionsunterricht (Dietrich Benner/Rolf Schieder/Henning Schluß/Joachim Willems) weiterhin als insgesamt offen zu bezeichnen ist.

Für die praktisch-pädagogische Unterstützung der Ausbildung von Pluralitätsfähigkeit als Kompetenz sowie der genannten Teilkompetenzen stehen zum Teil bewährte pädagogische und religionspädagogische Möglichkeiten zur Verfügung, etwa aus dem Bereich des interkulturellen und des interreligiösen Lernens. Vor allem aber gilt, dass die Unterstützung von Pluralitätsfähigkeit vielfältige Lern- und Bildungschancen voraussetzt, die sich weder auf punktuelle Anlässe noch auf einzelne Schulfächer beschränken lassen. Im Folgenden soll deshalb zunächst im Blick auf den Religionsunterricht und dann auf Schulleben, Schulentwicklung und Schulprofil dargestellt werden, wie Pluralitätsfähigkeit als Bildungsziel verstärkt aufgenommen werden kann.

4. Religiöse Orientierung und pluralitätsfähiger Religionsunterricht: Leistungen und Reformbedarf

Die Grundaufgabe des evangelischen Religionsunterrichts besteht in der Ermöglichung einer religiösen Orientierung für Kinder und Jugendliche durch religiöse Bildung, die als unverzichtbarer Beitrag zur Schule insgesamt sowie zum Aufwachsen in einer pluralen Gesellschaft anzusehen ist. Das kirchliche Engagement für religiöse Bildung folgt dabei dem Auftrag der Kommunikation des Evangeliums. Durch den evangelischen Religionsunterricht gewinnen Kinder und Jugendliche Zugang zur christlichen Überlieferung – als Grundlage für den eigenen Glauben sowie als Begründung von Wertorientierungen sowohl für das persönliche als auch für das gesellschaftliche Leben. Kennzeichnendes Merkmal des evangelischen Religionsunterrichts bleibt die Chance einer authentischen und lebensbezogenen Begegnung und Auseinandersetzung mit dem christlichen Glauben. Die Situation der Pluralität wird dabei als konstruktiv anzunehmende Herausforderung gesehen sowie als mögliche Chance für Erfahrungen, durch welche die eigene Identität geklärt und bereichert werden kann. Eine so verstandene religiöse Orientierung ist die Voraussetzung für Pluralitätsfähigkeit, die ihrerseits als weiterreichender Horizont zu verstehen ist, in dem die Aufgaben des Religionsunterrichts neu bestimmt werden müssen.

Das Bildungsziel der Pluralitätsfähigkeit tritt nicht an die Stelle der bisherigen Ziele des Unterrichts, sondern es markiert einen weiterreichenden Bezug, mit dem diese auch weiterhin gültigen Ziele eine zusätzliche Bedeutung und Ausrichtung gewinnen. Dabei spielt das evangelische Verständnis von Konfessionalität eine entscheidende Rolle. Denn Pluralitätsfähigkeit bedeutet in evangelischer Sicht keineswegs den Verzicht auf klare religiöse Profile. Vielmehr wird ein evangelisches Profil als Voraussetzung von Pluralitätsfähigkeit zur Geltung gebracht.

4.1 Anforderungen

Pluralitätsfähigkeit als Ziel religiöser Bildung am Lern- und Lebensort Schule muss nach zwei Seiten hin ausgelegt werden. Zum einen muss der Religionsunterricht selbst pluralitätsfähig sein, damit er Kinder und Jugendliche, die unter den Voraussetzungen der Pluralität aufwachsen, überhaupt erreichen kann. Zum anderen handelt es sich bei der Pluralitätsfähigkeit um eine prozessorientierte Kompetenz, deren (Aus-)Bildung im Religionsunterricht unterstützt werden soll.

Pluralitätsfähige Gestalt des Religionsunterrichts

Die Pluralität beginnt bereits im Christentum selbst. Evangelische und katholische Kinder und Jugendliche besuchen ganz selbstverständlich dieselben pädagogischen Einrichtungen und begegnen dabei auch konfessionellen Unterschieden.

Zugleich hat aber auch innerhalb der Konfessionen die Vielfalt deutlich zugenommen. Dies zeigt sich nicht nur in unterschiedlichen Lebensstilen, sondern auch im Verhältnis zur Kirche, an deren Angeboten sich die Mitglieder in individuell sehr unterschiedlichem Maße beteiligen. Weiterhin tritt die Pluralität bei den Glaubensorientierungen selbst hervor, wenn beispielsweise, sozialwissenschaftlichen Umfragen zufolge, solche Unterschiede bei den Mitgliedern der evangelischen Kirche stark ausgeprägt sind – eine Situation, die heute auch in anderen Konfessionen anzutreffen ist.

Der Religionsunterricht kann die Kinder und Jugendlichen, die unter solchen Voraussetzungen aufwachsen, nur erreichen, wenn er folgenden Ansprüchen gerecht wird:

- Die Unterrichtenden müssen bereit und in der Lage sein, die für die Kinder und Jugendlichen in einer Lerngruppe bestimmenden religiösen Prägungen, Orientierungen und Interessen möglichst sensibel wahrzunehmen. In einer Situation, in der aufgrund des Wandels der religiösen Sozialisation immer weniger mit klar ausgeprägten religiösen Identitäten gerechnet werden kann, ist *Wahrnehmungsfähigkeit* die erste Anforderung eines pluralitätsfähigen Religionsunterrichts.
- Über die Wahrnehmung hinaus führt eine Haltung der bewussten *Offenheit* und *Wertschätzung* für unterschiedliche religiöse Voraussetzungen bei den Kindern und Jugendlichen. Als Folge der gesellschaftlichen Pluralisierung und Individualisierung werden Kinder und Jugendliche immer

wieder Glaubensüberzeugungen zum Ausdruck bringen, die von den kirchlichen Erwartungen deutlich abweichen. Evangelische Religionslehrerinnen und -lehrer sollen sich nicht einfach nach der religiösen Marktsituation richten und können nicht gleichsam alles akzeptieren, was ihnen in religiöser Hinsicht begegnet. Sie werden andere Überzeugungen achten, ohne deshalb darauf zu verzichten, ihre eigene Position deutlich zu machen.

- Den Religionsunterricht muss eine klar erkennbare *Kommunikationsbereitschaft* auszeichnen. Ein solcher Unterricht versteht Dialogfähigkeit nicht nur als Lernziel für eine noch ferne Zukunft, sondern zugleich als beständige Voraussetzung in der Gegenwart.
- Eine solche *religiöse Dialogfähigkeit* geht über die Kommunikationsbereitschaft insofern hinaus, als sie nicht nur eine kommunikativ freundliche Haltung einschließt, sondern auch einen verständigungsorientierten Umgang mit Gegensätzen meint.

In allen diesen Hinsichten darf die hier geforderte Offenheit allerdings nicht als Beliebigkeit missverstanden werden. Es ist vielmehr auch hier die Perspektive des evangelischen Glaubensverständnisses, welche die Offenheit allererst ermöglicht.

Unterschiedliche Modelle für den Religionsunterricht

In der bildungspolitischen, aber auch in der pädagogischen und religionspädagogischen Diskussion ist umstritten, wie

Pluralitätsfähigkeit am besten gefördert werden kann. Die kontroversen Positionen in diesem Streit überschneiden sich mit der Auseinandersetzung zwischen den verschiedenen Konzeptionen für Religionsunterricht, Religionskunde und Ethikunterricht.

Im Bereich des Ethikunterrichts sowie verwandter Fächer wie LER (Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde, Brandenburg) wird häufig davon ausgegangen, dass *Neutralität* die beste Voraussetzung für eine Bildung zur Pluralitätsfähigkeit sei. Angestrebt wird dabei eine religionskundliche, allen religiösen Überzeugungen gleichermaßen distanziert begegnende, religionswissenschaftlich »objektive« Darstellung, die genau deshalb Verständigung erlaube, weil sie sich keine Überzeugung zu eigen mache. Ihre Zuspitzung finden entsprechende Positionen im (französischen) Laizismus, der bestenfalls eine historische und philosophische Darstellung von Religion in der Schule zulässt. Fraglich ist allerdings, ob hier überhaupt noch von einer Bildung zu religiöser Dialogfähigkeit gesprochen werden kann. Wenn Äußerungen lebendiger Religion, einschließlich ihrer Unterschiede, in der Schule nicht zulässig sind, kann es auch nicht zu einem wirklichen Dialog kommen. Im Grunde ist ein solcher Dialog unter diesen Voraussetzungen auch nicht wirklich erforderlich, da die religiösen Unterschiede durch eine vermeintlich objektive Betrachtungsweise überwunden werden sollen.

Besonders in der Erziehungswissenschaft ist die Vorstellung einer *Postkonventionalität* verbreitet, das heißt einer Form der

ethischen Begründung von Normen durch das Prinzip der Verallgemeinerbarkeit (Universalisierung) und damit unabhängig von gesellschaftlichen Vorgaben und jenseits aller religiöser Bindungen. In diesem Falle ist es dann die (Diskurs-) Ethik, die auch die Religionen und Weltanschauungen zu einem friedfertigen und toleranten Zusammenleben verpflichten soll. Erneut begegnet hier die Vorstellung einer allen Glaubensüberzeugungen vor- und übergeordneten Perspektive, die auch dann dem religiösen Selbstverständnis letzter Wahrheit widerspricht, wenn sie ethisch begründet wird. Insofern handelt es sich um eine Variante des Versuchs, den Religionen und Weltanschauungen von außen eine tolerante Haltung aufzunötigen, statt nach einer Begründung für eine solche Haltung in den religiösen Traditionen selbst zu suchen.

Innerhalb der Theologie wird in diesem Zusammenhang mitunter an die sogenannte *pluralistische Religionstheologie* gedacht. In der noch immer sehr einflussreichen Version, die auf den englischen Religionswissenschaftler John Hick zurückgeht, wird von der neukantianisch gedachten radikalen Nicht-Erkennbarkeit des Göttlichen ausgegangen. In populärer Form zeigt sich dies im Gleichnis vom Elefanten, der im Dunkeln betastet wird, was je nach erfasstem Körperteil zu unterschiedlichen Eindrücken und Urteilen über das Wesen des Elefanten führe. Die Grundfigur ist hier eine Verständigung durch Selbst-Zurücknahme, die jeden Absolutismus ausschließen soll. Bleibendes Problem ist aber der damit verbundene Relativismus (die Auffassung, keine Konfession oder Religion könne überhaupt verlässliche Aussagen bieten) sowie

ein tendenziell vereinnahmender Umgang mit dem Fremden, der dessen Fremdheit nicht wirklich zur Geltung kommen lassen kann.

Die harmonisierende *Konzentration allein auf das Gemeinsame und Verbindende* ist häufig im Blick auf die christliche Ökumene anzutreffen, findet sich aber auch im interreligiösen Bereich. Gegenüber einem solchen »weichen Pluralismus« wurde in der Religionspädagogik auf die bleibenden Unterschiede, Gegensätze und Widersprüche hingewiesen, deren Tragweite eher einen »harten Pluralismus« (Karl Ernst Nipkow) angemessen erscheinen lassen – nicht im Sinne einer Haltung der Unnachgiebigkeit, sondern einer realitätsbezogenen Berücksichtigung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden, einer starken Toleranz und einer entsprechenden Differenzkompetenz im Dienste des Friedens.

In eine ähnliche Richtung geht die im Bereich der konfessionellen Kooperation entwickelte Programmformel »*Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden*«. Diese Position, die beiden Dimensionen, ebenso den Gemeinsamkeiten wie den Unterschieden, in Begegnung und Dialog gerecht werden soll, kann auch bei der Zusammenarbeit zwischen den religionsunterrichtlichen Angeboten verschiedener Religionen angewendet werden. Im Unterschied zu den religionskundlichen Modellen wird hier gerade nicht davon ausgegangen, dass es eine den Konfessionen und Religionen übergeordnete Perspektive geben könnte. Erst dadurch wird ein wirklicher Dialog erreichbar, weil eine Vermittlung der Positionen dann

allein im Dialog selbst, nicht aber durch eine vorausgesetzte diskurs- oder religionstheoretische Zugangsweise zu erreichen ist. Dies setzt im Übrigen eine konsequente Einübung des Perspektivenwechsels und der Koordination von Innen- und Außenperspektive, Selbst- und Fremdwahrnehmung voraus, wie sie inzwischen in der Religionspädagogik weithin als Kennzeichen religiöser Bildung überhaupt verstanden wird. Der für den kooperativen Unterricht bezeichnende wertschätzende Umgang auch mit religiösen und weltanschaulichen Unterschieden kann als spezifischer Beitrag des konfessionellen Religionsunterrichts zur Inklusion gesehen werden (vgl. 2.1). Nicht zuletzt kann bei einem solchen Unterricht erfahrbar werden, dass bleibende Unterschiede die Gemeinsamkeiten nicht aufheben und das miteinander Leben und Lernen interessant werden.

4.2 Bisherige Praxis

Schon jetzt finden sich in der Praxis zahlreiche Beispiele für das erfolgreiche Bemühen um einen Religionsunterricht, der sich an den Kriterien von Identität und Verständigung orientiert und der Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit eröffnet, religiöse Orientierung zu gewinnen. Im Blick auf die im Sinne von Gemeinsamkeit und Differenz zu bearbeitende Pluralität und Heterogenität sind fünf Aspekte zentral: die zunehmende Teilnahme nicht-evangelischer Kinder und Jugendlicher am evangelischen Religionsunterricht; konfessionelle Kooperation; interreligiöses Lernen; Kooperation mit

dem Ethikunterricht; fächerübergreifende Themen und fächerverbindender Unterricht.

Teilnahme am evangelischen Religionsunterricht

Trotz sinkender Zahl evangelischer Schülerinnen und Schüler hat die Teilnahme am evangelischen Religionsunterricht in den letzten Jahren deutlich zugenommen. Der Anteil der Kinder und Jugendlichen, die den evangelischen Religionsunterricht besuchen, obwohl sie selbst nicht evangelisch sind, ist in verschiedenen Bundesländern stark gewachsen. Das gilt gerade auch für einen Teil der östlichen Bundesländer, etwa für Mecklenburg-Vorpommern, wo schon seit längerer Zeit die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler am evangelischen Religionsunterricht teilnimmt, oder auch für Sachsen, wo der Anteil der sich an diesem Unterricht beteiligenden Schülerinnen und Schüler kontinuierlich gewachsen ist.

Viele Kinder und Jugendliche ohne Konfessions- oder Religionszugehörigkeit entscheiden sich zur Teilnahme aus eigenem Interesse an diesem Fach. Selbst wenn im Einzelfall auch schulorganisatorische Gründe bei einer solchen Entscheidung eine Rolle spielen mögen, signalisiert die steigende Teilnahme nicht-evangelischer Schülerinnen und Schüler ein breites Interesse von Eltern bzw. Kindern und Jugendlichen am evangelischen Religionsunterricht. Auch diese Entscheidung erfolgt auf grundrechtlicher Basis und ist daher zu ermöglichen. Offenbar gelingt es hier, auch konfessionslosen Kindern und

Jugendlichen ein für sie sinnvolles Lernangebot zu machen. Dabei stellt die Zusammensetzung der Schülerschaft eine religionsdidaktische Herausforderung dar, die in Zukunft bei der Unterrichtsgestaltung, aber auch bei der Lehramtsausbildung eigens berücksichtigt werden muss.

Konfessionelle Kooperation

Bereits in »Identität und Verständigung« wird ein konfessionell-kooperativer Religionsunterricht befürwortet, der vor allem die verstärkte Zusammenarbeit von evangelischem und katholischem Religionsunterricht im Blick hat, sich aber auch zu orthodoxem, jüdischem oder islamischem Religionsunterricht in ein Verhältnis setzt. Im Zentrum steht dabei eine dialogische Ausgestaltung des Unterrichts, die sich an Gemeinsamkeiten und Unterschieden orientiert. Für viele Lehrerinnen und Lehrer, aber auch für Eltern und für die Öffentlichkeit ist dies ein Zeichen gelebter Ökumene. Die Möglichkeit zur konfessionellen Kooperation und zum interreligiösen Lernen belegt für sie die Reform- und Pluralitätsfähigkeit des Religionsunterrichts. Man sieht darin einen deutlichen »Mehrwert« an religiösen Lernprozessen, weil sowohl die religiöse Identitätsbildung unterstützt als auch die Dialogfähigkeit gestärkt wird.

1998 folgte ein gemeinsamer Text des Sekretariats der Deutschen Bischofskonferenz und des Kirchenamts der Evangelischen Kirche in Deutschland »Zur Kooperation von Evange-

lischem und Katholischem Religionsunterricht«. Auf dieser Grundlage hat sich die Kooperation zwischen den beiden Fächern positiv weiterentwickelt: Inzwischen sind es bundesweit bereits mehr als 1500 Schulen, an denen ausdrücklich nach dem konfessionell-kooperativen Modell unterrichtet wird. Die Religionslehrerinnen und -lehrer beider Konfessionen arbeiten an den Schulen zusammen. Der Unterricht wird phasenweise oder für längere Zeiträume, die auch ein ganzes Schuljahr ausmachen können, in gemeinsamen Lerngruppen erteilt. Darüber hinaus wird die Religionslehrerin bzw. der Religionslehrer der je anderen Konfession auch zu bestimmten Themen und Fragestellungen in den jeweils anderen Religionsunterricht eingeladen. In der Lehreraus- und -fortbildung wird die Kooperation ebenfalls erfolgreich praktiziert.

Damit der konfessionell-kooperative Religionsunterricht tatsächlich einen »Mehrwert« realisieren kann, sind thematische Vorgaben und Absprachen der Kirchen auf der Basis der Bildungsstandards bzw. (Kern-)Curricula beider Konfessionen erforderlich. Darauf aufbauend können die Fachkonferenzen vor Ort eine Kooperation weiter ausgestalten. Inzwischen öffnen fast alle Bildungspläne in Deutschland Fenster zur anderen Konfession und ermöglichen zahlreiche Gemeinsamkeiten. Nicht zuletzt weisen auch die Einheitlichen Prüfungsanforderungen für die Abiturprüfung beider Konfessionen (Kultusministerkonferenz 2007) in den zu erwerbenden grundlegenden Kompetenzen viele Gemeinsamkeiten auf. Bei der Umsetzung der konfessionellen Kooperation ist durchweg

darauf zu achten, dass die konfessionsbezogenen Ausgangslagen tatsächlich wahrgenommen werden und ein differenzsensibles Lernen in Gemeinsamkeiten und Unterschieden möglich wird.

Umso weniger vermag es einzuleuchten, dass bei weitem nicht in allen Bundesländern offizielle Vereinbarungen zur konfessionellen Kooperation getroffen werden konnten. Das Modell des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts mag sich nicht gleichermaßen für alle Bundesländer eignen, aber alle christlichen Kirchen sollten sich auch im Blick auf den Religionsunterricht zu offiziell geregelten Formen der Zusammenarbeit verpflichten.

Interreligiöses Lernen

Bereits 1971 hat die EKD darauf hingewiesen, dass die »Grundsätze der Religionsgemeinschaften« nach evangelischem Verständnis für den Religionsunterricht auch das Bemühen einschließen, »Andersdenkende zu verstehen«. Schon damals wurde erkannt, dass dies auch »für die Auseinandersetzung mit nichtchristlichen Religionen und nichtreligiösen Überzeugungen« gelten muss. In der Denkschrift »Identität und Verständigung« ist »die in Zukunft noch zunehmende Aufgabe interreligiösen Lernens« (IuV 80) ebenfalls im Blick.

Auch in der religionsunterrichtlichen Praxis hat sich das Anliegen interreligiösen Lernens zumindest ein Stück weit durch-

gesetzt. Die Lehrpläne und Unterrichtsinhalte des konfessionellen Religionsunterrichts werden so gestaltet, dass darin die Beziehungen zu anderen Religionen in Geschichte und Gegenwart Berücksichtigung finden. Die Begegnung vollzieht sich hier in erster Linie auf der Ebene der Unterrichtsinhalte, ohne dass es notwendig zu einem gemeinsamen Lernen mit Angehörigen anderer Religionen kommen muss. Von interreligiösem Lernen kann insofern gesprochen werden, als nicht mehr wie noch in früherer Zeit vor allem auf die Überlegenheit der eigenen Religion abgehoben wird. Stattdessen geht es um prinzipiell dialogisch ausgerichtete Lernprozesse, die von Toleranz, Respekt und Anerkennung des anderen geprägt sind, ohne dass Wahrheitsfragen deshalb ausgeklammert würden.

Zum interreligiösen Lernen gehört auch die persönliche Begegnung mit Angehörigen anderer Religionen. Dafür gibt es beim Religionsunterricht mehrere, differenziert zu beurteilende Möglichkeiten – angefangen bei Einladungen entsprechender Personen in den Unterricht über Besuche religiöser Einrichtungen bis hin zu einem gemeinsamen Unterricht mit Kindern und Jugendlichen unterschiedlicher Religionszugehörigkeit. Für einen solchen Unterricht werden wiederum unterschiedliche Wege realisiert: zeitweise Kooperation zwischen verschiedenen Formen von Religionsunterricht (etwa evangelischer und islamischer Religionsunterricht); dauerhaft gemeinsamer Unterricht im Klassenverband (vor allem in Berufs- und Förderschulen); programmatisches Angebot eines Religionsunterrichts, an dem alle Kinder und Jugendlichen

unabhängig von ihrer Religionszugehörigkeit teilnehmen (sog. Hamburger Weg). Ohne Zweifel gehört zur Pluralitätsfähigkeit nicht nur ein Sprechen über die Religion der anderen, sondern auch ein dialogischer Austausch mit ihnen. Für die bisher verfügbaren Modelle sind jedoch ungelöste Schwierigkeiten kennzeichnend:

- Einladungen und Besuche können eine wichtige Bereicherung sein. Der punktuelle Einbezug von Vertreterinnen und Vertretern anderer Religionen führt allein aber nicht zu einer authentischen Begegnung. Ähnliches gilt für den Besuch von Kirchen oder Moscheen.
- Religionsunterrichtliche Kooperationen in der Gestalt einer Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Formen von Religionsunterricht über den Bereich des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts hinaus sind wünschenswert, aber bislang noch sehr selten. Dazu liegen auch noch keine wissenschaftlichen Befunde vor.
- In den berufsbildenden Schulen wird der Religionsunterricht weithin als evangelisch-katholisch kooperativer Religionsunterricht erteilt; muslimische Schülerinnen und Schüler beispielsweise nehmen daran nur auf freiwilliger Basis teil.
- Auch der »Religionsunterricht für alle« in Hamburg wurde bislang allein in evangelischer Verantwortung erteilt. Rechtlich gesehen muss er auch bei einer Schülerschaft, die keine gemeinsame Konfessions- oder Religionszugehörigkeit aufweist, zumindest ein »Mindestmaß an ›evangelischem‹ Profil« bzw. eine zumindest »gewisse Schwerpunkt-

setzung bei dem, was ›evangelisch‹ ist« (Christoph Link), aufweisen. Auch in diesem Falle ist die Teilnahme nichtchristlicher Schülerinnen und Schüler nur auf freiwilliger Basis möglich. Dass solche Fragen auch in Hamburg selbst virulent sind, zeigen die neuen Vereinbarungen zwischen der Stadt Hamburg und muslimischen bzw. alevitischen Vereinigungen, die ausdrücklich einen u. a. islamischen Religionsunterricht ermöglichen. Was dies für den Hamburger Weg beim Religionsunterricht bedeutet, lässt sich gegenwärtig noch nicht absehen. Die bisherige Form einer evangelischen Verantwortung für den gesamten Religionsunterricht wird sich kaum durchhalten lassen. Möglicherweise könnte sich der Hamburger Religionsunterricht deshalb in Zukunft dem kooperativen Religionsunterricht annähern, wie er in anderen Bundesländern praktiziert wird und der auch die Möglichkeit einer über das Christentum hinausreichenden Zusammenarbeit einschließt.

Ein übergreifendes Kriterium für interreligiöses Lernen ist darin zu sehen, dass die Selbstinterpretation der Religionen und also auch die jeweilige Glaubensüberzeugung konstitutive Berücksichtigung findet. Eine Beschäftigung mit den Religionen allein unter dem Aspekt der Ethik bleibt unzureichend.

Interreligiöses Lernen sollte konsequent als Wechsel zwischen Innen- und Außenperspektive konzipiert werden, so dass die Schülerinnen und Schüler durch die Auseinandersetzung mit dem anderen und Fremden das Eigene besser verstehen und

zugleich für andere offen werden bzw. bleiben. Dafür kann die Präsenz von Lehrpersonen unterschiedlicher Konfessions- und Religionszugehörigkeit (Team-Teaching) ebenso von Vorteil sein wie die Einrichtung von religionsunterrichtlichen Angeboten über die christlichen Formen hinaus. Die Einführung eines islamischen Religionsunterrichts sollte so gesehen mit dem verstärkten Bemühen um Kooperation verbunden werden, um ein bloßes Nebeneinander verschiedener Formen von Religionsunterricht von vornherein zu vermeiden.

Kooperation mit dem Ethikunterricht

In fast allen Bundesländern existiert ein Ersatz- bzw. Alternativfach für diejenigen Schülerinnen und Schüler, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen. Angesichts vielfältiger religiöser und weltanschaulicher Sinnangebote soll auch ihnen eine klärende Auseinandersetzung ermöglicht werden. Alle Kinder und Jugendlichen müssen sich mit ethischen Fragen auseinandersetzen.

Das Alternativangebot zum konfessionellen Religionsunterricht wird regional unterschiedlich bezeichnet: Ethik, Werte und Normen, Praktische Philosophie, Philosophieren mit Kindern usw. Die Denkschrift »Identität und Verständigung« strebte eine Kooperation mit diesen Fächern im Rahmen einer Fächergruppe religiöser und ethischer Bildung an und wollte so zum fächerverbindenden Lernen in der Schule beitragen. So gibt es vielerorts Bemühungen um eine Zusam-

menarbeit zwischen dem Religionsunterricht und dem Ethikunterricht, bislang allerdings noch zu selten.

Die Kooperation wird erschwert, wenn der Religionsunterricht nicht als gleichberechtigter Partner des Ethikunterrichts anerkannt wird. Das ist insbesondere in Brandenburg sowie in Berlin der Fall, wo nur LER bzw. der Ethikunterricht als ordentliche Unterrichtsfächer anerkannt sind, während der Religionsunterricht ein nicht gleichwertiges Alternativfach für Schülerinnen und Schüler ist, die nicht an LER teilnehmen (Brandenburg), bzw. ein freiwilliger Zusatzunterricht (unter Anwendung von Artikel 141 GG in Berlin).

Fächerübergreifende Themen und fächerverbindender Unterricht

Im Religionsunterricht werden regelmäßig Themen und Fragestellungen behandelt, die über die Grenzen eines einzelnen Faches hinausreichen. Besonders deutlich ist dies in der Sekundarstufe II: Hier werden ethische und erkenntnistheoretische Themen bearbeitet, zum Verhältnis von Glaube und Naturwissenschaft, Schöpfung und Evolutionstheorie, Formen der Wahrnehmung und Deutung von Wirklichkeit usw.; dazu kommen, besonders in berufsbildenden Schulen, ethische und religiöse Bezüge der Arbeitswelt, Menschenbilder, ökonomische Fragen usw. Auf diese Weise stärkt der Religionsunterricht fächerübergreifende, zum Teil auch ausdrücklich interdisziplinäre Zusammenhänge, die für die Bildung insgesamt bedeutsam sind. Zugleich wird auch hier die Aus-

bildung von Pluralitätsfähigkeit unterstützt, etwa wenn das Verhältnis zwischen religiösen und nicht-religiösen Weltanschauungen (Atheismus, Materialismus, Monismus usw.) analysiert wird.

Fächerverbindende Zusammenarbeit kommt in der Praxis der Schule insgesamt weit seltener vor, als dies wünschenswert wäre. Immer wieder ist der Religionsunterricht an solchen Formen der Zusammenarbeit beteiligt – im Rahmen von Arbeitsgemeinschaften, Projekten und Projekttagen, aber auch im Rahmen des regulären Unterrichts. Dabei werden ebenfalls Themen bearbeitet, die unter dem Aspekt der religiösen und weltanschaulichen Pluralität besondere Probleme aufwerfen.

Unter allen fünf beschriebenen Aspekten – wachsende Heterogenität der Schülerschaft, konfessionelle Kooperation, interreligiöses Lernen, Zusammenarbeit mit dem Ethikunterricht, fächerübergreifende Themen und fächerverbindender Unterricht – erweist sich der Religionsunterricht schon heute als ein Bildungsangebot, durch das die Pluralitätsfähigkeit und der Erwerb entsprechender Kompetenzen entschieden gefördert werden. Dennoch sind hier in Zukunft weitere Anstrengungen erforderlich.

4.3 Schritte zur Weiterentwicklung

Aus den Beobachtungen zur Praxis des Religionsunterrichts sowie aus deren Erörterung und Bewertung ergeben sich Per-

spektiven für die Weiterentwicklung des evangelischen Religionsunterrichts:

Pluralitätsfähige Religionsdidaktik

Die Anforderungen an die Religionsdidaktik haben sich nachhaltig verändert. Sie sind deutlich gewachsen, und sie werden in Zukunft wohl noch deutlich weiter wachsen. Ihre Pluralitätsfähigkeit muss diese Didaktik zugleich in mehreren Richtungen verstärken.

Zumindest in gewisser Hinsicht ist hier von einem grundlegenden Wandel auszugehen. Noch vor 50 Jahren konnte in der Religionsdidaktik davon die Rede sein, dass der Religionsunterricht ein Angebot an die getauften Christen in der Schule sein wolle. Insofern sollte er als »Kirche in der Schule« verstanden werden. Demgegenüber besuchen heute viele Schülerinnen und Schüler den Religionsunterricht, die weder der evangelischen Kirche angehören noch getauft sind. Zum Teil handelt es sich um Angehörige anderer Konfessionen oder Religionen, zum Teil um konfessionslose Kinder und Jugendliche. Dazu kommt noch eine fast durchweg von Individualisierung und Pluralisierung bestimmte religiöse Sozialisation, bei der zunehmend weniger ein positives Verhältnis zur Kirche angebahnt oder bewusst evangelisch ausgerichtete Überzeugungen vermittelt werden. Deshalb stellen sich die im Folgenden genannten Herausforderungen auch keineswegs allein in der Schule, sondern auch an ge-

meindlichen Lernorten wie der Konfirmanden- und Jugendarbeit.

Das Interesse am evangelischen Religionsunterricht, das in der weit über die Kirchenmitgliedschaft hinausreichenden Beteiligung von Kindern und Jugendlichen zum Ausdruck kommt, ist ausdrücklich zu begrüßen. Die Offenheit des evangelischen Religionsunterrichts für andere muss aber auch didaktisch nachvollzogen werden. Lernangebote sind so auszugestalten, dass sie nicht nur dann Erfolg versprechen, wenn eine religiöse Sozialisation vorausgesetzt werden kann oder eine innere Zustimmung zu der christlichen Glaubensüberlieferung, der sich der evangelische Religionsunterricht und die in ihm tätigen Lehrkräfte verpflichtet wissen. Lange Zeit herrschte das Verständnis vor, dass der Religionsunterricht Erfahrungen mit der Kirche und mit christlicher Religion, die von den Schülerinnen und Schülern in die Schule bereits mitgebracht werden, kritisch reflektieren soll. Angesichts der heutigen Zusammensetzung von Lerngruppen und ihrer Erfahrungen kann das oft nicht mehr greifen. Wo es beispielsweise an Erfahrungen mit dem Gottesdienst fehlt, lassen sich entsprechende Erfahrungen nicht einfach zum Thema machen. Die Religionsdidaktik hat deshalb ein ganzes Spektrum an Möglichkeiten beispielsweise eines erfahrungsbezogenen, elementarisierenden, performativen oder konstruktivistischen Religionsunterrichts entwickelt, die auf die veränderte Situation eingehen. Diese Ansätze müssen in Zukunft aber noch stärker auf die zunehmende Heterogenität der Schülerschaft im Religionsunterricht ausgerichtet werden, beispielsweise

auch mit Hilfe individualisierter Lernangebote und innerer Differenzierung sowie unter Aufnahme unterschiedlicher Vorverständnisse und Zugangsweisen. Die Grundsituation eines Religionsunterrichts, der kein Einverständnis im Glauben voraussetzen kann, darf nicht überspielt werden. Darüber hinaus sind umfassendere Formen der Evaluation anzustreben, damit eine vergleichende empirisch gestützte Auswertung von Erfahrungen mit unterschiedlichen religionsdidaktischen Ansätzen unter dem Aspekt ihrer Pluralitätsfähigkeit möglich werden kann.

Ihre Aufgaben wird eine pluralitätsfähige Religionsdidaktik nur dann erfüllen können, wenn sie stärker als bisher über den Kontext des Faches und auch der Schule hinaus denkt. Erfahrungen mit neuen Modellen für die Zusammenarbeit zwischen evangelischer Jugendarbeit und Schule unterstreichen dies auf ihre Weise. Unterschiedliche Ansätze und Erfahrungen aus der Tradition schulischer und außerschulischer Pädagogik und Religionspädagogik können einander sinnvoll ergänzen. Die Bedeutung informeller und non-formaler religiöser Bildung auch für den Religionsunterricht ist längst erkannt, wird in den didaktischen Modellen aber noch kaum systematisch aufgenommen. Auf diese Weise werden nicht zuletzt mögliche Synergieeffekte oder Vernetzungsmöglichkeiten etwa zwischen Religionsunterricht und Konfirmanden- oder Jugendarbeit nicht genutzt.

Obwohl seit inzwischen mehr als 20 Jahren Erfahrungen mit konfessionell-kooperativem (evangelisch-katholischem) Re-

ligionsunterricht verfügbar sind, steht eine entsprechende Didaktik, die speziell auf diese Zusammenhänge eingestellt ist, noch immer an den Anfängen. Die mitunter anzutreffende Auffassung, konfessionelle Kooperation sei lediglich eine Frage der Organisation – eben dass evangelische und katholische Schülerinnen und Schüler gemeinsam unterrichtet werden –, geht aber an den Erfordernissen der Praxis vorbei. Wenn beispielsweise evangelische Kinder und Jugendliche auch ein Verständnis für die Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Blick auf die katholische Tradition erreichen sollen, ist dazu ein didaktisch reflektiertes und bewusst gestaltetes Angebot erforderlich.

Noch mehr gilt die Forderung nach der Ausbildung einer auf neue Aufgaben und Herausforderungen eingestellten Didaktik im Blick auf interreligiöse Lernzusammenhänge sowie im Verhältnis zu nicht-religiösen Weltanschauungen. Die damit verbundenen religionsdidaktischen Aufgaben machen ein enges Zusammenspiel von Praxis und Theorie erforderlich, bei dem die praktischen Erfahrungen mit didaktischen Prinzipien verbunden werden können. Dabei muss auch die Zusammenarbeit zwischen Religionspädagogik und Systematischer Theologie gestärkt werden. Immer wieder geht es um Verhältnisbestimmungen zwischen unterschiedlichen Glaubensweisen, um die Frage nach Wahrheit sowie um Weltanschauungen – um Problemstellungen also, die zu den Aufgaben systematisch-theologischer Arbeit gehören. Auch wenn die Ergebnisse dieser Arbeit nur selten unmittelbar in die schulische Praxis übernommen werden können, ist der Einfluss einer

konstruktiv-kritischen Zusammenarbeit zwischen Systematischer Theologie und Religionspädagogik besonders wichtig.

Während die Arbeit an fächerübergreifenden Themen in der Religionsdidaktik seit langem reflektiert wird, fand der fächerverbindende Unterricht selbst vergleichsweise wenig Beachtung. Darin spiegelt sich eine in der Schule wenig ausgebildete interdisziplinäre Praxis und damit eine Grenze, die für die Zukunft nicht länger maßgeblich sein kann. Sinnvoll wäre es, in dieser Hinsicht systematische Schul- und Unterrichtsversuche in Gang zu bringen. Schulen in evangelischer Trägerschaft, die sich schon in früherer Zeit um einen solchen fächerverbindenden Unterricht bemüht haben, könnten dabei eine wichtige Rolle spielen.

Ein pluralitätsfähiger und mehrseitig dialogisch offener Religionsunterricht ist auf interdisziplinäre Kooperationen angewiesen, nicht zuletzt auch mit lebens- und naturwissenschaftlichen Fächern. Organisatorische Unterstützung für solche kooperative Vorhaben gehört deshalb zu den vordringlichen Aufgaben von Schulleitungen, aber auch von Kirche sowie staatlicher Schulaufsicht.

Weiterentwicklung der rechtlichen und organisatorischen Voraussetzungen

Für die Evangelische Kirche in Deutschland bleibt die grundgesetzliche Verankerung des evangelischen Religionsunterrichts

nach Artikel 7 Absatz 3 GG Ausgangspunkt aller Überlegungen zu seiner rechtlichen und organisatorischen Gestaltung. Die Möglichkeit der Teilnahme am schulischen Religionsunterricht als Ausdruck der positiven Religionsfreiheit muss ebenso gewahrt bleiben wie die Möglichkeit der Teilnahme an einem alternativen Unterricht, wenn die Abmeldung vom Religionsunterricht aus Gewissensgründen erfolgt. Die rechtliche und organisatorische Konkretion der Religionsfreiheit in der Schule darf für die Schülerinnen und Schüler zu keiner Ungleichbehandlung bei der Wahrnehmung der einen oder anderen Ausdrucksform führen.

Der Religionsunterricht ist rechtlich nicht nur ein evangelischer, katholischer oder orthodoxer, sondern auch ein jüdischer oder, in Zukunft, ein islamischer, ggf. alevitischer Religionsunterricht. Die Erfüllung des Rechtsanspruchs auf Religionsfreiheit in der Schule wird zunehmend dort problematisiert, wo Schülerinnen und Schüler verschiedener Religionsgemeinschaften und Weltanschauungen aufeinandertreffen oder wo die Zahl der konfessionslosen Schülerinnen und Schüler die Zahl der konfessionell gebundenen übersteigt. Die Verschiedenheit der konfessionellen Angebote mit ihrem je eigenen Rechtsanspruch stellt die Schule nicht selten vor erhebliche Herausforderungen. In manchen Schulen werden konfessionell begründete separate Lerngruppen inzwischen in Frage gestellt unter Verweis auf die gesellschaftliche Bedeutung des interreligiösen und interkulturellen Dialogs sowie die pädagogische Bedeutung gemeinsamen Lernens. Hinzu kommt, dass ein differenziertes religionsunterricht-

liches Angebot als zu »ressourcenintensiv« angesehen wird. Deshalb reagieren manche Schulen mit schuleigenen Lösungen, welche die verfassungsmäßig garantierten Religionsrechte nicht mehr eindeutig und kenntlich abbilden und die insofern als problematisch zu beurteilen sind.

Der fachspezifische Bildungsauftrag des evangelischen Religionsunterrichts leitet sich aus dem allgemeinen Bildungsauftrag der Schule ab und entspricht zugleich dem Bildungsanliegen der Kirche (Religionsunterricht als »gemeinsame Angelegenheit«). Folgende Voraussetzungen, die nicht nur für den evangelischen Religionsunterricht als ordentliches Unterrichtsfach im Sinne von Artikel 7 Absatz 3 GG zu gelten haben, sind aus Sicht der Evangelischen Kirche in Deutschland grundlegend und insofern zukunftsweisend zugleich:

- die rechtliche und organisatorische Verankerung des Religionsunterrichts als durchgehendes Pflichtfach in allen Schuljahrgängen in den Schulen grundsätzlich aller Schulformen sowie als zugelassenes Prüfungsfach in schulischen Abschlussprüfungen, wobei die Umsetzung dieser Vorgabe durch die Schulaufsicht auch überprüft werden muss,
- die Bewertung der Schülerleistung im Religionsunterricht und die Versetzungsrelevanz des Bewertungsergebnisses,
- die Erteilung des Religionsunterrichts in deutscher Sprache unter staatlicher Fach- und Rechtsaufsicht sowie seine Begleitung und Mitverantwortung durch Kirchen oder Religionsgemeinschaften,

- die Erteilung des Religionsunterrichts durch staatlich ausgebildete und grundsätzlich staatlich beschäftigte Lehrkräfte auf der Basis staatlich sowie durch die Kirchen und Religionsgemeinschaften genehmigter Lehrpläne und Schulbücher.

Zur weiteren Stärkung der Pluralitäts- und Dialogfähigkeit des evangelischen Religionsunterrichts sollten folgende Bedingungen gewährleistet sein:

- Der evangelische Religionsunterricht wird überall dort erteilt, wo die schulrechtlich vorgegebene Mindestzahl evangelischer oder sich am evangelischen Religionsunterricht beteiligender Schülerinnen und Schüler, ggf. auch schuljahrgangsübergreifend, erreicht wird. Er ist offen für Schülerinnen und Schüler anderer Religionsgemeinschaften oder Weltanschauungen sowie für konfessionslose Schülerinnen und Schülern und lädt sie zur Teilnahme ein. In diesem Sinne versteht sich der evangelische Religionsunterricht als ein Angebot für alle, die seiner Einladung aus freier Entscheidung folgen möchten. Diese Offenheit sowie die sich daraus ergebende Heterogenität erfordert auch eine ausreichende Versorgung der Schule mit Religionslehrkräften, die sich nicht allein an der Anzahl evangelischer Schülerinnen und Schüler bemessen lässt.

- Im Dialog mit der katholischen Kirche ist zu klären, ob und unter welchen Voraussetzungen konfessionell-kooperativer Religionsunterricht als Option in allen Schuljahr-

gängen und in den Schulen aller Schulformen ermöglicht werden kann. Maßgeblich ist das Anliegen, durch konfessionelle Kooperation ein verbessertes Lernangebot zu schaffen, bei dem Gemeinsamkeiten zwischen den Konfessionen gestärkt und der Umgang mit bleibenden Unterschieden eingeübt werden kann. Der Unterricht basiert auf einem Lehrplan und auf Unterrichtsmaterialien, die in Abstimmung mit den beiden Kirchen vorgegeben und zugelassen werden. Auch in Zukunft sollen dabei die besonderen Erfordernisse in Förderschulen oder im beruflichen Bildungswesen Berücksichtigung finden.

Entscheidend wird es sein, die Einrichtung konfessionell-kooperativer Angebote durch klare Vereinbarungen zwischen den Kirchen auf eine sichere Grundlage zu stellen und in der Praxis zu erleichtern. Zur praktischen Realisierung kommen verschiedene Möglichkeiten in Betracht. Übergreifendes Ziel muss es sein, die auch bei der konfessionellen Kooperation maßgeblich bleibende Bekenntnisbindung ebenso zum Tragen zu bringen wie die Kooperation als dialogisches Prinzip. Deshalb bleibt der konfessionell-kooperative Religionsunterricht der Konfession zugeordnet, der die unterrichtende Lehrkraft angehört. Im Falle von phasenweiser Kooperation oder bei Team-Teaching müssen von Fall zu Fall angemessene Zuordnungen gefunden werden.

Der konfessionell-kooperative Religionsunterricht ist offen für Schülerinnen und Schüler anderer Religionsgemeinschaften oder Weltanschauungen sowie für konfessionslose Schülerinnen und Schüler. Auch er ist in diesem Sinne ein

Angebot für alle, die seiner Einladung aus freier Entscheidung folgen.

- Darüber hinaus bietet der kooperative Religionsunterricht die Möglichkeit, geeignete Themenstellungen auch gemeinsam mit einem jüdischen oder islamischen Religionsunterricht in der Schule zu bearbeiten. Auch dabei wird die rechtliche Eigenständigkeit des jeweiligen Religionsunterrichts nicht aufgegeben.
  Die Kooperation mit einem islamischen oder, wo möglich, einem jüdischen Religionsunterricht dient dem interreligiösen Lernen. Insofern ist auch diese Form der Kooperation an Gemeinsamkeiten und Unterschieden ausgerichtet. Sie sollte in Zukunft auch dort, wo sie beispielsweise mit organisatorischen Schwierigkeiten verbunden ist, deutlich gestärkt und ebenso von Seiten der Schule unterstützt werden. Dazu müssen ggf. lokale und regionale Absprachen getroffen werden, damit hier gezielt zumindest Versuche kooperativen Lehrens und Lernens eingerichtet werden können. Dabei sind die bei interreligiöser Zusammenarbeit veränderten theologischen Voraussetzungen und die spezifische Differenz zwischen Kooperationen christlicher Konfessionen untereinander und zwischen Kooperationen unterschiedlicher Religionen zu berücksichtigen.

- Schon in seinen Thesen zum Religionsunterricht von 2006 hat es der Rat der EKD ausdrücklich begrüßt, »wenn sich der Religionsunterricht und der Ethikunterricht wechselseitig als Dialogpartner verstehen«. Vorausgesetzt wird da-

bei allerdings ausdrücklich, dass nicht versucht wird, »den Religionsunterricht durch allein vom Staat verantwortete Pflichtfächer wie Religionskunde oder Werteunterricht zu verdrängen. Ebenso abzulehnen ist es, wenn der Religionsunterricht dadurch abgewertet wird, dass dieser Unterricht nur bei gleichzeitiger Teilnahme am staatlichen Pflichtfach Religionskunde oder Werteunterricht und also bei einem für Kinder und Jugendliche kaum plausiblen Mehraufwand besucht werden kann«.

Ohne die deutlichen Unterschiede zwischen Religions- und Ethikunterricht zu verwischen, bleibt die Kooperation dieser Fächer wünschenswert. Sie bietet die Möglichkeit, beispielsweise religiöse und nicht-religiöse Aspekte zentraler Themen gemeinsam zu bearbeiten. Auf diese Weise können Vorurteile abgebaut sowie zusätzliche Lernchancen genutzt und kann insgesamt die Pluralitätsfähigkeit aller Schülerinnen und Schüler gestärkt werden.

- Es ist zu begrüßen, wenn der fachspezifische Bildungsauftrag des evangelischen Religionsunterrichts in der Schule über den Unterricht hinaus gemeinsam mit denjenigen wahrgenommen wird, die in der Schule ebenfalls Verantwortung für die religiöse, ethische und philosophische Bildung tragen. Diese Gemeinsamkeiten können wahrgenommen und realisiert werden etwa in gemeinsamen Fachkonferenzen, gemeinsamen Fachabsprachen, gemeinsamen Schulveranstaltungen, Schulfeiern und Schulriten, gemeinsamer Begehung kirchlicher bzw. anderer religiöser Feiertage während der Schulzeit, gemeinsamen Besuchen

religiöser Stätten außerhalb des Unterrichts etc. Derartige Gemeinsamkeiten sind besonders geeignet, sowohl die Pluralitäts- und Dialogfähigkeit des evangelischen Religionsunterrichts als auch der Schule hervorzuheben und zu stärken. Die bleibende Berechtigung evangelischer oder christlich-ökumenischer Schulgottesdienste wird dadurch nicht in Frage gestellt.

Lehrerbildung und wissenschaftliche Begleitung

Es versteht sich von selbst, dass die veränderten Aufgaben für den Religionsunterricht auch eine veränderte Ausbildung voraussetzen. Beispielsweise kann ein Ausbau der konfessionellen Kooperation oder auch der Kooperation mit einem jüdischen und islamischen Religionsunterricht kaum erwartet werden, wenn solche Kooperationsformen nicht auch im Studium angebahnt und ansatzweise praktiziert werden. Kooperative Lehrveranstaltungen im Rahmen des Religionslehramtsstudiums sind deshalb ausdrücklich zu begrüßen. Das gilt auch im Blick auf die Ausbildung für den Ethikunterricht.

Schließlich hat sich am Beispiel des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts gezeigt, dass die Einführung neuer religionsdidaktischer Modelle von einer wissenschaftlichen Begleitung erheblich profitieren kann. Dieses Instrument wird im Bereich der Religionspädagogik und der Kirchen noch viel zu wenig genutzt. Es steht außer Frage, dass die Weiterentwicklung des Religionsunterrichts in hohem Maße

von einer gezielten wissenschaftlichen Begleitforschung profitieren kann.

4.4 Religionsunterricht als Ort der Reflexion religiöser Vielfalt in der Schule

Aus der Stellung des Religionsunterrichts in einer Schule, die zunehmend von religiöser und weltanschaulicher Vielfalt geprägt ist, ergeben sich auch neue Aufgaben für diesen Unterricht, und zwar auch im Blick auf die Schule insgesamt. Ein Religionsunterricht, der dem Bildungsziel der Pluralitätsfähigkeit dient, sollte gleichzeitig als ein Ort verstanden und ausgestaltet werden, an dem die in der eigenen Schule vorhandene sowie mehr oder weniger bewusst gelebte Vielfalt reflexiv aufgenommen und eingeholt werden kann. Im Religionsunterricht können verschiedene Arten und Weisen, mit dieser Vielfalt umzugehen, ausdrücklich thematisiert werden. Darüber hinaus kann gemeinsam erörtert werden, welche Formen des Umgangs mit der Pluralität sich mit welchen Folgen verbinden und welche deshalb den Vorzug vor anderen verdienen. So können die Schülerinnen und Schüler sich Kriterien erarbeiten oder aneignen, die ihre Urteils- und Handlungskompetenz auch im Alltag der Schule stärken.

Damit bezieht sich der Religionsunterricht auf eine Lebenspraxis, die in ihren religiösen und weltanschaulichen Hintergründen in der Schule sonst kaum einmal thematisch wird. Durch die Auseinandersetzung mit den Herausforde-

rungen der Pluralität trägt der Religionsunterricht auch in dieser Hinsicht zum allgemeinen Bildungsauftrag der Schule bei. Denn der kompetente Umgang mit der religiösen und weltanschaulichen Vielfalt gehört inzwischen zu den Aufgaben der Schule insgesamt.

Wenn der Religionsunterricht diese Aufgabe tatsächlich erfüllen soll, wird für diesen Unterricht allerdings eine didaktische Orientierung erforderlich, die nicht nur in einem interdisziplinären Sinne über das Fach hinausweist, sondern auch in einem sozialen oder institutionellen Sinne. Ein solcher Religionsunterricht kann beispielsweise erfahrungsbezogen Themen aus der eigenen Schule aufnehmen: Wie soll in der Schule Weihnachten gefeiert werden, wenn nicht alle Schülerinnen und Schüler dem Christentum angehören? Kann oder muss es an der Schule eine gemeinsame Feier zum Ramadan geben? Soll in der Schulmensa nur noch schweinefleischfreies oder vegetarisches Essen angeboten werden? Gibt es auch an der eigenen Schule Diskriminierungserfahrungen aufgrund der Religionszugehörigkeit? usw. Solche Fragen müssen zwar von der Schule insgesamt geklärt werden, also etwa im Lehrerkollegium. Zugleich bleibt es aber sinnvoll, im Religionsunterricht auch die spezifisch evangelischen, vom christlichen Glauben ausgehenden Sichtweisen und Beurteilungsmöglichkeiten zu thematisieren.

Als schulbezogener Reflexionsort religiöser und weltanschaulicher Pluralität übernimmt der Religionsunterricht auf diese Weise bewusst Mitverantwortung für die Gestaltung der

Schule und der in ihr gelebten Beziehungen zwischen Menschen mit unterschiedlicher Religionszugehörigkeit oder auch ohne eine solche Zugehörigkeit. Diese Mitverantwortung verweist zugleich auf das wachsende Erfordernis religiöser und religionsbezogener Angebote etwa im Schulleben. Dieses Erfordernis ist nicht auf Ganztagsschulen beschränkt, tritt aber bei ihnen besonders deutlich hervor. Um solche Fragen muss es gehen, wenn im Folgenden nicht mehr allein vom Religionsunterricht, sondern von der Schule gesprochen wird.

5. Pluralitätsfähige Schule: Wege zu einer dialogischen Kultur religiös-weltanschaulicher Vielfalt

Der Religionsunterricht an der öffentlichen Schule und die Schule als öffentliche Institution sind mit der Vielfalt der religiösen und weltanschaulichen Orientierungen in ähnlicher, aber klar zu unterscheidender Weise konfrontiert. Während beim Religionsunterricht die Möglichkeit besteht, sich von der Teilnahme befreien zu lassen, basiert die Schule auf der Pflicht jedes Kindes und Jugendlichen, an gesellschaftlich verbindlicher Bildung teilzunehmen. Auch außerhalb des Religionsunterrichts muss in der Schule sowohl positive als auch negative Religionsfreiheit gewährleistet sein, freilich anders für die Lehrerinnen und Lehrer als für die Schülerinnen und Schüler. Die Kinder und Jugendlichen bringen unterschiedliche Überzeugungen und Glaubenspositionen selbstverständlich in ihren Schulalltag mit und können der religiösen und weltanschaulichen Vielfalt nicht ausweichen, sondern müssen sich mit ihr auseinandersetzen und lernen, in einer angemessenen Weise damit umzugehen.

Daher stellt sich für das Schulsystem insgesamt, aber auch für jede Schule konkret eine dreifache Aufgabe:

- Die Bearbeitung religiöser und weltanschaulicher Vielfalt muss als genuine Bildungsaufgabe der gesamten Schule an-

erkannt und von der *Schulleitung* sowie von allen *Lehrkräften* wahrgenommen werden.
- Für das Zusammenleben in der schulischen Gemeinschaft angesichts mannigfacher religiöser und weltanschaulicher Orientierungen müssen von *Lehrkräften, Eltern und Schülerinnen und Schülern* gemeinsam Regeln und Verfahren gefunden und vereinbart werden.
- Die Gestaltung einer dialogisch offenen Schulkultur erfordert Erfahrungsräume, die kompetenzorientiertes Lernen im Blick auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der religiösen und weltanschaulichen Pluralität ermöglichen. Diese Aufgabe betrifft sowohl das Schulleben als auch die Schulentwicklung und die schulische Programmatik. Sie fällt in erster Linie in die Verantwortung der *schulinternen Gremien* und *Institutionen der Mitverantwortung*.

5.1 Religion und Toleranz

Das Recht auf aktive Betätigung der Glaubensüberzeugung und die Verwirklichung der Persönlichkeit auf weltanschaulich-religiösem Gebiet ist extensiv auszulegen und wird, in den verfassungsimmanenten Schranken, grundgesetzlich garantiert. Die grundgesetzlich verbürgte Glaubens- und Religionsfreiheit wird daher auch in der Schule als öffentlichem Raum gewährleistet. Neben der positiven Religionsfreiheit gilt in der Schule somit auch die negative Religionsfreiheit, das heißt die Freiheit, religiöse oder weltanschauliche Überzeugungen für sich abzulehnen.

Angesichts der religiösen Vielfalt in der Gesellschaft, die sich in der Schule widerspiegelt, ist es primär die erzieherische Aufgabe der Schule, ein tolerantes Miteinander der Schülerinnen und Schüler mit ihren vielfältigen religiösen und weltanschaulichen Orientierungen einzuüben und die Achtung vor der Überzeugung von Menschen anderer Herkunft, Religion und Weltanschauung zu fördern.

Allerdings hat der Staat dafür zu sorgen, dass der staatliche Erziehungs- und Bildungsauftrag nach Artikel 7 Absatz 1 GG auch tatsächlich von der Schule wahrgenommen werden kann. Bei unvermeidlichen Spannungen und Konflikten in der gemeinsamen Erziehung und Bildung von Kindern unterschiedlicher Weltanschauungs- und Glaubensrichtungen werden auch die Glaubensfreiheit und das Recht auf Religionsausübung durch die Grundrechte anderer begrenzt. In diesem Falle sind Kompromisse im Sinne eines möglichst schonenden Eingriffs in Grundrechte zu finden, die den ordnungsgemäßen Unterrichtsablauf gewährleisten und die Umsetzung des staatlichen Bildungs- und Erziehungsauftrags ermöglichen.

5.2 Aufgaben der Schule

Die Schule spiegelt gesellschaftliche Entwicklungen, die von einer zunehmenden Ausdifferenzierung und einer durch Mobilität und Migration bestimmten Vielfalt religiöser und weltanschaulicher Orientierungen geprägt sind. Diese Pluralität äußert sich in unterschiedlichen Formen, Bezugssystemen,

Normen und kulturell bestimmten Lebensstilen, die keineswegs beziehungslos nebeneinander stehen, sondern spannungsvolle, gelegentlich auch widersprüchliche und konflikthafte Konstellationen des gesellschaftlichen Miteinanders nach sich ziehen.

Da die *Kinder und Jugendlichen* an den religiösen und weltanschaulichen Entwicklungen teilhaben, wäre es pädagogisch verfehlt, Religion und Weltanschauung in der Schule auszuklammern und die Schule als religiös neutralen oder indifferenten Lernort zu konzipieren. Stattdessen müssen Schülerinnen und Schüler in der Vielfalt ihrer Lebensäußerungen in der Schule wahrgenommen werden. Dazu gehört auch die Möglichkeit, dass sie ihren eigenen Überzeugungen Ausdruck verleihen.

Allerdings sind viele Schülerinnen und Schüler der Auffassung, Religion sei als Privatsache anzusehen und deshalb könne man der Vielzahl der religiösen und weltanschaulichen Einstellungen nur in einer Haltung der Gleichgültigkeit und des Relativismus gegenübertreten. Dazu kommt, dass viele Kinder und Jugendliche mangels detaillierter Kenntnisse und authentischer Erfahrungen selbst mit der eigenen (Herkunfts-)Religion kaum vertraut sind und sich ihre religiösen oder nichtreligiösen Lebensentwürfe aus Bruchstücken zu einem individuellen »patchwork« zusammenstellen. Für sie geht es nicht darum, einen eigenen religiösen oder weltanschaulichen Standpunkt zu wahren und ihn gegenüber anderen abzugrenzen, sondern allererst darum, eine eigene Überzeugung zu entwickeln.

Kontraproduktiv wäre es, der Neigung zu religiöser Gleichgültigkeit und Unverbindlichkeit entgegenzukommen, religiöse und weltanschauliche Lebenskonzepte einzuebnen und sie zu verharmlosen. Wo religiös motivierte Konflikte, in vermeintlich toleranter Absicht, von vornherein gemieden werden, besteht die Gefahr, dass diese sich untergründig und unreflektiert im schulischen und außerschulischen Miteinander auswirken. Ein pädagogisch verantwortlicher Umgang mit religiösen und weltanschaulichen Orientierungen darf sich nicht mit deren vordergründiger Abdrängung in einen nicht mehr dem Dialog und der Auseinandersetzung zugänglichen Raum der Subjektivität begnügen, sondern muss sich der Aufgabe stellen, eine konstruktive Pluralitätsfähigkeit bei Kindern und Jugendlichen zu fördern und entwickeln zu helfen.

Jede Form religiöser und weltanschaulicher Meinungsäußerung und Aktivität in der Schule findet allerdings ihre Grenze am Überwältigungsverbot. Kein Kind und kein Jugendlicher darf von einer Lehrperson zu religiös oder weltanschaulich begründeten Einstellungen oder Handlungen genötigt werden. Dieser Grundsatz schließt auch aus, dass Schülerinnen und Schüler sich untereinander unter Druck setzen, Andersdenkende moralisch oder religiös diffamieren, herabsetzen oder gar Gewalt – gleich in welcher Form – in religiös motivierten Auseinandersetzungen propagieren oder anwenden.

Die Schule ist als *Lernfeld* zu begreifen, in dem Schülerinnen und Schüler im alltäglichen Umgang miteinander die Kompetenz entwickeln, auch in religiöser Hinsicht mit Gemein-

samkeiten und Unterschieden umzugehen. Dazu braucht die Schule eine *dialogische Kultur religiös-weltanschaulicher Vielfalt*. »Kultur« meint hier nicht nur einen bereits vorgefundenen sozialen Handlungs-, Wert- und Erfahrungsraum, sondern bezeichnet zugleich eine Gestaltungsaufgabe. In der Spannung zwischen dem, was Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte und Eltern als gemeinsame Lern- und Lebensumgebung in ihrer Schule erleben, und der Verpflichtung, diesen Raum zu pflegen, im Sinne konsensfähiger Ziele auszubauen und »im Dialog« lebens- und lernförderlich weiterzuentwickeln, konstituiert sich die jeweils eigene Schulkultur vor Ort. Dabei richtet sie sich in diesem Kontext auf die »religiös-weltanschauliche Vielfalt« als Gegenstand der Gestaltung und Bearbeitung. Eine »dialogische Kultur religiös-weltanschaulicher Vielfalt« schließt also ein, dass die Mannigfaltigkeit religiöser und weltanschaulicher Orientierungen zur Geltung kommt, deren lebensbedeutsame Relevanz bewusst gemacht und der Umgang miteinander in respektvoller Verständigung eingeübt wird. Pädagogisches Ziel einer solchen Kultur ist es, zu einer über sich selbst aufgeklärten Religion und Weltanschauung beizutragen, die das religiöse oder weltanschauliche Lebenskonzept des anderen nicht zur Abgrenzung, Ausgrenzung oder Erniedrigung benutzt, also nicht gegen ihn, sondern mit ihm gemeinsam die Lebenswirklichkeit gestaltet. In einer solchen religionssensiblen Schulkultur werden Kinder und Jugendliche nicht *trotz* ihrer Religion und Weltanschauung, sondern *mit* ihrer Religion und Weltanschauung anerkannt und geschätzt.

Religiöse Bildung fördert die verständigungsorientierte gegenseitige Anerkennung und trägt damit zur Integration bei. Es liegt im wohlverstandenen Eigeninteresse jeder Schule, sich dieser Bildungsaufgabe anzunehmen. Die damit verbundenen Chancen sind erheblich: Wenn die Schule ein wichtiger Ort gesellschaftlicher Integration ist, kann eine Schulgemeinschaft durch ein solches Profil nur gewinnen und sich zu einer Experimentierstätte für demokratisches Leben und für das Lernen von Verantwortung entwickeln. Die dynamischen Prozesse und Strukturen in der modernen Gesellschaft erfordern ein hohes Maß an Partizipation und verantwortlichem Engagement aller Bürgerinnen und Bürger. Eben dies kann in der Schule eingeübt und exemplarisch erlernt werden. Wenn sich *Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte und Eltern* um die Gestaltung einer entsprechenden Kultur bemühen, werden grundlegende Prinzipien wie Respekt, Achtung und Rücksichtnahme, Normen und Konfliktlösungsverfahren sowie Perspektivenwechsel und Verantwortungsübernahme anschaulich und als Gestaltungskräfte sozialer Interaktionen erfahrbar. Es versteht sich von selbst, dass solche Aufgaben und Möglichkeiten im Rahmen von Ganztagsangeboten noch einmal erheblich an Gewicht gewinnen und dass dabei auch außerschulische Partner wie die kirchliche Jugendarbeit eine wichtige Rolle spielen können.

Es kommt entscheidend darauf an, in welcher Weise die *Leitung einer Schule* einen solchen Entwicklungsprozess initiiert, unterstützt, fördert und auch durch personelle und finanzielle Ressourcen ermöglicht. Es erfordert Mut, Durchsetzungs-

kraft und gute Argumente, um das Problem religiös-weltanschaulicher Vielfalt auf die Tagesordnung einer Schule zu setzen. Ohne tatkräftige, breite Unterstützung von Lehrkräften und Eltern wäre eine *nachhaltige* Ausgestaltung und Sicherung einer solchen Schulkultur zum Scheitern verurteilt. Oft genug ist jedoch ein konkreter Problemdruck der Auslöser für ein gemeinsames Nachdenken darüber, wie mit religiös-weltanschaulich veranlassten Konflikten pädagogisch umzugehen ist. Dies kann zum Ansatzpunkt für eine programmatische Neuorientierung der Schule werden.

Die so verstandene Bildungs- und Gestaltungsaufgabe kann nicht nur einem Fach zugeordnet werden, auch wenn dem Religionsunterricht hier eine besondere Verantwortung zukommt. Vielmehr ist sie als *Querschnittsaufgabe aller Lehrkräfte* an einer Schule aufzufassen. Auch in den Lehrerkollegien spiegelt sich religiöse und weltanschauliche Vielfalt, die bei der Wahrnehmung der unterschiedlichen pädagogischen Herausforderungen ausbalanciert und in ein produktives Verhältnis gebracht werden muss. Die Kollegien sind daher selbst Anschauungsfelder für den Umgang mit religiöser und weltanschaulicher Vielfalt. Für manche Kollegien dürfte die Auseinandersetzung mit religiöser und weltanschaulicher Vielfalt als pädagogische Bildungs- und Gestaltungsaufgabe ein langfristiger Lernprozess sein, zumal dann, wenn ideologische Verhärtungen und Positionen mit dem Anspruch absoluter Geltung, fachliche Prioritäten oder schlicht Gleichgültigkeit und Ignoranz die Offenheit und das Interesse für das beschriebene Problem gegenwärtiger Bildung lähmen. Gleichwohl wird eine Schule das Thema re-

ligiöse und weltanschauliche Vielfalt nicht ignorieren können, wenn sie sich nicht in pädagogische Aporien verlieren oder gar an ihrem Auftrag scheitern will, junge Menschen auf ein Leben in einer komplex strukturierten Gesellschaft vorzubereiten.

Eine zentrale Aufgabe der Schule bei der an Gemeinsamkeiten und Unterschieden orientierten Auseinandersetzung mit religiöser und weltanschaulicher Vielfalt ist es, ein grundlegendes Wissen über Religionen und Weltanschauungen zu vermitteln. Dies gilt nicht nur für den Religions- oder Ethikunterricht, denn alle Fächer haben mittelbar oder unmittelbar mit religiös-weltanschaulichen Aspekten der Bildung zu tun. Darüber hinaus müssen Schülerinnen und Schüler aber auch die Möglichkeit haben, religiöse und weltanschauliche Praxis anschaulich zu erfahren, sich über Gemeinsamkeiten und Unterschiede auszutauschen und angemessene Begegnungs- und Verständigungsformen einzuüben. Erst in diesen mehrperspektivischen Zugangsweisen können Kinder und Jugendliche diejenigen Kompetenzen entwickeln, die für den Umgang mit dem Fremden erforderlich sind.

Die Gestaltung einer entsprechenden Schulkultur ist nicht spannungs- und konfliktfrei. Vielmehr ist damit zu rechnen, dass sich an Traditionen wie dem Kopftuch oder an religiösen Symbolen wie dem Kruzifix, an konkreten Verhaltensweisen im Blick auf Essen, Kleidung, Kontakte mit Andersgläubigen, an der Auslegung der Heiligen Schriften oder an der Hochschätzung der eigenen Religion und Überzeugung und der Herabwürdigung anderer Überzeugungen immer

wieder *Konflikte* entzünden, die im Einzelfall auch zu Diskriminierung und Ausgrenzung führen können. Die Schule muss darauf bestehen, solche Situationen mit *pädagogischen Mitteln*, das heißt vor allem im argumentativen Diskurs, zu bearbeiten. Lehrkräfte, aber auch Schülerinnen und Schüler benötigen daher eine ausgeprägte Konfliktfähigkeit, die über ein breites Instrumentarium pädagogischer Interventionsmöglichkeiten von gemeinsam erarbeiteten Regeln und Schulverfassungen über Beratungsangebote bis hin zu Mediationsstrategien, aber auch pädagogischen Sanktionen verfügt. Erst wenn diese Mittel in Grenzfällen nicht mehr greifen, bedarf es ggf. weitergehender Maßnahmen, um den Schulfrieden zu gewährleisten.

Um den Erwerb der Kompetenzen fördern und unterstützen zu können, braucht die Schule *pädagogisch arrangierte Erfahrungsräume*, in denen Kinder und Jugendliche zum einen ihre Glaubensüberzeugungen ausdrücken, zum anderen die Überzeugungen anderer kennenlernen können. Für solche Erfahrungsräume bieten sich im alltäglichen *Schulleben* vielfältige Möglichkeiten. Die Konzipierung und Gestaltung solcher Räume ist aber zugleich auch eine Aufgabe der *Schulentwicklung* und des *Schulprofils*.

5.3 Schulleben

Die beschriebene pädagogische Aufgabe der Schule stellt sich regional und schulformbezogen unterschiedlich dar. Die mul-

tikulturelle und multireligiöse Situation in einer Hauptschule in einer Metropole mit einer Mehrheit an Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher ethnischer Provenienz erfordert andere pädagogische Strategien als die an einem Gymnasium im ländlichen evangelischen Umfeld; die große Mehrheit nicht religiös orientierter Schülerinnen und Schüler in einer ostdeutschen Oberschule benötigt andere pädagogische Szenarien als die an einer von katholischer Tradition geprägten Realschule im Westen. Die Schülerschaft einer berufsbildenden Fachoberschule unterscheidet sich von der des allgemeinbildenden Gymnasiums. Daher ist es vornehmlich die Aufgabe der eigenverantwortlichen Schule, die Situation der Schülerinnen und Schüler genau wahrzunehmen und Erfahrungsräume bereitzustellen, die das Lernen im Blick auf religiöse und weltanschauliche Gemeinsamkeit und Differenz fördern. Dazu bedarf es eines *pädagogischen Konzeptes*, sollen religiöse Lerngelegenheiten nicht in eine Vielzahl unkoordinierter Anlässe diffundieren.

Im Folgenden werden unterschiedliche Erfahrungsräume skizziert, die jedoch nicht überschneidungsfrei dargestellt werden können. Die Skizze dient dazu, die Fülle der Möglichkeiten und Anlässe für das Lernen in Hinsicht auf religiöse und weltanschauliche Vielfalt, die sich im Schulalltag bieten, in den Blick zu nehmen:

Situative Erfahrungsräume sind punktuelle oder auch rhythmisierte Schulveranstaltungen mit religiösem Charakter oder Thema, bei denen sich die Schulgemeinschaft zu gemeinsamen Feiern, zu Besinnung und Nachdenken versammelt. Je

nach Ausgestaltung der Veranstaltungen gilt das Gebot der Freiwilligkeit. Dazu gehören z. B.

- Gottesdienste zu herausgehobenen Gelegenheiten im Schuljahr (z. B. Einschulung, Entlassung, Schuljahresabschluss, Jubiläen u. a. m.),
- Schulandachten, »Worte zum Tage«, meditative Auszeiten und Pausenangebote,
- zentrale Feste und Feiern im Kirchenjahr und in anderen Religionen,
- ökumenische Veranstaltungen zu besonderen Anlässen und Themen (z. B. Friedensgottesdienste, Erinnerungsfeiern etwa zur Reichspogromnacht, Trauerfeiern u. a. m.).

Gemeinschaftsbezogene Erfahrungsräume beziehen sich auf den intensiven und offenen Austausch in kleineren Gruppen, in denen ohne Zeitdruck Fragen des Lebenskonzepts und der Beziehungen etwa in einer Lerngruppe thematisiert, Orientierungsmöglichkeiten für den Einzelnen und die Gruppe ausgelotet und praktische Möglichkeiten des religiös-kulturellen Lernens mit Fremden erprobt werden. Auch Konflikte mit religiös-weltanschaulichem Hintergrund können in gemeinschaftsbezogenen Formen bearbeitet werden. Dazu gehören, auch in Zusammenarbeit mit der örtlichen Kirchengemeinde durchgeführte,

- Tage religiöser Orientierung und religiöse Schulwochen,
- Schülertreff-Clubs, Gospel-Arbeitsgruppen, meditative Pausentreffen,

- Einkehrtage, »Auszeit im Kloster«,
- Studienfahrten (z. B. Taizé),
- Erinnerungsarbeit und Schüleraustausch (z. B. mit Jugendlichen aus Israel),
- Bearbeitung von Konflikten und Störungen mit religiös-weltanschaulichem Hintergrund, etwa bei fundamentalistischen und intoleranten Verhaltensweisen.

Projektförmige Erfahrungsräume zielen auf die gemeinsame Gestaltung eines Vorhabens, das religiöse Implikationen oder thematische Bezüge zu religiösen Fragen aufweist:

- Gestaltung eines Andachtsraums oder eines Raumes der Stille,
- thematische Projekte im Rahmen des Ganztagsangebots (z. B. Ausstellung zu Kirchen, Synagogen und Moscheen in einer Stadt, Musicalaufführung mit religiösen Themen, Beteiligung an der Stolperstein-Aktion, Konzipierung einer Religionsrallye, Mitarbeit in einem Eine-Welt-Projekt, Erarbeitung eines interreligiösen Festkalenders),
- fachbezogene Projekte (z. B. zum Bereich Kunst und Religion, Musik und Religion, Politik/Geschichte und Religion),
- Sozialpraktikum (konzeptionell ausgestaltete Erfahrungsphase im sozialdiakonischen Bereich).

Personal bestimmte Erfahrungsräume nehmen Grenzerfahrungen wie schwere Verletzungen der menschlichen Würde, Krankheit, Tod, Erfahrungen des Scheiterns, Katastrophen,

Verbrechen u. a. m. auf, die den Einzelnen, aber auch eine Lerngruppe oder sogar die gesamte Schulgemeinschaft vor existentielle Fragen stellen. Dabei ist ggf. dann professionelle Hilfe, Begleitung und Beratung in Anspruch zu nehmen, wenn das pädagogische Handlungsspektrum erschöpft ist:

- Bearbeitung individueller Lebensprobleme,
- Bearbeitung von Krisenerfahrungen etwa bei Todesfällen oder bei schwerer Erkrankung,
- erschütternde Ereignisse in gesellschaftlichen oder globalen Kontexten wie Amokläufe oder Naturkatastrophen.

Dabei zeigt das Beispiel der Schulseelsorge, die sich in den letzten Jahren weithin zu einem vitalen und innovativen Arbeitsfeld entwickelt hat, wie solche personal bestimmte Erfahrungsräume auf die Schule insgesamt ausstrahlen können. Ihre bewusste Ausgestaltung trägt bei zur Schulkultur sowie zur Schulentwicklung. Auch dadurch kann der Umgang mit kultureller und religiöser Vielfalt unterstützt werden.

5.4 Schulentwicklung und Schulprofil

Schulentwicklung meint den systematischen, zielgerichteten und selbstreflexiven Prozess, der der Verbesserung der Qualität der Schule als Institution und des Unterrichts dient. Dabei sind Entwicklungsprozesse auf der Mikroebene der einzelnen Schule und auf der Makroebene des regionalen und gesamten Bildungssystems zu unterscheiden. Der Begriff des

Schulprofils bezeichnet das pädagogische Gesamtbild einer Schule mit all ihren Besonderheiten, ihren typischen Ausprägungen und der daraus resultierenden Unverwechselbarkeit. Zum Profil gehören u.a. das Leitbild einer Schule, die Traditionen, auf die sich eine Schule beruft, die Leitlinien für den Umgang der Schulgemeinschaft untereinander, die Schwerpunkte der Bildungs- und Erziehungsarbeit sowie die unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Aktivitäten, die das Schulleben entscheidend mitprägen. Das pädagogische Profil einer Schule artikuliert sich im *Schulprogramm*, das man als »Gesicht« einer Schule bezeichnen könnte.

Auf der Ebene der Schulentwicklung sind die Landesgesetzgeber und die Schuladministrationen zur Gewährleistung der Glaubens- und Religionsfreiheit nach Artikel 4 GG verpflichtet und haben daher auch in den Schulen die Möglichkeit der Religionsausübung zu sichern. Nur dann, wenn durch religiöse oder weltanschauliche Betätigung von Schülerinnen und Schülern eine konkrete, nicht durch pädagogische Maßnahmen behebbare Beeinträchtigung für den Schulfrieden ausgeht oder wenn eine solche Betätigung nicht mit den Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern vereinbar ist, können diese Grundrechte beschränkt werden. Deshalb kann die Inanspruchnahme der Glaubens- und Religionsfreiheit nicht unter Berufung auf eine abstrakte Gefahr oder auf die Neutralität des Staates aus dem Schulleben verbannt oder auf den Religionsunterricht beschränkt werden. Um der pädagogischen Aufgabe willen, angesichts religiöser und weltanschaulicher Vielfalt einen verständnisbereiten Umgang unterein-

ander einzuüben, sollte die Schule vielmehr als offener Raum der Begegnung und Auseinandersetzung angelegt sein. Die Einzelschule braucht dafür eigene Gestaltungsmöglichkeiten, um solche Begegnungen und Auseinandersetzungen unterstützen zu können.

Aus pädagogischer Perspektive ist es wünschenswert, auch im Sinne der Transparenz für Eltern und Öffentlichkeit, dass vermehrt Schulen die Bearbeitung von Fragen religiöser und weltanschaulicher Orientierungen als spezifischen Akzent ihres Schulprofils ausweisen und als integralen Teil in ihr Schulprogramm aufnehmen. Einübung in Spielregeln einer offenen, multireligiösen Gesellschaft, die aktive Suche nach Gemeinsamkeiten auch angesichts religiöser und weltanschaulicher Differenz, respektvoller Umgang miteinander, Achtung vor der Religionsfreiheit des anderen könnten zum Markenzeichen von Schulen werden, die erkannt haben, welche Bedeutung Religionen und Weltanschauungen in Deutschland und weltweit sowohl für das friedliche gemeinschaftliche Zusammenleben als auch für Konflikte haben.

5.5 Kompetenzen der Lehrkräfte

Das Bildungsziel »Pluralitätsfähigkeit« ist nur in einer gemeinsamen Anstrengung aller Lehrkräfte einer Schule erreichbar. Die mitunter zu beobachtenden Vorbehalte und Distanz zur pädagogischen Gestaltung religiöser und weltanschaulicher Vielfalt resultieren auch daher, dass sich viele Lehrkräfte nur

unzureichend für diese Aufgabe ausgebildet fühlen. Erfreulicherweise haben manche Bundesländer begonnen, in die Gesetze und Verordnungen zur Lehrerausbildung auch den Umgang mit Heterogenität im Rahmen interkultureller Bildung an exponierter Stelle als Ziel des Lehramtsstudiums auszuweisen. Interreligiöse Fragen spielen dabei aber noch zu selten eine Rolle. Auch für die zweite Phase der Lehrer- und Lehrerinnenbildung werden zunehmend Ziele wie »Vielfalt als Herausforderung annehmen und Chancen nutzen« oder »die kulturelle und soziale Vielfalt in der jeweiligen Lerngruppe beachten« vorgegeben. Unklar ist allerdings, anhand welcher Inhaltsbereiche die erforderlichen professionellen Kompetenzen erworben werden sollen, wie verbindlich entsprechende Angebote der Hochschulen sind und in welcher Weise förderliche Ausbildungsmodule an den Studienseminaren integriert werden.

Unabweisbar benötigen alle Lehrkräfte Basiskenntnisse über zentrale Traditionen und Glaubensrichtungen der großen Religionen, über deren religiöse Alltagspraxen und ethische Normen. Ähnliches gilt für zentrale weltanschauliche Strömungen. Probleme des religiösen und weltanschaulichen Fundamentalismus sollten zum Standardrepertoire des erziehungswissenschaftlichen oder philosophischen Studienanteils gehören, sofern kein eigener Studienanteil etwa im Sinne eines religionsbezogenen Grundlagenstudiums eingerichtet ist oder eingerichtet werden kann. Bei der Vermittlung solcher Basiskenntnisse sollten die Evangelisch-theologischen Fakultäten bzw. die Institute für Evangelische Theologie einbezogen werden.

Während des Studiums, des Vorbereitungsdienstes und der Berufseingangsphase sollen Lehrkräfte in Ausbildung grundlegende Kompetenzen erwerben, die sie befähigen, die Vielfalt religiöser und weltanschaulicher Herkünfte und Positionen bei den Schülerinnen und Schülern in ihrer Schule wahrzunehmen. Hierbei ist es wichtig, deren pädagogische Tragweite einzuschätzen, mögliche Konflikte und Spannungen zu antizipieren und ihnen wirkungsvoll zu begegnen, pädagogische Handlungsmöglichkeiten für einen toleranten, religionsoffenen und respektvollen Umgang miteinander zu entwickeln und einzuüben sowie Chancen für interreligiöse Lehr- und Lerngelegenheiten und für einen dialogischen Gestaltungsprozess der religiösen Vielfalt im Schulleben zu nutzen.

Der Erwerb eines solchen anspruchsvollen Kompetenzspektrums bedarf insbesondere in der Berufseingangsphase sowie im Fortbildungsbereich wirksamer Unterstützung durch die Expertise der Kirchen und Religionsgemeinschaften. Entsprechende Angebote in Kooperation mit Vertretern und Vertreterinnen anderer Religionen sollten flächendeckend vorgehalten werden.

5.6 Der Religionsunterricht als Anstoß für eine neue Schulkultur

Wenn die Entwicklung und Gestaltung einer dialogischen Schulkultur, die für die religiös-weltanschauliche Vielfalt offen ist, als programmatische und praktisch-pädagogische Aufgabe von der gesamten Schule wahrgenommen werden soll,

bedarf es qualifizierter Initiativen, die die Herausforderung bewusst machen und reflektieren, sie in die schulische Öffentlichkeit tragen, den Eltern vorstellen, Kollegien für die Bearbeitung gewinnen und Konzepte für ihre Integration in Schulleben, Schulprofil und Schulprogramm entwickeln helfen. Lehrkräfte, die evangelischen, katholischen, islamischen oder jüdischen Religionsunterricht erteilen, könnten in Zusammenarbeit als Katalysatoren für den notwendigen nachhaltigen Entwicklungsprozess wirken, denn sie sind nicht nur Expertinnen und Experten auf diesem Gebiet, sondern üben den Umgang mit religiöser Vielfalt in ihrem eigenen Experimentierfeld Religionsunterricht täglich ein.

Dabei kommt ihnen zugute, dass die Religionspädagogik fundierte Konzepte für interreligiöses Lernen bereitstellt, dass die Kirchen über ein breit gefächertes Unterstützungs- und Fortbildungsangebot verfügen und dass vielfältige Erfahrungen von Schulen sowie von Lehrkräften dokumentiert sind, die Anregungen für schuleigene Entwicklungsprozesse liefern können.

Entscheidend für die Ausgestaltung einer entsprechenden Schulkultur dürfte sein, dass auch »religionslose« ebenso wie atheistisch geprägte oder weltanschaulich anders orientierte Lehrkräfte, vor allem aber auch Eltern für diese schulische Gestaltungsaufgabe interessiert werden. Nicht zuletzt kommt der Schulleitung eine entscheidende Bedeutung in einem solchen Lern- und Entwicklungsprozess zu. Dieses Bemühen um Kooperationspartnerinnen und -partner wird umso eher Erfolg haben, je

- profilierter der Religionsunterricht an der Schule etabliert ist,
- klarer er sich als gleichwertiges, anspruchsvolles Fach im Konzert der Fächer zu erkennen gibt,
- offener und wertschätzender er selbst mit religiöser und weltanschaulicher Vielfalt umgeht,
- überzeugender er dafür eintritt, dass die Glaubens- und Religionsfreiheit eine elementare Grundlage unseres Zusammenlebens darstellt,
- stärker er sich für die schulische Gemeinschaft einsetzt und das Schulleben durch spezifische Angebote mitprägt.

Wenn die Schule es allen Schülerinnen und Schülern ermöglichen muss, religiöse Orientierung zu gewinnen, sich heute und in Zukunft in den religiösen und weltanschaulichen Konflikten zurechtzufinden, eine eigene religiöse oder weltanschauliche Identität zu entwickeln und für ein tolerantes Zusammenleben in einer demokratisch verfassten Gesellschaft einzutreten, dann könnte und sollte der Religionsunterricht zum Anstoß für eine neue Schulkultur werden, die das Gewinnen einer religiösen Orientierung in der Vielfalt als zentrale pädagogische Aufgabe ernst nimmt und die sich ebenso der Suche nach Gemeinsamkeiten verpflichtet weiß wie dem toleranten Umgang mit religiöser und weltanschaulicher Differenz.

Kammer der EKD für Bildung und Erziehung, Kinder und Jugend

Ministerialrat a. D. Rolf *Bade*, Hannover
Dozentin Professorin Dr. Ulrike *Baumann*, Bonn
Doris *Beneke*, Berlin (ständiger Gast seit März 2014)
Generalsekretär Mike *Corsa*, Hannover (ständiger Gast)
Alexander *Dölecke*, Hannover (wissenschaftlicher Mitarbeiter)
Direktor Pfarrer Volker *Elsenbast*, Münster (ständiger Gast)
Landesschülerpfarrer Dr. Wolfgang *Ilg*, Stuttgart
Professorin Dr. Hildrun *Keßler*, Berlin (bis Februar 2013)
Oberkirchenrätin Martina *Klein*, Erfurt (seit März 2013)
Dr. Silke *Köser*, Berlin (ständiger Gast bis März 2014)
Steffen *Kottkamp*, Weimar
Akademiedirektor Dr. Thorsten *Latzel*, Frankfurt
(seit März 2013)
Ltd. Seminardirektor a. D. Dr. Hartmut *Lenhard*, Nordhorn
Minister Christoph *Matschie*, Erfurt
Professorin Dr. Elisabeth *Naurath*, Augsburg
Professor Dr. Wolfgang *Neuser*, Kassel (bis Juni 2013)
Oberkirchenrat Matthias *Otte*, Hannover (Geschäftsführer)
Professor Dr. Manfred *Prenzel*, München
Parlamentarischer Staatssekretär Thomas *Rachel*, MdB, Berlin
Direktor Professor Dr. Thomas *Rauschenbach*, München
Professorin Dr. Sabine *Reh*, Berlin (seit März 2013)
Diplompädagoge Peter *Roth*, Darmstadt
(bis September 2013)

Professorin Dr. Annette *Scheunpflug*, Bamberg
(stellvertretende Vorsitzende)
Professor Dr. Thomas *Schlag*, Zürich
Professor Dr. Friedrich *Schweitzer*, Tübingen (Vorsitzender)
Oberkirchenrätin Birgit *Sendler-Koschel*, Hannover
(ständiger Gast)
Anja *Siegesmund*, MdL, Jena
Schulleiterin Sabine *Ulrich*, Leipzig

Arbeitsgruppe Religionsunterricht

Ministerialrat a. D. Rolf *Bade*, Hannover
Dozentin Professorin Dr. Ulrike *Baumann*, Bonn
Direktor Pfarrer Volker *Elsenbast*, Münster
Oberkirchenrat Sönke *Krützfeld*, Darmstadt
Ltd. Seminardirektor a. D. Dr. Hartmut *Lenhard*, Nordhorn
Professorin Dr. Elisabeth *Naurath*, Augsburg
Oberkirchenrat Matthias *Otte*, Hannover (Geschäftsführer)
Professor Dr. Thomas *Schlag*, Zürich
Professor Dr. Friedrich *Schweitzer*, Tübingen

Gütersloher Verlagshaus

© ISBN 978-3-579-05974-7 WG 1541
FSC
9 783579 059747
01
€ 5,99 [D]
€ 6,20 [A]
www.gtvh.de