

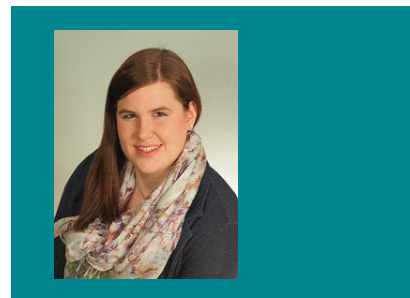
„Reli“ oder „Ethik“?

Die Zukunftsfähigkeit religiöser Bildung in der Schule als Thema des Religionsunterrichts

Die Autor*innen

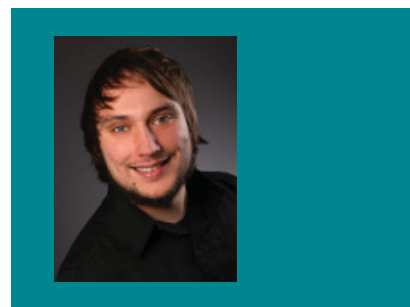
Anna Hans, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt hekuru am Lehrstuhl für Praktische Theologie des Instituts für Katholische Theologie der TU Dortmund.

Anna Hans
TU Dortmund
Institut für Katholische Theologie
Emil-Figge-Straße 50
D-44227 Dortmund
e-mail: anna.hans@tu-dortmund.de



Jan-Hendrik Herbst, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Praktische Theologie des Instituts für Katholische Theologie der TU Dortmund.

Jan-Hendrik Herbst
TU Dortmund
Institut für Katholische Theologie
Emil-Figge-Straße 50
D-44227 Dortmund
e-mail: jan-hendrik.herbst@tu-dortmund.de



„Reli“ oder „Ethik“?

Die Zukunftsfähigkeit religiöser Bildung in der Schule als Thema des Religionsunterrichts

Abstract

Die Zukunft des Religionsunterrichts ist eine drängende und vieldiskutierte Frage. Betroffen von den Ergebnissen der Diskussion sind vor allem die Schüler*innen selbst. Darum ist es sinnvoll, diese in den Diskurs miteinzubinden und damit zugleich in einem fächerübergreifenden Lernsetting ihre Urteilskompetenz zu schulen. Anhand einer vielfältig gestalteten Unterrichtsreihe können unterschiedliche Perspektiven auf die genannte Fragestellung geworfen werden, sodass Fragen nach dem generellen Verhältnis von Staat und Religion genauso in den Blick kommen, wie der Umgang mit Vielfalt in einer Gesellschaft.

Schlagworte

Religionsunterricht – Ethikunterricht – Unterrichtsmaterial – Urteilsbildung – Indoktrination

Religious education or ethic class?

The sustainability of religious education in school as a topic of religious education

Abstract

The future of religious education is a pressing and controversial issue. The students themselves are the ones who are most affected by the results of the discussion. Therefore, it makes sense to involve them in the discourse and at the same time to train their judgement competence in an interdisciplinary learning setting. With the help of diversely designed lessons, different perspectives on the above-mentioned question can be thrown into focus, so that questions about the general relationship between state and religion come into view just as much as how to deal with diversity in a society.

Keywords

Religious Education – ethics class – teaching material – judgement competence – indoctrination

Über die Zukunftsfähigkeit von religiöser Bildung in der Schule wird in der religionspädagogischen Forschung,¹ aber auch in der demokratischen Öffentlichkeit nachgedacht.² Manche Debattenbeiträge zeigen dabei, dass die Auseinandersetzung von ganz unterschiedlichen Vorannahmen geprägt ist und durchaus emotional geführt wird. Dafür stehen nicht nur Beiträge säkular-atheistischer³ oder auch kirchlicher⁴ Akteur*innen, sondern auch die Diskussionen in den sozialen Medien. Unter Hashtags wie #Werteunterricht oder #ReligionsunterrichtAbschaffen wird etwa auf Twitter kritisch und zum Teil polemisch auf das Schulfach Bezug genommen. Wer allerdings in dieser Debatte kaum bis gar nicht vorkommt, sind diejenigen, die davon am meisten betroffen sind: die Schüler*innen. Dabei stellt es eine gute Möglichkeit der Demokratisierung dar, diese Kontroverse in das Klassenzimmer zu tragen und die Zukunft religiöser Bildung in der Schule selbst zum Thema des Religionsunterrichts zu machen. Aus dieser Überzeugung entwickelten wir⁵ ein entsprechendes Unterrichtsvorhaben, das mit dem Titel ‚Mein Religionsunterricht in einer pluralen Gesellschaft‘ in der Reihe ‚EinFach Religion‘ publiziert wurde.⁶ Grundsätzlich haben wir uns dabei auf die Situation des Religionsunterrichts in Deutschland bezogen, auch wenn sich sicherlich einige Überlegungen cum grano salis auch auf den österreichischen Kontext übertragen lassen. Auf der Basis dieses didaktischen Materials möchten wir im Folgenden erläutern, wie und warum das Thema „Reli‘ oder ‚Ethik‘?“ im Religionsunterricht besprochen werden sollte.

-
- 1 Vgl. z.B. GÄRTNER, Claudia: Religionsunterricht – ein Auslaufmodell? Begründungen und Grundlagen religiöser Bildung in der Schule, Paderborn: Schöningh 2015; RIEGEL, Ulrich: Wie Religion in Zukunft unterrichten. Zum Konfessionsbezug des Religionsunterrichts von (über-)morgen, Stuttgart: Kohlhammer 2018.
 - 2 Beispielhaft dafür stehen zwei Debattenbeiträge: KAUBE, Jürgen: Haben wir was in Reli auf? Glaubensinhalte in der Schule (7. Januar 2019), in: <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/glaubensinhalte-in-der-schule-haben-wir-was-in-reli-auf-15976993.html> [abgerufen am 15.11.2021]; VAI, Juno: Warum Kinder Religionsunterricht bekommen müssen (9. Oktober 2016), in: <https://www.spiegel.de/panorama/gesellschaft/warum-kinder-religionsunterricht-bekommen-muessen-a-1115525.html> [abgerufen am 15.11.2021].
 - 3 Vgl. z.B. DIX, Deniz Y.: Religionsunterricht macht unmündig (17. Januar 2019), in: <https://hpd.de/artikel/religionsunterricht-macht-unmuendig-16394> [abgerufen am 15.11.2021].
 - 4 Dies gefällt bestimmten Vertreter*innen der Kirche nicht, zum Beispiel dem Kurienerzbischof Georg Gänswein oder dem damaligen Papst Benedikt XVI. Vgl. dazu GÄRTNER, Claudia: Kurienerzbischof Gänswein kritisiert den Religionsunterricht. Eine religionspädagogische Replik (1. April 2016), in: <https://www.feinschwarz.net/kurienerzbischof-gaenswein-kritisiert-den-religionsunterricht> [abgerufen am 11.11.2021]. Dagegen: Kampagne „daRUm“ des Deutschen Katechetenvereins (dkv), die den Fokus auf inhaltliche Gründe für den schulischen Religionsunterricht legt (www.darum.info).
 - 5 Für ihre Unterstützung danken wir Matthias Kortmann, Swaantje Siebke und Anna Többen. Zudem erwähnen möchten wir, dass das Unterrichtsvorhaben nicht ohne eine Reihe von Studierenden entstanden wäre, die sich im Rahmen der interdisziplinären Ausstellung *Gleiche Rechte für alle?! – Religionen in einer Demokratie* mit der Thematik beschäftigt haben. Eine hilfreiche Anmerkung verdanken wir zudem Jan Niklas Collet.
 - 6 Vgl. HANS, Anna / HERBST, Jan-Hendrik / TÖBBEN, Anna: EinFach Religion: Mein Religionsunterricht in einer pluralen Gesellschaft. Zum Verhältnis von Kirche und Staat (Jahrgangsstufen 10–13), unter Mitarbeit von Nora Becker und Johannes Schmoltd, Paderborn: Schöningh 2021.

1. Streit als Ausgangs- und Zielpunkt: Die Alternative ‚Reli‘ oder ‚Ethik‘ im fachdidaktischen Blickfeld

Exemplarisch für die Debatte um die Alternative von ‚Reli‘ und ‚Ethik‘ steht der Berliner ‚Volksentscheid über die Einführung des Wahlpflichtbereichs Ethik/Religion‘ (2009).⁷ Auf der einen Seite traten die Befürworter*innen (‚Pro Reli‘) dafür ein, dass Religion *und* Ethik jeweils ein Wahlpflichtfach darstellen und der bisher fakultative Religionsunterricht (kein ordentliches Lehrfach, sondern ein nicht versetzungsrelevantes Wahlfach), der von der Kirche organisiert wird und zumeist im Nachmittagsbereich stattfindet,⁸ damit aufgewertet werden sollte. Dagegen votierte das Bündnis ‚Pro Ethik‘ dafür, dass das alte Modell – Ethik als Pflichtfach – beibehalten bleiben solle. Anhänger*innen beider Seiten vertraten ihre jeweilige Meinung mit vielfältigen Argumenten.⁹ Schließlich setzten sich letztere durch, wobei das Quorum von mindestens 25 % Zustimmung unter allen Wahlberechtigten klar verfehlt wurde.¹⁰ Das Ergebnis kann ein Hinweis sein, dass der Religionsunterricht in Deutschland nicht unumstößlich ist. Inspiriert von diesem realen Fall wird im entwickelten Unterrichtsvorhaben eine Anforderungssituation konstruiert. Durch die Bearbeitung einer einzelnen Problemstellung, die im Folgenden näher dargelegt und begründet wird, soll es dabei gelingen, einen vertieften und strukturierten Zugang zum virulenten Themenfeld der Religionspolitik zu erhalten.

1.1 Vorstellung der Reihenrahmung: Anforderungssituation und Lernerfolgsüberprüfung

Zu Beginn des Unterrichtsvorhabens wird den Schüler*innen die Anforderungssituation¹¹ vorgestellt: In Anlehnung an die Situation in Berlin 2009 wird nun in einem fiktiven 17. Bundesland Deutschlands eine Bürger*innenabstimmung zur Frage durchgeführt, ob der Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach abgeschafft werden und nur ein verpflichtender Ethikunterricht bestehen bleiben

7 Vgl. z.B. ASSOCIATED PRESS: Pro Reli oder pro Ethik? (26. April 2009), in: https://www.deutschlandradio.de/pro-reli-oder-pro-ethik.331.de.html?dram:article_id=202729 [abgerufen am 11.11.2021]. Auch verwiesen werden kann hier auf die Situation in Luxemburg: Dort wurde im Jahr 2016 der Religionsunterricht abgeschafft. Stattdessen wurde der Ethikunterricht eingeführt.

8 Vgl. MEYER-BLANCK, Michael: Formen des Religionsunterrichts in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland, in: ROTHGANGEL, Martin / ADAM, Gottfried / LACHMANN, Rainer (Hg.): Religionspädagogisches Kompendium, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2012, 160–174.

9 Vgl. zu den Hintergründen insgesamt z.B. ORTH, Stefan: Politik: Religionsunterricht in der Diskussion, in: Herder-Korrespondenz 63/1 (2009) 7–9; SCHLUSS, Henning: Die Kontroverse um ProReli – ein Rück- und Ausblick, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie (ZPT) 2 (2010) 99–111. Die vielfältigen Begründungen auf beiden Seiten finden sich in der jeweiligen Argumentationshilfe von ‚Pro Reli‘ bzw. ‚Pro Ethik‘ HANS / HERBST / TÖBBEN 2021 [Anm. 6], 75.

10 Vgl. BULLION, Constanze von: Berlin glaubt an Ethik (17. Mai 2010), in: <https://www.sueddeutsche.de/karriere/pro-reli-gescheitert-berlin-glaubt-an-ethik-1.390808> [abgerufen am 11.11.2021].

11 Zum didaktischen Konzept vgl. u.a. LENHARD, Hartmut: Art. Anforderungssituationen, in: WiReLex (2017), abgerufen am 15.11.2021.

sollte. Die Schüler*innen sollen sich vorstellen, dass sie Bürger*innen dieses Bundeslandes sind und sich selbst ein Urteil zu dieser Frage bilden. Dazu erhalten sie zu Beginn des Unterrichtsvorhabens die Aufgabe, ein Wahlplakat (mit argumentativ-inhaltlichen Elementen) zu erstellen, welches ihren *aktuellen* Urteilsstatus festhalten soll: Beziehen sie für oder gegen den Religionsunterricht Position? Als Beispiele können verschiedene Slogans dienen wie „Gemeinsam lernen für eine gemeinsame Welt – nur Ethik bietet Bildung für alle“ oder „Mehr ist möglich – Religionsunterricht bietet Vielfalt“¹². Alternativ können auch echte Plakate aus Berlin oder z.B. Werbung für den RU des dkv gezeigt werden. So werden auch erste Argumente (z.B. Wahlfreiheit, gemeinsames und überkonfessionelles Lernen) in den Raum gestellt. Im Verlauf der Reihenprogression gibt es immer wieder Möglichkeiten, dieses Plakat zu verändern und dem gegenwärtigen Meinungsstand anzupassen.

Die Anforderungssituation dient der Aktivierung der Schüler*innen und der Generierung einer gemeinsamen Fragestellung sowie der Planung des weiteren Vorgehens. Dazu werden die Schüler*innen in der Gesamtgruppe mit der Situation konfrontiert. So lassen sich erste Reaktionen, Vorerfahrungen und implizite Konzepte der Lernenden erheben. Im ersten Gespräch über das Setting kann es ratsam sein, mit den Schüler*innen zu klären, welche Form des Religionsunterrichts sie aktuell besuchen und wie die Situation an der eigenen Schule ist. Dies ist nicht zwangsläufig allen bewusst und kann so eine erste Orientierung verschaffen. Zu Beginn des Unterrichtsvorhabens wird den Schüler*innen auch anhand eines sog. Advance Organizers¹³ die inhaltliche Struktur des Unterrichts transparent gemacht, die so an wichtigen Übergängen der Reihe immer wieder vor Augen geführt werden kann. Dies ermöglicht im Sinne eines kompetenzorientierten Religionsunterrichts vertikale Wissensvernetzung und Metakognition auf Seiten der Lernenden.¹⁴

Der Lernerfolg wird anhand einer simulierten Talkshow zur Ausgangsfrage „Reli' oder ‚Ethik?‘“ überprüft. Dieses Format bildet das Lernprinzip der Kontroversität¹⁵ ab und die Schüler*innen können die erfolgreiche Urteilsbildung performativ präsentieren. Dazu wird – nach den einzelnen Erarbeitungsschritten (s. 2.) – eine Podiumsdiskussion vorbereitet, bei der die Schüler*innen die unterschiedlichen Meinungen gebündelt zusammenfassen und diskutieren sollen. Ein wichti-

12 HANS / HERBST / TÖBBEN 2021 [Anm. 6], 31.

13 Vgl. LENHARD, Hartmut: Art. Advance Organizer, in: WiReLex (2017), abgerufen am 11.11.2021.

14 Vgl. FEINDT, Andreas u.a.: Kompetenzorientierung im Religionsunterricht – Befunde und Perspektiven, in: DIES. (Hg.): Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven, Münster: Waxmann 2009, 9–19, 13f.

15 Vgl. DRERUP, Johannes: Kontroverse Themen im Unterricht. Konstruktiv streiten lernen, Ditzingen: Reclam 2021.

ger Schritt der Vorbereitung stellt dabei ein ‚Galeriegang‘ dar, bei der die endgültigen Wahlplakate aller Mitschüler*innen betrachtet und besprochen werden können. Daraufhin werden die Schüler*innen einer von vier idealtypischen Positionen zugeordnet (religiöse und nichtreligiöse Befürworter*innen sowie Kritiker*innen von staatlichem Religionsunterricht). Diese Rollenzuteilung dient dazu, dass die Schüler*innen ggf. noch einmal die Perspektive wechseln und für eine ihnen zugeteilte Position in einer Gruppendiskussion Stellung beziehen, die nicht die eigene ist. Abschließend ist es möglich, eine Wahl auf der Grundlage der je *eigenen* Positionierung durchzuführen und das Wahlergebnis zu reflektieren sowie zukunftsfähige Wunschmodelle von Religionsunterricht zu diskutieren. Diese können möglicherweise auch eine Inspiration für die Religionslehrer*innen bereithalten, um ihren eigenen Unterricht in Zukunft (noch) positiver zu gestalten.

1.2 Didaktische Begründung: Religionsunterricht als reflexiver Beitrag zu religiöser Mündigkeit

Die skizzierte Unterrichtsreihe mit ihrer inhaltlichen Rahmung leistet einen Beitrag zu religiöser Bildung, die reflexiv ausgerichtet ist und religiöse Mündigkeit fördern will. Insgesamt gilt eine solche Zielsetzung für den Religionsunterricht spätestens seit dem Würzburger Synodenbeschluss als ein religionspädagogischer Konsens.¹⁶ Religiöse Bildung solle „zu verantwortlichem Denken und Verhalten im Hinblick auf Religion und Glauben befähigen“¹⁷. Damit wird die Vorstellung eines verkündigenden Religionsunterrichts als ‚Kirche in der Schule‘ aufgegeben und „Subjektwerdung“¹⁸ ins Zentrum der pädagogischen Bemühungen gestellt. Es gilt (von nun an) als selbstverständlich, dass es „unzulässig [ist], die Schülerinnen und Schüler zur Übernahme bestimmter religiöser oder weltanschaulicher Positionen“¹⁹ zu drängen. Diese Auffassung wird aus genuin theologischen Gründen vertreten, weil Glaube eine freie „Entscheidung aus Liebe“²⁰ darstellt.

16 Vgl. HERBST, Jan-Hendrik: Kontroversität und Positionalität im konfessionellen Religionsunterricht. Religionspädagogische Perspektiven auf den Beutelsbacher Konsens, in: DRERUP, Johannes / ZULAICA Y MUGICA, Miguel / YACEK, Douglas (Hg.): Dürfen Lehrer ihre Meinung sagen? Demokratische Bildung und die Kontroverse über Kontroversitätsgebote, Stuttgart: Kohlhammer 2021.

17 DEUTSCHE BISCHOFSKONFERENZ: Synodenbeschluss: Der Religionsunterricht in der Schule, in: Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung, offizielle Gesamtausgabe I, Freiburg im Breisgau: Herder 1974, Kap. 2.5.1.

18 WOPPOWA, Jan: Art. Denkschriften zum Religionsunterricht, katholisch, in: WiReLex (2018), abgerufen am 11.11.2021, Kap. 2.1.

19 WILLEMS, Joachim: Annäherungen an eine religionskundliche Didaktik, in: KENNGOTT, Eva-Maria / ENGLERT, Rudolf / KNAUTH, Thorsten (Hg.): Konfessionell – interreligiös – religionskundlich. Unterrichtsmodelle in der Diskussion, Stuttgart: Kohlhammer 2015, 163–178, 166.

20 DBK 1974 [Anm. 17], Kap. 2.4.4. Vgl. MECKEL, Thomas: Religionsunterricht im Recht. Perspektiven des katholischen Kirchenrechts und des deutschen Staatskirchenrechts, Paderborn: Schöningh 2011, 200.

Ob und wie der Religionsunterricht zur Mündigkeit der Schüler*innen einen Beitrag leisten kann, ist allerdings umstritten. Nicht wenige vertreten die Auffassung, dass „dem konfessionellen Religionsunterricht [noch] immer [...] der Verdacht an[haftet], religiöse Indoktrination zu betreiben“²¹. Gerade weil im Religionsunterricht *eine* partikulare Perspektive auf die Welt vorausgesetzt und vertieft wird, werden Vorwürfe von ‚Mission‘, ‚Überwältigung‘ oder ‚Wertübertragung‘ geäußert.²² „Indoktrinationshemmend“ wirke zwar der Sachverhalt, dass die perspektivische Partikularität als solche erkennbar ist – etwa durch die Bezeichnung „als ‚evangelischer‘, ‚katholischer‘, ‚jüdischer‘, ‚islamischer Religionsunterricht“²³. Darüber hinaus wird der partikulare Geltungsanspruch auch durch die Stimmenvielfalt an Fächern relativiert, die sich „gegenseitig den Spiegel vorhalten“ und so „Ideologisierungen“²⁴ verhindern können. Zudem garantiert die formale Möglichkeit, sich vom bekenntnisorientierten Religionsunterricht abmelden zu können (GG 7.2), zumindest eine prinzipielle Entscheidungsfreiheit, sich dieser Perspektivik zu entziehen. „[D]ass aus einem im besonderen Maße indoktrinationsanfälligen Fach kein indoktrinäres wird“²⁵, gilt aber nur dann, wenn die Voraussetzungen der partikularen Perspektivität religiöser Bildung an vereinzelten Stellen des Unterrichts selbst kritisch thematisiert und damit reflexiv zugänglich gemacht werden. Das kann bedeuten, dass in einem Unterrichtsvorhaben zum Thema ‚Religionskritik‘ auf die Welt geschaut wird, *etsi deus non daretur* – als ob es Gott *nicht* gebe.²⁶ Das gilt ebenfalls für die historischen, politischen und rechtlichen Voraussetzungen von Religionsgemeinschaften, die sich auch am Religionsunterricht zeigen. Dass es diesen überhaupt in der derzeitigen Form gibt, resultiert aus geschichtlichen Kontingenzen, sog. „Pfadabhängigkeiten“²⁷. Dies zeigt sich beispielsweise daran, dass die jeweilige Organisation von Religionsunterricht „stark von der nationalen bzw. regionalen Geschichte und Kultur“²⁸ abhängt – wie die unterschiedlichen Ausgestaltungen religiöser Bildung in der

21 METTE, Norbert: Das Bildungspotenzial der Religionen für die SchülerInnen erschließen. Plädoyer für einen von Religionen gemeinsam verantworteten Religionsunterricht, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum (ÖRF) 26/2 (2018) 9–30, 15–16.

22 Vgl. WILLEMS, Joachim: Indoktrination aus evangelisch-religionspädagogischer Sicht, in: SCHLUSS, Henning (Hg.): Indoktrination und Erziehung. Aspekte der Rückseite der Pädagogik, Wiesbaden: Springer VS 2007, 80–92. Zum Beutelsbacher Konsens vgl. auch: HERBST, Jan-Hendrik: Braucht religiöse Bildung einen Beutelsbacher Konsens? Philosophiedidaktische Impulse für die religionspädagogische Debatte, in: Theo-Web 20/2 (2021), 321–338.

23 WILLEMS 2015 [Anm. 19], 166–167, dort Fußnote 4.

24 WILLEMS 2007 [Anm. 22], 89.

25 EBD., 83.

26 Vgl. WILLEMS 2015 [Anm. 19], 167, dort Fußnote 5.

27 HANS / HERBST / TÖBBEN 2021 [Anm. 6], 17. Vgl. zum Begriff ‚Pfadabhängigkeit‘ auch: SIMOJOKI, Hendrik: Zwischen World Polity und historischer Pfadabhängigkeit. Religiöse Bildung und Politik in internationaler Perspektive, in: Theo-Web 18/2 (2019).

28 RIEGEL, Ulrich: Religionsunterricht unter den Bedingungen religiöser Vielfalt, in: Zeitschrift für die Didaktik der Gesellschaftswissenschaften 2 (2018) 14–31, 17.

Schule allein in Europa anzeigen.²⁹ Zu der Aufgabe ‚kritischer Reflexivität‘, wie sie im Rekurs auf den evangelischen Religionspädagogen Joachim Willems dargestellt wurde, kann die Behandlung des Themas „Reli‘ oder ‚Ethik‘?“ im Religionsunterricht einen Anteil leisten. Sie kann den Schüler*innen ein reflexives Verhältnis zu einem kleinen Ausschnitt ihrer eigenen Lebenssituation ermöglichen und damit nicht nur religiöse, sondern auch politische Mündigkeit fördern. Dies gelingt, indem sie die *soziologische Fantasie* der Lernenden unterstützt, weil sie lernen können, wie das jeweils Besondere ihrer eigenen Erfahrung mit politisch-gesellschaftlichen Strukturen im Allgemeinen zusammenhängt.³⁰ Die womöglich für die Lernenden selbstverständliche Annahme, dass es einen konfessionellen Religionsunterricht gibt – schließlich besuchen sie ja einen solchen, wenn sie beim beschriebenen Unterrichtsvorhaben teilnehmen –, kann so infrage gestellt werden. Vielmehr kann dessen *historisches Gewordensein* analysiert und mit der eigenen Wahrnehmung bzw. Position abgeglichen werden. Geraten Schüler*innen mit einer solchen Perspektive in Kontakt, können sie historisches Denken erlernen und damit die Selbstverständlichkeit der gegebenen Verhältnisse hinterfragen und sie denaturalisieren. Auf diese Weise kann ein Beitrag dazu geleistet werden, dass Schüler*innen ein kritisches Selbst- und Weltverhältnis entwickeln.

Die skizzierte Anforderungs- und Überprüfungssituation ist dazu besonders geeignet, weil sie *exemplarisch* für ein gesellschaftspolitisches und religiöses Schlüsselproblem steht: ‚Religionspolitik‘.³¹ Das Verhältnis von Religion und Gesellschaft ist ein interessantes und vielfältiges Thema, das im Religionsunterricht Raum finden kann und sollte – wie es auch neuere Lehrpläne vorsehen.³² Zugleich ist die Thematik äußerst komplex, sie benötigt also eine adäquate *Elementarisierung*.³³ Das Thema „Reli‘ oder ‚Ethik‘?“ bietet sich diesbezüglich besonders an, weil es einen paradigmatischen Fall für das komplizierte Verhältnis von Kirche und Staat (in Deutschland) darstellt. Politikwissenschaftliche Typisierungen zur Unterscheidung von Staats-Kirche-Verhältnissen greifen u.a.

29 Vgl. z.B. JÄGGLE, Martin / ROTHGANGEL, Martin / SCHLAG, Thomas (Hg.): *Religiöse Bildung an Schulen in Europa. Teil 1: Mitteleuropa*, Wien: Vienna University Press 2012 (= Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft 5,1).

30 Vgl. MILLS, Charles Wright: *Soziologische Phantasie, neu aufgelegt* von Stephan Lessenich (Edition Theorie und Kritik), Wiesbaden: Springer VS 2016.

31 Vgl. BEYME, Klaus von: *Religionsgemeinschaften, Zivilgesellschaft und Staat. Zum Verhältnis von Politik und Religion in Deutschland*, Wiesbaden: Springer VS 2015, 150–165; BARHEIER, Klaus: *Religionsunterricht und Politikunterricht*, in: DEICHMANN, Carl / TISCHNER, Christian K. (Hg.): *Handbuch Fächerübergreifender Unterricht in der politischen Bildung*, Schwalbach am Taunus: Wochenschau 2013, 123–138, bes. 124–125.

32 Vgl. z.B. das Inhaltsfeld „Religion in einer pluralen Gesellschaft“ im Kernlehrplan in NRW: MINISTERIUM FÜR SCHULE UND BILDUNG (Hg.): *Kernlernplan für die Sekundarstufe I. Gymnasium in Nordrhein-Westfalen: Katholische Religionslehre*, Düsseldorf 2019, 25, 34; vgl. auch: HANS / HERBST / TÖBBEN 2021 [Anm. 6], 8.

33 Vgl. SCHWEITZER, Friedrich / HAEN, Sara / KRIMMER, Evelyn: *Elementarisierung 2.0. Religionsunterricht vorbereiten nach dem Elementarisierungsmodell*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2019.

auf das Kriterium zurück, ob es im jeweiligen Land einen kirchlich organisierten Religionsunterricht an der öffentlichen Schule gibt.³⁴ Dabei bietet eine solche exemplarische Elementarisierung der Thematik den großen Vorteil, durch die Lebensweltnähe für die Schüler*innen relevant und erfahrungsbezogen zu sein. Sie sind selbst von der Frage unmittelbar betroffen, ob und wie Religion an der Schule unterrichtet wird. Damit können sie sich real positionieren und ihr Urteil im Diskurs weiterentwickeln. Eine adäquate Urteilsbildung in Bezug auf die Anforderungssituation ist enorm voraussetzungsreich, sie eröffnet somit die Möglichkeit einer herausfordernden religiösen Bildung. Zudem ermöglicht sie einen Raum für echten Diskurs im Klassenzimmer, der gerade durch eine „produktive Verlangsamung“³⁵ erreicht werden soll. Dadurch soll es gelingen, inhaltlich und kognitiv in die Tiefe zu gehen und den Gegenstand in seiner Komplexität angemessen zu erfassen. Dieses Vorgehen soll darüber hinaus die persönliche Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsinhalt befördern, denn „Themen des Religionsunterrichts werden persönlich relevant, wenn sie von Schülerinnen und Schülern intensiv bearbeitet werden“³⁶. Den Schüler*innen soll dabei im Verlauf des Unterrichts deutlich werden, dass die Positionierung und Meinungsbildung nicht in einer schnellen Überlegung und allein durch intuitive Entscheidung möglich ist, sondern ein komplexes Vorgehen darstellt, in dem unterschiedliche Aspekte berücksichtigt, miteinander in Beziehung gesetzt und abgewogen werden müssen.

2. Darstellung des Unterrichtsvorhabens: Wissensgestützter Urteilsbildungsprozess

Der Unterricht geht von einer Anforderungssituation aus, die die Schüler*innen in die Position versetzt, sich eine Meinung zu einer ganz konkreten Fragestellung bilden zu müssen, die im Rahmen des Beispiels dann auch Konsequenzen in Form der fiktiv durchgeführten Abstimmung hat. Es wird so ein Urteilsbildungsprozess zur Form angestoßen, in der religiöse Bildung in der Schule unter den aktuellen Rahmenbedingungen in Deutschland stattfinden soll. Konkret geht es anhand des Beispiels um die Frage: ‚Soll der Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach abgeschafft werden und nur ein verpflichtender Ethikunterricht bestehen bleiben?‘ Diese begleitet den gesamten Unterrichtsprozess, sodass jeder

34 Vgl. KORTMANN, Matthias: „Staats-Kirche-Verhältnisse in Europa“ – Zwischen Laizismus und Staatskirche, in: HANS / HERBST / TÖBBEN 2021 [Anm. 6], 40.

35 HILGER, Georg: Für eine religionspädagogische Entdeckung der Langsamkeit, in: HILGER, Georg / REILLY, George (Hg.): Religionsunterricht im Abschied. Das Spannungsfeld Jugend – Schule – Religion, München: Kösel 1993, 261–279, 271.

36 BAHR, Matthias: Guten Religionsunterricht in den Blick nehmen, in: HILGER, Georg / LEIMGRUBER, Stephan / ZIEBERTZ, Hans-Georg (Hg.): Religionsdidaktik. Ein Leitfadens für Studium, Ausbildung und Beruf, München: Kösel 2012, 487–497, 488.

einzelne Erarbeitungsschritt auf die Fragestellung zurückgeführt und der Beitrag der jeweiligen Unterrichtseinheit zu ihrer Beantwortung reflektiert werden kann. Somit haben die Schüler*innen fortlaufend die Möglichkeit, ihren eigenen Urteilsbildungsprozess in den Blick zu nehmen und diesen zu analysieren.

Der Unterricht orientiert sich in seinem Aufbau an den verschiedenen Aspekten, die zur Beantwortung der Frage bzw. zu einer Urteilsfindung beitragen können. Zur Meinungsbildung in dieser Frage benötigt es z.B. rechtliches und begriffliches Grundlagenwissen zur Rolle von Religion im entsprechenden Staat, einen Einblick in die religionssoziologische Lage des Landes oder eine Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Positionen und Begründungen zur Frage nach der Form religiöser Bildung. Solche Aspekte können zu Beginn mit den Schüler*innen gesammelt und strukturiert werden, sodass auch dieser Prozess für die Lernenden transparent wird. Als konkrete Fragestellungen für die Unterrichtseinheiten zur Annäherung an eine Urteilsbildung werden im dargestellten Material folgende vorgeschlagen:

Wie kann das Verhältnis von Kirche und Staat geregelt sein? – Staats-Kirche-Verhältnisse in Europa

Unter dieser Fragestellung lässt sich verdeutlichen, wie unterschiedlich die Beziehung von Kirche und Staat in einem Land sein kann. Dies kann gut an verschiedenen europäischen, und damit den Schüler*innen bekannten, Ländern gezeigt werden. So findet sich das eine Extrem des Laizismus in Frankreich, das andere in Form der Staatskirche in England. Dass es dazwischen eine große Bandbreite an Mischformen, wie auch in Deutschland, gibt, die sich in einem Kontinuum verorten lassen, können die Schüler*innen anhand einiger ausgewählter Merkmale erkunden. Dies können unter anderem die Existenz von Kirchensteuern und staatlichen Subventionen für die Kirchen, die Anerkennung kirchlicher Eheschließungen oder auch der ordentliche Religionsunterricht an staatlichen Schulen sein³⁷. Diese Erkenntnisse bieten den Schüler*innen die Möglichkeit, die Lage von Religion und Kirche in Deutschland zu beurteilen und diese gerade in der Unterscheidung zu anderen Beispielen besser zu verstehen. So können sie einschätzen, auf welcher Basis Religionsunterricht in Deutschland in staatlichen Schulen stattfindet, und so ihr erstes Meinungsbild erweitern.

37 Vgl. KORTMANN 2021 [Anm. 34], 40.

Wie ist die religiöse Situation in Deutschland? – Religiöse Vielfalt

Hinter diesem Aspekt verbirgt sich auch die Frage, ob ein verpflichtender konfessioneller Religionsunterricht überhaupt die mehrheitliche Lage in Deutschland abbildet. Es geht darum, ob die christlichen Konfessionen, für die dieser Unterricht am flächendeckendsten angeboten wird, tatsächlich die Mehrheit der Gesellschaft ausmachen und ob diese wirklich eine Relevanz für die Gesellschaft haben. Um diesen Fragen nachzugehen, können sich die Schüler*innen mit unterschiedlichen statistischen Daten auseinandersetzen, z.B. zur Abmeldung aus dem Religionsunterricht³⁸ oder aus dem Religionsmonitor³⁹. Diese Daten bedürfen dabei einer Einordnung und Deutung. Entgegen einer pauschalen Annahme von Säkularisierung spricht Karl Gabriel in diesem Zusammenhang von verschiedenen zusammenwirkenden Faktoren. Er beschreibt eine fortschreitende Entkirchlichung, eine Pluralisierung der religiösen Landschaft in Deutschland sowie auch eine größere Pluralität innerhalb der einzelnen Religionen und eine Tendenz zur Individualisierung von Religion.⁴⁰ Dies bietet den Schüler*innen die Möglichkeit, die Situation in Deutschland differenziert zu erfassen. Ergänzend kann hier ebenso die Beschreibung der Deinstitutionalisierung von Religion von Detlef Pollack und Gerd Pickel als Interpretationsfolie genutzt werden, die neben der Individualisierung auch eine Säkularisierung stärker in den Blick nimmt.⁴¹

Wie kann gut mit der Pluralität in einer Gesellschaft umgegangen werden? – Vielfalt von Identitäten

An die Darstellung der Vielfalt von Religionen und Religiosität in Deutschland schließt die Frage an, wie mit einer solchen umzugehen ist. Das ist nicht nur gesamtgesellschaftlich relevant, sondern auch für die ganz konkrete Anwendungssituation, denn in Form des Religionsunterrichts wird eine Entscheidung darüber getroffen, wie mit eben dieser Vielfalt im Raum der Schule umgegangen wird. Zwei idealtypische Möglichkeiten des Umgangs mit dieser Vielfalt sind Assimilation und Multikulturalismus⁴², die mit den Schüler*innen in Bezug auf

38 Vgl. GENNERICH, Carsten / ZIMMERMANN, Mirjam: Abmeldung vom Religionsunterricht. Statistiken, empirische Analysen, didaktische Perspektiven, Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt 2016.

39 Vgl. POLLACK, Detlef / MÜLLER, Olaf: Religionsmonitor. Verstehen was verbindet. Religiosität und Zusammenhalt in Deutschland, Gütersloh: Bertelsmann Stiftung 2013; PICKEL, Gert: Weltanschauliche Vielfalt und Demokratie. Wie sich religiöse Vielfalt auf die politische Kultur auswirkt, Gütersloh: Bertelsmann Stiftung 2019; PICKEL, Gert: Religiosität in Deutschland und Europa. Religiöse Pluralisierung und Säkularisierung auf soziokulturell variierenden Pfaden, in: Zeitschrift für Religion, Gesellschaft und Politik 1 (2017) 37–74.

40 Vgl. GABRIEL, Karl: Rückkehr der Religionen oder fortschreitende Säkularisierung, in: https://www.akademie-rs.de/fileadmin/user_upload/download_archive/interreligioeser-dialog/061117_gabriel_religionen.pdf [abgerufen am 20.12.2021].

41 Vgl. POLLACK, Detlef / PICKEL, Gert: Deinstitutionalisierung des Religiösen und religiöse Individualisierung in Ost- und Westdeutschland, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 55/3 (2003) 447–474.

42 Vgl. KOOPMANS, Ruud: Assimilation oder Multikulturalismus? Bedingungen gelungener Integration, Münster: LIT Verlag 2017.

ihre Bedeutung für die Vielfalt der Religionen angewendet werden können. Im Kern geht es hier um die Frage, ob es eine Angleichung von Minderheiten an die Mehrheit geben soll oder ob Minderheiten zugunsten einer breiten Pluralität unterstützt werden sollen. Da es sich dabei um komplexe und nicht für alle Schüler*innen zugängliche Konzepte handelt, kann das Thema Vielfalt auch auf die Schüler*innen selbst und die gemeinsame Lerngruppe übertragen werden. Gerade in der Jugendphase sind die Integration von vielfältigen Rollen und der Umgang mit unterschiedlichen Anforderungen in der Peergroup höchst relevante Fragen. So werden die Schüler*innen dafür sensibilisiert, wie vielschichtig der Umgang mit Vielfalt ist und können ihre Urteilsbildung zur Frage nach dem Umgang mit religiöser Vielfalt überdenken.

Widerspricht Religionsunterricht der Religionsfreiheit? – Religionsbezogene Grundrechte in Deutschland

Die rechtliche Lage des Religionsunterrichts in Deutschland ist auf den ersten Blick sehr einfach geklärt, denn „[d]er Religionsunterricht ist in den öffentlichen Schulen mit Ausnahme der bekenntnisfreien Schulen [ein] ordentliches Lehrfach“ (GG, Art. 7, Abs. 3). Dennoch lässt sich auf Grundlage der in Deutschland geltenden Religionsfreiheit die Frage stellen, ob ein konfessioneller Religionsunterricht diese Freiheit angemessen umsetzt. Um sich im Unterricht zunächst der Thematik der Religionsfreiheit zu nähern, finden sich zahlreiche anschauliche Beispiele, die mit den Schüler*innen erarbeitet werden können. So beispielsweise die Diskussion darüber, ob in Klassenräumen staatlicher Schulen Kreuze hängen dürfen.⁴³ Durch solche Beispiele werden den Schüler*innen die unterschiedlichen Seiten von (positiver und negativer) Religionsfreiheit deutlich. Auf Basis dieser Verständnisgrundlage können sie Religionsfreiheit auch in ihr Urteil zur Frage nach einem verpflichtenden Religionsunterricht einfließen lassen.

Welche Meinungen gibt es zum Religionsunterricht und wie werden diese begründet? – Vielfältige Positionen zur religiösen Bildung in der Schule

Da Religionsunterricht an verschiedenen Stellen kritisch diskutiert wird, finden sich auch schon unterschiedliche Argumentationslinien, die aus verschiedenen Perspektiven für oder gegen den Religionsunterricht sprechen. Um die Stärke der jeweiligen Argumente einschätzen zu können, ist es wichtig, den jeweiligen Kontext bzw. die Adressat*innen zu kennen. Besonders von kirchlicher und religionspädagogischer Seite wird dabei immer wieder versucht, auf öffentlichkeitswirk-

43 Vgl. BEYME 2015 [Anm. 31], 119–120.

same Weise den konfessionellen Religionsunterricht zu stärken.⁴⁴ Beachtet werden muss, dass nicht nur atheistisch-säkularistische Laizist*innen, sondern auch traditionell-religiöse Christ*innen den konfessionellen Religionsunterricht kritisch sehen. Schließlich werden kirchliche Strukturen so nicht nur privilegiert, es besteht gegenläufig auch die Möglichkeit des Staates, auf die religiöse Bildung Einfluss zu nehmen, da der Religionsunterricht in gemeinsamer Verantwortung von Kirche und Staat durchgeführt und z.B. Religionslehrer*innen staatlich ausgebildet werden. Die Auseinandersetzung mit diesen unterschiedlichen Sichtweisen und Perspektiven, die sich nicht einfach in ein Für und Wider trennen lassen, ermöglicht es den Schüler*innen, ihre eigene Meinung weiter zu prüfen und auch dem Härtesten anderer Argumente zu unterziehen.

Wie wird in anderen Bundesländern mit der Frage umgegangen – Formen des Religionsunterrichts in Deutschland

Der Regelfall ist in Deutschland ein konfessioneller Religionsunterricht, der in gemeinsamer Verantwortung der jeweiligen Religionsgemeinschaften und des Staates liegt (res mixta). Darüber hinaus haben sich in einzelnen Bundesländern unterschiedliche Sonderformen herausgebildet. Zwischen den beiden denkbaren Extremen des konfessionellen Religionsunterrichts und des Ethikunterrichts gibt es verschiedene Zwischenformen. So gibt es den dialogischen Religionsunterricht in Hamburg, der sich aus der Perspektive verschiedenster Religionen an alle Schüler*innen gemeinsam richtet, das religionskundliche Fach Religion in Bremen und das Fach Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde (L-E-R) in Brandenburg. Daneben ergeben sich auch beim Blick auf den klassischen konfessionellen Religionsunterricht Fragen, z.B. welche Religionsgemeinschaften diesen anbieten können und sollen (z.B. Islamischer RU) oder inwiefern verschiedene Konfessionen hier kooperieren können (konfessionell-kooperativer RU). Diese Vielfalt gibt den Schüler*innen in ihrem Meinungsbildungsprozess eine Orientierung, welche möglichen Antworten es auf die Frage ‚Ethik oder Religion?‘ geben könnte, und erweitert diese Entscheidung in ein mehrdimensionales Feld.

Beim Aufbau des Unterrichts bietet sich eine Abfolge der Unterrichtsschritte entlang dieser Fragen an, da sie der Orientierung in der Richtung vom Allgemeinen zum Besonderen folgen und damit deduktiv ausgerichtet sind. So kann zunächst die grundsätzliche Frage nach dem Verhältnis von Kirche und Staat geklärt werden sowie die Art des Umgangs mit Vielfalt in einer Gesellschaft, die hinter diesem Verhältnis steht, um dies dann am Thema der Religionsfreiheit zu konkreti-

44 Vgl. z.B. <http://www.darum.info/> [abgerufen am 29.4.2019].

sieren und zum Schluss auf die konkrete Fragestellung der Rolle von Religionsunterricht in der öffentlichen Schule zu übertragen und in dieser zu bündeln. Zugleich zeigt sich dabei auch eine zweite Weise des deduktiven Vorgehens, die von einem europaweiten Vergleich der Beziehungen zwischen Kirche und Staat immer weiter auf Deutschland und in einzelne Bundesländer hineinzoomt, bis sie beim fiktiven Beispielbundesland ankommt.

Zur Integration der verschiedenen Schritte und zur Rückbindung an die Ausgangsfrage kommt dabei im Unterricht immer wieder der Advance Organizer zum Einsatz, der die Beiträge der einzelnen Schritte zum Prozess der Urteilsbildung visualisiert und so zur Vernetzung des erworbenen Wissens anregt. Zugleich werden die Schüler*innen immer wieder dazu angeleitet, ihre zu Beginn getroffene Entscheidung und Position zu überprüfen, korrigieren und erweitern sowie die Argumentation für diese weiter auszubauen und multiperspektivisch zu ergänzen. Somit zeichnet sich ein solcher Unterricht durch eine kompetenzorientierte Ausrichtung aus.⁴⁵ Der Aufbau und die Entwicklung von Urteilskompetenz sind damit ein Fokus einer Unterrichtsreihe, die zugleich die Partizipation der Schüler*innen an Diskussionen zu zentralen gesellschaftlichen Fragen, wie der Rolle von Religion in Staat und Gesellschaft sowie dem Umgang mit einer Vielfalt von Religionen, anbahnt.

3. Ausblick: Offene Fragen

Die dargestellte Unterrichtsreihe ist ein erster Versuch, eine für die Schüler*innen relevante Frage in Form eines mehrperspektivischen und verlangsamten Urteilsbildungsprozesses zu thematisieren. Dieser Versuch lässt verschiedenste Anfragen und Kritikpunkte zu, die einer weiteren Bearbeitung sowie des Weiterdenkens bedürfen. Diese betreffen zum Teil auch Kernfragen religiöser Bildung allgemein, die zum Abschluss kurz reflektiert werden sollen.

3.1 Welche Kriterien sollten Anforderungssituationen als Basis eines kompetenzorientierten Religionsunterrichts erfüllen?

Die Unterrichtsreihe zeichnet sich durch eine für die Schüler*innen relevante Anforderungssituation aus, in der es für diese ein Problem zu lösen gilt und die Antwort verschiedener Schritte und Betrachtungsweisen bedarf. Damit ist sie zunächst darauf angelegt, einen Zuwachs von Kompetenzen zu erzielen, hier vor allem im Rahmen der Urteilskompetenz. Dabei bietet insbesondere die Konstruk-

⁴⁵ Neben den hier benannten Aspekten der Wissensvernetzung und der Überarbeitung lassen sich auch die weiteren Merkmale des kompetenzorientierten Religionsunterrichts nach Feindt in das Unterrichtsetting integrieren. Vgl. FEINDT u.a. 2009 [Anm. 14].

tion der Anforderungssituation einige Vorteile: Sie eröffnet einen stringenten Aufbau der Inhalte, Sinnstiftung und Vernetzung sowie fachlichen Tiefgang. Allerdings entstehen durch ihren Konstruktionscharakter auch Schwierigkeiten. Erstens entspricht eine solche Anforderungssituation nicht allen Kriterien, die in anderen Fächern für sinnstiftendes Lernen aufgestellt werden: Die Anforderungssituation bietet zwar einen Lebensweltbezug und eine reichhaltige Problemstellung an, doch ihre geringe „Kontextauthentizität“⁴⁶ lässt sich bemängeln.

So könnte es – in diesem spezifischen Fall, in dem die Frage der Anforderungssituation konkret auf den Unterricht zielt, in dem sie behandelt wird – problematisch sein, dass sich für die Schüler*innen aus den fiktiv in der Anforderungssituation erarbeiteten Konsequenzen keine realen Folgen ergeben. Folgt man der Definition von Kompetenz als Verbindung von Wissen, Können und Wollen, könnte so gerade der letzte Aspekt beeinträchtigt sein, sodass die Motivation der Schüler*innen, ihr Wissen und Können tatsächlich einzusetzen, deutlich gedämpft und der Kompetenzaufbau damit ein Stück weit reduziert wird. Dementgegen könnte es eine Möglichkeit darstellen, dass – etwa über die Schüler*innen-Vertretung (SV) oder andere Formen der politischen Willensbekundung – die Ergebnisse des Unterrichtsvorhabens in die (lokale) Politik und Öffentlichkeit gespielt werden. Zudem könnten innerhalb des rechtlich und praktisch Möglichen kleinere Veränderungen an der jeweiligen Schule angestoßen werden (z.B. fächerübergreifender Projektunterricht). Auch denkbar ist, dass die religionspädagogische Forschung Ergebnisse solcher Unterrichtsvorhaben empirisch erhebt, systematisch bündelt und wissenschaftliche Konsequenzen daraus zieht – beispielsweise im Hinblick auf die Gestaltung von Religionsunterricht und die Präferenz für bestimmte Formate und Organisationsformen.

3.2 Ist das noch religiöse Bildung?

Eine solche Unterrichtsreihe zeichnet sich positiv dadurch aus, dass sie verschieden einsetzbar ist und sich insbesondere für fächerübergreifendes Lernen eignet. So sind die angesprochenen Fragen nicht nur für den Religionsunterricht – egal welcher Konfession und Religion – relevant, sondern ebenso für den Ethik- oder Philosophieunterricht. Somit könnten hier die sonst oft getrennten Lerngruppen – an einigen Stellen oder die gesamte Zeit – gemeinsam lernen und von der Heterogenität der Unterrichtserfahrungen, Einstellungen und Meinungen pro-

46 LEUDERS, Timo u.a.: „Das macht Sinn!“ Sinnstiftung mit Kontexten und Kernideen, in: Praxis der Mathematik in der Schule 53/37 (2011) 2–9, 4.

fitieren. Zudem ist das Verhältnis von Kirche und Staat ein politisches Thema, sodass sich eine Kooperation mit dem Politikunterricht anbietet.⁴⁷

Diese Offenheit signalisiert allerdings auch, dass der dezidiert bekenntnisorientiert-religiöse Bezug der Thematik nicht besonders eng ist. So handelt es sich womöglich eher um ein religionspolitisches oder religionssoziologisches Thema. Damit ist es ein Inhalt, der in den schulischen Religionsunterricht gehört. Diskutabel wird aber die Frage, ob es sich bei einer so gestalteten Unterrichtsreihe um religiöse Bildung im engeren Sinne handelt. Während die politische Dimension religiöser Bildung auf der einen Seite an Bedeutung gewinnt, finden sich auf der anderen Seite Befürworter*innen eines Verständnisses von religiöser Bildung, die vor einer „vorschnelle[n] [...] Inanspruchnahme des Religionsunterrichts für politische Bildung“⁴⁸ warnen, wie z.B. Bernhard Dressler. Dieser erläutert seine Unterscheidung beider Bereiche folgendermaßen: „Religion kann zum Thema der Politik werden – dann gehört sie in den Raum des Politischen. Politik kann zum Thema der Religion werden – dann gerät sie aber auf spezifische Weise ins Licht einer anderen (theologischen [...]) Perspektive.“⁴⁹ Damit lässt sich die oben genannte Frage spezifizieren: Wird die Frage des Unterrichtsvorhabens ausreichend in einer theologischen Perspektive betrachtet?

Es lässt sich dazu anführen, dass der kirchlichen Perspektive und ihren Argumenten *für* einen konfessionellen Religionsunterricht – ohne das politikdidaktische Prinzip der Kontroversität zu verletzen – ein entsprechender Raum gegeben wird, um die Plausibilität dieser Position darzustellen. Offen ist aber, ob dies ausreicht, um dem Unterricht eine theologische Perspektive zu geben. Somit erlangt die Rolle der Lehrkraft eine besondere Bedeutung. Es wird auf die konkrete Umsetzung durch die Lehrer*innen ankommen, an welchen Stellen sie ihre (theologische) Position einbringen und so Impulse setzen. Hier wird deutlich, dass es sich bei diesem Beispiel um einen guten Fall handelt, um die Grenzen konfessioneller religiöser Bildung zu diskutieren. Dies leitet direkt zur in der aktuellen religionspädagogischen Diskussion relevanten Debatte über, wie stark die Konfessionalität schulischen Religionsunterrichts überhaupt ausgeprägt sein sollte.

⁴⁷ Vgl. BARHEIER 2014 [Anm. 31], 123–138.

⁴⁸ DRESSLER, Bernhard: Religionsunterricht ist nicht Politikunterricht. Warum religiöse Bildung dennoch einen Beitrag zur politischen Bildung leistet, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 64/3 (2012) 290–299, 291.

⁴⁹ EBD., 293.

3.3 Sind Diskussionen um konfessionellen Religionsunterricht überhaupt noch relevant?

Schon zum Beginn der Unterrichtsreihe wird diese Frage aufgeworfen. Damit findet eine reflexive Wendung statt und innerhalb des klassischen Religionsunterrichts in Deutschland wird dieser kritisch angefragt. Dass dies eine auch in der wissenschaftlichen Betrachtung von religiöser Bildung in der Schule durchaus prominente Perspektive darstellt, zeigen die vielen Diskurse zu Begründungsmustern für den Religionsunterricht.⁵⁰ Und auch in anderen Fachdidaktiken wird die Frage nach Form und Zukunft religiöser Bildung in der Schule gestellt.⁵¹

Im Hinblick auf die tatsächliche sehr diverse Praxis des Religionsunterrichts in der Schule stellt sich allerdings die Frage, ob der fachwissenschaftliche Diskurs nicht von der Realität überholt wird – und zwar radikal und rasant. Die besten Argumente und eine grundrechtliche Absicherung des konfessionellen Religionsunterrichts nützen nichts, wenn es weder Schüler*innen, die das Fach besuchen, noch Lehrer*innen gibt, die Theologie studiert haben und ‚Religion‘ unterrichten können. Somit ist ein Diskurs über die Zukunft von religiöser Bildung in der Schule auf Basis der aktuellen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und der tatsächlichen schulischen Realität sowie aller möglichen Formen religiöser Bildung dringend angezeigt⁵² – und warum die Schüler*innen nicht auf diesem Weg mitnehmen?

50 Vgl. z.B. RIEGEL, Ulrich: How integrated is the German academic discourse of RE? A case study on the justification of Religious Education at state schools since 2000 using Thematic Analysis and Network Analysis, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 73/1 (2021) 39–50.

51 Vgl. z.B. SANDER, Wolfgang: Schulische Bildung zwischen Religion und Säkularismus, in MÜLLER, Stefan / DERS.: Bildung in der postsäkularen Gesellschaft, Weinheim / Basel: Beltz Juventa 2018, 178–198.

52 Vgl. z.B. RIEGEL 2018 [Anm. 1].