

Von Zerrbildern in der Diskussion über den multireligiösen Religionsunterricht

Königsweg oder Sackgasse?

Ist ein konfessionsgebundener Religionsunterricht angesichts einer zunehmend vielfältiger werdenden religiösen Landschaft nicht ein Anachronismus? Was ist von den Vorschlägen für einen multireligiösen Religionsunterricht zu halten? VON MIRJAM SCHAMBECK

Multireligiöser Religionsunterricht gilt vielen als Lösung des Problems schulischer religiöser Bildung. Religionsunterricht – wenn er denn sein müsse – sollte für alle Schülerinnen und Schüler aller Religionen angeboten werden. Die Aufgabe der Religionslehrkraft bestünde unabhängig von ihrer Konfessions- und Religionszugehörigkeit darin, über die unterschiedlichen Religionen zu informieren und Schülerinnen und Schüler zu einer Position in Sachen Religion zu befähigen. Sie wüssten dann genauer Bescheid über die vielen Religionen, deren Ansprüche und was eher als kulturell-regionale Ausformung zu deuten ist – wie das Kopftuch im Islam oder der Engel Michael in der katholischen Volksfrömmigkeit.

So glatt und einleuchtend diese Charakterisierung eines multireligiösen Religionsunterrichts sein mag, so unzureichend ist sie. Vertreter und Vertreterinnen eines multireligiösen Religionsunterrichts argumentieren komplexer. Und die Alternativen zu einem multireligiösen Religionsunterricht beziehungsweise seinen Varianten fallen ebenfalls differenzierter aus – und stehen damit natürlich in der Gefahr, in Zeiten griffiger Überschriftenliteratur ins Leere, weil in falsche Richtungen zu laufen.

Der Religionsunterricht unter Plausibilisierungsdruck

Worum aber geht es bei diesem Streit und wie verlaufen die Debatten? Um zumindest einige Pfade in den Dschungel der Diskussion über eine zukunftsfähige Gestalt des Religionsunterrichts zu schlagen, sollen deren Dreh- und Angelpunkte herausgearbeitet werden, um von da aus die Frage anzugehen, wie entsprechende Modelle aussehen können.

Kann sich der Religionsunterricht wie kein anderes Schulfach auf eine grundgesetzliche Absicherung berufen, so ist er dennoch begründungspflichtiger geworden denn je. In einer säkular codierten Gesellschaft wie der unseren muss plausibilisiert werden, warum öffentliche Bildungsinstitutionen wie die Schule auch Sorge für die religiöse Bildung zu tragen haben. Rekurse auf das Bildungsverständnis von Jürgen Baumert, das die PISA-Studien prominent in ihrem Vorspann verankert haben, verdeutlichen, dass jemand nur dann als allgemein gebildet gilt, wenn er sich auch zu Problemen konstitutiver Rationalität und damit eben auch zu religiöser Rationalität verhalten kann. Dennoch ist es nach wie vor strittig, wie religiöse Bildung in der Schule modelliert werden soll.

Reicht nicht auch die Information über Religion, wie es religionskundliche Modelle, zum Beispiel das Fach LER in Berlin-Brandenburg, vorschlagen? Warum sollten wir in einer Gesellschaft, in der die Zugehörigkeit zu den beiden großen Kirchen immer weiter abnimmt, Menschen unterschiedlichsten Religionsgemeinschaften angehören und vor allem weithin überhaupt keiner, an einer konfessionsgebundenen religiösen Bildung festhalten? Ist der bekenntnisorientierte beziehungsweise positionelle Religionsunterricht nicht doch ein Relikt aus alten Zeiten, in denen Kirchenprivilegien eine Rolle spielten und damit obsolet geworden sind? Kann der sogenannte *Multi-faith-Approach*, wie er in vielen Ländern Europas gepflegt wird und im Dialogischen Religionsunterricht in Hamburg vor seiner Revision erfolgreich und kritikbeladen zugleich durchgeführt wurde, für sich nicht besser in Anspruch nehmen, der goldene dritte Weg zu sein? Aber reicht es wirklich wie im *Multi-faith-Approach*, wenn Lehrerinnen und Lehrer unabhängig von ihrer Religionszugehörigkeit religiöse Deutungen thematisieren und Schülerinnen und Schüler sich angesichts dieser Vielzahl religiöser Deutungen eine eigene Position verschaffen? Kann eine christliche Religionslehrerin die Eigenlogik des Islam genauso zur Geltung bringen wie eine muslimische Kollegin und umgekehrt?

Ein zukunftsfähiger Religionsunterricht muss beim Religionsplural genauso ansetzen wie beim Signum der Säkularität. Egal welche Modellierung von Religionsunterricht man favorisiert: Es steht fest, dass sich religiöse Bildung nicht mehr konfessions- oder religionshomogen entwerfen kann, sondern den Religionsplural genauso ernst nehmen muss wie die Säkularisierung als andere Seite der religionssoziologischen Medaille (*Peter L. Berger*). Modelle eines zukunftsfähigen Religionsunterrichts müssen zeigen, wie sie Schülerinnen und Schüler befähigen, sich zum Religionsplural zu verhalten und mit säkularen Weltdeutungen umzugehen. Und genau hier schlägt die Stunde des multireligiösen Religionsunterrichts, oder besser formuliert, des positionell-religionspluralen beziehungsweise religionskooperativen Religionsunterrichts, wenn er denn – so mein Plädoyer – die Konfessionsgebundenheit nicht aufgibt. Was aber bedeutet dies für die inhaltliche Gestaltung des Religionsunterrichts und seine organisatorische Umsetzung?

In den letzten zehn Jahren wurden dazu einige Modelle in der Religionspädagogik entwickelt (vgl. *Ulrich Riegel*, *Wie Religion in Zukunft unterrichten? Zum Konfessionsbezug des Religions-*



Mirjam Schambeck, geboren 1966, ist Professorin für Religionspädagogik an der Theologischen Fakultät der Universität Freiburg, zuvor an den Fakultäten der Universität Bamberg und Bochum. Forschungsschwerpunkte der Franziskanerin sind unter anderem: Interreligiöses Lernen, postmodernitätsfähige Bibeldidaktik, Gottesfrage, Zukunftsfragen des Religionsunterrichts und aktuell Studien zur Antisemitismuskritischen Professionalisierung von Religionslehrkräften.

unterrichts von [über-]morgen, Stuttgart 2018); das Modell der kooperierenden Fächergruppe von *Katja Böhme*, der dialogisch-konfessorische Unterricht der abrahamitischen Religionsgemeinschaften von *Andreas Obermann*, der multiperspektivische Religionsunterricht von *Uta Pohl-Patalong*, der religionskooperative Religionsunterricht von *Carsten Gennerich* und *Reinhold Mokrosch*, der ebenso benannte religions-kooperative Religionsunterricht in konfessorisch-dialogischer Perspektive von *Ulrich Riegel* oder auch der Vorschlag eines positionell-religionspluralen Religionsunterrichts im Klassenverband von *Mirjam Schambeck*, um nur einige zu nennen.

Allesamt verstehen sie sich als Reaktionen auf den Religionsplural und die wachsende Konfessionslosigkeit, stellen sich dem Plausibilisierungsdruck des Religionsunterrichts in einer säkularen Gesellschaft und entwerfen sich genau in diesem Spannungsfeld. Die Zielsetzung religiöser Bildung im Religionsunterricht fällt dabei erstaunlich einmütig aus: Schülerinnen und Schüler sollen zu einem angemessenen Umgang mit dem Plural religiöser Deutungen befähigt werden, sich also eine eigene, verantwortete Position dazu erarbeiten und so fähig werden, religiöse Deutungen dechiffrieren, verstehen, angemessen ins Gespräch bringen und beurteilen zu können.

Ihre Spezifika gewinnen die Varianten durch die vorgeschlagenen Wege, wie dieses Ziel erreicht werden soll, und damit verbunden natürlich die Frage, ob sie das anvisierte Ziel auch einlösen. Mit anderen Worten werden die Eckpunkte unterschiedlich bestimmt, von denen her sich (religiöse) Bildungsprozesse aufspannen: also wie Religion beziehungsweise die Religionen ins Spiel kommen (Inhaltsebene), was von den Religionslehrkräften geleistet werden muss und wer insofern Religionsunterricht erteilt (Professionalitätsanspruch), in welcher Weise der Religionsunterricht organisiert ist: im Klassenverband, in religionsbezogenen Lerngruppen oder anderen Formen (Organisationsebene), und welche didaktischen Konkretionen damit notwendig sind (didaktische Fragestellungen). Weil empirische Befunde zu den Modellideen noch weithin fehlen, soll zumindest auf der Theorieebene versucht werden, die Vor- und Nachteile miteinander abzugleichen.

Wie kann also ein solcher Religionsunterricht funktionieren, der den Religionsplural genauso ernst nimmt wie das Signum der Säkularität und Schülerinnen und Schüler zu befähigen sucht, sich dazu verantwortet zu verhalten?

Der Vorschlag eines positionell-religionspluralen Religionsunterrichts im Klassenverband setzt beispielsweise bei der Positionalität und damit Bekenntnisgebundenheit des Religionsunterrichts an, schlägt dann den Klassenverband als originäre Lerngruppe auch für Religion vor und kommt dadurch zum didaktischen Setting eines Phasenmodells von Religionsunterricht, das sich entsprechend der jeweiligen Kontexte (Schulartspezifik, regionale und damit je unterschiedliche religiöse und soziale Milieus) konzipiert.

Die Eigenlogik von Religion

Bei der Positionalität, also Bekenntnisgebundenheit, auch eines religionspluralen Religionsunterrichts anzusetzen, ist nicht nur Gründen der Rechtskonformität geschuldet und damit der Absicherung durch entsprechende Staatskirchenverträge – obwohl dies nicht marginal ist –, sondern hat ein ganzes Bündel von Argumenten auf seiner Seite (vgl. *Antonia Lüdtke*, *Confessional Gap. Konfessionalität und Religionsunterricht denken*, Stuttgart 2020). Gerade in einer Demokratie bedeutet es viel, wenn der Standpunkt der Argumentation, auch wenn er kritisch zu reflektieren

ist, transparent und für alle eindeutig markiert ist. Es hat etwas Klärendes, zu wissen, dass nun die christliche Religionslehrerin argumentiert und die christliche Sicht auf Tod und Sterben und das erhoffte Danach einbringt, anstatt es mit unaufgedeckten, aber doch wirksamen Meinungen und Überzeugungen von Lehrkräften zu tun zu haben, wie sie in den Fächern LER und Ethik in

Das Argument für die Beibehaltung der Konfessionsgebundenheit liegt in der Sache von Religion selbst.

Bezug auf Religion faktisch wirksam sind, obwohl das theoretisch so nicht vorgesehen ist (*Eva Maria Kenngott*, Staatlich verordnete Toleranz versus bürgerschaftliches Laissez-faire. Staatlicher Religionsunterricht in Deutschland, in: *Kenngott, Rudolf Englert und Thorsten Knauth* [Hg.], *Konfessionell – interreligiös – religionskundlich. Unterrichtsmodelle in der Diskussion*, Stuttgart 2015, 87–103, 95).

Das wohl ausschlaggebendste Argument für die Beibehaltung der Konfessionsgebundenheit liegt aber in der Sache von Religion selbst. Dass religiöse Deutungen von Lehrkräften thematisiert werden, die sich selbst in einer bestimmten Religion verortet haben und damit fähig sind, in der Ersten-Person-Perspektive zu sprechen, ermöglicht Religion nicht nur als Diskurssystem zu thematisieren, sondern auch als Lebensüberzeugung. Und genau diese Doppelstruktur ist konstitutiv für Religion.

Es ist zu wenig, die Anrufung Allahs in der Litanei der 99 Namen zu kennen und als Zeugnis

seiner Unsagbarkeit wie seiner Präsentation als Allerbarmer zu verstehen (auch wenn das schon enorm viel ist). Was dies für das eigene Leben bedeutet, für die Deutung von Welt und Alltag, können nur diejenigen ermessen und damit authentisch aussagen, die sich selbst in den Zirkel dieser Überzeugung gestellt haben, also Muslime und Musliminnen. Verzichtete ein Religionsunterricht darauf, Schülerinnen und Schülern den Lerngegenstand Religion in seiner Eigenlogik zu präsentieren, könnten sie sich nur „halb“ bilden (*Theodor W. Adorno*). Insofern halten fast alle Varianten eines religionspluralen Religionsunterrichts am Prinzip der Bekenntnisgebundenheit fest (Ausnahme: Dialogischer Religionsunterricht in Hamburg 1.0).

Sie unterscheiden sich freilich darin, wie sie diese Positionalität zur Geltung bringen. Der religions-kooperative Religionsunterricht in konfessorisch-dialogischer Perspektive beispielsweise geht zwar auch von konfessionsgebundenen Lehrkräften aus. Er wechselt aber genau an der Stelle in ein religionskundliches Modell, wo es um die Thematisierung der unterschiedlichen religiösen Deutungen geht, also in seinem Kernbereich. Bei dieser Variante ist es nämlich durchaus möglich, dass ein Muslim eine christliche Lernsequenz unterrichtet und die christlichen Deutungen zu einem Thema ins Spiel bringt, oder ein Christ, wenn die muslimischen gefragt sind (Riegel, 160). Damit aber können die Eigenlogiken der Religionen nicht umfassend abgebildet werden, sondern kommen eher zufällig zur Geltung, je nachdem, wer gerade in einem Schuljahr unterrichtet.

Prinzip Klassenverband

Auch in Bezug auf die Organisationsform des Religionsunterrichts stimmen die meisten Varianten des religionspluralen Religionsunterrichts überein (Ausnahme: kooperierende Fächergruppe). Der Klassenverband wird als originäre Lerngruppe in der Schule ebenso für Religion veranschlagt. Je nach Variante bleibt davon unbenommen, dass sich manche vom Religionsunterricht abmelden und am Ethikunterricht teilnehmen können (wie zum Beispiel in der Variante des positionell-religionspluralen Religionsunterrichts: Schambeck, Das Konzept eines positionell religionspluralen Religionsunterricht im Klassenverband. Eine Modellidee in der Debatte um einen zukunftsfähigen Religionsunterricht, in: Knauth und *Wolfram Weiße* [Hg.], Ansätze, Kontexte und Impulse zu dialogischem Religionsunterricht, Münster 2020, 31–50, 41). Das Recht auf Religionsfreiheit nach Artikel 4 des Grundgesetzes wird also nicht nur innerhalb des Religionsunterrichts gewahrt (Überwältigungsverbot in Anlehnung an den Beutelsbacher Konsens), sondern auch institutionell durch die Einrichtung von Alternativ- beziehungsweise Ersatzfächern abgeglichen. Sogenannte Konfessionslose sind in einem solchen Religionsunterricht nicht mehr nur Gäste, sondern originäre Teilnehmerinnen und Teilnehmer ohne ein aufwändiges Anmeldeverfahren durchlaufen zu müssen. Gerade in Zeiten wie den unseren, in denen wir verstanden haben, dass wir es nicht mehr zulassen dürfen, dass Religionen Menschen und Gesellschaften trennen, ist der Klassenverband und die Verabschiedung von konfessions- oder religionsgetrennten Lerngruppen ein unverzichtbares Signal:

in gesellschaftliche Zusammenhänge hinein genauso wie in die Religionsgemeinschaften. Dass Religionen viel mehr Gemeinsames als Trennendes haben, dass ihre Rekurse auf das Ultimate gerade in naturwissenschaftlich geprägten Horizonten, in denen nur das Wäg- und Messbare zählt, unersetzlich sind, kann nicht durch segregierende und religionshomogene Lerngruppen konterkariert werden. Auch eine plurale und höchst individualisierte Gesellschaft kann nicht auf sie verzichten, will sie einen bestimmten „Sinn von Humanität“ bewahren (*Jürgen Habermas*, *Nachmetaphysisches Denken*. Philosophische Aufsätze, Frankfurt 1988, 23).

Zudem garantiert der Klassenverband als Ort, an dem alle in ihren unterschiedlichen kulturellen, religiösen und sozialen Zugehörigkeitsformen miteinander lernen, dass die aufkommenden großen Fragen des Lebens und religionsbezogenen Themen dort verhandelt werden, wo sie entstehen. Fragen wie: Wer bin ich? Wer will ich sein? Wie bekomme ich Anerkennung, obwohl ich nicht zur Mehrheitsgesellschaft gehöre, brauchen den Klassenverband, von dem niemand aufgrund einer bestimmten Religions(nicht-)zugehörigkeit ausgeschlossen werden darf.

Je nach Variante können auch die grundgesetzlichen Vorgaben zum Religionsunterricht abgebildet werden. Die Frage beispielsweise, ob mit einem religionspluralen Religionsunterricht die grundgesetzlich nicht mögliche „gesamthänderische Verantwortung der Religionsgemeinschaften für den Religionsunterricht“ zum Fakt wird, könnte entschärft werden. Das gilt, insofern garantiert wird, dass nicht eine Religionsgemeinschaft für alle Beteiligten spricht, sondern jede für sich ihre Übereinstimmung mit dem Religionsunterricht erklärt. Davon unbenommen bleibt die Zusammenarbeit beispielsweise in einer Fachgruppe Religion, in der man sich über die Planung von Lernsequenzen abstimmt, wie dialogische und konfessionsgebundene Phasen abwechseln oder auch an welchen Themenbereichen exemplarisch gearbeitet wird.

Galten Konfessionsgebundenheit und Unterricht im Klassenverband bislang weithin als unvereinbare Gegensätze, liegt die Kunst und Herausforderung religionspluraler Modellideen darin, didaktische Settings zu finden, die beides ermöglichen: Thematisierung von Religion in der Ersten-Person-Perspektive und Unterricht in der genuinen Lerngruppe des Klassenverbands und damit am Alltagsort religiöser und säkularer Heterogenität.

Abhängigkeit von den Umständen vor Ort

Die meisten Varianten des multireligiösen Religionsunterrichts arbeiten insofern mit dialogischen Phasen, die sich mit positionellen, also konfessionsgebundenen abwechseln (Ausnahme wiederum: Dialogischer Religionsunterricht 1.0 in Hamburg). Das Modell des positionell-religionspluralen Religionsunterrichts beispielsweise kennt drei Phasen: Positionalität im Sinne einer positionellen Bearbeitung des Unterrichtsthemas durch eine konfessionsgebundene Lehrkraft (Tod, Sterben und das Danach in christlicher Perspektive); eine dialogische Phase, in der die Schülerinnen und Schüler zum Beispiel bei Projekttagen, über Co-Teaching, Tandem-

Teaching oder digitale Zuschaltungen, von Religionslehrkräften anderer Religionsgemeinschaften weitere religiöse Deutungen kennenlernen, zum Beispiel die jüdische, alevitische und so weiter, um dann in einer dritten Phase der reflektierten Positionalität die Möglichkeit zu erhalten, die vielen kennengelernten Deutungen nochmals zu vertiefen, um verantwortet eine eigene Position – zumindest auf kognitiver Ebene – zu erwerben. Auch wenn sich die Varianten darin unterscheiden, in welchem Rhythmus Rotationen stattfinden, gilt das Wechselprinzip von Positionalität und Dialogizität allen als Dreh- und Angelpunkt religionsdidaktischer Überlegungen. Unterschiede gibt es freilich darin, wie die positionellen Phasen eingeholt werden.

Reinhold Mokrosch und *Carsten Gennerich* beispielsweise kehren zu religiös-homogenen Lerngruppen zurück, während alle jüngeren Modelle die Pluralität und Dialogizität über den Wechsel der Religionslehrkräfte einspielen (Religionsunterricht kooperativ. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Niedersachsen und Perspektiven für einen religions-kooperativen Religionsunterricht, Stuttgart 2016). Wurde diesen Modellen bis vor Kurzem noch der Vorwurf gemacht, dass an den Schulen gar nicht so viele muslimische, geschweige denn jüdische Religionslehrkräfte vorhanden seien, um das Funktionieren der dialogischen Phasen zu garantieren, hat uns der Digitalisierungsschub seit Corona eines Besseren belehrt. So schaffen digitale *tools* Abhilfe, indem sie Zuschaltungen von überall her ermöglichen. Auch die Idee von Springern und Springerinnen, die für bestimmte Schulsprengel verantwortlich sind, muss insofern nicht mehr die einzige Möglichkeit sein, den Religionsplural über die Religionslehrkräfte abbilden zu können.

Dass die jeweiligen Umsetzungen von den Umständen vor Ort abhängig sind, versteht sich von selbst. Die säkulare Codierung wie auch die alltäglichen Begegnungen mit Menschen unterschiedlicher Religionszugehörigkeiten werden in ländlichen Landstrichen nach wie vor anders aussehen als im großstädtischen Raum. Ebenso ist die Schularzt im deutschen Bildungssystem nach wie vor eine überproportional segregierende Angelegenheit, was die sozialen und damit auch religionsbezogenen Milieus angeht. Während in beruflichen Schulen multireligiöser Religionsunterricht schon lange Fakt ist, meist aber ohne das religionsdidaktische Handeln an die religiöse Heterogenität anzupassen, erfolgt der Unterricht an Gymnasien nach wie vor in vielen Bundesländern in religionshomogenen Lerngruppen als religionskundlich grundiertes „Weltreligionen-Lernen“. Nachdenklich stimmen muss, dass multireligiöser Religionsunterricht zwar vielerorts durchgeführt und begrüßt wird, weil es als notwendig erachtet wird: Die offiziellen kirchlichen Schreiben aber sind erst dabei, konfessionell-kooperative Lernformen als originäre Weise des grundgesetzfähigen Religionsunterrichts auszuweisen. Wie schade, dass man auch hier der Nostalgie, oder sollte man sagen, dem Rückzug auf vermeintlich sicheres Terrain mehr zutraut, als dem Mut, die anstehenden Fragen aktiv anzugehen und mitzugestalten. Ich bin überzeugt, dass wir das gemeinsam könnten. ■