

Der Religionsunterricht im Licht aktueller Erklärungen. Zukunftsweisende Anlässe für eine kooperative Religionspädagogik von Christen und Muslimen?

Jan Woppowa*

Abstract

Future viability, denominationalism, cooperation: these three guiding concepts inform two recent declarations, written from a Christian perspective, on religious lessons in schools. While these declarations primarily reflect Christian perspectives – both from official Church sources and academia – on religion as a subject for pupils and the broader theological and pedagogical contexts, they are nonetheless of key relevance for the further development of Islamic religion education in schools with respect to the conceptual possibilities of cooperating with Catholic and Protestant religion classes in Germany.

Keywords

Religion lessons in schools, religious education, German Bishops' Conference, cooperation, denomination, religious plurality, interreligious dialogue, intersecting perspectives.

Unter dem Titel „Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts“¹ ist im Dezember 2016 eine Erklärung der katholischen Bischöfe zum Religionsunterricht veröffentlicht worden. Sie klärt und wirbt für das Anliegen konfessioneller Kooperation unter Berücksichtigung theologisch-systematischer Grundlagen, religionspädagogischer Empfehlungen und rechtlicher Eckpunkte. Ebenfalls im Dezember 2016 wurde ein von Vertreter/innen der wissenschaftlichen katholischen und evangelischen Religionspädagogik bzw. Religionsdidaktik an deutschen Hochschulen und affinen Einrichtungen unterzeichnetes Positionspapier veröffentlicht, das unter dem Titel „Konfessionell, kooperativ, kontextuell – Wei-

* Prof. Dr. Jan Woppowa ist Professor für Religionsdidaktik am Institut für Katholische Theologie an der Kulturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Paderborn.

1 Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), *Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts. Empfehlungen für die Kooperation des katholischen mit dem evangelischen Religionsunterricht*, Die deutschen Bischöfe, Nr. 103, Bonn 2016.

chenstellungen für einen zukunftsfähigen Religionsunterricht“² einige Profilmerkmale benennt, damit der Religionsunterricht in Deutschland zukunftsfähig bleibt.

Die Erklärungen verfolgen ähnliche Absichten mit teils unterschiedlichen Akzentuierungen, sind aber auch aufgrund ihres jeweiligen Umfangs nur bedingt vergleichbar. Gedankenführend für die folgende, hier unternommene kurze Zusammenschau ist daher erstens deren gemeinsames Grundanliegen, und zweitens die Relevanz beider für daraus resultierende Fragen zur zukünftigen Verhältnisbestimmung zwischen islamischem und christlichem RU.

1 Gemeinsame Ausgangsbasis

Beide Erklärungen gehen von der gegenwärtigen Situation des schulischen RU aus, der sich angesichts gesellschaftlicher, politischer und religiöser Transformationsprozesse in einer Zeit neuer Herausforderungen und anstehender Umbrüche befindet. Allen voran sind es demographische Faktoren wie die sich verändernden konfessionellen und religiösen Zugehörigkeiten der Schülerschaft in den öffentlichen Schulen, die neue Fragen aufwerfen und zukunftsfähige Antworten erfordern: Ist bei rückläufigen Zahlen katholischer wie evangelischer Schüler/innen in vielen Regionen Deutschlands überhaupt noch die parallele Einrichtung von katholischem und evangelischem RU zu garantieren bzw. zu leisten? Wie wird auf die regional unterschiedlich steigende Zahl muslimischer Schüler/innen sowie auf die fortschreitende Etablierung des islamischen RU als unverzichtbarem Teil der Fächergruppe inhaltlich reagiert? Wie werden die zahlenmäßig stärker werdenden Kinder und Jugendlichen ohne religiöses bzw. konfessionelles Bekenntnis in religiöse Bildungsbemühungen eingebunden? Wie wird insgesamt mit einer religiösen Pluralität und zunehmenden Heterogenität der Lerngruppen in der öffentlichen Schule religionspädagogisch konzeptionell umgegangen?

Nicht weniger drängen sich konzeptionelle Fragen auf, die einer notwendigen Klärung bedürfen: hinsichtlich einer angemessenen Wahrnehmung und Bearbeitung von Religion und religiöser Pluralität in der Gesellschaft; hinsichtlich eines angemessenen Verständnisses von Konfessionalität und Ökumene im Blick auf den konfessionellen RU christlicher Provenienz; hinsichtlich der Rolle religiöser Bildung in der öffentlichen Schule einschließlich angemessener Formen des interreligiösen und interkulturellen Lernens u.a. Dass anstehende Fragen auf Basis von Art. 7,3 GG zunächst aus amtskirchlicher Sicht mit Blick auf den konfessionellen katholischen bzw. evangelischen RU beantwortet werden, steht angesichts entsprechender formalrechtlicher Konsequenzen außer Frage. Aus

2 Abrufbar unter: URL: <http://akrk.eu/positionspapier-damit-der-religionsunterricht-in-deutschland-zukunftsfahig-bleibt/> (letzter Zugriff: 01.02.2017).

wissenschaftlich religionspädagogischer Sicht aber lässt sich dieses Fragenbündel nach der Zukunftsfähigkeit des schulischen RU insgesamt ohne den kooperativen bzw. interreligiösen Blick auf andere religiöse Bekenntnisse nur unzureichend bearbeiten, nicht zuletzt auch hinsichtlich einer wie auch immer gearteten gemeinsamen Verantwortung aller Religionsgemeinschaften für religiöse Bildung in der Schule.

2 Die Erklärung der katholischen Bischöfe

Genau 20 Jahre nach Erscheinen der Erklärung „Die bildende Kraft des Religionsunterrichts“³ geben die deutschen Bischöfe ausdrückliche Empfehlungen für eine nicht wie bislang nur *bedingte*, sondern *erweiterte Kooperation* zwischen katholischem und evangelischem Religionsunterricht in der Schule. Die theologischen und bildungstheoretischen Grundlegungen von 1996 werden zwar erneut aufgegriffen, nun aber mit aller Konsequenz weitergedacht. Damit wird zugleich auch ein konstruktives Signal gegenüber den Denkschriften zum RU seitens der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) gegeben, was hier nur angedeutet werden kann: Die EKD hat bereits 1994 in „Identität und Verständigung“⁴ klare Empfehlungen zur konfessionellen Kooperation gegeben, bekräftigt diese in der letzten Denkschrift „Religiöse Orientierung gewinnen“⁵ aus dem Jahr 2014 und stellt sie darüber hinaus nun auch in einen größeren Rahmen religiöser Pluralität und religionsdidaktischer Pluralitätsfähigkeit (einschließlich ausdrücklicher Bezüge zu jüdischem bzw. islamischem RU).

Mit Blick auf den konfessionellen RU weisen die demographischen Verhältnisse und gesellschaftlichen Bedingungen gerade in den letzten 20 Jahren noch einmal massive Veränderungen auf.⁶ Auf theologischer Ebene haben sich, trotz mancher Negativstimmen über ein Stagnieren der ökumenischen Gespräche, tragfähige Einsichten manifestiert, welche die ökumenische Dimension und damit kooperative Formen des konfessionellen RUs noch stärker ins Bewusstsein heben können. Die aktuelle Erklärung der deutschen Bischöfe hat den konfessionellen RU

3 Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), *Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts*, Die deutschen Bischöfe, Nr. 56, Bonn 2009.

4 Kirchenamt der EKD (Hg.), *Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität*, Gütersloh 1994.

5 Ders., *Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule*, Gütersloh 2014.

6 Vgl. Andreas Verhülsdonk, „Katholisch, evangelisch, islamisch oder ... Zur Entwicklung der religiösen Zugehörigkeiten von Schülerinnen und Schülern“, in: *Kontexte 1* (2017), S. 8-12.

zwar nicht neu erfunden, aber sie ebnet einige Wege in die Zukunft religiösen Lernens.⁷

2.1 Anliegen

Das leitende Anliegen der Schrift ist ein Mehrfaches: Zum einen geht es um die *Zukunftsfähigkeit* des schulischen RUs in seiner konfessionellen Gestalt einschließlich der Suche nach seinem konfessionellen Charakter. Zum anderen soll ein Beitrag zur *Qualitätsentwicklung* des RUs als einem *pädagogisch* sinnvollen Angebot schulischer Bildung geleistet werden. Schließlich liegt im Schnittfeld dieser beiden Fragen, sozusagen als Weg ihrer Bearbeitung, der Gedanke einer *erweiterten Kooperation* regional unterschiedlichen Zuschnitts. Weder Zukunftssicherung noch Qualitätsentwicklung des RUs werden voneinander isoliert betrachtet, sondern beides wird in einen untrennbaren Zusammenhang mit Empfehlungen zur Kooperation zwischen evangelischem und katholischem RU gesetzt. In diesem Gefüge wird nun das Prinzip der erweiterten – d.h. nicht nur projektartigen oder phasenweisen – Kooperation von den Bischöfen „ausdrücklich befürwortet“ (14) und damit zu einer unersetzbaren Dimension erhoben. Aus religionspädagogischer Sicht liegt dieser Zusammenhang zwar inhaltlich schon lange offenkundig vor Augen, wird jetzt aber kirchenpolitisch und formal bestätigt: Die Zukunft eines qualitativ hochwertigen RUs in der Schule ist notwendig gebunden an die Einrichtung sowie konzeptionelle und didaktische Weiterentwicklung von Formen der erweiterten Kooperation bzw. des Unterrichts in „gemischt-konfessionellen Lerngruppen über einen längeren Zeitraum“ (31). Die Zielperspektive des vierten Kapitels, dem eigentlichen Herzstück der Erklärung, zeugt von der Anerkennung unterschiedlicher Modelle der Kooperation, die von nun an regional sowie kontextspezifisch und insbesondere nicht mehr als bundeseinheitliches Modell gedacht wird.

2.2 Rote Fäden

Ein erster Faden, der sich durch das Gewebe der Erklärung zieht, betrifft das Verständnis von Konfessionalität, „das nicht mit Selbstbeharrung, Abgrenzung oder Selbstisolierung verwechselt werden darf.“ (10) Vielmehr werde Konfessionalität aus den Leitbegriffen der pluralitätsfähigen Identität, der religiösen Orientierungs- und Standpunktfähigkeit, des Konfessorischen sowie der Perspektivenübernahme heraus entwickelt. Ohne deren institutionelle Dimension auszublenken, werde Konfessionalität primär subjektorientiert und bildungstheoretisch bestimmt, denn „der katholische Religionsunterricht ist ein *schulischer* Religionsunterricht, der im Rahmen des Bildungs- und Erziehungsauftrags der öffentli-

7 Die im folgenden Unterkapitel in Klammern angeführten Seitenzahlen beziehen sich auf *Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts* (siehe Anm. 1).

chen Schule erteilt wird.“ (12) D.h., auch hinsichtlich seines konfessionellen Charakters geht es in erster Linie um seine Schüler/innen: „Sie lernen, einen eigenen begründeten Standpunkt einzunehmen und anderen gegenüber zu vertreten. Der Erwerb einer solchen konfessorischen Kompetenz auf der hermeneutischen Grundlage einer bestimmten religiösen Tradition ist ein Qualitätsmerkmal des konfessionellen Religionsunterrichts“ (11).

Ein zweiter Faden verfolgt das zentrale Anliegen der Sicherung und Qualitätsentwicklung des konfessionellen RUs in der Schule (vgl. 7f, 22f, 34f, 38). Der Rückgang von Taufzahlen, regionale Besonderheiten in der konfessionellen bzw. religiösen Zusammensetzung der Bevölkerung, die pädagogisch nicht unproblematische Einrichtung von jahrgangs- und schulübergreifenden Lerngruppen im katholischen RU, die abnehmende Akzeptanz bei Eltern und Schulleitungen und vieles mehr „fördern [...] die Marginalisierung des Religionsunterrichts im Schulleben und stellen seine Bedeutung als integraler Teil schulischer Bildung in Frage.“ (18) Daher fragt die Erklärung weiter,

ob die bestehenden Vorgaben zur Aufnahme anderskonfessioneller Schüler/innen am katholischen Religionsunterricht nicht erweitert werden müssen. Diese Frage lässt sich nicht nur unter schulorganisatorischen Gesichtspunkten beantworten. Eine veränderte Zusammensetzung der Lerngruppen hat in einem schülerorientierten Unterricht Auswirkungen auf Ziele, Inhalte und Gestaltung des Religionsunterrichts, die es theologisch und religionsdidaktisch zu bedenken gilt. (18)

Spätestens hier wird auch ersichtlich, dass eine Konfessionshomogenität der Teilnehmenden – und damit die vollständige konfessionelle Trias aus katholischen Lehrkräften, Schülern und Inhalten – im Sinne der Zukunftsfähigkeit und Qualitätsentwicklung des RU nicht mehr als konstitutive flächendeckende Norm aufrechtzuerhalten ist, womit zugleich in entschiedenerer Weise als zuvor auf eine Problemanzeige reagiert wird, in deren Zentrum die stets neu zu klärende Frage nach dem ‚kirchlichen Profil‘ des RU steht.⁸

Damit verwoben ist der dritte und letzte Faden einer wertschätzenden Darstellung und Auswertung bestehender Praktiken der konfessionellen Kooperation. Im Sinne der Zukunftssicherung und Qualitätsentwicklung des RUs wird letztlich dafür votiert, Lösungen auf regionaler Ebene zu suchen (vgl. 23f) sowie die prinzipielle Möglichkeit zu einer „erweiterte[n] Kooperation mit dem evangelischen Religionsunterricht, die die Bildung von gemischt-konfessionellen Lerngruppen über einen längeren Zeitraum vorsieht“, (31) zu eröffnen.

8 Vgl. Christhard Lück/Werner Simon, „*Konfessionalität und ökumenische Ausrichtung des Religionsunterrichts*“, in: Michael Kappes u.a. (Hg.), *Trennung überwinden. Ökumene als Aufgabe der Theologie*, Freiburg 2007, S. 138-208, hier: S. 178f.

2.3 Empfehlungen und Konsequenzen

Die wesentlichen Knotenpunkte, an denen diese Fäden miteinander verwoben werden, sind die dreifach gegliederten „Empfehlungen zur Kooperation“ (25-37) aus theologischer, religionspädagogischer und rechtlicher Sicht. Aus ihnen ergeben sich Konsequenzen für die zukünftige Praxis des RU auf institutioneller Ebene, auf Ebene der wissenschaftlichen Religionspädagogik und nicht zuletzt für die Lehrer/innen vor Ort. Einige theologische und religionsdidaktische Akzente der Erklärung seien hier im Folgenden genannt.

2.3.1 Religionsunterricht als ökumenisch- und religionstheologischer Lernort?

Die konfessionelle Kooperation auf christlicher Basis wird in der bischöflichen Erklärung mit theologischen Argumenten gestützt. Ohne die im ökumenischen Dialog zweifelsohne bestehenden ekklesiologischen Differenzen zu leugnen, bieten solche Meilensteine der letzten 20 Jahre, wie die gegenseitige Taufanerkennung (2007) oder die Gemeinsame Erklärung zur Rechtfertigungslehre (1997/1999), eine

solide theologische Grundlage für eine erweiterte Kooperation von katholischem und evangelischem Religionsunterricht, wenn die Unterschiede im Kirchenverständnis und in der Kirchenpraxis respektiert und für den Unterricht fruchtbar gemacht werden. (29)

Der RU müsse *konfessionsbewusst und differenzsensibel* (vgl. 21f) zugleich gestaltet sein, um durch konfessionelle Besonderheiten das gemeinsame Fundament des christlichen Glaubens besser erschließen zu können (vgl. 29). So wird der konfessionell-kooperative RU schließlich als ein Handlungsfeld ausgezeichnet, das einen unverzichtbaren theologiegenerativen Beitrag zu leisten vermag: „Auf diese Weise wird der konfessionelle Religionsunterricht zu einem ökumenisch bedeutsamen theologischen Lernort.“ (29f) Das bedeutet, dass auch die konkrete alltägliche Praxis der Religionslehrer/innen ihren Beitrag zum ökumenischen Gespräch leisten kann, wie bescheiden dieser auch immer ausfallen mag. Sofern der schulische RU dann durchaus „avantgardistische Schrittmacherdienste“ (Karl Kardinal Lehmann) in Sachen Ökumene leisten würde, könnten eher defensiv formulierte Sätze wie die folgenden sogar überflüssig werden: „Die Kooperation beider Fächer ist [...] von einem überkonfessionellen, christlichen Religionsunterricht, den die katholische und die evangelische Kirche gemeinsam verantworten würden, [...] zu unterscheiden.“ (14) Denn aufgrund der bestehenden „eklesiologischen Differenzen ist ein von beiden Kirchen gemeinsam verantworteter christlicher Religionsunterricht [...] noch nicht möglich.“ (28f) Substanziell unterschieden wird nun diese innerchristlich bezogene Kooperation von einer Kooperation mit anderen Religionsgemeinschaften:

Die Kooperation [des katholischen; J.W.] mit dem evangelischen Religionsunterricht in der Schule findet auf einer theologischen Grundlage statt, die für eine mögliche Zusammenarbeit mit dem Religionsunterricht anderer Religionsgemeinschaften, etwa dem jüdischen oder islamischen Religionsunterricht, nicht in Anspruch genommen werden kann. Daher kann die Kooperation mit

dem evangelischen Religionsunterricht nicht auf die Kooperation mit dem Religionsunterricht anderer Religionsgemeinschaften ausgeweitet werden. (30)

Es ist nicht überraschend, dass die Bischöfe also am Prinzip der Bekenntnisorientierung des Religionsunterrichts festhalten, wenn auch in ökumenischer Öffnung. Zugleich aber benennen sie ebenso und in ausdrücklicher Weise die „wünschenswerte Zusammenarbeit mit dem jüdischen oder dem islamischen Religionsunterricht zu bestimmten Themen“ (ebd.). Dass diese Zusammenarbeit nicht die oben angedeuteten Ziele eines komplementär angelegten ökumenischen Lernens christlicher Provenienz verfolgen kann, steht außer Frage. Hier stünden vielmehr „eigene Ziele, zu denen insbesondere die Förderung gegenseitigen Verstehens und religiöser Toleranz“ (ebd.) gehöre, im Vordergrund. Auch diese eher projektartigen, themenbezogenen Formen der Kooperation werden hier theologisch legitimiert, denn in der Konzilserklärung über das Verhältnis zu den nichtchristlichen Religionen *Nostra Aetate* wurden katholischerseits die notwendigen Voraussetzungen grundgelegt, insbesondere für das theologische Gespräch zwischen den abrahamitischen Glaubenstraditionen bzw. für ein dialogisch angelegtes religiöses Lernen.⁹

2.3.2 Vergewisserung über Ziele und didaktische Prinzipien konfessioneller Kooperation

Angesichts einer mutmaßlichen Zunahme des RU in konfessionell heterogenen Lerngruppen plädieren die Bischöfe dafür, die „Entwicklung einer Didaktik für die Kooperation beider Fächer [...] zu fördern.“ (32) Auch um den Gefahren konfessions- bzw. religionskundlicher Verharmlosung oder gar konfessionalistischer Verengung zu entgehen, wird hinsichtlich der Zielbestimmung des RU in Erinnerung gerufen, dass die Subjekte des Lernens im Zentrum stehen. Daher wird erstens das Ziel der Förderung religiöser Dialog- und Urteilsfähigkeit sowie die Unterstützung einer religiösen Identitätsbildung der Schüler/innen benannt (vgl. 31) und erst an zweiter Stelle von einem „vertiefte[n] Bewusstsein für die Bedeutung von Konfessionalität“ (31) im Sinne der Kirchenzugehörigkeit gesprochen. Zur Erlangung solcher Ziele eines differenzbewussten und zugleich standpunktbefähigenden Lehrens empfiehlt die Erklärung das Prinzip der *Perspektivenverschränkung* und ggf. auch konfessionsbewusste *Binnendifferenzierungen* (vgl. 32). Darüber hinaus sei zukünftig auch Schüler/innen ohne Religionszugehörigkeit, deren Anwesenheit im konfessionellen RU positiv zur Kenntnis genommen wird (vgl. 32), didaktisch gezielter zu begegnen. Das impliziere

9 Vgl. insbesondere Abschnitt 4 aus der Konzilserklärung *Nostra Aetate*: Über das Verhältnis der Kirche zu den nichtchristlichen Religionen, abrufbar unter: URL: http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651028_nostra-aetate_ge.html

nicht zuletzt eine praxisnahe Weiterentwicklung entsprechender Lernmaterialien und Unterrichtswerke für einen RU in konfessionell heterogenen Lerngruppen sowie notwendige Maßnahmen in der Aus- und Fortbildung der Religionslehrkräfte.

Die Erklärung verfolgt insgesamt kein binnenkirchliches Interesse am RU, sondern qualifiziert ihn erfreulicherweise entschieden als Fach der öffentlichen Schule und entfaltet ihr ausdrückliches Interesse an seiner Zukunftsfähigkeit als einem unverzichtbaren Teil allgemeiner Bildung (vgl. auch das Schlussplädoyer, 38f). Das zeigt sich insbesondere darin, dass nun – endlich – die *erweiterte* Kooperation zwischen katholischem und evangelischem RU als Weg in die Zukunft gewiesen und dafür konkrete Empfehlungen gegeben werden, um diesen Weg auch faktisch, d.h. regional und kontextuell angemessen beschreiten zu können.

3 Das Positionspapier der wissenschaftlichen Religionspädagogik

Das von insgesamt 163 katholischen und evangelischen Religionspädagog/innen unterzeichnete Positionspapier¹⁰ zur Zukunftsfähigkeit des Religionsunterrichts in Deutschland wirbt zunächst aus bildungstheoretischer Sicht für religiöses Lernen in der Schule. Dieser Zugang ist zugleich in interreligiöser Hinsicht höchst anschlussfähig, denn es geht um eine alle konfessionellen wie religiösen Bekenntnisse verbindende Aufgabe, und zwar zu zeigen, „wie Menschen heute in aufgeklärter Weise mit Religion und Glauben leben können“ und die Fähigkeit zu fördern, „sich mit Anderen und Andersgläubigen angesichts von religiöser, kultureller und sozialer Vielfalt über religiöse Fragen auszutauschen und zu verständigen“ (1). So profiliert das Papier einen Religionsunterricht, der die Frage nach Gott wach halte, Identifikationsmöglichkeiten in jeweils einer religiösen Tradition biete, dialogisch ausgerichtet sei, durch eine vernunftbasierte Auseinandersetzung fundamentalistischen Tendenzen entgegenwirke und nicht zuletzt den Schüler/innen Orientierung biete für ein reflektiertes Verhalten und Sich-Positionieren in einer religiös pluralen Welt.

Um diesem Profil und den damit einhergehenden Aufgaben gerecht zu werden, fokussiert das Papier insbesondere drei Profilmomente, in denen zugleich religionspädagogische Entwicklungsperspektiven aufscheinen:

1. Der RU der Zukunft wird *konfessionell* profiliert, da gerade hier religiöse Traditionen „in ihrer Eigenart als Lebensüberzeugungen“ (2) ins Spiel gebracht werden könnten und Schüler/innen in der Auseinandersetzung mit den konfessionell gebundenen Lehrkräften Christsein angesichts heutiger Lebensbedingungen verstehen lernten, und zwar „als mögliche Sinndeutung für

10 Für die folgenden Seitenzahlen siehe Anm. 2.

ihre eigene religiöse Positionierung [...] und Unterstützung in der Bearbeitung ihrer Lebensfragen“ (ebd.).

2. Der RU der Zukunft wird als ein *kooperativer* gekennzeichnet, denn aufgrund „der ökumenischen Ausrichtung des Christentums, der [hier allerdings nicht näher präzisierten; J.W.] Notwendigkeit einer dialogischen Zusammenarbeit der Religionen und des religiösen Wandels“ (2) wird für den Ausbau kooperativer Formen und Konzepte – insbesondere in interreligiöser Ausrichtung – plädiert.
3. Der RU der Zukunft ist *kontextuell* zu verorten, d.h. die Vielfalt regional bzw. lokal unterschiedlicher Bedingungen und Herausforderungen erfordere „kontextbezogene Antworten“ und hinsichtlich seiner Organisationsformen eine „Passung an die Gegebenheiten vor Ort“ (2). Das bedeutet, dass gerade nicht das Merkmal der Konfessions- bzw. Bekenntnishomogenität alleiniges Globalkriterium der Einrichtung von Religionsunterricht sein darf.

Die Unterzeichnenden des mit drei Seiten recht knapp gehaltenen Papiers verpflichten sich schließlich sowohl zur wissenschaftsbasierten Weiterentwicklung eines in dieser Weise profilierten RUs im Kontext einer interkonfessionell und interreligiös angelegten Forschung als auch zu einer entsprechend kooperativ ausgerichteten Lehrerbildung in der ausdrücklichen Zusammenarbeit von christlicher, jüdischer und islamischer Religionsdidaktik sowie mit den Fachdidaktiken von Alternativfächern (Ethik, Philosophie).

4 Thesenartiger Ertrag: Einige Aufgaben für eine kooperativ ausgerichtete Religionspädagogik

Obwohl viele Forderungen der vorliegenden Erklärungen – nicht zuletzt in *kirchenpolitischer* Hinsicht – in den christlichen Binnenraum hinein gesprochen sind, können diese – in *religionspädagogischer* Hinsicht – nicht von einer interreligiösen Perspektive isoliert betrachtet werden. In dem religionspädagogischen Positionspapier tritt dieser Aspekt naturgemäß deutlicher zu Tage als in der Erklärung der katholischen Bischöfe. Da beide Papiere für einen bekenntnisgebundenen und zugleich kooperativen RU plädieren, der sich über die konfessionelle *Kooperation im engeren Sinne* auch auf eine religiöse *Kooperation im weiteren Sinne* hin öffnen kann, lassen sich – daraus resultierend – thesenartig einige Konsequenzen benennen, die man zugleich als Schlüsselaufgaben einer *kooperativen Religionspädagogik* christlicher, islamischer und darüber hinaus auch jüdischer Provenienz verstehen könnte:

1. Es wird zunehmend deutlich, dass angesichts politischer, gesellschaftlicher und kultureller Bedingungen und unter den für alle gleichermaßen geltenden Herausforderungen religiöser Pluralität die Religionsgemeinschaften – hier insbesondere Judentum, Christentum und Islam – *eine gemeinsame Verantwortung für eine öffentlich wirksame religiöse Bildung* tragen. Allen Beteiligten muss es darum gehen, ein religiöses Lernen zu plausibilisieren, das seine

Wirksamkeit gegen fundamentalistische Verzerrungen entfalten kann und das die Individuen für eine vernünftig verantwortete und reflektierte Haltung zu Religion und Glauben befähigt. Der Religionsunterricht in der Schule hat, gleich welchem Bekenntnis er folgt, die zentrale Aufgabe, die religiöse Orientierungsfähigkeit und Standpunktfähigkeit seiner Schüler/innen zu fördern.

2. Sollen gegenwärtige Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung und Zukunftssicherung des schulischen RU als einem bekenntnisorientierten Fach greifen und diesen insbesondere gegenüber religionskundlichen oder allgemein werbetbildenden Fächern profilieren, sind religiöse Traditionen in ihrer Eigenart als alltagsregulierende Lebensüberzeugungen ins Spiel zu bringen. Dass damit nicht nur ein religiöser Lehr-Lern-Begriff im Sinne eines *teaching about religion* intendiert sein kann, sondern vielmehr immer auch die Dimension des *teaching from religion* Berücksichtigung finden muss, ist besonderes Anliegen eines an religiöser Praxis orientierten Religions- bzw. Traditionsverständnisses. Die in Judentum, Christentum (auch noch einmal differenziert nach katholisch und evangelisch) und Islam jeweils unterschiedlich vorgenommenen Verhältnisbestimmungen und Priorisierungen von religiösem *Bekenntnis* einerseits und religiöser *Praxis* andererseits müssten hier miteinander ins Gespräch gebracht werden. Mehr noch könnten diese als kooperativ ausgerichteter Lerngegenstand ein besonderes *teaching between religions* profilieren – allerdings immer auf der Grundlage eines Religionsunterrichts, der nicht Orthopraxie intendiert, sondern religiöse Bildung.
3. Damit gelangt man an einen zukünftig noch näher zu bearbeitenden *Kern von religionsübergreifenden hermeneutischen Klärungen*:¹¹ etwa zu dem jeweiligen traditionsgebundenen Verständnis von Bekenntnis bzw. Konfessionalität, zu der Verhältnisbestimmung zwischen religiösem Wissen und religiöser Praxis und zum Stellenwert religiöser Praxis für religiöse Lernprozesse insgesamt, nicht zuletzt von religiöser Bildung am Lernort Schule im Unterschied zu eher glaubensbezogenen, ‚katechetischen‘ Lernprozessen in Kirchen-, Synagogen- oder Moscheegemeinden.
4. Daraus resultiert die *Reflexion didaktischer Grundfragen* aus den spezifischen religiösen Traditionen heraus, einschließlich ihrer bestehenden inneren Pluralität von Konfessionen, Strömungen oder Rechtsschulen: Welche Ziele verfolgt die jeweilige Religionsgemeinschaft im schulischen RU? Welche domänenspezifischen Kompetenzen sollen Schüler/innen im RU erwerben? An welcher Art von Lerngegenständen oder Methoden sollen diese erworben werden? Und nicht zuletzt: Mit welchem Selbstverständnis gehen die jeweiligen Religionslehrkräfte in den Unterricht ihres Bekenntnisses und wie positionieren sie sich gegenüber Formen der interreligiösen Kooperation? Diese

11 Zu spezifischen Fragestellungen und Antwortversuchen vgl. Jan Woppowa u.a. (Hg.), *Kooperativer Religionsunterricht. Fragen – Optionen – Wege*, Stuttgart 2017.

und ähnliche Grundfragen sind weder trivial noch – so ist derzeit zu vermuten – über die Religionsgemeinschaften hinweg eindeutig zu beantworten. Denn eine nicht nur marginale Rolle spielen bei ihrer Beantwortung auch regional unterschiedliche gesellschaftliche Mehrheits- bzw. Minderheitsverhältnisse sowie Fragen und Probleme, die insbesondere aus den Migrationsbewegungen der jüngsten Vergangenheit und der hier auftretenden Rolle von ‚Religion als Heimat‘ resultieren.

5. Schließlich sind – eine Konkretisierungsebene tiefer – die *didaktischen Prinzipien*, die den jeweiligen RU maßgeblich prägen, in kooperativer Weise zu reflektieren. Ist bspw. der erfahrungshermeneutische und auf einem dialogischen Offenbarungsmodell basierende Ansatz der (katholisch nach wie vor leitenden) Korrelationsdidaktik kompatibel zum Offenbarungsverständnis in Judentum und Islam? Kann ein symboldidaktischer oder semiotischer Weg der Erschließung religiöser Traditionen ohne weiteres auch in einer jüdischen oder islamischen Religionsdidaktik geltend gemacht werden? Wie positionieren sich andere religiöse Bekenntnisse gegenüber einer auch innerchristlich kontrovers diskutierten performativen Didaktik, die mit religiöser Praxis im RU umzugehen versucht? Folgen Bibel-, Tora- oder Korandidaktik gleichen oder zumindest ähnlichen schrifthermeneutischen Grundprinzipien? Können solche Prinzipien, wie Multiperspektivität bzw. Perspektivenverschränkung, bei der Behandlung zentraler Themen religionsübergreifend Verbindlichkeit erlangen?¹² Wie geht der RU der verschiedenen Bekenntnisse jeweils mit einer zunehmend wachsenden Zahl von religions- bzw. konfessionslosen Kindern und Jugendlichen in den öffentlichen Schulen didaktisch um?

Aus Sicht einer christlichen Religionsdidaktik ist für all diese Fragebereiche und Aufgabenbeschreibungen zukünftig noch gründlicher zu prüfen, ob strukturelle Analogien dahingehend aufgedeckt werden können, gelungene Ansätze konfessioneller Kooperation für eine Zusammenarbeit mit affinen Fächern und religiösen Traditionen, wie dem jüdischen bzw. islamischen RU oder den sog. Ersatzfächern, fruchtbar werden zu lassen.¹³ Was in der bischöflichen Erklärung bislang noch in einem eher defensiv-abgrenzenden Duktus zur Sprache kommt, nämlich die Öffnung hin zu interreligiösen Kooperationen (vgl. ebd. 30 u.a.), muss zu-

12 Vgl. Jan Woppowa, „*Differenzsensibel und konfessionsbewusst lernen. Multiperspektivität und Perspektivenverschränkung als religionsdidaktische Prinzipien*“, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 24 (2016) 2, S. 41-51.

13 Zu Überlegungen in dieser Richtung siehe Carsten Gennerich/Reinhold Mokrosch (Hg.), *Religionsunterricht kooperativ. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Niedersachsen und Perspektiven für einen religions-kooperativen Religionsunterricht*, Stuttgart 2016; Uta Pohl-Patalong u.a. (Hg.), *Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Pluralität. Eine empirische Studie zum evangelischen Religionsunterricht in Schleswig-Holstein*, Stuttgart 2016.

künftig aus religionspädagogischer Sicht mehr offensiv-konstruktiv mitgedacht werden. Dazu haben im Interesse der Zukunftsfähigkeit des schulischen Religionsunterrichts alle Religionsdidaktiken, ob katholischer oder evangelischer, jüdischer oder islamischer Provenienz, aus ihrer eigenen theologischen Tradition und ihrem didaktischen Selbstverständnis heraus spezifische und zunehmend auch gemeinsame Antworten zu suchen.