

V Ausblick

Interdisziplinäre Impulse und anstehende Plausibilisierungsaufgaben für einen zukunftsfähigen Religionsunterricht in der öffentlichen Schule

Ein Problemaufriss in Thesen und deren Erläuterungen

Michael Domsgen & Ulrike Witten

Schulische Bildung ist auf Öffentlichkeit bezogen. Der Religionsunterricht als Teil dieses Bildungshandelns ist es auch. Staatlichem Handeln kommt bei alledem eine gewichtige Aufgabe zu. Aber Schule als öffentliche Aufgabe geht nicht einfach darin auf. Sie ist »nicht identisch ... mit den Interessen und dem Handeln des Staates« (Oelkers 1988: 592). Schon deshalb ist es unerlässlich, das Nachdenken über Belange der Schule möglichst breit aufzustellen und dabei unterschiedliche Perspektiven einzubeziehen und fruchtbar zu machen. Nur so lassen sich Einseitigkeiten vermeiden.

Der Religionsunterricht bildet bei alledem keine Ausnahme. Die in diesem Band versammelten Beiträge aus ganz verschiedenen Wissenschaftsgebieten und Praxisfeldern zeigen eindrucksvoll, welches Potenzial darin liegen kann, wenn fachdidaktische Zugänge erweitert werden. Dann kommen Außenperspektiven zur Sprache, die auf Grund ihrer vielfältigen Hintergründe und Verortungen den Blick auf Fragen, Aspekte und Herausforderungen richten, die im fachdidaktischen Diskurs bisher kaum oder gar nicht thematisiert wurden.

Komplexitätserweiterungen bieten das Potenzial, Neuorientierungen zu ermöglichen. Das ist allerdings in der Regel vor allem dann möglich, wenn es gelingt, die Fülle der aufgerufenen Herangehensweisen und darin formulierten Anfragen elementarisierend zu bündeln und so in den Fachdiskurs einzuspeisen. Dass eine Weiterentwicklung des Religionsunterrichts notwendig ist, wird niemand ernsthaft bestreiten wollen. Was für die Schule insgesamt gilt, gilt auch für jedes ihrer einzelnen Fächer. Zugleich braucht es schultheoretische und fachspezifische Fokussierungen, die unterschiedliche Perspektiven zusammenführen und auf diese Weise fruchtbar machen.

Innerhalb dieses Horizontes versuchen wir nun, die interdisziplinären Impulse aufzunehmen und anstehende Plausibilisierungsaufgaben für den Religionsunterricht zu beschreiben. Wir tun das in religionspädagogischer Absicht und im Wissen darum, dass die unterschiedlich gelagerten Beiträge nicht ohne Reibungsverluste gebündelt

werden können. Die Aufnahme bisher fachfremder Logiken steht immer in der Gefahr einer Vereinnahmung. Sie kann verringert werden, wenn der Diskurs damit nicht abgeschlossen, sondern eröffnet und weitergeführt wird. Genau darin liegt unsere Intention. Methodisch greifen wir deshalb auf das Instrument der Thesen zurück. Wir verdichten unsere Einschätzungen und Beobachtungen thetisch und erläutern anschließend die darin gesetzten Impulse vor dem Hintergrund und unter Bezugnahme auf die in diesem Band versammelten Perspektiven. Dabei gehen wir a majore ad minus vor, beginnen also mit allgemeineren Fragen und spitzen sie dann immer mehr auf den Religionsunterricht und dessen Gestaltung im Sinne seiner Zukunftsfähigkeit zu. Der Begriff der Zukunftsfähigkeit markiert einerseits die Notwendigkeit einer Weiterentwicklung gegenwärtiger Formen von Religionsunterricht und andererseits die Kontextualität aller damit verbundener Reflexionen und Entscheidungen. Denn wer von der Zukunft spricht, trifft letztlich Aussagen zur Gegenwart und das vor dem Hintergrund einer bestimmten Vergangenheit.

1. In den Anfragen zum Religionsunterricht liegt eine nicht zu unterschätzende Chance. Dass die Autorinnen und Autoren offen ihre Kritikpunkte äußern, aber auch aus ihrer Perspektive Ideen für die Weiterentwicklung religiöser Bildungsangebote formulieren, zeigt, dass trotz konträrer Meinungen die Bereitschaft zum Austausch und Aufeinanderzugehen vorhanden ist. Damit sind gute Voraussetzungen für ein wechselseitiges Verstehen gegeben.

1.1 Der Einladung, einen Beitrag zu verfassen, sind Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sowie Praktikerinnen und Praktiker aus der Schule sowie den Medien gefolgt und haben auf fachlicher, gesellschaftlicher, schulischer, unterrichts- bzw. fachdidaktischer sowie international-vergleichender Ebene den Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland reflektiert. Damit ist angezeigt, auf welch vielfältigen Feldern und Ebenen sich eine Reflexion des Religionsunterrichts zu bewähren hat.

1.2 Die Vielfalt der Beiträge macht deutlich, dass es nicht einfach um eine Addition der eingetragenen Fragen gehen kann, die dann religionsdidaktisch zu übersetzen sind. Zugleich zeigt bereits ein erster Überblick, dass die interdisziplinären Impulse ein großes Potenzial bieten für notwendige Plausibilisierungen. Letztlich geht es dabei zum großen Teil um ein Rechenschaftablegen, also eine kritisch-konstruktive Selbstvergewisserung. Auf diese Weise können Veränderungspotenziale für die Religionspädagogik als Ganze und den Religionsunterricht als wichtigen Teilbereich darin ausgelotet werden.

2. Religionspädagogik versteht sich als eine interaktive Wissenschaftsdisziplin, die zwischen Theologie und Humanwissenschaften agiert. Sie sucht den Dialog zwischen den Disziplinen. Dafür muss sie sich als mehrsprachig erweisen, um den Anforderungen und Anfragen aus ganz unterschiedlichen Bereichen gerecht werden zu können.

2.1 Dem Charakter von Religionspädagogik als Verbundwissenschaft entsprechend sind in diesem Sammelband eine Vielfalt von Beiträgen versammelt, die eine große Bandbreite aufweisen. Sie zu bündeln, ist herausfordernd, weil sie ganz unterschiedliche

Perspektiven und damit verbundene Zugänge einbringen. Diese Aufgabe stellt sich religionspädagogisch durchgehend, ist also kein Spezifikum der hier versammelten Beiträge. Das darin liegende Potenzial gehört gleichsam zur religionspädagogischen DNA. In diesem Band nehmen wir diese Grundrichtung nicht nur auf, sondern treiben sie bewusst voran. Dadurch tritt die Herausforderung der Mehrsprachigkeit angesichts unterschiedlicher wissenschaftlicher Logiken noch einmal stärker vor Augen.

2.2 Wichtig dabei ist, dass in und unter den verschiedenen perspektivischen Zugriffen auf das Religionsthema dessen Komplexität und Spezifik nicht verloren geht. Die Problematik, die damit im Raum steht, ist auch in anderen Feldern zu beobachten: Je weiter man entfernt ist von der Logik des jeweiligen Gegenstandes, desto besser scheint er sich mit dem eigenen Zugriff bewältigen zu lassen. Anders ausgedrückt: Je größer die Distanz, desto höher die Bereitschaft, Innenlogiken zu vernachlässigen und holzschnittartig zu operieren.

2.3 Der Religionsunterricht bezieht sich jedoch auf einen Gegenstand, der »nur im Wechselspiel von Kenntnissen, Vollzugsformen und kritisch-konstruktiver Reflexion« in seiner »Dynamik von Position und Irritation in Bezug auf eine unverfügbare Größe« verstanden werden kann, wie Dirk Evers betont. Religion und Glauben im christlichen Sinne sind »als lebenslange Aufgaben und Übungsformen zu begreifen«, die von »Dynamik und ›Wachstum‹ getrieben sein können und in verschiedenen Biographien, in unterschiedlichen Lebenskontexten und Lebensaltern unterschiedliche Formen annehmen« (80).¹ Wer sie wirklich verstehen will, muss verschiedene Momente von Verstehen integrieren und »sich dadurch zum Verstehen selbst noch einmal verstehend verhalten« (ebd.). Erhellend ist hier Dirk Evers Vorschlag zur Differenzierung dreier Dimensionen des Verstehens. »Religion kann nicht kognitiv enggeführt werden hin auf ein desengagiertes Verstehen von etwas, was dann noch irgendwie subjektiv angeeignet oder abgelehnt wird« (81). Vor diesem Hintergrund wäre auch danach zu fragen, welche Dimension in den jeweiligen Perspektivierungen zum Tragen kommen und welche ausgeblendet werden.

3. Anfragen zur Plausibilisierung des Religionsunterrichts beziehen sich nur zum Teil auf den Religionsunterricht im engeren Sinne und sind daher auch nur teilweise religionspädagogisch bearbeitbar. Sie sollten aber als konstitutive Rahmenbedingungen für Fragen um Plausibilisierungen und Bildungsziele des Religionsunterrichts ernstgenommen werden.

3.1 In den gesellschaftlichen Debatten ist der Religionsunterricht nicht selten Platzhalter für dahinterstehende bzw. darüberhinausgehende Fragen. Sehr deutlich tritt das in der Medienanalyse von Theresa Weiß hervor, kommt aber auch in anderen Beiträgen zum Ausdruck. Der Religionsunterricht fungiert hier als Platzhalter für Diskurse, die gar nicht primär auf ihn bezogen sind oder gar von ihm beeinflusst werden können. Das gilt es zunächst einmal wahrzunehmen und einzuordnen. Erst in einem nächsten Schritt wäre zu analysieren, wie sich die gesellschaftlichen Veränderungen auf den

1 Alle Seitenangaben in Klammern beziehen sich auf diesen Band.

Religionsunterricht auswirken, um davon ausgehend zu prüfen, inwiefern dies religionspädagogisch bearbeitbar ist.

3.2 Dass die Plausibilisierungsanfragen zum Religionsunterricht im Kontext gesellschaftlicher Veränderungen zu sehen sind, wird z.B. bei Lisa Schwaiger und Otfried Jarren deutlich. Säkularisierung und Pluralisierung führen zu gesellschaftlichen Veränderungen, die einen Bedeutungsverlust der Kirchen nach sich ziehen. Eine Folge davon ist, dass der Religionsunterricht, der (medien-)öffentlich als Privileg der Kirchen und nicht als Ermöglichung von Religionsfreiheit wahrgenommen wird, angefragt ist. Systemtheoretisch gesehen sind dadurch allerdings Handlungsfelder adressiert, die religionspädagogisch unter dem Stichwort einer öffentlichen Religionspädagogik zwar wahrgenommen, aber de facto kaum aktiv bespielt werden können. Als Konsequenz kann gelten, dass der Religionsunterricht nie nur für sich, sondern im Kontext wahrzunehmen und zu gestalten ist. Letztlich ist immer die Öffentlichkeit mit zu bedenken, in der der Unterricht stattfindet.

3.3 Gert Pickel plädiert nachhaltig dafür, dass sich der gesellschaftliche Wandel auch inhaltlich im Religionsunterricht niederschlagen müsse, »will man nicht die Aussagen vieler Jugendlicher in den Shell-Jugendstudien der letzten Jahre bestätigen: ›die Kirche hat keine Antworten auf die Fragen, die mich wirklich bewegen‹ ›Müssen‹ deshalb, weil eine Ignoranz dieser Themen im Religionsunterricht genauso wie ein Einfrieren der Vermittlung von einer Religion auf einem Wissenskanon, die an der gesellschaftlichen Entwicklung vorbeigeht, die Bindung junger Menschen an diese Religion eher untergraben als stärken dürfte« (149). Zudem problematisiert er zu Recht, dass das religiöse Wissen, das im Religionsunterricht vorausgesetzt werden kann, kontinuierlich sinkt, was ebenso multifaktorielle Ursachen hat.

3.4 Auch Dirk Evers plädiert dafür, dass die sich wandelnden Rahmenbedingungen im Religionsunterricht Niederschlag finden sollten. Er setzt den Schwerpunkt jedoch auf das Aushalten der Ergebnisoffenheit von Bildung, indem er betont, dass die »Fraglichkeit von ›Religion‹ und Religionen überhaupt, die Frage nach der Relevanz ihrer Vollzüge und Erscheinungen und nach ihrem Sinn ... deshalb zum Unterricht in Religion heute elementar so dazugehören« müsse, »dass auch die Bildung einer dezidiert religionskritischen und atheistischen Grundhaltung nicht an sich als Scheitern einer Bildung in Sachen Religion angesehen werden muss« (78).

3.5 Etwas anders gelagert ist der Diskurs um den Islamischen Religionsunterricht, auf den Serdar Kurnaz rekurriert. Auch hier zeigt sich, dass dessen Einrichtung und Ausgestaltung von Faktoren bestimmt wurde, die letztlich außerhalb der fachspezifischen Logik liegen. Zentral dafür waren nicht religionspädagogische Gründe oder das Engagement der Religionsgemeinschaft. Das wiederum eröffnet auch Freiräume hinsichtlich der Theologizität, die entlastend sind. Serdar Kurnaz spricht in diesem Zusammenhang davon, »dass die Islamische Theologie einen wichtigen Beitrag für den Islamischen Religionsunterricht leisten kann, indem sie den Islamischen Religionsunterricht von der Last, zwanghaft nach dem Islamischen zu fragen, befreit. Der islamische Religionsun-

terrichtet setzt sich ja nicht mit rein theologischen Inhalten aus, sondern stellt die Frage nach der pädagogischen Aufarbeitung dieser, was im höchsten Maß Interdisziplinarität erfordert« (105) und die islamische Religionspädagogik als Verbundwissenschaft charakterisiert.

3.6 Deutlich wird insgesamt, dass die äußeren Umstände die Religionspädagogik und den Religionsunterricht entscheidend mitprägen. Auch wenn Handlungsspielräume auf den ersten Blick gering erscheinen, können sie doch zentrale Aspekte aufrufen und sollten genutzt werden.

4. Die interdisziplinären Kommentare zeigen Gegenwind, Zustimmung und Irritationen auf. Das kann als Ausgangspunkt einer transdisziplinären Reflexion der Religionspädagogik sowie des Religionsunterrichts genutzt werden. Dabei zeigt sich, dass es im mehrsprachig geführten Diskurs zum Religionsunterricht durchaus zu Übersetzungsschwierigkeiten kommen kann.

4.1 Die Positionierungen zum Angebot eines (konfessionellen) Religionsunterrichts zeigen eine große Bandbreite auf. Sie bewegen sich zwischen freundlicher Zustimmung, critical friends, Unverständnis und harscher Kritik. Damit liefern sie in ihrer Offenheit gute Ausgangspunkte für eine konstruktiv-kritische Auseinandersetzung. Kritische Rückfragen fordern die Religionspädagogik inhaltlich heraus, sie zeigen aber auch an, wo es »Übersetzungsschwierigkeiten« gibt, d.h. wo es der Religionspädagogik nicht gelingt, ihre Perspektive verständlich zu machen, wie beispielsweise in den Anfragen von Andreas Petrik, Tanja Sturm und Markus Tiedemann deutlich wird.

4.2 Zielvorstellungen und Bilder, die die Religionspädagogik hinsichtlich des Religionsunterrichts vertritt, und diejenigen Bilder und (unterstellten Ziele), die von außen herangetragen werden, sind nicht deckungsgleich. Zunächst ist es gut, dass unterschiedliche Wahrnehmungen formuliert werden. Scheinbar ist aber zumindest ein Kommunikationsproblem festzustellen, wenn z.B. von Lisa Schwaiger und Otfried Jarren dem konfessionellen Religionsunterricht unterstellt wird, er sei »hochgradig fokussiert und damit begrenzt« (204). Er könne und wolle »keine Vermittlung der religiösen wie kirchlichen Vielfalt leisten«. Dementsprechend fällt die Gesamtbeurteilung aus dieser Perspektive gänzlich anders aus als im Fachdiskurs selbst: »Wenn es darum geht, in dieser wesentlichen Sozialisationsphase dem Ziel zu entsprechen, möglichst viel über unterschiedliche Religionen, Glaubensformen und Kirchen zu vermitteln, auch um für Verstehen, Verständnis und somit im Effekt zur Toleranz zu erziehen, so wird diesem Ziel offenkundig nicht entsprochen« (205).

4.3 Auch in international vergleichender Perspektive wird deutlich, dass religionspädagogisch vorgetragene Argumente längst nicht immer leicht nachvollziehbar sind. Kerstin von Brömmssen zeigt das am Beispiel der staatlichen Verantwortung für das Schulwesen: »The state should therefore not be the only one responsible for organizing education (Schreiner u.a.). This argument, is easy to have deep respect for. However, even though having great expectations on education, I think these demands are too high to put on education« (323).

4.4 Wie stark Fremd- und Eigenwahrnehmung differieren, wird ebenfalls in Andreas Petriks anregend provokativem Gedankenexperiment deutlich. Es wäre zu einfach, die hier zu findende Anfrage beispielsweise mit Hinweis auf die positive Religionsfreiheit ins Leere laufen zu lassen. Einerseits ist die Aufklärung über religionsverfassungsrechtliche Intentionen hilfreich. Andererseits jedoch kann das keine Ruhebahn sein. Ein Religionsunterricht für das 21. Jahrhundert hat die in diesem Zusammenhang gesetzten Anfragen auf- und ernstzunehmen, stehen sie doch für eine verbreitete Sicht auf den Religionsunterricht und fehlende Plausibilitäten u. a. von Rechtskonstruktionen, die zudem veränderbar sind und sicherlich auch verändert werden, so sich entsprechende Mehrheiten dafür organisieren lassen.

4.5 Zudem sind mit den politikdidaktischen Anfragen auch weiterführende Impulse für den Religionsunterricht verbunden. So stellt die Kontakthypothese ein weiteres Argument für mehr Unterricht im Klassenverband dar. Das Kontroversitätsgebot ist innerhalb eines Binnenperspektiven einnehmenden Religionsunterrichts nicht aufgehoben. Ebenso gibt das Prinzip der Interessenorientierung für den Religionsunterricht einen wichtigen Impuls, um über die Synthese aus Positionalität und Kontroversität nachzudenken. In alledem ist mit Andreas Petrik zu fragen, ob vielleicht »gerade ein integratives Fach ... die Lust Jugendlicher, sich auf das Phänomen Religion einzulassen« erhöhen würde, wenn also die Auseinandersetzung mit Religion »nicht mehr in kleinen, relativ homogenen Gruppen behandelt wird« (265).

4.6 Wie wichtig disziplinübergreifende Perspektiven sind, wird auch im Beitrag von İnci Dirim und Paul Mecheril deutlich, die nachdrücklich fordern, dass Religion als Deutungs- und Unterscheidungskategorie in den Blick genommen wird, die »in hegemonialen Diskursen mit Bedeutung versehen wird« (163) und auch in die Schule hineinwirkt. Jegliche Formen von Begegnungspädagogiken müssen das strukturell mitbedenken. Auch alles Nachdenken über einen zukunftsfähigen Religionsunterricht hat das zu beachten. Er bewegt sich unweigerlich im Feld »gesellschaftlich-diskursive(r) Bedeutungsaushandlungen« und muss sich deshalb sehr genau vergegenwärtigen, welche »diskursiven und kontextspezifischen Relevanzsetzungen von Religion« (ebd.) damit vorgenommen werden. Religionsunterricht in der Migrationsgesellschaft hat immer auch die Aufgabe, »überkonfessionell das ausschließende und gewaltförmige Potenzial religiös codierter Unterscheidungen kritisch zu reflektieren« (167).

4.7 Die Binsenweisheit aus dem Feld interreligiösen Lernens, dass Schüler*innen nicht zu »Vertretern« ihrer Religion gemacht werden sollen, bekommt vor dem rassistisch-kritischen Hintergrund, den İnci Dirim und Paul Mecheril stark machen, noch einmal neue Bedeutung. Denn, wenn »wir Religion (auch) als Deutungskategorie verstehen, die mit spezifischen Formen der essentialisierenden Selbst- und Fremd-Adressierung verbunden ist, die zugleich die Ungleichheit des Menschen in einem bestimmten gesellschaftlichen Kontext nicht nur nach sich zieht, sondern auch erklärt (>weil die haben eine andere Religion<), dann bedeutet Allgemeinbildung eben auch, um dieses Muster zu wissen, es historisieren zu können, sein Machtpotenzial zu erkennen und auch

die eigene Involviertheit in die Plausibilität dieser Unterscheidungsweise erkunden zu können« (166).

4.8 In dieser Hinsicht kommen auch aus anderer Richtung Anfragen. Ursula Schumacher problematisiert für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht, »dass die konfessionelle Kooperation eine zu Lasten des Lebensweltbezugs gehende Neigung zur Profilierung kontroverstheologischer Differenzen erzeugt« (87). Zwar stellt die Zuschreibung, evangelisch oder katholisch zu sein, im 21. Jahrhundert in Deutschland kaum noch eine machtvollere Kategorie mehr dar, um Menschen zu unterscheiden, aber dieser Befund lässt dennoch nachdrücklich fragen, wie dialogische Formate so gestaltet werden können, dass sie Differenzen egalitär zur Sprache bringt. In Bezug auf jüdische sowie muslimische Gläubige scheint das – so z.B. Gert Pickel problematisierend – bislang noch nicht der Fall zu sein.

4.9 In epistemologischer Perspektive grundlegend und in hohem Maße bedenkenswert, ist die Erkenntnis, dass die verwendeten Begriffe in den verschiedenen Wissenschaften in ihrem Verständnis teils erheblich differieren. Das gilt vor allem auch für den Subjektbegriff, der in Differenzpädagogiken – eher problematisierend – im Sinne der Subjektivierung genutzt wird, und der sich religionspädagogisch – hier positiv konnotiert – eher als Zielperspektive findet. So problematisieren İnci Dirim und Paul Mecheril die Subjektivierung: »Die Untersuchung von Prozessen des *Otherring* lässt spezifische Kontexte und Prozesse der Subjektivierung deutlich werden, die Produkt der Institutionalisierung des vermeintlich objektiven, hegemonialen Wissens über die Anderen in einem politischen Machtzusammenhang sind. Vorsicht bei der Zuordnung von Menschen zu ›ihrer‹ Religion ist eine zentrale Maxime der schulischen Auseinandersetzung mit religiösen Inhalten in der Migrationsgesellschaft« (167).

4.10 Neben den kritischen Anfragen, die auf das gegenwärtige Konstrukt von Religionsunterricht abzielen, gibt es aber auch Positionen, die dem Fach neutral oder positiv gegenüberstehen, jedoch gerade aus dieser Position heraus, kritische Kommentare eintragen und wichtige Aspekte beleuchten. Beispielsweise Sebastian Lutterbach und Andreas Beelmann zeigen auf, was die Religionspädagogik durch eine fachübergreifende Perspektive zu gewinnen vermag. So ist das religionspädagogisch bislang nicht prominent rezipierte psychologische Modell zur Extremismusprävention hochinteressant und erinnert daran, dass diese Aspekte religionspädagogisch stärker mitzubedenken sind, auch was Anteile von service learning als Beitrag zur Schulkultur sowie die Möglichkeit, »authentischen Vertretern« zu begegnen angeht – nicht zuletzt auch Gruppierungen, die sich selbst als nichtreligiös adressieren.

4.11 Udo Tworuschkas Verständnis der Religionswissenschaft als engagierte Wissenschaft und seine Profilierung als Praktische Religionswissenschaft lässt eine so verstandene Religionswissenschaft zu einer wichtigen Partnerin der Religionspädagogik werden. Zugleich wird dabei deutlich, dass damit wissenschaftstheoretische Neujustierungen verbunden wären. So wäre beispielsweise das Diktum zu überdenken, allein ein konfessioneller Religionsunterricht und eine entsprechend profilierte Religionspäd-

agogik als seine Bezugswissenschaft würde Binnenperspektiven und persönliches Involviertsein ermöglichen. Das gilt vor allem dann, wenn religionspädagogisch das Gegenbild (und teilweise auch Zerrbild) einer »neutralen Religionskunde« bemüht wird, um einen übergreifenden – rein staatlich verantworteten – religionskundlichen Unterricht abzuwerten und damit aus dem Reigen bedenkenswerter Modelle von vornherein auszuschließen. Dabei wäre angesichts der in einigen Regionen Deutschlands deutlich zu beobachteten Ausgangslage, dass die jetzt gültigen rechtlichen Regelungen letztlich einschränkend darauf einwirken, dass alle Schüler*innen ein qualifiziertes Angebot in religionsbezogener Bildung erhalten, verstärkt darüber nachzudenken. Die zentrale Frage könnte dabei sein, was es denn genau bedeute, in einer Religion kundig zu sein. Ein solcher Zugang darf nicht von vornherein ausgeschlossen werden. Begrifflich könnte man das als engagierte Religionskunde bezeichnen. Dabei geht es darum, dass existenzielle Fragen nicht ausgeklammert, sondern bewusst hereingeholt werden. Auch gilt es, Udo Tworuschkas Kritik an Engführungen interreligiösen Lernens, z.B. auf das dialogische Lernen zwischen den abrahamitischen Religionen, zu bedenken. Jedoch ist dies wiederum didaktisch zu reflektieren – gilt es doch, die Lebenswelt der Schüler*innen zu berücksichtigen, in der nicht alle Religionen gleichermaßen präsent sind. Außerdem sind einem (idealerweise) zweistündigem Schulfach, das maximal dreizehn Jahre besucht werden kann, hinsichtlich der zu thematisierenden Inhalte Grenzen gesetzt.

4.12 Die internationale komparative Perspektive zeigt zudem auf, dass ein Vergleich methodisch herausfordernd ist, weil die Kontexte so stark differieren. Dennoch ist es erhellend, weil damit vor Augen geführt wird, wie ähnlich gelagerte Herausforderungen wahrgenommen werden, mit welchen Entwicklungen sie für die Gestaltung religiöser Bildung in den Zusammenhang gestellt werden und wie das alles eingeschätzt wird. So drängt sich bei der Lektüre des Beitrags aus England teilweise der Eindruck auf, man könnte hier einen Blick in die Zukunft des deutschen Religionsunterrichts werfen. Philip Barnes stellt dar, dass in England mit der steigenden Zahl von nichtreligiösen Schüler*innen die Forderung einherging, den obligatorischen Religionsunterricht abzuschaffen. Hier ist es möglich, von unter Umständen auch problematischen Entwicklungen aus anderen Kontexten zu lernen. Wird der Religionsunterricht allein als ein Angebot wahrgenommen und profiliert, dass sich an religiös gebundene Lernende richtet, verliert er zunehmend an Plausibilität. Es reicht also nicht aus, den Religionsunterricht bildungstheoretisch als ein sinnvolles Angebot für alle Lernenden abzusichern, ohne es dann auch konzeptionell und handlungsorientiert einlösen zu können.

4.13 Von der irritierenden Kraft der Reflexion spricht Dirk Evers auch aus systematisch-theologischer Perspektive. Prägnant fasst er zusammen: Die »Spannung von Selbstbildung und Gebildetwerden lässt sich angesichts der wachsenden Ambiguisierung und Pluralisierung des Religiösen in der Nachmoderne nur durch Formen pluraler Positionalität in Bildungsprozessen bearbeiten. Das führt zu einem Verlust von Selbstverständlichkeit, der jedoch theologisch auch als Gewinn angesehen werden kann« (10). Er führt weiter aus: »Theologie insgesamt kann und darf deshalb nicht einfach nur der positionellen Selbstvergewisserung dienen, sondern muss auch Momente der Irritation,

der Dislozierung des eigenen Standpunktes und der beständigen Neuorientierung umfassen« (74). Hier wird noch einmal deutlich, dass der Plausibilisierungsdruck nicht nur als ein negativer Druck von außen zu sehen ist, sondern durchaus auch als notwendige und bereichernde Kraft der Irritation.

4.14 Eine Meta-Reflexion über Religionspädagogik im transdisziplinären Diskurs, wie religionspädagogisch Inter- bzw. Transdisziplinarität gedacht und umgesetzt wird, steht noch aus. In solche anstehenden Überlegungen zur Transdisziplinarität wäre auch einzubeziehen, dass Religionspädagogik als Verbundwissenschaft zwar in sich interdisziplinäre Bezüge aufnimmt, diese aber nur teilweise in transdisziplinäre Bezüge ein- bzw. rückspielt. Am ehesten geschieht dies noch in verwandten Kontexten, wie innerhalb der theologischen Fächer, zwischen den Theologien oder innerhalb pädagogischer oder didaktischer Kontexte, wenn es z.B. um Querschnittsthemen geht, die fachdidaktisch bearbeitet werden. Die Ausstrahlung in andere Fächer ist dagegen nur noch selten gegeben. Doch gerade angesichts gemeinsamer Herausforderungen ist ein zu sehr in Fächergrenzen denkendes Vorgehen problematisch. So scheint innerhalb der Logik von Bezugsdisziplinen naheliegend, dass Serdar Kurnaz aus islamisch-theologischer Perspektive vor allem den islamischen Religionsunterricht bzw. einen interreligiösen ausgerichteten Religionsunterricht reflektiert. Aber wäre es nicht auch zielführend, wenn islamische Theologie über den evangelischen Religionsunterricht nachdenken würde? Fühlen sich die Theologien nur für »ihren« Religionsunterricht zuständig? Wie sähe eine wechselseitige Bezugnahme aus? Wäre dann eher die Religionswissenschaft als Bezugswissenschaft zuständig? Wäre nicht z.B. die Forderung nach Dialogkonzepten aus der islamischen Religionspädagogik auch für die christliche Religionspädagogik weiterführend?

4.15 Die im Band jeweils durchsichtig gemachte Positionalität der Beiträge wäre für eine transdisziplinäre Reflexion konstitutiv: Innerhalb der Klärungen zur Transdisziplinarität wäre die Offenlegung des eigenen Standpunkts und aller damit verbundenen Perspektiven und Prämissen unverzichtbar und grundlegend.

5. Zum innerhalb der Religionspädagogik etablierten Modell von Allgemeinbildung, das hinsichtlich der jetzt geltenden Fächerstruktur und der Logik der Fachdidaktiken sehr gut anschlussfähig ist, und dem für die Legitimierung des Religionsunterrichts eine zentrale Funktion zukommt, gibt es ganz unterschiedliche und eben auch kontroverse Positionen. Sie sollten religionspädagogisch genauer diskutiert werden.

5.1 Innerhalb der Religionspädagogik ist das Allgemeinbildungsmodell von Jürgen Baumert weit verbreitet, weil es den konfessionellen Religionsunterricht im Fächerkanon der Schule zu plausibilisieren vermag. Dabei wird dieses Modell in der Regel in dem Bewusstsein genutzt, dass dazu ein weitgehender fachdidaktischer Konsens besteht. Dass die anderen Fächer sich kaum oder gar nicht darauf nicht beziehen, zeigt an, dass dieser Konsens nicht einfach vorausgesetzt werden kann. Wo religionspädagogisch gemeinsame Weltzugänge gesehen und Fächergruppen erdacht werden, zeigt sich philosophiedidaktisch nicht nur Zustimmung. Markus Tiedemann sieht die

religiöse Sphäre mit der philosophischen als unvereinbar an, wenn er »das Kerngeschäft ethischer Urteilkraft in der Fähigkeit zur intersubjektiven und interkulturellen Rechtfertigung« festmacht, »und genau dieses Ringen um eine intelligible Perspektive« für ihn »mit religiösen Prämissen inkompatibel« ist.

5.2 Schon hier wird deutlich, wie sich Außen- und Innenperspektive deutlich voneinander unterscheiden. Das betrifft nicht nur das Verständnis von Religion, sondern auch das Konzept von Allgemeinbildung. Thorid Rabes Plädoyer, dass die unterschiedlichen Weltzugänge sich aneinander schärfen und dass erst aneinander die Spezifik der Perspektive wahrnehmbar und erfahrbare wird, gilt daher sowohl für den konkreten Unterricht als auch für die Auseinandersetzung zwischen den Fachdidaktiken. Auch İnci Dirim und Paul Mecheril beziehen sich in ihrer Forderung, Menschen nicht ihrer Religion zuzuordnen auf das Konzept von Allgemeinbildung.

5.3 Michael Ritter zieht interessante bildungsbezogene Parallelen zwischen dem Religions- und Literaturunterricht, wobei er im Anschluss daran auch wieder für die Unterscheidung plädiert. Der Wandel »hin zu einer eher philosophisch-weltanschaulich-identitätsstiftenden Reflexionsfolie« verschiebt den Religionsunterricht seiner Meinung nach »in eben jenen Bereich, der im Literaturunterricht mit den oben genannten lesebezogenen Bildungsnormen ... als Gegenstand kultureller Bildung im Spannungsfeld von Individuierung und Enkulturation umrissen wurde. Hier wären die ... bereits angedeuteten gegenstandsbezogenen Überschneidungen nun um bildungstheoretische Orientierungen zu ergänzen, die zu einem gemeinsamen Bildungsfeld einer kulturellen Identitätsbildung zusammengedacht werden könnten« (243). Daraus resultiert ein neues Nachdenken über ein gemeinsames Aufgabenfeld, in dem die »einzelnen Fächer nicht aufgehen sollten, das aber stärker, als das bisher durch die fächerübergreifende Didaktik forciert wird, kulturelle Bildung als gemeinsames Handlungsfeld thematisieren und sinnstiftend-identitätsbildend zugänglich machen sollte« (ebd.). Dabei wären ganz unterschiedliche Ausformungen denkbar. Auf alle Fälle zeigt sich hier, wie zentral die Frage nach dem Bildungsverständnis von Schule insgesamt ist.

Das wird auch von Schumacher unterstrichen. Sie beschreibt eine Befassung mit den Bildungszielen des Religionsunterrichts »als Achsenfrage für die beiden derzeit wohl brennendsten Aspekte«, die sie einerseits im »immer dringlicheren Legitimationsdiskurs« verortet und andererseits in der »Frage nach der Bewertung verschiedener Modelle« (86) des Religionsunterrichts. Bei alledem spielen die anzustrebenden Bildungsziele eine zentrale Rolle. Darüber sind immer wieder neue Verständigungen zu erzielen, wie Kerstin von Brömssen anmerkt: »However, I think it is necessary to have a broad and critical discussion on the educational aims of the subject for the future, both in Sweden, in Germany, and in many more educational contexts« (323).

5.4 Den Religionsunterricht bildungstheoretisch zu begründen und zu reflektieren, ist als wichtige Aufgabe zu markieren. Die hier versammelten Außenperspektiven zeigen deutlich, dass dabei immer wieder neue Schwerpunkte zu bedenken sind. Die jeweilige fachspezifische Plausibilisierungslogik ist immer wieder neu zu durchdenken. Dabei ist

in der Auseinandersetzung mit anderen Fachlogiken sowohl für die eigene Perspektive als auch für das Einverständnis mit anderen Fachlogiken zu werben. Beide Schwerpunktsetzungen sind in ihren jeweiligen Wechselwirkungen neu aufeinander zu beziehen.

6. Auch wenn die Beiträge offen Kritik formulieren, ist weitgehend unstrittig, dass religionsbezogene Bildung Teil der schulischen Bildung ist. Fraglich ist jedoch, in welcher Form dies geschehen sollte. Die hier versammelten Außenperspektiven sind beim religionspädagogischen Nachdenken über eine Weiterentwicklung von Religionsunterricht zu bedenken. Konkret ist zu diskutieren, ob die derzeit innerhalb der Religionspädagogik vorgeschlagenen religionsunterrichtlichen Kooperationsmodelle mehr Akzeptanz finden und welche Zustimmung oder auch Anfragen sie evozieren.

6.1 Das Einholen von Außenperspektiven auf den Religionsunterricht zeigt einerseits eindrücklich, dass der Religionsunterricht nicht das einzige Fach ist, das angefragt ist und andererseits, dass diese Anfragen teils auch in einer als kritisch einzuschätzenden Verwertbarkeitslogik stehen.

Michael Ritter markiert deutlich, dass es auch innerhalb des Deutschunterrichts, der scheinbar »von der sicheren Bank« (235) aus argumentieren kann, Relevanzfragen, Anfragen zur Plausibilität bestimmter Inhalte und Zugänge sowie faktische Marginalisierungen gibt. Er problematisiert dies hinsichtlich des literarästhetischen Lernens. Hier zeigt sich, wie innerhalb eines Schulfachs eine Balance herzustellen ist zwischen aktuellen Anforderungen, kulturellen Übereinkünften zu Bildungsgehalten, bildungspolitischen Anforderungen, um nur einiges zu nennen. Zugleich wird deutlich, dass der Diskurs darüber wichtig und unverzichtbar ist. In vergleichbarer Weise könnte auch der Diskurs um den Religionsunterricht geführt werden. Eine Differenzierung zwischen den Anteilen, die eher unstrittig sind (wie z.B. Religionskunde und z.T. auch Schulseelsorge) und denen, die eher umstritten bzw. angefragt sind (Religion aus der Binnenperspektive unter Einbeziehung der Religionsgemeinschaften), könnte helfen, das Themenfeld zu sortieren und einen weiterführenden Diskurs zu initiieren.

6.2 Bei den umstrittenen Themen nimmt die Frage, ob der Religionsunterricht über die staatliche Verantwortung hinaus auch von den Religionsgemeinschaften verantwortet werden soll, eine besondere Position ein. Hier sind oft religionskritische Anfragen grundsätzlicher Natur zu finden. Angefragt wird ebenfalls, dass der Religionsunterricht nicht im Klassenverband stattfindet. So weist z.B. Tanja Sturm darauf hin, dass »ein (bekenntnisgebundener) Fachunterricht im Widerspruch zu der Idee« stehe, dass »Differenzen nicht Ausgangspunkt für Separation und/oder andere Formen der Benachteiligung und Behinderung in Schule und Unterricht sein sollten« (228). Wichtig ist, dass damit nicht in Frage gestellt wird, dass Religionen thematisiert werden, nicht zuletzt auch um xenophobe Tendenzen zu bearbeiten. Allerdings ist das »kein Alleinstellungsmerkmal von (bekenntnisgebundenem) Religionsunterricht« (229).

6.3 Vor diesem Hintergrund ergibt sich die Frage, ob ein staatlich getragener »Religionsunterricht« im Klassenverband weniger Plausibilisierungsstress freisetzen würde bzw. ob ein solcher Unterricht mit Blick auf andere Aspekte kritisiert würde, die im

Endeffekt ebenfalls die weitergehende Marginalisierung eines religionsbezogenen Bildungsangebots nach sich zöge.

6.4 Aus islamisch-theologischer Perspektive plädiert Serdar Kurnaz für die Positionalität des Angebots, um Religion verstehen zu können. Und Dirk Evers weist darauf hin, dass es einer »plurale(n) Positionalität« (73) bedürfe. Nur so könne der Religionsunterricht aus dem Oszillieren zwischen Fundamentalismus und Gleichgültigkeit befreit werden. Welche Organisationsform dies umsetzen könnte und vor dem Hintergrund der Religionsfreiheit zugleich für alle Schüler*innen verpflichtend gemacht werden könnte, ist gegenwärtig weitgehend unklar.

6.5 Dass der Religionsunterricht auch immer zum Platzhalter für andere Diskurse wurde und wird, führt Theresa Weiß aus, wobei sie auch ausführt, wie die gängigen Debatten um den Religionsunterricht aussehen. Zu fragen ist, ob ein neues Modell eine ähnliche Platzhalter-Funktion einnehmen würde. Hinsichtlich der medialen Auseinandersetzung ist interessant, dass der Hamburger Religionsunterricht für alle relativ viel Aufmerksamkeit erlangt hat, also als »Problemlösung« medial zu funktionieren scheint, obwohl auch dabei die Mitbeteiligung der Religionsgemeinschaften als nicht unproblematisch angesehen wird. Zugleich stellt Theresa Weiß aber auch das medial vertretene Argument dar, dass Religionsunterricht eine eigene Perspektive ermöglicht, die durch den Ethikunterricht nicht ersetzt werden könne.

Auch diese Sichtweise teilen nicht alle an diesem Buch Beteiligten. In pointierter Ablehnung dem konfessionellen Religionsunterricht gegenüber argumentiert Markus Tiedemann, sieht aber zugleich eine Religionskunde als Teil des schulischen Curriculums an.

6.6 Juristisch wäre auszuloten, was auf der Grundlage der gegenwärtigen rechtlichen Regelungen alles möglich ist. Neue Wege weisen hier die bayerischen Entwicklungen in Bezug auf einen islamischen »Religionsunterricht«, wie sie Heinrich de Wall beschreibt. Seiner Argumentation zufolge scheint es einen juristischen Spielraum für einen religionsbezogenen Unterricht zu geben, ohne Art. 7,3 GG abzuschaffen. Der in Bayern nicht konfessionell angelegte Islamunterricht, der in einem Wahlpflichtverhältnis zum Ethikunterricht steht, könnte auch in anderen Ländern kopiert werden und sich dabei als Angebot, das allgemein religionsbezogene Inhalte hat, an alle Schüler*innen richten und auf diese Weise schulisch Tatsachen schaffen. Markus Tiedemann favorisiert deutschlandweit das Berliner Modell, wonach Ethik das Pflichtfach ist und Religion ein freiwilliges zusätzliches Angebot darstellt. Noch ist der gesellschaftliche Druck in dieser Richtung nicht vorhanden. Dementsprechend gibt es auch keine politischen Bestrebungen, um es hier auf einen Konflikt ankommen zu lassen. Wie lange das noch so bleiben wird, ist ungewiss. Heinrich de Wall fragt für den in Bayern rein staatlich verantworteten »Islamischen Unterricht«, ob dieser nicht doch auch als »Religionsunterricht« wahrgenommen wird. In dieser Richtung zugespitzt ließe sich fragen, ob ein ähnlich gelagertes Vorgehen nicht auch insgesamt für das Feld religiöser Bildung eingeschlagen werden könnte.

6.7 Deutlich ist schon jetzt, dass die gegenwärtigen rechtlichen Grundlagen durchaus Spielraum für Weiterentwicklungen bieten. So steht Heinrich de Wall zufolge »von Rechts wegen einem Religionsunterricht unterschiedlicher Religionsgemeinschaften oder einem von mehreren Religionsgemeinschaften gemeinsam verantworteten Religionsunterricht nichts entgegen« (119). Bedingung dafür ist, dass »der Unterricht nur an gemeinsame Bekenntnisgrundlagen gebunden bleibt« (ebd.).

6.8 Hier deutet sich ein Gestaltungsspielraum an. Bei seiner Auslotung sollte die Religionspädagogik aktiv mitwirken, wobei immer auch zu beachten ist, dass dieser Spielraum nach den gegenwärtig geltenden Rechtsnormen nicht unendlich ist. Einen »multireligiösen Unterricht, bei dem die beteiligten Gemeinschaften selbst nicht von einer grundlegenden Gemeinsamkeit in den zu verantwortenden Grundlagen ausgehen, sondern den Unterricht als multireligiöse Unterweisung zur Information der Schüler über die jeweiligen Unterschiede verstehe« lässt sich Heinrich de Wall zufolge, »nicht als Religionsunterricht i. S. v. Art. 7 Abs. 3 GG einstufen« (120).

6.9 Schaut man über die Lage in Deutschland hinaus, zeigen sich andere Schwerpunktsetzungen, insofern die Diskussionen in die Richtung eines staatlich verantworteten, religionskundlichen Angebots gehen. Philip Barnes berichtet von Anfragen in England, religionsbezogene Bildung eher in einem allgemeineren Fach aufzuheben. Für Kerstin von Brömssen ist die Partikularität der Religionsunterricht-Angebote wenig plausibel. Zu fragen ist, ob ein Angebot wie in der Schweiz mehrheitsfähiger wäre. Wie Stefanie Lorenzen ausführt, gäbe es dann ein religionskundliches Angebot (ERG) sowie einen konfessionellen Religionsunterricht. Religionspädagogisch wäre eine solche Entwicklung zweischneidig: Zwar käme es zu einer gewissen Stärkung des Themas Religion in der Schule, insofern alte Kämpfe nicht mehr ausgefochten werden müssten. Der Preis aber wäre durchaus hoch. Eine Nichtbeteiligung der Religionsgemeinschaften hätte wohl auch einen Wechsel der Bezugswissenschaften zur Folge. Nicht zu unterschätzen wäre vor allem die Schwächung der mit dem Religionsunterricht verbundenen Institutionalisierungen. Stefanie Stefanie zufolge zeige das Beispiel Schweiz, »dass eine zunehmende ›Kulturalisierung‹ des schulischen Religionsunterrichts dazu führen kann, dass der Theologie der Einfluss auf diesen Lernort entzogen wird. Die [...] Öffnung für die allgemein-existenzielle Ebene von Sinnfragen birgt diese Gefahr schleichender Distanzierung ebenfalls« (312). Sie plädiert für eine »Verbindung von religiös-konfessioneller Positionalität und allgemein-existenziellen Sinnfragen«, so dass »die bildende Funktion religiöser Wahrheitsansprüche – und damit die Anbindung an die Theologien – weiterhin plausibel bleibt« (ebd.).

6.10 Dem gemeinsamen Lernen können viele viel abgewinnen. So betonen Sebastian Lutterbach und Andreas Beelmann die Chance des gemeinsamen Unterrichts im Sinne der Radikalisierungsprävention. Ein Religionsunterricht, der »mono-religiöse Unterrichtsansätze« überwindet, »besitzt das Potential für eine wirkungsvolle Radikalisierungsprävention« (188).

6.11 Auch Gert Pickel problematisiert, dass das Wissen über andere Religionen in der deutschen Gesellschaft gering sei. Das führe zu Unsicherheiten gegenüber den Gläubigen sowie Vorurteilen. Er fordert, »die Auseinandersetzung mit anderen Religionen und deren Mitgliedern auszubauen und erste Einblicke in andere ansässige Religionsgemeinschaften und ihre Leben zu vermitteln« (155). Binnenperspektiven aus einer spezifischen Religion heraus sind wichtig. Zugleich muss religionspädagogisch präziser darüber nachgedacht werden, wie andere Religionen im Religionsunterricht noch mehr Raum einnehmen können. Gegenwärtig bergen die Argumente für einen konfessionellen Religionsunterricht nach Gert Pickel das »Risiko« als »Rückzugsgefecht« wahrgenommen zu werden. Das dürfte »vor dem Hintergrund der kontextuellen Säkularisierung und Pluralisierung kaum ein attraktives Modell für Schüler:innen aus anderen Religionsgemeinschaften oder für konfessionslose Schüler:innen darstellen« (156). Eine Möglichkeit, dem zu begegnen, könnte darin liegen, die »Öffnung selbstbewusst stärker voranzutreiben«. Damit verbunden wäre eine Stärkung der sozialen Aspekte von Religion, als Merkmal eines gegenwartsbezogenen Umgangs mit Mitgliedern anderer Religionen und Menschen ohne größere Anschlussfähigkeit an Religiöses. »Rückzugsgefechte« hinterlassen immer den Eindruck von Schwäche und des Klammers an Rechte, die man aufgrund von Umfeldentwicklungen sowieso verlieren wird. Dies sollte man vielleicht für einen selbstbewussten Religionsunterricht vermeiden« (156). Dem ist religionspädagogisch vollauf zuzustimmen.

6.12 Wenn religionsbezogene Bildung im Plural mehr Raum erhält, gewinnt auch die Religionswissenschaft als Bezugsdisziplin an Bedeutung. Udo Tworuschka problematisiert, dass – je nach Strömung der Religionswissenschaft – diese Rolle nicht unbedingt annimmt. Hier wäre religionspädagogisch und theologisch nach Anschlüssen zu suchen, wobei dem Dialog über »Neutralität« und »Positionalität« eine besondere Rolle zukäme. Damit könnte auch Udo Tworuschkas Plädoyer für die Praktische Religionswissenschaft als Partnerin der Religionspädagogik eingelöst werden. Zudem ist plausibel, dass engagierte bzw. beteiligte Perspektiven besser einlösen können, was Gert Pickel sowie Sebastian Lutterbach und Andreas Beelmann für das dialogische Lernen mit und über alle Religionen formuliert haben.

6.13 Die Religionspädagogik sollte also stärker die Möglichkeiten eines Religionsunterrichts im Klassenverband prüfen, vor allem in den Kontexten, in denen die religionssoziologische Situation dies besonders nahelegt. Dabei sind Stärken und Schwächen auszuloten und zu diskutieren.

7. Verbreitete Zerrbilder von Religionsunterricht sind als »Anforderungssituation« für eine Öffentliche Religionspädagogik zu nutzen.

7.1 Die Außenperspektiven auf den Religionsunterricht zeigen, dass teilweise mit Zerrbildern von Religion und Religionsunterricht operiert wird. Lisa Schwaiger und Otfried Jarren sowie Theresa Weiß reflektieren, dass mediale Beiträge eher konfliktreiche Aspekte fokussieren – zum einen, weil Streit mehr Aufmerksamkeit generiert, aber zum anderen auch, weil damit stellvertretend auf dahinter stehende große Fragen »nach

liberalen Werten, der Außenpolitik und internationaler Beziehungen« (193) Bezug genommen wird. Die Aufmerksamkeit, die vor allem der Islamische Religionsunterricht bekommt, liegt beispielsweise auch darin, dass er sich illustrativ eignet, um gesellschaftliche Konfliktlinien emotional zu thematisieren. Die Aufmerksamkeitslogik steht also in der Gefahr, dass eher die Zerrbilder gezeichnet werden.

Weiterführend ist hier die Analyse von Theresa Weiß. Sie verweist auf ein Ungleichgewicht zwischen öffentlicher Wahrnehmung von Religionsunterricht und fachintern geführten Diskursen. Öffentlich sind zwei große Debatten prägend: Zum einen die Frage, ob die Sonderstellung des Religionsunterrichts weiterhin berechtigt ist (diese Anfrage findet sich in vielen anderen Beiträgen). Zum anderen werden die mit dem Islamischen Religionsunterricht verbundenen Spannungen thematisiert. Dies wird religionspädagogisch wahr- und teilweise auch einfach hingenommen. Eine Problematisierung erfolgt aber kaum. Das hängt nicht zuletzt damit zusammen, dass die dahinterstehenden Fragen von Recht und Politik religionspädagogisch nicht zu den Kernthemen gehören. Bei einer solchen Analyse von Öffentlichkeit ist immer auch die Frage von Kerstin von Brömssen mit zu bedenken: »From a Swedish eye it would be interesting to know who the strong actors in these debates are? In whose interest do they speak and what are the arguments?« (323) Es braucht eine genauere Analyse der Debatten mit ihren jeweiligen Interessenlagen und Motiven.

7.2 Der Religionsunterricht hat vor allem dann ein Kommunikationsproblem, wenn nicht zwischen konfessionellem Religionsunterricht und Religions- bzw. Kirchenkritik differenziert wird. Religionspädagogisch lohnt es sich, diese Zerrbilder, die z.B. auch medial vertreten sind, wie Theresa Weiß darstellt als »Anforderungssituation« zu verstehen für eine Religionspädagogik, die sich als Öffentliche Religionspädagogik versteht.

7.3 Die Religionspädagogik sollte sich produktiver an der Debatte um ihr Fach beteiligen und ihr Selbstverständnis klarer kommunizieren. Lisa Schwaiger und Otfried Jarren fordern, dass der Religionsunterricht mehr Thema der Öffentlichkeit sein sollte. Dabei ist die mediale Einseitigkeit der Bilder, die von Religion entstehen, sehr ernst zu nehmen. Allerdings steht auch ihre Analyse im Horizont einer problematischen Setzung, die nicht offengelegt und vor allem nicht diskutiert wird. Dass der »konfessionsgebundene und von Vertreter_innen der kirchlichen Organisationen durchgeführte Unterricht [...] erwartbar keine Vermittlung der religiösen wie kirchlichen Vielfalt« (205) leistet, wie Lisa Schwaiger und Otfried Jarren konstatieren, mag einleuchtend klingen, ist aber bei weitem nicht so klar und eindeutig, wie es auf den ersten Blick scheinen mag. Allerdings zeigen diese medientheoretischen Überlegungen auch deutlich, wie schwierig es ist, überhaupt medial bzw. öffentlich wahrgenommen und gehört zu werden, um den Diskurs mitbestimmen zu können.

7.4 Neben den öffentlich vertretenen Bildern sollten aber auch die Bilder mit betrachtet und kritisch reflektiert werden, die im fachdidaktischen Diskurs zu finden sind. Die Positionen von Markus Tiedemann und Andreas Petrik fordern dazu auf, die darin zu findenden religionskritischen Spuren präziser einzuordnen. Mit welchen Vorstellungen

von Religionen und Kirche wird hier operiert? Dass darin durchaus zu Recht problematische Seiten angesprochen werden, ist zu würdigen. Dass darin aber auch Kämpfe ausgetragen werden, die heutigen Ausformungen von Kirche und Religion nicht mehr entsprechen, muss auch bedacht werden. Auch Kirche hat sich seit der Zeit der Hexenverbrennung geändert, um es einmal plakativ zu formulieren. Den konfessionellen Religionsunterricht nur als Relikt einer staatlichen Bevorzugung von Religionsgemeinschaften zu sehen, verkürzt oder ignoriert letztlich die Frage, wie der weltanschaulich neutrale Staat hinsichtlich der religiös-weltanschaulichen Bildung seiner Bürger*innen agieren soll, ohne seine eigenen Setzungen zu übergehen.

8. Religionsunterricht muss sich zwar plausibilisieren, darf sich aber nicht verzwecken lassen.

8.1 Wie Schule insgesamt steht auch der Religionsunterricht vor der Herausforderung, gesellschaftliche Erwartungshaltungen mit den individuellen Bildungsperspektiven der einzelnen Schüler*innen ins Verhältnis zu setzen. Ein gesellschaftlich unter Plausibilisierungsdruck stehender Religionsunterricht hat in besonderer Weise zu begründen, was er leistet. Das ist durchaus in Ordnung. Zugleich besteht die Gefahr eines verzweckenden Zugriffs, wie es auch die Außenperspektiven benennen bzw. wie angesichts von außen herangetragenener Wünsche und Anforderungen zu problematisieren ist.

8.2 Selbstverständlich muss der Religionsunterricht seinen Beitrag zur Allgemeinbildung ausweisen (Ursula Schumacher betont diesen Aspekt zu Recht). Allerdings kann der Religionsunterricht nicht darin aufgehen. Philip Barnes warnt davor, sich zu sehr durch citizenship education vereinnahmen zu lassen. Michael Ritter problematisiert den verzweckenden Zugriff im Deutschunterricht, der das literarische Lernen motivational und unter dem Aspekt der Lesefähigkeit engführe. Wiederum macht Gert Pickel stark, dass die soziokulturelle Relevanz des Christentums im Religionsunterricht zur Darstellung kommen soll.

8.3 Innerhalb der Religionspädagogik herrscht gegenüber dem häufig an den Religionsunterricht herangetragenen Anspruch der Wertebildung deutliche Zurückhaltung. So fasst Philip Barnes kritisch die Debatte in England zusammen, dass viele den Beitrag der religiösen Bildung in der »moral and social education« (297) sähen. Es ist ein Paradox, dass diese positive Erwartung wiederum religionspädagogisch eher als Verzweckung von Religion zurückgewiesen wird. Religionspädagogisch wäre eine Auseinandersetzung mit solchen Erwartungen wie der Wertebildung durchaus geboten. Philip Barnes Plädoyer – »religious education commends itself as the subject best suited to considering and critically reviewing the complementary and competing moral visions of different religions and secular worldviews« (288) – ist daher nur zu unterstreichen. Es gilt, die Instrumentalisierung von Religion als Herausforderung problembewusst zu reflektieren, um den schmalen Grat zwischen Rechtfertigung und Instrumentalisierung begehen zu können.

Die in den Außenwahrnehmungen formulierten Wünsche, z.B. in Querschnittaufgaben, wie Bildung für nachhaltige Entwicklung, die ethischen Aspekte zur Sprache zu bringen, sind nicht von der Hand zu weisen. In der Vermittlung von Außen- und In-

nenperspektiven, von Erwartungen und Selbstverständnis kann der Religionsunterricht seine Aufgaben im Fächerverbund diskutieren und Lebensführungsfragen thematisieren.

8.4 Ein weiterer Aspekt im gerade angesprochenen Themenfeld, der gesamtgesellschaftlich vor allem im Blick auf den Islamischen Religionsunterricht bedacht wird, ist der der Extremismusprävention. Serdar Kurnaz reflektiert, dass die Einführung des Islamischen Religionsunterrichts bzw. die damit ins Werk gesetzten islamisch-theologischen Institute funktional unter den Aspekten von Deradikalisierung und Integration nach dem 11. September 2001 gesehen wurden. Es war eben nicht die muslimische community, die den Religionsunterricht forderte, sondern »die Einführung wurde auch durch gemeingesellschaftliche Probleme und Sorgen bedingt« (100). Sebastian Lutterbach und Andreas Beelmann geben hinsichtlich der Extremismusprävention wichtige Hinweise. Einerseits kommt der Schule insgesamt eine hohe Bedeutung zu, weil sie innerhalb der Lebensphase, in der es zur Radikalisierung kommen kann, einen wesentlichen Sozialisationskontext darstellt. Andererseits kann auch der Religionsunterricht selbst hier Grundlegendes leisten, indem er durch die Vermittlung von vergleichendem Wissen über verschiedene Religionen die Fähigkeit fördert, »radikale Argumentationen, Narrative und Motive zu erkennen, zu reflektieren und abzulehnen« und durch Normdiskussionen dazu beiträgt, »dass Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene übergeordnete Moralvorstellungen und Werteorientierungen (z.B. allgemeine Menschenrechte) aufbauen, die davor schützen Abwertungen und Diskriminierung gegen andere Personen oder (religiöse) Gruppen zu legitimieren« (186). Dabei geht es nicht nur um Informationen. Vielmehr sollte der Unterricht darauf ausgelegt sein, »die intrinsische Motivation von Schüler:innen zu bestärken, selbst nach übergeordneten Werthaltungen zu leben und sich stets auch für andere einzusetzen« (187). Hier tut sich ein Spannungsfeld auf, über das noch genauer nachzudenken sein wird. In alledem bleibt aber die Herausforderung, das jetzt Dringliche und das bleibend Wichtige (Dietrich Ritschl, von Dirk Evers zitiert (363)) immer wieder neu ins Verhältnis zu setzen. Dabei wird auch die Balance zwischen nachvollziehbaren Begründungsnotwendigkeiten und problematischen Verzweckungen offen anzusprechen und auszutariieren sein.

9. Zentrale Prämissen aus dem Plausibilisierungsdiskurs müssen empirisch stärker beleuchtet und genauer überprüft werden.

9.1 In der Diskussion um den Religionsunterricht werden Argumentationen benutzt, die bei weitem empirisch noch nicht alle erhellt sind. Eine zentrale Frage ist dabei, inwiefern ein konfessioneller Religionsunterricht bildend ist, weil er Einblicke aus der Binnenperspektive ermöglicht. Zur Untermauerung dieser religionspädagogisch oft benutzten Argumentation ist empirisch allerdings wenig bekannt. Philip Barnes bringt es mit der kurzen Frage »Does Religious Education Work?« (298) auf den Punkt.

9.2 Der Blick auf andere Länder verstärkt die gerade eröffnete Fragerichtung. So findet sich in Schweden ein anderes Modell religiöser Bildung, das sich deutlich vom deut-

schen Weg unterscheidet. Kerstin von Brömssen spricht hier von entgegengesetzten Grundannahmen religiöser Bildung: »The (Swedish) model builds mainly on the philosophy that if we learn about different religions, traditions, and worldviews from an early age, we become more tolerant and less prejudiced. In many other countries, the philosophy is that if you are brought up in your own tradition, you will become a confident and self-aware citizen and, later in life, will find it easier to meet people with other religions and worldviews« (321). Wie die beiden von Kerstin von Brömssen referierten Positionen einzuschätzen und welche sozialisatorischen Erfahrungen und Lernwege damit verbunden sind, wäre empirisch näher zu erforschen. Das betrifft auch den von ihr thematisierten Gegensatz zwischen einer inhaltlichen Unbestimmtheit sowie einer inhaltlichen Überfrachtung des Fachs sowie »having difficulties in finding its core identity and common rationale« (319). Sie benennt aber auch den Befund, dass *Otherring* bei den religiös weniger sprachfähigen Schüler*innen ein Problem sei.

9.3 Für die (weitere) empirische Erforschung von Religionsunterricht relevant und weiterführend wäre auch die von Tanja Sturm eingebrachte wissenssoziologisch-praxeologische Perspektive. Damit könnte die Frage, wie genau Binnenperspektiven eingebracht werden, was sie interaktional bewirken usw. neu fokussiert werden. Tanja Sturms Plädoyer, dass praxeologische Forschung nach der Tiefenstruktur frage und wie z.B. schulisch Unterschiede konstruiert werden, wäre eine lohnenswerte Forschungsfrage. Ein Religionsunterricht, der sich bildungstheoretisch gesehen an alle Schüler*innen richtet, der aber um die Heterogenität der Schülerschaft weiß, würde von einer praxistheoretischen Erforschung profitieren u.a. unter der Frage, wer im Religionsunterricht benachteiligt wird, welche impliziten Normen vorherrschen, die an Schüler*innen angelegt werden und wie sich das interaktional auswirkt. Mit Tanja Sturms Worten ist zu fragen: Welche »organisationsspezifischen Erwartungen, die in unterrichtlichen Praxen von den sozialen Akteur:innen aufgerufen werden« legt der Religionsunterricht an? Und welche »expliziten und impliziten Normen bzw. Normalitätserwartungen« werden an die Lernenden gestellt und inwiefern führt dies zu »unterrichtlichen Degradierungen« (225)?

9.4 Auch die von Tanja Sturm aufgeworfene Frage, welche Leistungsdifferenzen Schüler*innen zugeschrieben werden, wäre eine lohnenswerte Forschungsfrage – gerade auch unter dem Anspruch, dass der Religionsunterricht in der Schule alternative Räume bietet (wie es z.B. bei Cordula Schremmer anklingt), was jedoch empirisch zu prüfen wäre. Auch weist Tanja Sturm nachdrücklich darauf hin, dass differenztheoretische Schulpädagogik Differenzen »nicht allein als Ausdruck gesellschaftlicher Differenzkonstruktionen betrachtet, sondern auch die spezifisch schulischen bzw. unterrichtlichen Ausprägungen in den Blick nimmt« (227). Wie sich die gesellschaftlichen Differenzkonstruktionen, die religionspädagogisch vorgenommen werden – z.B. anhand der religiösen Sozialisation – zu Differenzkonstruktionen im Religionsunterricht verhalten, ist empirisch noch nicht erforscht.

10. Wenn es um die Zukunftsfähigkeit religiöser Bildung geht, ist auch zu fragen, von welchen Ängsten, Befürchtungen und Besitzstandswahrungen sich die Religionspädagogik leiten lässt und wozu das führt.

10.1 Der Diskurs um einen zukunftsfähigen Religionsunterricht und damit verbunden um das bestmögliche Religionsunterrichtsmodell wird nicht nur inhaltlich-sachorientiert geführt, sondern auch vor dem Hintergrund der damit gesetzten Konsequenzen. Inhaltliche Schwerpunktsetzungen sind strukturell nicht unschuldig. Sie bewirken immer auch etwas. Allerdings werden die dabei im Hintergrund stehenden Fragen häufig nicht offengelegt sowie die damit verbundenen Sorgen ins Bewusstsein gebracht. Hier bräuchte es mehr Transparenz, damit die Themen, um die es eigentlich geht, nicht in Stellvertreterdiskursen Ausdruck finden.

10.2 Um zu vermeiden, dass das Ringen um einen zukunftsfähigen Religionsunterricht als »Rückzugsgefecht« (Gert Pickel) erscheint, ist es sinnvoll, die eben skizzierten Aspekte herauszuarbeiten und zu unterscheiden. Dazu helfen die Reflexionen von außen weiter, denn sie zeigen, dass die Plausibilitätsprobleme verschiedene Bereiche umfassen. Auch der Literaturunterricht muss sich plausibilisieren lassen, um nur ein Beispiel zu nennen. Ebenso sind Neueinrichtungen Anfragen ausgesetzt. So zeigen sich zwischen der Einführung des Religionsunterrichts in den 1990er Jahren in den neuen Bundesländern und dem Islamischen Religionsunterricht interessante Parallelen hinsichtlich einer unklaren Erwartungshaltung in der Verhältnisbestimmung von gemeindlichem und schulischem Lernen. Diese Thematik ist auch mit Blick auf den Religionsunterricht anderer Konfessionen und Religionen offensiv durchzubuchstabieren.

11. Die religionspädagogisch zentrale Einsicht zur Kontextualität jeglicher Theoriebildung und Praxisausformung wird missverstanden, wenn Ausnahmesituationen konstruiert werden, die von den vermeintlichen Normalitäten abweichen. Im Wissen um regionale Besonderheiten und spezifische Kontexte sind Verständigungen zu den anstehenden »groben Linien« möglich, wenn in der Transparenz des »Standortbezugs« nach Chancen und Grenzen religionspädagogischer Entscheidungen gesucht wird. Auf diese Weise können gesellschaftliche Megatrends und notwendige Regionalisierung produktiv aufeinander bezogen werden.

11.1 An den Außenperspektiven lässt sich auf methodologischer Ebene ein weiterführendes und vertieftes Verständnis von Kontextualität gewinnen. So legt beispielsweise Kerstin von Brömssen ihr »Swedish Eye« (327) problembewusst offen und stellt damit transparent ihre Standortgebundenheit dar. Was bei ihr unmittelbar erhellend zu Tage tritt, gilt letztlich für alle, die sich am Diskurs über den Religionsunterricht beteiligen. Alle agieren von bestimmten Standpunkten aus, die allerdings in der Regel nicht transparent gemacht werden. Das führt nicht selten dazu, dass sich die eigene Positionalität über vermeintlich objektive inhaltliche Aspekte Sichtbarkeit verschafft, allerdings ohne dies bewusst zu markieren. Dann werden Inhalte als feststehende Sachverhalte traktiert, ohne deren kontextuelle Einbettung offenzulegen. Methodologisch ist es unverzichtbar, die eigene Standortgebundenheit zu erkennen, sie als Teil der eigenen Kontextualität zu reflektieren und demensprechend transparent zu machen.

11.2 Vom Grundsatz her klar, von der konkreten Ausgestaltung jedoch oft nur ansatzweise durchdekliniert ist es, die Kontextualität religiöser Bildung zu reflektieren. Philip Barnes markiert deutlich, dass religiöse Bildung zwangsläufig kontextuell ist und verschiedenen historisch gewachsenen und juristisch verankerten »Ökonomien« folgt. Das müsste im Fachdiskurs deutlicher markiert und analysiert werden.

11.3 Führt man sich die personelle und strukturelle Kontextualität (religions)pädagogischen Nachdenkens vor Augen, ist völlig klar, dass es keine Universallösung für anstehende Herausforderungen geben wird. Zugleich darf dies nicht dazu führen, in grundlegenden Perspektivbeschreibungen permanent durch kontextuelle Vorbehalte ausgebremst zu werden. Wenn beispielsweise Sebastian Lutterbach und Andreas Beelmann vor dem Hintergrund der Kontakthypothese die Notwendigkeit des dialogischen Ansatzes darstellen, wäre zu bedenken, dass die jeweilige Umsetzung schwierig ist, weil die Ausgangsbedingungen für reale Begegnungen in Deutschland über die jeweiligen Regionen hinweg nicht zu gleichen Teilen gegeben sind. Das allerdings stellt nicht den grundsätzlichen Anspruch dialogischen Lernens in Frage. Allerdings wird er regional ganz unterschiedlich umzusetzen und auszugestalten sein. Was hier hinsichtlich des dialogischen Lernens angedeutet wurde, gilt auch für andere Aspekte. Die religionspädagogische Herausforderung im Blick auf die Kontextualität besteht also darin, regional zu agieren, ohne sich in einer Provinzialität zu verlieren. Dazu bedarf es einer doppelten Denkbewegung. Zunächst sind gängige didaktische Annahmen auf ihre Kontextualität hin zu prüfen. Dabei kommt der Frage nach den darin sich manifestierenden Normalitätserwartungen eine besondere Bedeutung zu. Sodann geht es darum, in bewusster Wahrnehmung und Aufnahme regionaler Differenzen nach konzeptionellen Leitperspektiven zu suchen, die sich nicht in allgemeinen Richtigkeiten verlieren, sondern auch in differierenden Kontexten handlungsorientierend sein können. Auf diese Weise könnte das Prinzip »think global, act local« religionspädagogisch gewinnend transformiert werden, ohne sich in Einzelwahrnehmungen verlieren zu müssen.

12. Die Praxis des Religionsunterrichts hat eigene Tatsachen geschaffen, die konzeptionell stärker zu berücksichtigen sind. Einige dieser Entwicklungen sind aber auch zu problematisieren, v.a. schulorganisatorische Rahmenbedingungen, die die Möglichkeit, am Religionsunterricht teilzunehmen, beschränken und so den allgemeinbildenden Charakter des Religionsunterrichts unterlaufen.

12.1 Neben den regionalen sind auch lokale Differenzen in der Stellung des Religionsunterrichts zu berücksichtigen. Die unterschiedlichen Ausformungen lassen sich spektrumsartig auch in den hier versammelten Kommentaren aufzeigen. Während Cordula Schremmer im Jerichower Land den schulischen Religionsunterricht als ein anerkanntes und willkommenes Fach darstellt, das auf Subjektorientierung abhebt, Kooperationen ermöglicht, das Schuljahr ritualisiert und strukturiert, beginnt Ursula Schumacher ihren Beitrag mit Blick auf die als prekär wahrgenommenen Situation des katholischen Religionsunterrichts im Raum Karlsruhe. Nicht nur in den klassischen Diasporagebieten, sondern auch da, wo sich (noch) konfessionelle Mehrheiten in der Bevölkerung

insgesamt ergeben, zeigen sich markante Änderungen, die vor allem die religiöse Sozialisation der Schüler*innen betreffen.

12.2 İnci Dirim und Paul Mecheril beginnen ihren Beitrag mit einer Interaktionsvignette, die eindrücklich zeigt, wie Strukturen benachteiligend wirken. Ihr Beispiel verdeutlicht, wie Organisationsformen einen systematischen Ausschluss vom Religionsunterricht und damit vom religiösen Bildungsangebot bewirken: Der Türkischunterricht und der evangelische Religionsunterricht finden zeitgleich statt, was damit begründet wird, dass es »keine evangelischen Türken gebe«. Der Religionsunterricht wird hier also von vornherein nicht als Angebot für alle konzipiert, sondern nur für evangelische Schüler*innen angeboten. İnci Dirim und Paul Mecheril problematisieren, »dass die Schulfächer nicht nur Sachgebiete repräsentieren, sondern immer auch von aus Zugehörigkeitsordnungen resultierenden und diese bestätigenden Vorstellungen durchdrungen sind« (161). »Die Schule stellt sowohl das freiwillige Sprachenangebot Türkisch als auch den freiwilligen evangelischen Religionsunterricht Schüler/innen gemäß zugeschriebener essentialistischer und naturalistischer Herkunftsvorstellung bereit« (161). Sowohl die Zuordnung ist problematisch, als auch die Praxis. Es gibt Hinweise auf ähnlich gelagerte Praktiken, wie z.B. das Einführen reiner Religions- oder Ethikklassen, was die Religionsfreiheit einschränkt, weil ein Wechsel zwischen den Angeboten auf diese Weise erheblich erschwert wird. Ein zukunftsfähiger Religionsunterricht muss sich als für alle Interessierten offenes Angebot darstellen und darf nicht vorschnell schulorganisatorisch limitiert sein. Zugleich allerdings wird der Frage nach der schulorganisatorischen Umsetzbarkeit zukünftig deutlich mehr Gewicht beigemessen werden müssen als bisher.

12.3 Dem lebendig geführten Diskurs um einen zukunftsfähigen Religionsunterricht steht eine sich jeweils aufs Neue stabilisierende Praxis gegenüber, die zur Frage führt, ob nicht – wie in England, so führt es Philip Barnes aus – ein Teil der Probleme »hausgemacht« ist, weil der tatsächlich erlebte Unterricht zu negativen Einstellungen gegenüber dem Fach führt. Hier wäre selbstkritisch zu fragen, inwiefern sich religionsdidaktische Forderungen nicht auch als Überforderungen für Religionslehrkräfte herausstellen, insofern sie Problemlagen (zu schnell?) personalisieren und dabei strukturellen Aspekten zu wenig Aufmerksamkeit schenken. Zu fragen ist ebenfalls, inwiefern mehr handlungsorientierte Reflexionen erforderlich wären. Das Projekt »Does Religious Education Work?« (Conroy et al. 2013) böte hier eine Reihe von Anregungen, auch für den deutschen Kontext.

In alledem gilt: Während problematische Entwicklungen und überfordernde Forderungen zu kritisieren sind, sind richtungsweisende Entwicklungen aus der Praxis konzeptionell aufzugreifen, weiter zu bedenken und zu unterstützen.

13. Das Verhältnis von Ethik- und Religionsunterricht spielt eine wichtige Rolle für die Bestimmung des Religionsunterrichts, ist aber gegenwärtig noch zu wenig im Blick. Hier sind konzeptionelle Klärungen notwendig, die von vornherein neuere fachdidaktische Entwicklungen wahr- und ernstzunehmen haben.

13.1 Von den im vorliegenden Band eingeholten Außenperspektiven sticht die von Markus Tiedemann hervor. Er problematisiert von seinem Standpunkt her sehr klar, dass aus der – wie er sie bezeichnet – »wissenschaftlichen Denkungsart« sowie »aus der historischen Erfahrung eine grundlegende Skepsis gegenüber der Religion im Allgemeinen und religiöser Unterweisung im Besonderen« resultiere. Er sieht Glauben als »private Lebensmaxime« als akzeptabel an, schätzt sie aber »als Prinzip des Zusammenlebens« als »gefährlich« (248) ein. Das Berliner Modell, das einen für alle Schüler*innen verpflichtenden Ethikunterricht und freiwillig zusätzlich noch einen freiwilligen Religionsunterricht vorsieht, scheint in dieser Logik das passendste für ein religiös-weltanschauliches heterogenes Land wie die Bundesrepublik zu sein.

Aus religionspädagogischer Perspektive stellen sich jedoch gravierende Anfragen an die dahinterstehenden Überlegungen. Es beginnt mit der Einschätzung von Religion als unaufgeklärtes unwissenschaftliches Fürwahrhalten und bezieht sich auch auf die einseitige Sicht auf die sog. wissenschaftliche Denkungsart. Von dort her erhalten Markus Tiedemanns Ausführungen eine neue Rahmung, ohne damit zugleich seine Anfragen vom Tisch wischen zu wollen.

13.2 Bislang hat sich die Religionspädagogik zu sehr im Rahmen des Alternativfachmodells auf sich selbst konzentriert und konzeptionell zu wenig den Dialog mit der Philosophiedidaktik gesucht. Angezeigt wäre hier ein beiderseitiges Aufeinanderzugehen, in dem transparent für eigene Perspektiven geworben, problematische Traditionen offengelegt und deutlich gemacht wird, wofür man jeweils steht. Regional begegnen hier ganz unterschiedliche Machtkonstellationen, so dass die Initiative zu einem solchen Dialog letztlich von beiden Seiten ausgehen muss.

Aus religionspädagogischer Sicht wäre es sehr hilfreich, wenn die Philosophie- bzw. Ethikdidaktik mehr Bereitschaft an den Tag legen würde, sich auf Differenzierungen im Feld von Religion einzulassen. Zwar lässt sich Weltgeschichte mit gutem Recht auch als Autonomiegeschichte von den christlichen Kirchen schreiben. Dabei ist aber zu beachten, dass die Kirchen heute nicht mehr diejenigen Sichtweisen vertreten, für die Markus Tiedemann sie kritisiert. Die eigene Schuldgeschichte wird bei aller immer zu konstatierenden Unzulänglichkeit fraglos eingestanden.

13.3 Interessant für die konzeptionellen Bestimmungen innerhalb der Fächergruppe sind Thorid Rabes Ausführungen zur Naturwissenschaftsdidaktik. Sie problematisiert, dass die Logik der einzelnen Fächer Biologie, Chemie und Physik durchaus angefragt ist und diskutiert wird, ob es nicht eine integrative Naturwissenschaftsdidaktik bräuchte. Diese Perspektive hilft möglicherweise, die religionspädagogische Debatte um die Fächergruppe ein wenig abzukühlen, weil es zeigt, dass auch andere Fächer Anfragen ausgesetzt sind, über die berechtigterweise nachzudenken ist. Thorid Rabes Impulse hinsichtlich der Qualifikation der Lehrkräfte sind anregend: »Kann ein Biologielehrer (resp. Ethiklehrer) einen vergleichbar qualitätsvollen Unterricht zu physikalischen Themen (resp. Religion) anbieten wie die Physiklehrerin (resp. Religionslehrerin)? Wie würde ein angemessenes Studiencurriculum aussehen, das auf das Integrationsfach fachlich solide vorbereitet, ohne eine Teildisziplin zu vernachlässigen? Und: wer soll/kann das Fach studieren?« (273). Diese Fragen zum Verhältnis innerhalb der Fächergruppe

bildungsbezogen weiter zu diskutieren, wäre nicht nur lohnenswert, sondern auch perspektiveröffnend.

14. Der Religionsunterricht ist ein wichtiger Ort religiöser Bildung, aber bei weitem nicht der einzige. Um Änderungen in der Profilierung religiöser Lernorte und Verschiebungen in ihrem Bezug zueinander angemessen berücksichtigen zu können, stellt sich die Aufgabe einer religionspädagogischen Reflexion der systemischen Vernetzungen.

14.1 Aus Schweizer Perspektive bringt Stefanie Lorenzen eine weiter notwendige Relationierung und Profilierung der Lernorte in die Diskussion ein. Ein von der Allgemeinbildung für alle Schüler*innen aus denkender Religionsunterricht wird sich zukünftig noch stärker vom Lernort Gemeinde unterscheiden. Vorwürfen der »Missionierung« oder überkommener Privilegien der Religionsgemeinschaften dürfte das etwas den Wind aus den Segeln nehmen. Stefanie Lorenzens These, dass »Mündiges Christsein« mehr denn je auf den Lernort Gemeinde angewiesen sein wird und es daher gilt, »diesen auch von Seiten eher schulisch orientierter Religionspädagogik deutlicher als bisher wahrzunehmen« (309), ist zuzustimmen. Interessant ist, dass Serdar Kurnaz auch das Gegenüber der Lernorte Moscheeunterricht und Islamischer Religionsunterricht reflektiert, die unterschiedliche Zielstellungen haben, von den Eltern aber zum Teil nicht als komplementäre, sondern als einander ersetzende Angebote gesehen werden.

14.2 Für den Lernort Medien analysiert Susanne Vollberg, »wie Kinder und Jugendliche über die von ihnen genutzten Medien mit den Themen Religion und Glaube in Berührung kommen« (171). Mit Blick auf den Religionsunterricht plädiert sie für eine »Weiterentwicklung«, insofern er »die sich ständig wandelnde gesellschaftliche Mediennutzung nicht nur berücksichtigt, sondern die verschiedenen medialen Plattformen für die »Begegnung mit unterschiedlichen Wirklichkeitsebenen vertrauter, aber auch fremder Positionen« (61) einbezieht. Die »mediale Begegnung mit dem Themenfeld Religion und Religiosität [findet] sowohl in fiktionalen audiovisuellen Angeboten (Film, Fernsehen, Computerspiel) als auch auf Social-Media-Plattformen (YouTube, Instagram etc.) durchaus« (173) statt. Die Heranwachsenden brauchen ihrer Meinung nach »eine religiöse Bildung, die sie unterstützt, der Auseinandersetzung mit (fremden) Glaubensbekenndungen, kultischen Handlungen und religiösen Symbolen in den audiovisuellen Medien offen und kritisch begegnen zu können« (ebd.).

14.3 Religionspädagogisch wird damit eine Diskussion neu aufgerufen, die in den vergangenen Jahren unter verschiedenen Stichworten thematisiert wurde (Grethlein: Lernorttheorie; Domsgen: systemische Religionspädagogik). Leider ist es bisher über Problemanzeigen nicht wesentlich hinausgegangen. Die gegenwärtigen Entwicklungen im Feld familialer Sozialisation und medialer Prägungen zeigen, wie wichtig die Weiterarbeit an diesen Themenfeld ist.

*15. Didaktisch stellen sich Herausforderungen angesichts der steigenden religiös-weltanschaulichen Heterogenität der Schüler*innen, die konzeptionell im Blick, aber dringend weiter zu bearbeiten sind.*

15.1 Auch didaktische Reflexionen werden in den Außenperspektiven angestellt. Gert Pickel empfiehlt dem Religionsunterricht, sich stärker auf ein säkulares Umfeld einzustellen und von sinkenden Erfahrungen und Wissen über Religion auszugehen. Didaktisch sollte dem elementarisierend begegnet werden. Zudem wäre eine »Auseinandersetzung mit Säkularität zu suchen« (153), ohne der Gefahr einer defizitären Einordnung zu erliegen. Gert Pickel zufolge geht es darum, »das Bekenntnis des eigenen Glaubens in einem säkularen Umfeld zu üben« (ebd.). Ob die hier verwendeten Begrifflichkeiten eröffnend sind, wird religionspädagogisch genauer zu reflektieren sein. Von Bedeutung ist allerdings, dass Gert Pickel hier letztlich Lebensführungsfragen ins Zentrum rückt und sie explizit christlich profiliert. »Zusammengefasst sind die Beförderung eines religiösen Selbstvertrauens, die stärkere Öffnung für die soziale Seite des Religiösen, eine Offenheit gegenüber Konfessionslosen und die realitätsgerechte Wahrnehmung einer säkularer werdenden Umwelt die Aufgaben des zukünftigen Religionsunterrichtes. Denn genau dieser begegnen sie, wenn sie den Klassenraum verlassen« (153).

15.2 Um Bildung in Sachen Religion zu ermöglichen, schlägt Dirk Evers eine Perspektivenverschränkung vor: »Abstrakt formuliert: Wie erscheint der jeweils andere in meiner Perspektive und ich in seiner und wie kann ich diese Differenz in meiner Perspektive wieder verstehen?« (78) Positionen gibt es nie an sich. Man kann sie deshalb nicht einfach kennenlernen. Angesichts »der verschwimmenden Grenzen zwischen dem Religiösen, dem Nicht-Religiösen und dem nicht einmal Nicht-Religiösen« kommt es letztlich auf »angemessene Umgangsformen mit eigener und fremder Positionalität« an (78). Das ist abstrakt nicht lehrbar, sondern muss eingeübt werden. Was es dafür braucht, ist »ein Lernen in authentischer Begegnung mit unterschiedlicher Positionalität« (78). Hier liegt der bleibende Gehalt dialogischer Ansätze. Es geht um das Einüben von Verstehen.

16. Ein zukunftsfähiger Religionsunterricht stellt hohe Anforderungen an die Lehrkräfte. Ohne eine grundlegende Revision des Curriculums des Theologiestudiums wird es kaum erreichbar sein, die Lehrkräfte so auszubilden, dass sie die anstehenden Neuorientierungen verstehen, annehmen und umsetzen können. Zu Gunsten weiterer beteiligter Wissenschaften muss wohl auf bislang übliche Inhalte verzichtet werden. Das zu initiieren, wird von Wachstumsschmerzen begleitet sein.

16.1 Lehrkräfte im Religionsunterricht benötigen dialogische Kompetenzen. In diesen Zusammenhang verweisen Sebastian Lutterbach und Andreas Beelmann darauf, dass dafür »nicht nur ein umfassendes Wissen über Ansichten, Überzeugungen und Schriften verschiedenster Religionen, sondern auch Kenntnisse über die Verhältnisse und Konflikte zwischen religiösen Gruppen« (187) vonnöten sind. »Darüber hinaus muss das religionspädagogische Personal die Fähigkeit besitzen, den Dialog zwischen Jugendlichen zu moderieren, normative Konflikte vorwegzunehmen und ein Diskussionsklima zu schaffen, dass sowohl distinkte Standpunkte ermöglicht als auch übergeordnete

Perspektiven vermittelt, denen alle Religionen verpflichtet sein sollten (z.B. allgemeine Menschenrechte, Trennung Kirche und Staat). Weiterhin sind religiöse Überzeugungen besonders durch die individuelle Biographie bedingt. Religionslehrer:innen müssen sich somit auch der diversen Demographie und Sozialisation ihrer Schüler:innen bewusst und in der Lage sein, diese dementsprechend sensibel in den religionspädagogischen Diskurs zu integrieren« (187f.).

16.2 Mit etwas anderen Worten aber grundsätzlich ähnlicher Stoßrichtung reflektiert Gert Pickel über die Reform des Theologiestudiums, das »als reflexive Sicht auf die Welt und andere Religionen umzusetzen« ist (156). »Hier muss man sich teilweise an die eigene Nase fassen, junge Theolog:innen und Religionslehrer:innen nicht hinreichend vorbereitet in die Praxis zu entlassen. Noch immer dominiert, wenn eine andere Religion als die christliche, oder manchmal sogar die eigene Konfession, in den Fokus kommt, eine kurze Ansicht einzelner Teile der dortigen heiligen Schrift. So wichtig dies ist, befähigt es junge Theolog:innen und Religionslehrer:innen noch nicht zu einer Teilhabe an den gegenwärtigen interkulturellen, interreligiösen und gesellschaftlichen Debatten. Dieses Wissen benötigt eine Rahmung der Entwicklung des Islam und seiner Gegenwart im direkten persönlichen Umfeld. Einfach gesagt: Ohne Kenntnisse über antimuslimischen Rassismus und muslimischen Antisemitismus, bleibt eine Beschäftigung mit der Religionsgegenwart blutleer« (156).

16.3 Wenn Ursula Schumacher in Bezug auf Mirjam Schambeck von den Lehrkräften »eine lebenssattre Theologie« einfordert, ist dem nur zuzustimmen. Zugleich stellt es eine offene Frage dar, wo die Bildung dieser Fähigkeit ihren Ort haben kann. Dass Angebote der kirchlichen Studierendenbegleitung deutschlandweit ausgebaut werden, kann als eine Reaktion auf diesen Aspekt gedeutet werden. Die Frage ist, wie solche Angebote als aufsuchende Angebote gestaltet werden können – angesichts der Notwendigkeit der Freiwilligkeit sowie der Unverfügbarkeit von lebenssattre Theologie, die nicht durch machtförmige Aspekte, wie sie z.B. im Kontext der Vokation gegeben wären, beschädigt werden sollte.

17. Ein zukunftsfähiger Religionsunterricht wird eine Kompromisslösung sein (so wie auch die jetzige Konstellation eine Kompromisslösung darstellt). Allerdings sollte ein solcher Kompromiss nicht darin bestehen, es möglichst allen am Diskurs Beteiligten wenigstens ein bisschen Recht zu machen. Vielmehr geht es darum, ein (religions-)pädagogisch verantwortetes Modell zu profilieren, das elementare Grundlinien in transparenter Weise umsetzt. Dazu gehört auch, Liebgewonnenes und Vertrautes aufzugeben.

17.1 Kerstin von Brömssen berichtet, wie der schwedische Religionsunterricht versucht, mannigfaltigen Anforderungen gerecht zu werden, was ihren Kollegen zu folgendem Urteil bringt: »A Finnish RE colleague expressed that the Swedish RE subject is a ›horror example‹ and stated that »It [the RE subject] is nothing. Not religion, not history, not civics, it's something in between all of them« (319). Ein Religionsunterricht, der lediglich versucht, es allen recht zu machen, steht in der Gefahr der Konturlosigkeit.

17.2 Noch – so Gert Pickel – stellt der konfessionelle Religionsunterricht eine Sozialisationsinstanz dar. Während das religiöse Wissen sinkt, bleibt relativ lange ein Zugehörigkeitsgefühl zur Religionsgemeinschaft bestehen. »Diese Zugehörigkeit wird durch die Teilnahme an einem konfessionellen Religionsunterricht befördert« (151). Ob ein überkonfessioneller Religionsunterricht dies leisten kann – oder soll – ist die Frage. In der Suche nach Kompromissen sind solche Erwartungen zu diskutieren und möglicherweise auch preiszugeben. Die gegenwärtige Diskussion um den Religionsunterricht krankt daran, dass diese Fragen nicht in der gebotenen Klarheit zur Sprache kommen. Nicht zuletzt kirchliche Verlautbarungen stehen in der Gefahr, beide Aspekte von vornherein zusammenhalten zu wollen, ohne die damit verbundenen Konsequenzen deutlich zu markieren. Soll das Modell eines konfessionellen Religionsunterrichts im Horizont einer notwendigen Heterogenitätsfähigkeit auch zukünftig seine Kraft für die Mehrheit der Schüler*innen entfalten können, werden sich die Religionsgemeinschaften noch stärker als bisher eine institutionelle Zurückhaltung auferlegen müssen. Dann allerdings muss auch der Religionsunterricht offensiver als bisher für sich zu werben.

17.3 Dass Kompromisse zwangsläufig zu suchen sind, liegt schon angesichts der vielfältigen Anforderungen, die die verschiedenen Beiträge formuliert haben, auf der Hand. Es ist kaum möglich, allen Anforderungen gerecht zu werden und es ist auch nicht unbedingt nötig, weil nicht alle Anforderungen sich in jedem Kontext gleichermaßen stellen. Um der eigenen Klarheit willen und um überhaupt handlungsfähig zu bleiben, sind Priorisierungen darüber erforderlich, welche Schritte zu einem zukunftsfähigen Religionsunterricht zuerst zu gehen sind und welche Wege auch nicht mehr beschritten werden sollen. Grundlegend zu fragen ist, an wen sich Religionsunterricht richtet und für wen er konzipiert wird. Zugespitzt formuliert: Welche Rolle kommt in alledem der religiösen Sozialisation zu? Wird sie – wie bisher weithin üblich – letztlich vorausgesetzt (um dann im Unterricht festzustellen, dass die Schüler*innen diese Erwartungen gar nicht mehr erfüllen) oder spielt sie als grundlegend profilierender Faktor keine Rolle mehr?

18. Die Debatte um den Religionsunterricht im Plausibilisierungsstress kann als Chance begriffen werden. Die Religionspädagogik ist damit herausgefordert, den Diskurs aktiv mitzugestalten und voranzutreiben. Noch ist sie als Gesprächspartnerin gefragt und als Expertin mitbeteiligt.

18.1 Deutlich wurde, dass der Religionsunterricht unter Druck steht. Die Religionspädagogik argumentiert daher nicht mehr uneingeschränkt aus der Position der Stärke heraus. Allerdings liegen im Angefragtsein auch Chancen: Das Fach kann nicht als gesetzt gelten, sondern muss begründet werden und muss zeigen, dass es einlöst, was versprochen wird. Es reicht nicht mehr, die Relevanz religiöser Bildung zu postulieren, vielmehr hat sie sich im Vollzug zu erweisen. Damit wird der Blick in neuer Weise auf die Praxis gelenkt. Zugleich ist die Religionspädagogik dazu herausgefordert, die Veränderungsprozesse, die mit den Plausibilisierungsbemühungen einhergehen, aktiv mit zu gestalten.

18.2 Gert Pickel problematisiert, dass der Diskurs um den Religionsunterricht nicht als Rückzugsgefecht wahrgenommen werden sollte. Ursula Schumacher argumentiert in einer ähnlichen Richtung: Mitgestaltung ist essenziell, aber eben auch folgenreich. Die »mit wachsender Intensität geführte Diskussion um neue Modelle des Religionsunterrichts ist wichtig, zeugt sie doch von einem Bewusstsein für die Notwendigkeit einer Adaptation des Religionsunterrichts an sich verändernde gesellschaftliche Gegebenheiten. Zugleich ist sie schmerzhaft, denn sie impliziert die schwierige Entscheidung, ob zur Wahrung bestehender Einfluss- und Wirkspielräume möglichst lange an den etablierten Formen des Religionsunterrichts festgehalten werden soll – oder ob nicht – selbst um den Preis einer (partiellen) Aufgabe bestehender Privilegien – eher ein Voranschreiten auf der Suche nach neuen Modellen geboten ist, um Gestaltungsspielräume zu nutzen und aus einem rein reaktiven in ein proaktives Verhalten hineinzufinden« (88).

18.3 Letztlich werden gegenwärtig viele Frage neu aufgerufen. Dass sie bereits früher bearbeitet wurden, ist kein Argument gegen die erneute Diskussion darüber. Entscheidend ist, dass sich die Stellung von Religion in der Gesellschaft insgesamt geändert hat. Das führt zu einer neuen Rahmung alter Fragen und fordert dazu heraus, zu neuen und zum Teil eben auch zu anderen Antworten zu kommen, als es bisher der Fall war. Die bisherigen Gewissheiten brechen weg, weil Neues auf den Plan tritt. Was gestern noch als undenkbar galt, ist heute Realität geworden. Die Vergangenheit erhellt die Zukunft nicht mehr, weil die bereits in der Gegenwart erkennbare Zukunft andere Prämissen setzt.

*19. Der Religionsunterricht an der öffentlichen Schule ist weiterzuentwickeln. Die interdisziplinären Anregungen markieren das nicht nur, sondern geben auch wichtige Anregungen dafür. Dabei ist offensiv dafür zu werben, religiöse Bildung als ein Angebot für alle Schüler*innen zu ermöglichen, das inklusiv gestaltet wird. Die Möglichkeiten dafür sind bei weitem noch nicht ausgeschöpft. Um sie entwickeln und nutzen zu können, braucht es einen nüchternen Blick auf den Religionsunterricht, der angesichts des allgemein Plausiblen Chancen und Grenzen unterschiedlicher Realisierungsmöglichkeiten auslotet und von dort her Vorschläge zur Weiterentwicklung im Sinne eines zukunftsfähigen Religionsunterrichts machen kann.*

19.1 Religionspädagogik hat sich angesichts gegenwärtiger Anfragen in neuer Weise konzeptionell zu verständigen und empirisch basiert Auskunft darüber zu geben, was der Religionsunterricht leistet. Auf dieser Grundlage ist handlungsorientiert zu reflektieren, wie guter Religionsunterricht auszugestalten ist. Die vorliegenden Theorieentwürfe sind daraufhin zu prüfen und ggf. neu zu justieren. Aus christlicher Perspektive wären gegenwärtig Lebensführungsfragen in das Zentrum von Religionsunterricht zu rücken, die Christsein als Lebensform thematisierend vor Augen führen und kritisch unter die Lupe nehmen. Dabei wird es darauf ankommen, das Potenzial einer Lebensführung unter Inanspruchnahme des Christlichen zu verstehen, um sich dazu verhalten zu können. An dieser Zielperspektive sind sowohl die Organisationsformen als auch die didaktischen Modelle auszurichten. Zu diskutieren wäre, ob das auch aus der Perspektive anderer Religionen plausibel erscheint.

19.2 Die Positionalität, die im konfessionellen Religionsunterricht Ausdruck findet, ist vor dem Hintergrund religiöser und weltanschaulicher Heterogenität in ihren Chancen und Grenzen neu auszuloten. Dabei werden Fragen nach der strukturellen Umsetzung einer pluralen Positionalität ein neues Gewicht bekommen müssen, weil die gegenwärtigen Modelle mehrerer konfessioneller Religionsunterrichte in vielfacher Hinsicht an ihre Grenzen stoßen. Religionspädagogik tut gut daran, ihre Einsichten zur Bedeutung von Positionalität für das Verstehen von Religion offensiv zu vertreten. Zugleich sollte sie in kreativer Weise neu darüber nachdenken, wie Positionalität so Gestalt gewinnen kann, dass sowohl eine Vielzahl von Schüler*innen damit erreicht als auch eine Vielzahl von Religionen darin eingeschlossen werden, so sie es denn wollen.

19.3 Dass der Religionsunterricht nicht die Aufgabe hat, Schüler*innen zu einem bestimmten Bekenntnis zu bewegen, wird religionspädagogisch breit vertreten. Oft wird dies mit einer ebenso breit vertretenen Ablehnung einer Religionskunde verbunden. Darüber sollte neu nachgedacht werden. Das Ziel, in einer Religion kundig zu werden, könnte dabei eröffnend sein. Zu reflektieren wäre dann die Frage, welcher Voraussetzungen es bedarf, um religionskundig werden zu können. Um Religion zu verstehen, bedarf es unterschiedlicher Dimensionen. Religionsunterricht als Einübung in die Kunst des Verstehens zu profilieren, wie Dirk Evers es formuliert, und dabei die drei Verstehenshinsichten konstitutiv mit aufzunehmen, könnte dazu verhelfen, Religionskunde auch religionspädagogisch qualifiziert zu denken und zu gestalten. Das »Verstehen der Differenziertheit und Verschränktheit von Verstehenshinsichten« zielt eben auch auf die »theoretische und praktische Einübung von Toleranz, d.h. von Umgangsformen mit dem, was man eigentlich ablehnt oder an dem man nicht teilhat oder teilhaben möchte, gerade weil es einem nicht gleichgültig ist, das man aber doch aus guten Gründen ertragen, akzeptieren oder möglicherweise sogar wertschätzen kann« (82).

19.4 Religionsunterricht inklusiv als Angebot für alle Schüler*innen zu denken, rückt die Frage nach der Bedeutung religiöser Bildung neu in das Blickfeld. Von dort her sind dann auch die Zielbestimmungen zu beschreiben. Zugleich hat sich ein inklusiv gedachter Religionsunterricht im Horizont positiver Religionsfreiheit verstärkt mit der Frage zu beschäftigen, wie religiöse Minderheiten in ihrem Recht auf Religionsausübung ernst genommen und unterstützt werden können. Damit verbunden sind nicht zuletzt auch Fragen nach den Inhalten des Religionsunterrichts. Ein inklusiv gedachter Religionsunterricht braucht immer auch eine gesellschaftliche Verständigung über dabei zu setzende Schwerpunkte und – auch das ist transparent zu thematisieren – über damit verbundene Abgrenzungen.

19.5 Der Religionsunterricht hat über die Jahrzehnte hinweg viele Aufgaben zugeschrieben bekommen, die heute vor dem Hintergrund gegenwärtiger Entwicklungen neu justiert werden müssen. So ist danach zu fragen, wofür der Religionsunterricht für die Heranwachsenden von Bedeutung ist oder es sein könnte. Nicht alles muss dabei neu erfunden werden. Nicht alles muss aber auch weitergetragen werden. Hilfreich ist hier eine Einsicht, die sich als *cantus firmus* durch alle Überlegungen zur Profilierung von Schule zieht. Jegliche Form organisierter Bildung ist »Initiation, nicht Abschluß« (Oel-

kers 1988: 592). Der Religionsunterricht kann und muss nicht alles, was für religiöse Bildung richtig und wichtig ist, erfüllen. Er ist Ausdruck einer nie endenden Verständigungsaufgabe zur Vermittlung des »jetzt Dringlichen und des bleibend Wichtigen« (Dietrich Ritschl). Die Verständigung darüber muss transparent erfolgen in »interpretativer Vermittlung« (Karl Ernst Nipkow) theologischer und humanwissenschaftlicher Perspektiven. Die hier versammelten Beiträge zeigen, wie wichtig es ist, den Diskurs darüber kontinuierlich zu führen und immer wieder neu zu justieren.

Literaturverzeichnis

Oelkers, Jürgen (1988): Öffentlichkeit und Bildung: Ein künftiges Mißverhältnis?, in: ZfP 34, H 5, 579-599.

