

Religionsunterricht auf dem niedersächsischen Weg. Religionspädagogisch-kontextualisierende Gedanken¹

*PD Dr. Silke Leonhard
RPI Loccum
www.rpi-loccum.de
Silke.Leonhard@evlka.de
31.3.2022*

Eine Initiative zur Weiterentwicklung des staatlichen Religionsunterrichts inmitten einer Umformungskrise ist aus meiner und der Sicht vieler anderer an der Zeit. Nach vielen Jahren, in denen Kirche(n) immer wieder von Lehrkräften und Engagierten ermutigt und angestachelt wurde(n), „etwas zu tun“, kommt inmitten der Pandemie und der damit verbundenen Herausforderung von Bedingungen für Religionsunterricht² ein mutiger Vorstoß von evangelischen und katholischen Schul- und Bildungsverantwortlichen der niedersächsischen großen Kirchen und Bistümern, getragen von evangelischen und katholischen Bischöfen, für einen christlichen Religionsunterricht in gemeinsamer Verantwortung.

Kühn ist der Aufschlag: wagemutig, ohne vorherige ausführliche Rücksprachen mit allen an diesem Kernstück der res mixta Beteiligten; verwegen, weil er, auf den ersten Blick ohne Netz und doppelten Boden, bei anderen übergreifenden Kirchenzusammenhängen an die Öffentlichkeit dringt und damit vor diesem Hintergrund eher überpünktlich und vor allem plötzlich erscheint; eigenwillig ist er, weil er etliche theologische und kirchenpolitische Setzungen vornimmt, die wie z.B. das Verhältnis von ökumenischer Weite und Differenzkompetenz und die Positionalität der Lehrkräfte noch nicht bis ins Allerletzte durchdacht sind (was der Entwurf auch nicht beansprucht); weit über das meiste hinauschießend, was an gemeinsamer, ja ökumenischer Arbeit schon in

¹ Unter Bezugnahme auf meine Artikel: Aspekte von Verantwortung auf dem Hamburger Weg des Religionsunterrichts für alle. In: Berichte und Gedanken zu Schulkundlichen Exkursionen. Zusammengest. v. Verein z. Förderung d. ev. Religionspädagogik u. d. Prakt. Theologie e.V., Privatdruck Loccum / Göttingen 2016); Pluralität, Dialog und Positionalität. Welcher Religionsunterricht taugt für alle?. In: Hans-Günter Heimbrock (Hg.): Taking position. Empirical studies and theoretical reflections on Religious Education and worldview. Teachers Views about their personal Commitment in RE Teaching. International contribution, Münster 2017, 217-240; Learning with Religion. Eine religionspädagogisch-didaktische Miscelle. In: Thomas Böhme / Bianca Kappelhoff / Juliane Ta Van (Hg.): Zur Zukunft religiöser Bildung. Festschrift für Dr. Peter Schreiner, Münster 2021, 141-149.

² Vgl. EKD: Religiöse Bildung bleibt unverzichtbar – Religionsunterricht in der Corona-Krise, Hannover 2020 <https://www.ekd.de/religionsunterricht-in-der-corona-krise-61428.htm>; David Käbisch, Ralf Koerrenz, Martina Kumlehn, Thomas Schlag, Friedrich Schweitzer, Henrik Simojoki: Gerade jetzt! – 10 Thesen, warum der Religionsunterricht in der Corona-Zeit unverzichtbar ist. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 72 (2020) 4, 395-399.

vertrauten Strukturen möglich schien ohne bereits beschlossene Reformen, rechtliche Struktur etc. und nun pragmatisch auf theologische Brücken einer Bildungs- und Schulökumene zurückgehend, erweitert und vertieft wird.

Zugleich gilt anderswo dieser Anlauf für eine Weiterentwicklung als zu zurückhaltend; zu wenig auf reale Bedingungen in Schulen, auf veränderte Milieus eingehend, zu riskant hinsichtlich des Umgangs mit personalen Ressourcen, die eingespart zu werden drohen in den Phasen von Unterrichtserhalt und Lehrkräftebildung, zu eng an kirchlicher Logik entlang gedacht.

Dass diese Initiative einerseits in gewissem Maße prozessoffen verläuft, andererseits zugleich mitgegebenen Rahmenbedingungen unterliegt und auch durchaus einer Intentionalität und Zielperspektive von Stärkung, ist unhintergebar und klug. Wer nach allen Seiten offen ist, ist nach innen nicht ganz dicht, lautet ein zynisches Sprichwort: Entscheidend aus diesem Diktum ist, dass es selbstverständlich eine Zielrichtung braucht für eine Weiterentwicklung – und damit auch Orientierungsmarken für dessen Weg.

Die Richtung heißt: mehr Gemeinsamkeit, ohne christliche Profilierung aufzugeben; interkonfessionelle Trägerpluralität ohne den Anspruch, gleich mit allen Religionen in ein organisatorisch-modellhaftes Boot zu steigen. Dessen Prozessstruktur ist eine eigene Sache und wie immer nicht ohne ambigue Implikationen und Begründungen denkbar.

Niedersächsischen Weg nenne ich den mit dem Entwurf in Gang gekommene Bewegung, die wiederum schon auf eine lange Strecke von bald 25 Jahren gemeinsamen Weges relativ unaufgeregter, vertrauter, gewachsener und wachsender konfessioneller Kooperation und eine noch längere Zeit an Entwicklung zurückschauen kann. Es gibt, auch mit Blick auf die zurückgelegte Entfernung, auf diesem Weg hin zu einer schulisch entworfenen Bildungsökumene bzw. auch pragmatischen Schulökumene vieles zu grundieren, bedenken, festzutreten, aufzuwühlen, zu schlendern und zu stolpern. Ich werde mich auf wenige gedankliche Geländer und Meilensteine auf dem zu festigenden Weg konzentrieren, auf dem ich (selbst) ob meiner Rolle kritisch-konstruktiv, insgesamt mitgestaltend mitgehe. 1. Einige grundsätzliche Wegmarken zur Plausibilität von RU, 2. Aspekte der Verantwortung aus dem Entwicklungsprozess des Hamburger Weges und 3. Meilensteine für eine nicht zu vergessende gemeinsame Voraussetzung der Weiterentwicklung des Religionsunterrichts, dem 4. ein Fazit folgt.

1. Zur Zukunft religiöser Bildung. Zeitdiagnostische Gedankensplitter zur Plausibilisierung von RU in gemeinsamer kirchlicher und öffentlicher Verantwortung

In vielen Ländern und Kontexten werden Religion und Religionsunterricht nicht nur pädagogisch kontextualisiert, sondern auch legitimiert. Was aus der Pandemie zu lernen ist: Religiöse Bildung hat eine Notwendigkeit als pädagogische Kultur des Umgangs mit (Erfahrungen von) Unverfügbarkeit.³ Doch wie ist die „Unverfügbarkeit der Person im Prozess der Menschwerdung des Menschen“⁴ als Bildung geltend zu machen? In jedem Fall stellt sich diese Herausforderung dem RU der Zukunft; sie ist zum Anlass geworden, kulturelle Praxis von Religion als religiöse Praxis im Horizont dessen, was außer dem Eigenen liegt, wahrnehmbar zu halten. Religiöse Bildung hat eine starke Notwendigkeit als pädagogische Kultur des Umgangs mit (Erfahrungen von) Unverfügbarkeit. Gerade potenzieren sich die Krisen – vor allem die ökologische Krise und die Corona-Krise, weiter auch die politische Situation angesichts des Kries in der Ukraine. Ich denke: Der Zukunftsbezug von Leben geht nur über und nicht ohne religiöse Bildung. Wie wollen wir leben? Diese Frage, die seit Urzeiten von Philosophen wie Immanuel Kant, Peter Bieri und anderen gestellt wird, birgt auch eine theologisch geforderte Perspektive. Hier machen sich Religiosität und Religionskultur, materiale bzw. substanziale Religion in Praxisformen bemerkbar.

- Ohne religiöse Bildung *mit* Kindern und Jugendlichen sehe ich keine Zukunft; ohne Erwachsene, die *mit* ihnen leben, die Fürsorge tragen, die mit ihnen Formen des (auch religiösen) Lebens lernen, gibt es kein nachhaltiges Generationenverhältnis – dieses wiederum ist für eine verantwortungsvoll gestaltete Welt unabdingbar.
- Die Vielfalt religiöser Bildung bringt Vielgesichtigkeit und Pluriformität, aber auch Entscheidungsnotwendigkeiten mit sich. Religionsunterricht, Erwachsenenbildung, Jugendarbeit und -bildung, Konfirmand*innenarbeit, Schüler*innenarbeit, Kita: Wo wie in Deutschland diese Felder die Kirchen- und Religionszugehörigkeit markieren, wenn die real existierende Diversität innerkirchlich wächst, aber die gesellschaftliche Rolle von Kirche insgesamt sinkt, braucht es nicht nur eine weitergehende pädagogische, sondern auch ekklesiologische Debatte zur Rolle von Kirche als Resonanzraum für Bildung, die sich nicht nur in der Subsummierung unter Frömmigkeit, Mission oder anderen Topoi erschöpft. Eine deutlichere Perspektivierung

³ Vgl. Hermann Lübbe: Religion nach der Aufklärung, Graz / Wien / Köln 1986; Hartmut Rosa: Unverfügbarkeit. Wien / Salzburg 2018.

⁴ Peter Biehl: Erfahrung, Glaube und Bildung. Studien zu einer erfahrungsbezogenen Religionspädagogik, Gütersloh 1991; Peter Biehl & Karl Ernst Nipkow: Bildung und Bildungspolitik in theologischer Perspektive, Münster 2003.

steht in den derzeit gerade angestoßenen Zukunftsprozessen der EKD wie der Landeskirchen aus.

- Religionsunterricht ist der Raum zwischen Religionsgemeinschaften, Kirche und Staat, in dem Zukunftsfähigkeit thematisiert und gebildet werden kann. Leider wird gerade dieser oft marginalisiert. Religionslehrkräfte haben ohnehin – und noch deutlicher im Zuge der Pandemie und deren Auswirkungen auf Kinder und Jugendliche – Gespür und Kompetenz dafür, dass die seelsorgerliche Seite religiöser Bildung nicht unter den Tisch fällt, da sie oftmals die Ansprechpartner*innen sind für krisenbegleitende Prozesse. Dies ist jedoch nicht alles. Der Anstoß zum CRU hinterfragt die Marginalisierung.
- In einer guten Beziehung von Schule und Kirchen bzw. Religionsgemeinschaften liegt die religionspolitische Chance, Welt zu gestalten, auf sie zu antworten, an und in diesem Mesokosmos. Nötige interkulturelle und interreligiöse Verhältnisse würden ohne konkrete Beziehungen *mit* und *zu* anderen aber unbestimmt oder gar beliebig werden. Daher bedeutet dies Arbeit für ein starkes politisches Miteinander – gegen Populismus, Antisemitismus, Rassismus, Fanatismus, Extremismus – und für Orientierung am, mit dem Gegenüber sowie an Religion.
- Von der Digitalisierung in die Digitalität – so könnte man die technische, aber vor allem die kommunikative Veränderung durch die Pandemie als eine in gewisser Weise krisenbeschleunigte Sprunginnovation verstehen. Angelegt ist der Weg aber schon lange. Damit diese Veränderung im guten und verantwortlichen Sinn zum Quantensprung taugt, ist aber viel Arbeit und kritische Aufmerksamkeit auf das sich verändernde Miteinander und den Kontakt zu religionskulturellen Praxen gefragt. Raum, Zeit, Leiblichkeit und Interaktion sind die phänomenologischen Größen, an denen sich diese Aufmerksamkeit basal festmacht. Der Bildungsbereich ist z.B. in Bezug auf andere kirchliche Arbeit mit Digitalität sicherlich einer der weitesten, weil hier kommunikative Prozesse länger etabliert sind. Religiöse Bildung ist der Grund, auf dem mit Blick auf Zukunft medienanthropologische, medientheologische und medienethische Fragen und Probleme relevant werden und auf dem sich die Richtungen für Bildung *mit* Religion entscheiden.⁵
- In Zusammenhängen von Sozialraum-, Gemeinschafts- und Gemeinwesenorientierung werden Bildung und Gerechtigkeit in mehrfacher Hinsicht gefragt: Diakonisch-caritative Elemente der Bildung sind wegweisend für die Zukunft der Menschen als einer Unterstützergemeinschaft. Wo Bildungs- und Lernräume auch von Seiten der Kirchen eröffnet werden, trägt dies zu Gegenpolen gegen Vereinzelung bei. Hier ist Lernen mit gelebter Religion im Sinne eines Empowerment verheißungsvoll.

⁵ EKD (Hg.): Evangelischer Religionsunterricht in der digitalen Welt. Ein Orientierungsrahmen. Hannover 2022.

All diese Entwicklungen und vermutlich auch solche, die sich erst nach und nach zeigen, verändern das Verhältnis zu Religion selbst und damit auch die Bildungsbeziehung des RU zu den Kirchen. Es wird darauf ankommen, die Verantwortung für den RU an diesen Prozessen des Antwortens auf Herausforderungen, Bedarfen und Ansprüchen zu orientieren.

2. „Gemeinsam verantwortet“ oder: Was können wir vom Hamburger Weg des (Koko)RUfa 2.0 für den niedersächsischen Weg lernen?

Der Hamburger Weg des RUfa über RUfa 2.0 und KoKoRUfa 2.0 ist in der Weiterentwicklung beachtlich gereift und elaboriert. Das Trägerschaftsmodell von RUfa 2.0 greift verfassungsrechtlich weiter, als dies in Niedersachsen vorgesehen ist, weil es unterschiedliche Religionen einschließt. Strukturell hat sich ihm aber ebenso ähnlich die Frage der mehr als alleinigen, auf mehrere Schultern gestellten Verantwortung gestellt. Auf der Basis der Bedeutung von gemeinsamer Verantwortung in Hamburg geht es nun um die Frage: Welche Aspekte von gemeinsamer Verantwortung sind gefragt auf dem niedersächsischen Weg?

Verantwortung von Staat und Kirchen

In Konformität mit Art. 7.3 GG bietet Hamburg in staatlichen Schulen einen Unterricht an, der für alle Weltanschauungen und Religionen offen ist. Dessen konzeptionelle Entwicklung, die über den thematisch-problemorientierten RU vorangebracht wurde, geschieht per se dialogisch und unter Beteiligung vieler Religionsgemeinschaften – über 30 engagieren sich durch den Gesprächskreis Interreligiöser Religionsunterricht in Hamburg (GIR) seit 1995 mit. Auf dieser Ebene des Dialoges scheint auch der Religionsunterricht für die Beteiligten ein von (fast) allen an diesem Gesprächskreis Beteiligten getragener Religionsunterricht zu sein.

Eine rechtliche Sicherung der Passfähigkeit zu Art 7.3 GG ermöglichte diese letztlich konzeptionelle Verantwortung des vielfältigen Miteinanders zunächst unter dem Verantwortungsdach der evangelischen Kirche, erst dann wurde RUfa in die Richtung einer mehrperspektivischen Verantwortung zum RUfa 2.0 weiterentwickelt.

Das Stichwort Öffnung spielt auch für Niedersachsen eine Rolle: Erst ein religionsverfassungsrechtliches Gutachten kann einen Weg ebnen; theologisch-religionspädagogische Begleitung ist seit den Anfängen für den Prozess dabei.

Anders als in Hamburg wurde der niedersächsische Weg nicht ausgehend von einer inhaltlich-didaktischen Leitidee initiiert, sondern auf der Basis gelingender und vor dem Hintergrund demografischer, also sozialwissenschaftlicher Erhellungen als gute organisatorische Zusammenarbeit geformt. Gleichwohl wird es auch hier in den Kriterien der Verantwortung nicht einfacher, denn es gilt, dass RU

- a. wirklicher Religionsunterricht im Rahmen von Art. 7.3 GG ist,
- b. für Schüler*innen gemeinsam – unabhängig von ihrer Religionszugehörigkeit – erteilt wird und
- c. von zwei Kirchen gleichberechtigt verantwortet wird.

Ziel der Weiterentwicklung des RUfa zu RUfa 2.0 war die Schaffung einer anderen Verantwortungsstruktur für einen RU; diese ist durch die Überlegungen des Erzbistums zur Beteiligung am RUfa 2.0 und den entsprechenden Modellversuch noch einmal hinsichtlich der konfessionellen Beteiligung etwas verändert, wenn die Katholiken tatsächlich in die Trägerpluralität einsteigen.⁶

Bei allen inhaltlichen Erwägungen des niedersächsischen Weges scheint mir dieser Schritt gravierend: Zu der Weiterentwicklung gehört zum einen die anzustrebende, im verfassungsrechtlichen Sinne gleichberechtigte Beteiligung der beiden Kirchen – das bedeutet auch eine erhöhte Mitwirkung und gleichberechtigte Mitverantwortung. Verantwortung und Beteiligung müssen bei einem Siegel des „christlichen“ RU dabei aber noch einmal unterschieden werden; Mitverantwortung in der prinzipiellen Unterscheidung von der Beteiligung meint auf der anderen Seite, dass etwa auch z.B. Orthodoxe den Unterricht mittragen, ohne dass die orthodoxe Kirche selbst Lehrkräfte bereitstellen müsste. Und zu fragen bleibt auch, in welcher Form und Weise der Gemeinsamkeit Verantwortung gemeinsam vollzogen und gestaltet wird.

Schüler*innen im Bereich der (Mit-)Verantwortlichkeit

„Die Notwendigkeit, dass auch die an einem konfessionellen Religionsunterricht teilnehmenden Schüler*innen ihrerseits die Teilnehmendenperspektive einbringen können, sehen beide Kirchen und das Land Niedersachsen nicht mehr als eine notwendige Voraussetzung für konfessionellen evangelischen und katholischen Religionsunterricht.“⁷ Präziser weitergedacht: Mit einer Einladung an alle Schüler*innen erfolgt eine zunehmende Unabhängigkeit von deren Religionszugehörigkeit – ihre Religiosität soll nicht darüber und dafür verantwortlich sein, welcher inhaltlichen Verantwortung der RU folgt. Mit diesem Argument wird quer zur konfessionellen Zugehörigkeit ein Gedanke dialogischen Unterrichts geltend gemacht. Didaktisch stellt sich die Frage, wer oder was genau dann die Dialogpartner auszeichnet. In einen Dialog treten können nur Partner, deren Identität bzw. Zugehörigkeit sich auch konturieren lässt; genau genommen entwickelt sich eine solche Kontur auch erst im Dialog. Damit kommt die Religions- und Konfessionszugehörigkeit der Schüler*innen in jedem Fall ins Visier. In Hamburg habe ich bei Beobachtungen und Interviews mit Schüler*innen im Religionsunterricht wahrgenommen, dass sie Religion aus ihrer Gemeinschaft heraus verstehen und eben auch Religion als eine solche identifizieren, in welcher Dialog und Toleranz den anderen

⁶ Vgl. die Symposien „Konfessionelle Kooperation im RUfa 2.0“ vom März 2021 https://www.kseh.de/wp-content/uploads/2021/06/Dokumentation-Symposium-RUfa_online.pdf und vom 13. Januar 2022 <https://www.kseh.de/wp-content/uploads/2022/01/Dokumentation-Symposium-RUfa-13-01-2022-ORG.pdf>.

⁷ Positionspapier, 13.

gegenüber um der Gemeinschaft willen ein hohes Ideal ist. Die dortigen Schüler*innen legen folglich auch stärkeren Wert darauf, gemeinsam unterrichtet zu werden.

Zwei Aspekte sind für Niedersachsen wichtig, die *Verantwortung für Schüler*innen* bedeuten.

Zum einen: Wenn nun Schüler*innen nicht nur unterschiedlicher Konfessionen, sondern auch Religionen dem gemeinsam verantworteten christlichen RU folgen, werden sie in ihm notwendigerweise eine pädagogische Gemeinschaft bilden, die in einer gewissen Spannung zu anderen Formen des Miteinanders steht: Es wird daher verdeutlichen sein, wie sich die Verantwortungsverhältnisse bikonfessionell-christlicher Trägerschaft zu kooperativen Trägerschaften verstehen und zur gelebten multireligiösen Lerngemeinschaft einer Schule, die nicht trägerplural verantwortlich, aber doch aufgrund der pluralen Population der Schüler*innen real existiert. Darüber hinaus ist das Verhältnis zur breiten ökumenischen Gemeinschaft von Kirche bzw. aller Kirchen außerhalb von Schule plausibilisierungsnotwendig.

Zum anderen ist je länger, desto eher von unterschiedlichen Graden an Konfessionslosigkeit und Religionsferne auszugehen⁸ – zum einen durch weniger Schüler*innen, die überhaupt keiner Religionsgemeinschaft zugehören, zum anderen aber auch durch veränderte lebensweltliche Voraussetzungen mit weniger Bezügen zu Kirche, weniger oder diffusere Kenntnisse in Sachen Religion und Christentum, demzufolge auch ein höherer Grad an Fremdheit gegenüber verfasster christlicher Religion.

Ein CRU begreift sich weder als multireligiöse noch insgesamt als weltanschauliche Lerngemeinschaft, sondern als eine, die das Christliche als religiöse, theologische und Lebensperspektive in den RU einträgt.⁹ Gemeinsam Verantwortung zu tragen, bedeutet damit ebenso, „Verständlichkeit, Kohärenz und Flexibilität“¹⁰ für christliche Perspektivität im Kontext von Perspektivenwechseln zu zeigen.

Zum Vergleich: In der Weiterentwicklung des RUfa 2.0 werden wieder Schritte differenzsensiblen Unterrichts erprobt, in unterschiedlichen Phasen von Dialog und Religionspezifität die Inhalte eines Religionsunterrichts in gemischtkonfessionellen Klassenverbänden und Lerngruppen in Hamburg zu verantworten. Zu den spannenden Fantasien gehört m.E. für Niedersachsen: Biografiebezogen würde ein Weg durch den RU in mehr als zehn Schuljahren konfessionssensible Phasen und konfessionsspezifische Elemente für eine differenzierte Wahrnehmung von eigener und anderer Konfession,

⁸ Vgl. dazu EKD: Religiöse Bildung angesichts von Konfessionslosigkeit, Leipzig 2020; aber auch Bernd Schröder / Jan Hermelink / Silke Leonhard (Hg.): Jugendliche und Religion. Analysen zur V. Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung der EKD, Stuttgart 2017.

⁹ Vgl. z.B. Bernd Schröder: Religionsfern – spirituell suchend – oder einfach „ausgetreten“? Facetten konfessionsloser Lebensführung an den Lernorten Gemeinde und Schule. In: Loccum Pelikan 3/2018, 10-14.

¹⁰ Dietrich Ritschl: Zur Logik der Theologie, München 1984, 22.55-71.

Religion und Religiosität benötigen. Verantwortung bedeutet hier eine Schärfung der Differenzkompetenz.

Auf einer anderen Ebene ist *Verantwortung der Schüler*innen* bedenkenswert: Fördert ein Religionsunterricht in breiterer Beteiligung auch eine entsprechende Befähigung, nämlich Partizipationskompetenz, sich an konfessionsbezogenen Gesprächen und religiösen Prozessen, gar religiösen Praxiszusammenhängen gelebter Religion, die außerhalb von Schule stattfinden, zu beteiligen? Das Diakoniepraktikum oder Compassion-Projekt z.B. ist sicher ein wichtiges schulkulturell-ethisches Element nicht nur der Öffnung, sondern der Prägnanz und Verbindlichkeit, eine partizipative Haltung zu fördern. Welche Haltung, Praxis von und Kompetenz zu Verantwortung wird bei den Schüler*innen durch die Struktur der Verantwortung geschult? Können Schüler*innen durch ein Fach bzw. fachliches Element wie „gemeinsame Verantwortung“ selbst gemeinsame Verantwortung in der Welt lernen? Würde dies dazu beitragen, evtl. Sparfantasien Einhalt zu gebieten?

Verantwortung der Lehrkräfte und ihrer Ausbildung – didaktische Verantwortung für Dialog

In der rechtlich-organisatorischen Verantwortung sind konzeptionell nicht die Lehrkräfte aufgrund ihrer Religiosität und Bindung allein verantwortlich dafür, was inhaltlich im Unterricht geschieht; hier greifen Curricula. Pädagogisch werden sie jedoch zu Vertreter*innen, Initiator*innen in differenziertem, aber zugleich engem Bezug von gelebter und gelehrter Religion.¹¹ In Niedersachsen ist es anders als in Hamburg traditionell selbstverständlich, dass Religionslehrkräfte der beteiligten Konfessionen ihre Religion und – vor dem KokoRU auch ihre Konfession – in selektiver Authentizität unterrichten.

Das Modell des ökumenischen, gemeinsam verantworteten RU tritt zwischen zwei Modelle. Ein konfessionelles RU Modell als „transparent-positioneller Religionsunterricht“ steht auf der einen Seite Pate; auf der anderen das eines RU für alle, in dem unter offiziellem Einbezug mehrere Religionsgemeinschaften Schüler*innen aus verschiedenen religiösen oder säkularen Kontexten gemeinsam in einer Lerngruppe unterrichtet werden. In dessen weiterentwickelten kooperativen Formen gilt: „Der explizite Bezug auf die *eigenen* Religions- bzw. Konfessionsgemeinschaften soll hierbei erhalten bleiben, der

¹¹ Vgl. Andreas Feige u.a. (Hg.), ‚Religion‘ bei ReligionslehrerInnen. Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen; berufsbiographische Fallanalysen und eine repräsentative Meinungserhebung unter evangelischen ReligionslehrerInnen in Niedersachsen. [Ein Forschungsprojekt des Instituts für Sozialwissenschaften, Technische Universität Braunschweig], Münster u.a. 2000.

Unterricht öffnet sich jedoch in dialogischen Zeiträumen für die jeweils *anderen* Lerngruppen bzw. wird phasenweise von beiden Religionsgemeinschaften verantwortet und wechselweise bzw. gemeinsam von Lehrkräften der beiden Konfessionen oder Religionen erteilt. Auf diese Weise soll die im herkömmlichen konfessionellen Modell fehlende Authentizität der interkonfessionellen oder interreligiösen Begegnung eingeholt werden, ohne auf die eindeutige Positionierung in der *eigenen* Konfession bzw. Religion zu verzichten.“¹²

Mit dem niedersächsischen Weg wird demgegenüber eine bestimmte Form von Subjekt- und Objektauthentizität gefragt, die der im RUfa in einer strukturellen Weise ähnelt¹³: Hier sehe ich letztlich – anders als im konfessionellen RU – ein besonders komplexes Verhältnis von Subjekt- und Objektauthentizität. Eine Religionslehrkraft des CRU kann transparent *exemplarische Positionalität* ermöglichen, indem sie den Umgang mit einer Konfession in konfessorischer Kompetenz jeweils fallbezogen religionspezifisch verkörpert und damit Religion in konfessioneller Gestalt auf eine spezifische Weise *zeigt* – wenn sie dies kompetent tut. Hierin müsste sich der Erwartung nach genauer die Konfessionsspezifität des jeweiligen Umgangs mit unterschiedlichen konfessionellen Ausprägungen spiegeln.¹⁴ Und zu dieser Konfessionsspezifität gehört als Lehrkraft auch, die durch fremde Zugehörigkeit auf der Hand liegenden Grenzen authentisch auszuweisen: Als Nicht-Katholikin erschließt sich nicht selbstverständlich alles im Katholizismus, als Nicht-Orthodoxem bleiben einem evangelischen Religionslehrer Zugänge verschlossen, die aber unterrichtlich transparent gemacht werden müssen. Folglich sind auch ohne die Abhängigkeit von letztlich biografischer Religiosität bzw. gelebter Religion und Bindung Religionslehrkräfte in erhöhtem Maße verantwortlich für Authentizität, denn sie übernehmen exemplarisch und in gewisser Weise auch stellvertretend die Verantwortung für die Lehrprozesse des Zeigens und des Ansichtigmachens der einzelnen Konfessionen, der Religionen und religiösen Perspektiven – letztlich ihrer Resonanzfähigkeit.

Die wissenschaftliche Verortung des Religionsunterrichts liegt, was die universitäre Ausbildung betrifft, in der Theologie. Eine erziehungswissenschaftliche und vor allem

¹² Vgl. Stefanie Lorenzen, Art. Positionierung im Religionsunterricht, interreligiös. In: WiReLex 2021, <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200876/>.

¹³ Eine Religionslehrerin in Hamburg erzählt bei einer Schulbegehung, dass die Eröffnung des Unterrichts durch das Transparent-Machen ihrer eigenen Positionierung positiv motivierend wirkt. Damit kommt die „Subjektauthentizität“ massiv ins Spiel, die Jochen Bauer fordert, die jedoch auch umstritten ist.

¹⁴ Vgl. Jochen Bauer: Die Weiterentwicklung des Hamburger Religionsunterrichts in der Diskussion zwischen Verfassungsrecht und Schulpädagogik. In: ZevKR 59 (2014), 227–256; hier: 233f. Im Gespräch sah Jochen Bauer eine Kombinationsvariante des Konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts (KokoRU) darin: Solange die Gesamtverantwortung in diesem Fall in der Hand einer evangelischen Lehrkraft läge, wäre es verfassungsrechtlich möglich, den RU als Element der eigenen Konfession zu betrachten. Vgl. auch ders.: Religionsunterricht für alle. Eine multitheologische Fachdidaktik. Stuttgart 2019.

bildungswissenschaftliche Grundierung helfen dabei, nicht nur religionskundliche, sondern auch pädagogische Perspektiven auf Religion und Konfessionen zu legen und sie damit in alle Richtungen zu plausibilisieren. Auch wird neu zu justieren sein, wo fachwissenschaftlich, fachdidaktisch und bildungswissenschaftlich Schwerpunkte liegen. Dabei kann es sich nur um eine gemeinsame Verantwortung handeln, für die Formen und Strukturen und inhaltliche Fragen neu zu entwickeln wären. In der Verantwortung des „Inter“ tut die universitäre Ausbildung gut daran, die Theologien jetzt mit Lehrpersonen zu besetzen, die modellhaft für die jeweilige Perspektivität semiauthentisch Verantwortung übernehmen und sich kontextualitätsbewusst, konfessionskooperativ oder ökumenisch kompetent und dialogbereit zeigen.

Dass die Pluralität von Positionen in allem Gemeinsamen geachtet wird, Unterschiede von Konfessionen und Religionen nicht verwischt oder harmonisiert werden dürfen; Eigentümliches und Besonderes sichtbar werden und Fremdes mit Eigenem ins Gespräch gebracht werden soll, erfordert mehr als Inhalte. Diese Art des Gespräches braucht Auseinandersetzung, auch Konflikte, den Streit um Wahrheitsfindung und -bildung. Als Lehrkraft Schüler*innen zu einem differenzierten Umgang mit Religion zu befähigen, wird immer wieder daran hängen, das eigene Verhältnis zwischen Subjekt- und Objektauthentizität für die Schüler*innen transparent machen zu können. Der Wert der „transparenten Positionalität“ ist daher unhintergebar.¹⁵ Für die Weitergestaltung des Niedersächsischen Weges ist daher diese Differenzkompetenz mit Begründungsfiguren für einen durchaus ökumenischen, darin aber eben auch konfessionspluralen Weg nötig: zwischen Empathie und Gastfreundschaft auf der einen, Anerkennung des Anderen auf der anderen Seite; in konfessionelle Verbundenheit auf der einen und Neuverstehen des je Eigenen auf der anderen Seite, in der epistemischen und doktrinalen Bescheidenheit auf der einen und der Suche nach Wahrheit auf der anderen Seite.¹⁶

Verantwortung der staatlichen Leitungsstrukturen in den Schulen

Es wäre ein für die Schulen, aber für das Miteinander von Kirche und Land entscheidender Schritt, die Pluralität der Konfessionen als einen nächsten Schritt auf dem Weg in die Zukunft des Religionsunterrichts unter ein Dach zu bringen. Ohne den Einbezug der Schulleitungen wird jegliche Entwicklung und Pilotierung schwer möglich, denn Schulkultur ist ein Relevanz-Element von religionssensibler, ja religionsfreundlicher Haltung. Was an konfessionellen Schulen selbstverständlich, an den staatlichen Schulen aber generell fragil und zu stärken ist: Es gilt, nicht nur das Interesse der organisationalen

¹⁵ So Jan Woppowa in seinem Gutachten zum KokoRUfa 13.1.2022, <https://www.kseh.de/wp-content/uploads/2022/01/Dokumentation-Symposium-RUfa-13-01-2022-ORG.pdf>, v.a. 23.

¹⁶ Vgl. ebd., 24.

Gestaltung von RU zu wahren, sondern darüber hinaus das öffentliche Eintreten für Religion als eine wichtige Dimension in Schule sichtbar zu machen. Das verdeutlicht die Rolle der Unterstützungsstrukturen für die Plausibilisierung von Religion bei der Profilierung der Schulen im bildungspolitischen Diskurs.

3. Religionsferne als Ausgangspunkt für (derzeit noch ausstehende) bildungstheoretische und didaktische Überlegungen

Ein Vorschlag für kontextuelle Verhältnisbestimmungen

Formen und Ziele religiösen Lernens in Europa differenzieren sich nach den Verhältnissen von Bildung und Religion aus. In Europa sind in eingeschränkter Weise konfessionelle Ansätze zu finden; die Anzahl nicht-konfessioneller Ansätze hat in den letzten Jahren zugenommen. Etikettierungen für sachgemäße Beschreibungen und Charakterisierungen helfen nur im ersten Schritt.

Zuschreibungen wie konfessionell oder nicht-konfessionell, monoreligiös oder multi-religiös können die konkreten kontextuellen Ausprägungen von Religionsunterricht nicht ausreichend beschreiben. Es geht hierbei um die Bedingungen des jeweiligen Kontextes, das vorherrschende Bildungsverständnis oder das öffentliche Image von Religion.¹⁷ Mit anderen Worten: Gemeinsam verantworteter christlicher Religionsunterricht ist schon an sich ein niedersächsisches Phänomen, das in sich regionale Unterphänomene bergen wird.

Mit der Differenzierung von Michael Grimmitt und weiteren religionspädagogischen Nach-Denkern lassen sich bisher vier allgemeinen Zielsetzungen von religiöser Bildung unterscheiden:

Learning (in) religion zielt als Weise instruktiver Bildung auf das Hineingehen und Einführen, Teil einer konfessionell gewachsenen und gelebten Glaubenstradition zu werden. *Learning about religion* intendiert als religionskundlicher Ansatz, aus einer Vogelperspektive auf Religionen zu blicken, um Weitergabe von *Wissen über* Religion und Religionen zu ermöglichen.

Learning from religion ist der inzwischen auch in deutschen Modellen auf dem Vormarsch befindliche Weg, von Religionen auf das Subjekt und seine Existenz in der Welt zu schließen – ein existenziell-philosophisches Interesse, mit dem Subjekte bei ihrer Orientierung durch Bezugnahme auf religiöse Erfahrungen und Traditionen sowie auf religiöses Leben in seiner Vielfalt zurückgreifen. Seltener wird *learning through religion* angeführt, was *learning about* und *learning from religion* miteinander verbindet.¹⁸

¹⁷ Vgl. Peter Schreiner: Art. Religionsunterricht, international. In: WiReLex. Hg. von der Deutschen Bibelgesellschaft. Stuttgart 2016.

¹⁸ Vgl. ebd.; Ulrich Kropač: Religiöse Bildung. In ders. / Ulrich Riegel (Hg.): Handbuch Religionspädagogik, Stuttgart 2021, 17.

Diese Modelle, in denen jeweils eine Präposition das Verhältnis zu Religion markiert, dienen zur Klärung und Typisierung, indem sie nicht nur Zielsetzungen, sondern auch Haltungen explizieren. Dabei sollten sie in ihrer Trennschärfe und Bedeutung für schulische Praxis nicht überschätzt werden – als Modelle tragen sie jedoch zu Verhältnisklärungen von Bildung und Religion Lernenden und Religion als Unterricht bei.

Dass es ebenfalls in Deutschland als einem Land mit traditionell stärkerer Bekenntnisorientierung des Religionsunterrichts ähnlich wie in anderen europäischen Kontexten allmählich zu Verschiebungen von instruktiven und auch partizipativen zu stärker informativen Modellen kommt, hängt mit der Pluralisierung der Religions- und Kulturverhältnisse zusammen, welche bestehende Modelle des Religionsunterrichts zum Antworten herausfordert. Mit der Entwicklung europaweiter Religionsunterrichte in zunehmender Distanzierung von Bekenntnisbindung verlagert sich das Interesse religiöser Bildung in die Richtung der Funktionalität. Im Zuge wachsender Ent-Bindungen von Kirche und Religionsgemeinschaften ist dies nicht verwunderlich. Die Entwicklungen stärken dabei die Erkenntnis, dass religiöses Wissen und damit auch Religionsunterricht zu Allgemeinbildung dazugehört.¹⁹ Eine Tendenz zu einem – zumindest Einbezug von – *learning about religion* ist daher unübersehbar.

Im Interesse eines Bildungsgedankens, der den ganzen Menschen umfassen soll, liegt bildungstheoretisch der Fokus darauf nahe, das lernende Subjekt und seine Auseinandersetzung mit Religion, Glauben, Tradition und Ethos im Sinne einer existenziellen Orientierung und Identitätsentwicklung weiterzudenken. Religion im Dienste des Humanen kann in der Regel nicht umhin, *learning from religion* an das Ziel eines Weges zu setzen.²⁰ Ulrich Kropač z.B. hält daran fest, dass auch ein *learning from religion* nicht ohne Basiswissen und daher nicht ohne ein *learning about religion* auskommt.²¹ Diese Zielrichtungen setzen ein Religionsverständnis voraus, welches Religiosität und Religionskultur mit materialer bzw. substanziale Religion verbindet – deren Beziehungen untereinander sind jedoch nicht in allen Bezügen klar. Das Verständnis von Wissen und Bildung geht dabei noch einen Schritt weiter: Es sei entscheidend, im Blick zu behalten, dass religionskundliche Elemente im Unterricht nötig sind, dieser jedoch nicht einfach religiöses Realienwissen wie Daten, Fakten vermitteln sollte. Gegen eine „Versachkundlichung“²² ist also vielmehr entscheidend, dass Schüler*innen dabei immer die Möglichkeit erhalten, die Binnenperspektive einer Religion bzw. Konfession für sich rekonstruieren und auf ihre eigene Lebenswelt beziehen zu können. So soll ein Wissen

¹⁹ Vgl. Bernhard Dressler: Gegen die Trivialisierung. Was ist religiöse Bildung und wozu soll sie dienen? In: Herder Korrespondenz Spezial 2021, 1, 26–28.

²⁰ Vgl. Riegel, Religiöse Bildung, 17–28, 27.

²¹ Vgl. ebd.

²² Vgl. Rudolf Englert / Elisabeth Henneke / Markus Kämmerling: Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele, Analysen, Konsequenzen. München 2014.

über und von Religion zugleich eine der Subjektwerdung dienende Auseinandersetzung und lebensrelevante Reflexion von Religion einschließen.²³

Hier setzt der Perspektivenwechsel als Ziel auf dem Weg zur religiösen Orientierung an. Auf unterschiedlichen Wegen der Welterschließung sollen Lernende fähig werden, zwischen unterschiedlichen Zugängen und Perspektiven, v.a. der Binnenperspektive und der Außenperspektive einer Religion, zu unterscheiden. Bernhard Dressler hat eine religiöse Existenz als „Froschvogel“ symbolisiert, der Einblicke wie Draufblicke, Teilnahme wie Beobachtung auf Religion gewährt und unterscheiden lässt: So ist Glauben aus der Perspektive der bodenhaftenden Praxis von der über-Blickenden Perspektive zu unterscheiden, aus welcher Glauben betrachtet und als eine Form neben anderen erkannt wird.

Wie aber kommen Schüler*innen darauf, von und über Religion zu lernen, wo diese doch nur eine Option ist? Religion unter den Bedingungen der Moderne als spezifischen kulturellen Weg und Modus der Weltbegegnung in der ihr eigenen Weise kennenzulernen, sagt noch nicht automatisch etwas über den Gestus aus, in dem dies geschieht. Der Kontakt und die Auseinandersetzung mit der Welt und Gott im Horizont von Religion erfordern besondere Zugangshaltungen.

Lernen mit Religion – Resonanz und Responsivität

Bildung und damit auch Lernen kann nur gelingen, wenn es auch einen Bezug der Lernenden zur Sache gibt. Das bedeutet, phänomenologisch formuliert, für den Religionsunterricht: Kenntnisse *über* und erst recht Wissen *von* Religion, aber auch Innenperspektiven *aus* Religion und Konfessionen können nur gedeihen, wenn man auch *mit* Religion *im Kontakt* steht. Das gilt z.B. deutlich für ein ökumenisches Lernen, welches nicht einfach ein gemeinsames religiöses Lernen ist, sondern ein Lernen in einem Miteinander, bei dem auch innere Vielfalt eben nicht ausgeblendet wird.

Hierbei orientiert, auch wenn Hartmut von Hentig aufgrund schwerer pädagogischer Einbußen heute nicht ohne Einschränkungen zitiert werden kann:²⁴ „Die Menschen stärken“ ist das, was Religion durch Lebensbegleitung funktional gut leisten kann. Empowerment ist gerade angesichts des Verächteten, Uninteressierten, Gleichgültigen, Kleinen und Schwachen in uns ein religionspädagogisches Ziel der Befähigung zur

²³ Vgl. Kropač, Religiöse Bildung, 28.

²⁴ Hartmut von Hentig: Die Menschen stärken, die Sachen klären. Ein Plädoyer für die Wiederherstellung der Aufklärung. Stuttgart 1985.

Menschwerdung²⁵; es gehört zum Humanum und ist ebenso klug kompetenzorientiert, wie es bei gelebten Formen ansetzen kann.

„Die Sachen klären“ ist die andere herausfordernde Aufgabe. Beides gehört zu religiöser Bildung: Begegnung mit Menschen sowie mit der Welt und ihren Dingen, Begegnung mit Gott als dem Urgrund von Beziehung und Antworten. Was ist nun, wenn mit der Sache, *über* die und *von* der gelernt werden soll, noch gar kein Kontakt besteht – wenn im Zuge der wachsenden Vielfalt, in der Religion eine von vielen Optionen darstellt, von einer wahrlich merk-würdigen Immunität gegenüber konkreter Religion oder auch religiöser Bildung auszugehen ist? Muss bei der Diagnose religiöser Beziehungsarmut zu Religion erst Anästhesie abklingen, damit der Kontakt zu Religion (wieder-)hergestellt werden kann? Jedenfalls müssen wir mit noch mehr Entselbstverständlichung, mit entfremdetem Bezug zu Religion mehr Wert auf Resonanzräume und Resonanzachsen legen, nämlich auf die Beziehungsachsen von Menschen zu Religion.

Einen soziologisch-phänomenologischen, dazu religionspädagogisch affinen Weg geht Hartmut Rosas Resonanzgedanke. Als Resonanz gilt „eine durch Affizierung und Emotion, intrinsisches Interesse und Selbstwirksamkeitserwartung gebildete Form der Weltbeziehung, in der sich Subjekt und Welt gegenseitig berühren und zugleich transformieren“.²⁶ Ähnlich wie bei Klafki, aber doch eher prozessorientiert statt kategorial, geschieht religiöse Bildung als ein Beziehungsgeschehen zwischen Menschen und der Welt und ihrer Dinge. Weltbegegnung ist eine Resonanzbeziehung im Horizont von Unverfügbarkeit.²⁷ Zwischen einem Lernen als Aneignung und Vermittlung einerseits und einer Anverwandlung der Welt andererseits liegen Differenzen. Lernen resonanzorientiert heißt: „Prozesshaftes In-Beziehung-Treten mit einer Sache“²⁸ – oder phänomenologisch gesagt: ein Kontaktprozess, denn der beschreibt genau das. Weltbildung und Subjektbildung machen eine Weltbeziehungsbildung nötig.²⁹ Daher ist ein religionspädagogisches Verhältnis zu Religion nicht ohne eine Klärung der Beziehung vorstellbar.

Bernhard Waldenfels hat mit seiner Ethik der Responsivität³⁰ den Finger darauf gelegt, dass bei aller Vielfalt und Weite der Beziehung ein fremder Anspruch vom Anderen ausgeht an das Eigene und das Fremde im Eigenen nicht verloren geht. Bildungstheoretisch gesagt: Der Welt will begegnet, d.h. sie will aufgespürt, berührt, gelesen, verstanden, kritisiert, modelliert werden. Konkreter liegt das Weltverhältnis im

²⁵ Vgl. Michael Domsgen: Religionspädagogik. Leipzig 2019, 16.

²⁶ Hartmut Rosa: Resonanz. Berlin 2016.

²⁷ Vgl. ebd; Rosa, Unverfügbarkeit.

²⁸ Vgl. Rosa, Resonanz, 6.

²⁹ Jens Beljan / Michael Winkler: Resonanzpädagogik auf den Prüfstand. Über Hoffnungen und Zweifel an einem neuen Ansatz. Weinheim 2019, 112.

³⁰ Bernhard Waldenfels: Antwortregister, Frankfurt/M. 1994; vgl. ders.: Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden. Frankfurt am Main 2006.

Horizont von Entdecken, Erdulden und Antworten: Resonante Beziehungen von Subjekt und Welt werden in responsiven Weltverhältnissen möglich. Das ist die Beziehungsebene von Differenz. Dass Hartmut Rosa das Resonanzkonzept auf dem Religionsverständnis von Beziehungen zur Unverfügbarkeit aufbaut, knüpft an eine lange Tradition an, die damit ebenfalls Ansprüche von Fremdem, Anderen zu sich selbst und auch zu geformter Religion setzt – und das meint auch: ein Antwortverhältnis zu Gott, zu Transzendenz. Bernhard Waldenfels' Ethos präzisiert, wo das Resonanzverhältnis zu wenig differenziert ist. Die Welt mit ihren Dingen begegnet in Ansprüchen, und diese hat der und die Lernende aber auch an die Welt und ihre Dinge.

Folglich braucht religiöse Bildung als Beziehungsgeschehen zu Religion eine Achse des miteinander Verbundenen, aber auch ein Gegenüber, das Differenz nicht nur notgedrungen aushält, sondern in der Verbundenheit als Fremdes, Irritierendes aufrechterhält. Jeglicher Anspruch und Anreiz eilt dem Kontakt und dem Antworten voraus. Religiöse Bildung geschieht *mit* Religion, braucht den Weg auf sie *zu*, durch zu bauende Achsen, die Differenz und Risse einschließen. Rosas Resonanzansatz hinterfragt, was vor und zwischen Anspruch und Antwort liegt – ein *between*, ein *inter* inmitten des *mit*.

Ein instruktives *learning religion* würde diese Nabelschnur verkürzen und doktrinal wirken. Wenn religiöse Bildung nur als ein *learning about* und *learning from* gutgeheißen wird, fehlt Schüler*innen die Resonanzachse zur Welt, eine pädagogische Nabelschnur, die auch Perspektivität allererst möglich macht. Das wird im deutschen Kontext deutlicher, je weniger Religion in ihren Erscheinungsformen als kulturelle wie kultische Praxis bekannt oder erst recht erfahren sind. Daher sind nicht nur Modus, sondern auch Habitus (und in seiner leiblichen Form als Hexis) und Gestus entscheidend, die das Bildungsverhältnis *zu* Religion als Lernen *mit* Religion aufweisen: *Learning with religion* ist – in aller anfänglich-fragmentarischen Beschreibung – ein resonanzorientierter Weg religiöser Bildung, der Religion horizontal im Gegenüber zur Welt mit ihren Dingen wahrnimmt, ihre vertikale Achse achtet und in diesem Verhältnis deutliche Partizipation *an* Religion schafft, ohne die weder ein *learning about* oder ein *learning from* mit mehrperspektivischem Switch selbstwirksam geschehen können. Schleiermachers Konzept von Darstellung und Mitteilung setzt bereits solche Resonanzachsen voraus. Für einen gemeinsam verantworteten RU bedeutet dies: Schüler*innen bewegen sich im Kontakt mit Lebensbezügen mit Religion *in* und auch *zwischen* konfessionellen Perspektiven. Sie lernen diese in selbst zu bestimmendem Maße als näher oder ferner, eigens zugehörig oder andere Konfession kennen. Konfession bildet einen Orientierungsmarker für das Ausloten von eigener Zugehörigkeit und Auseinandersetzung.

Lehren mit Religion – Relationale Positionalität

Religiöse und theologische Bildung angesichts von wachsender Religionsferne und sinkender Bindung an gelebter Religionszugehörigkeit wird für Religionslehrkräfte in der Zukunft vermutlich anders gelagerte Aufgaben haben und andere Profile benötigen – hier ist ein Perspektivenwechsel nötig, der schon begonnen hat. Von diesem Punkt aus ist es nötig zu eruieren, wie ein *learning and teaching with religion* aussehen könnte, das die gewonnenen Einsichten aus den bisherigen Modellen nicht über Bord wirft, aber Voraussetzungen schafft, unter denen überhaupt ein Verhältnis zu Religion, reflektierte Positionalität und alle anderen Punkte möglich werden – auch für Lehrende selbst.

Mit Religion lehren – so klingt Empowerment dazu, Beziehungen zu Religion aufzubauen, damit andere durch sie von ihr und über sie lernen. Ich markiere Suchrichtungen dafür. Wie können Lehrkräfte Impulsgeber*innen für religiöse Resonanzen und Experte bzw. Expertin in Sachen religiöse Fragen werden ...?

- für das Hinhören und die Resonanzfindung zu religiöser Musikalität – dort wachsam und achtsam zu sein, wo Religion anklingt, aber auch in Verstimmungen tönt
- für die Hilfe zur Klärung großer Fragen
- mehr denn je als Fremdenführer*innen in das für andere unbekannte Terrain von kirchlichen Orts-, Zeit-, Leib- Erzähl-, Deutungs- und Verhältnisräumen hineinzuführen und auch wieder hinauszubegleiten
- für das Hinführen zu vertrauten und fremden rituellen Begleitungen und liturgischen Prozessen, mit diesen zu arbeiten und über sie nachzudenken
- als Sorgende um und Unterstützende von Leib und Seele mit kulturellen Formen gelebter Religion umzugehen
- als Brückenbauer*innen von zivilen religiösen Formen
- für die Gewinnung von Initiativen zu diakonisch-caritativer Bildung und Haltung
- vor allem aber als Expert*innen für die Kenntnis einer praktischen Kultur und kulturellen Praxis von konfessionell gelebter Religion.

In religionskooperativer und erst recht in einer ökumenischen Form eines niedersächsischen Weges wird nicht mehr nur eine reflektierte, transparente, sondern auch eine *relationale Positionalität* gefragt sein³¹: eine Positionalität, mit der Lehrende zu den kulturellen und religiösen Praxen (die sie nicht oder nur bedingt kennen und doch lehrend in Gebrauch nehmen, wenn und wo sie Religionskunde überschreiten) differenziert in Kontakt kommen und zu der sie sich verhalten. Dafür braucht es eine versierte Ausbildung in religiöser sowie theologischer Sprache und eine Religionssensibilität für Lebenswelt, ethisches und ästhetisches Gespür: Klärungen für das

³¹ Vgl. zu dieser Richtung auch Antonia Lüdtkke: *Confessional Gap. Konfessionalität und Religionsunterricht denken*. Stuttgart 2020.

Konfessorische in der Ökumene und das Ökumenische im Konfessionellen, für das Religionspezifische im Interreligiösen und das Interreligiöse in den Religionen, für orientierende Verhältnisbestimmungen von (Inter-)Kulturalität und Glauben. Das gilt für alle Phasen der Religionslehrkräftebildung. In der ersten Phase sind entlang und quer zu den Disziplinen Wege der Theologie für eine solche veränderte Zielrichtung aufzunehmen.³²

Zugleich drohen damit Überforderungen, die für die angehenden Religionslehrkräfte aufgrund der Interessen- und Motivationslagen zu Beginn der Religionslehrkräfteausbildung besser geklärt werden sollten als bisher. Mehr denn je gilt für die Religionslehrkräftebildung an den verschiedenen Orten in Staat und Kirche eine sorgsame Kultur des verzahnten *Mit*-Einander – räumlich an den Orten, zeitlich über die Phasen von Studium, Vorbereitungsdienst und Fortbildung und differenzsensibel über Grenzen von Konfessionen und Religionen hinweg. Qualitätsvolle Religionslehrkräftebildung kostet Zeit, Kraft und Ressourcen – und erwiesenermaßen lohnt sie sich; nicht nur weil ein sehr hoher Prozentsatz der beruflich Mitarbeitenden in Kirche und Religionsunterricht aus ertragreichem Religionsunterricht stammen, ist alle Kraft dort hineinzustecken.

4. Fazit

In einer Umformungskrise der Religionen Religionspädagogik weiterzudenken, bedeutet nach Bernd Schröder, sich deren Schlüsselherausforderungen wie v.a. Pluralismusfähigkeit, Gestaltgewinnung, das Verhältnis von globalem Horizont und lokaler Handlungsfähigkeit, der Bewährung angesichts konkurrierender Plausibilitätsstrukturen sowie der Teilhabe an Medialisierung und Digitalität zu stellen.³³ Für den niedersächsischen Weg des Religionsunterrichts ist entscheidend, dass er in einer pluralismusfähigen christlichen Perspektive Gestalt gewinnt, dessen ökumenisches Potenzial im globalen Kontext und zugleich auf lokale und spezifische Möglichkeiten hin gedacht, erprobt und konkretisiert werden sollte – so für spezifische Regionen und Schulformen, in denen die eine oder andere Konfession nicht personell vertreten ist, mit der Frage nach deren Stellvertretung.

Entscheidend wird auf dem niedersächsischen wie auf den Wegen der Nachbarländer sein, die zeitliche Gunst des Aufbruchs für ein präziseres Antworten auf die grundlegenden Beziehungsnotwendigkeiten zu Religion zu nutzen und vor allen Positionsfindungen

³² Vgl. die guten Ansätze bei Bernd Schröder / Jan Woppowa (Hg.): Theologie für den konfessionell-konfessionell kooperativen Religionsunterricht. Ein Handbuch. Tübingen 2021; Gregor Etzelmüller / Andreas Kubik / Christopher Zarnow (Hg.) Hochschuldidaktik der Glaubenslehre. Praktische Theologie (2022) 1 u.a.

³³ Vgl. Bernd Schröder: Religionspädagogik. 2. überarbeitete und ergänzte Aufl. Tübingen 2021, §1.

den Aufbau nötiger Kontakte und Bindungen als Resonanzzonen zur Orientierung und religiösen Sprachfähigkeit oben auf die Agenda zu setzen. Wie in vielen anderen Unterrichten und Wissenschaften, lohnen sich Labormöglichkeiten des reflektierenden Forschens und Experimentierens beim Entwickeln, um zu tragfähigen Gestaltqualitäten eines niedersächsischen Weges zu kommen.

Menschen bilden, Religion stark machen – Wenn religiöses Lernen und Lehren in diesem oder ähnlichem Sinne als Bildung *mit* Religion gilt, sodass Krise als das Phänomen der Moderne nicht beiseitegelassen, aber auch nicht zum dominanten moralischen Argument etwa für ein vermeintliches Modell von Religionsunterricht als Lernen von Werten verkommt, dann wird es hilfreich sein, Voraussetzungen mitzudenken, unter denen ein jetzt gemeinsames, ökumenisches Antwortverhältnis auf die Welt im Rahmen von Weltbegegnung allererst geschaffen wird. Dafür ist in jedem Fall eine qualitätsvolle religionspädagogische Aus-, Fort- und Weiterbildung aller am niedersächsischen Weg Beteiligten ein hohes Gut für die Zukunft von Kirche und Gesellschaft.

Im transitiven (programmatischen) wie intransitiven Sinne: Unterschiedliche Professionen und Beziehungen im Bereich Religion und Bildung – vor allem Religionslehrkräfte, aber auch pädagogische Fachkräfte, Pfarrer*innen, Diakon*innen und andere – können in Bildungspartnerschaften und Lerngemeinschaften *miteinander* auf ein erfüllendes, nachhaltiges und intergenerationelles Leben und Lernen *mit* Religion in dieser Welt hinwirken. Für eine zumindest in bescheidenem Maße nachhaltige Perspektive des Christlichen in der Welt ist der ökumenische Bildungs-Weg eines gemeinsam verantworteten christlichen Religionsunterrichts ein entscheidender Schritt, der überregionale Ziele regional im Land Niedersachsen aufnehmen kann und damit zum Anlass für andere Länder wird, das eigene Miteinander in der Konzeption des Religionsunterrichts zu bedenken und weiterzuentwickeln.