rpi-Info

April 2023

Religiöse Bildungsbiografien ermöglichen

Anforderungen für interreligiöse Lernprozesse

Dr. Anke Kaloudis, RPI der EKKW und der EKHN, Regionalstelle Frankfurt
Dr. Juliane Ta Van, Comenius Institut, Münster

Dokumentation des Fachtages für Interreligiöses Lernen am 30.- 31.01.23 in Kooperation des Comenius-Institutes Münster und des Religionspädagogischen Institutes der Evangelischen Kirche von Kurhessen-Waldeck und der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau

KOOPERATION

Comenius-Institut
Evangelische Arbeitsstätte für Erziehungswissenschaft e.V.

RELIGIONSPÄDAGOGISCHES INSTITUT
Evangelische Kirche von Kurhessen-Waldeck
Evangelische Kirche in Hessen und Nassau

Editorial/ Vorwort

Einmal im Jahr findet ein Fachtag für Interreligiöses Lernen in Kooperation des Religionspädagogischen Institutes der Evangelischen Kirche von Kurhessen-Waldeck und der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau (RPI der EKKW und EKHN) mit dem Comenius-Institut Münster – evangelische Arbeitsstätte für Erziehungswissenschaft e.V. – für die Studienleiter*innen der ALPIKA-Institute und die Schulreferent*innen statt.

Die diesjährige Tagung vom 30.01.2023 bis zum 31.01.2023 widmete sich dem Thema der religiösen Bildungsbiografien und den damit verbundenen interreligiösen Anforderungen. Prof. Dr. Michael Domsgen (Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg), Oberkirchenrat Dr. Thorsten Dittrich (Evangelisch-Lutherische Kirche in Norddeutschland), Studienleiterin Dr. Susanne Schroeder (Amt für kirchliche Dienste in der EKBO) und Bianca Kappelhoff (Comenius-Institut Münster) nahmen das Thema aus unterschiedlichen Perspektiven in den Blick. Ihre Beiträge sind in diesem rpi-info nachzulesen.

Ausgangspunkt der diesjährigen Fachtagung war die Publikation der EKD aus dem Jahr 2022 mit dem Titel: *Religiöse Bildungsbiografien ermöglichen. Eine Richtungsanzeige der Kammer der EKD für Bildung und Erziehung, Kinder und Jugend für die vernetzende Steuerung evangelischer Bildung.* Die Schrift legt vor dem Hintergrund religiöser Abbruchprozesse in unserer Gesellschaft einen Fokus auf die Vernetzung und Verzahnung religiöser Bildung in allen Altersstufen und Feldern kirchlichen Handelns und betont die Dringlichkeit einer konsequenten Orientierung an den Subjekten religiöser Bildung bzw. deren Biografie und Lebensgeschichte.

Nachdem es bei der Fachtagung im Jahr 2022 um ein Update zu den Religionsunterrichten in Deutschland und die Frage ihrer Organisation und Didaktik ging, wurde dieses Jahr der Gedanke der Bildungsbiografie in Anlehnung an die EKD-Schrift aufgegriffen, so dass der Fokus auf den Schüler*innen mit ihren je unterschiedlichen religiösen Prägungen lag. Die Frage, die dabei im Vordergrund stand, war: Wie kann religiöse Bildung im Rahmen eines durch Pluralität und Heterogenität gekennzeichneten Unterrichtes angebahnt und in der eigenen Lebensgeschichte verankert werden?

Prof. Dr. Michael Domsgen eröffnete das Thema, führte in die EKD-Schrift ein und betonte mit Nachdruck den Gedanken von Empowerment und Selbstwirksamkeit als wesentliche Kriterien für einen nachhaltigen Bildungserfolg. Oberkirchenrat Dr. Thorsten Dittrich führte in das Forschungsprojekt „ReVikoR“ („Religiöse Vielfalt im konfessionellen Religionsunterricht“) ein, das in der Nordkirche von 2013–2017 durchgeführt wurde. Das Projekt bestand aus einer qualitativen sowie quantitativen Befragung von Lehrer*innen, Schüler*innen und Schulleitungen zur religiösen Vielfalt im konfessionellen Religionsunterricht. Einen ganz konkreten Blick in das Klassenzimmer und den Religionsunterricht ermöglichte Dr. Susanne Schroeder, Studienleiterin beim Amt für Kirchliche Dienste in der EKBO, indem sie die im Berliner Kontext entstandenen Schulbücher „Alle zusammen“ vorstellte. Die Unterrichtsmaterialen denken religiöse Vielfalt konsequent in jeder Jahrgangsstufe als Querschnittsaufgabe und bieten jüdische, christliche, muslimische und säkulare Zugänge zum Lernstoff. Zu guter Letzt weitete Bianca Kappelhoff vom Comenius-Institut in Münster den Blick auf die Fragestellung, indem sie zur Situation des Religionsunterrichtes in Wales, Nordirland, Estland und Finnland referierte und darauf aufmerksam machte, wie unterschiedlich in diesen Ländern der Gedanke der Bildungsbiografie zum Tragen kommt.

Der Fachtag bot mit seinen unterschiedlichen Zugängen wesentliche Impulse, der Frage von Bildungsbiografie und Interreligiösem Lernen nachzugehen. Zwei Aspekte seien an dieser Stelle besonders herausgestellt:

- Religiöse Vielfalt im Klassenzimmer wirkt für Schüler*innen kognitiv anregend und ist für die eigene Identitätsbildung orientierend. Dabei lässt sich religiöse Vielfalt sowohl im Hinblick auf die Lerngruppe als auch auf die im Unterricht eingesetzten Lehrpersonen denken, die durch ihre jeweiligen religiösen Traditionen Suchprozesse in der Lerngruppe initiieren und anbahnen können. Interreligiöses Lernen stellt in dieser Hinsicht eine große Chance für die Arbeit an der eigenen Bildungsbiografie dar!
- Interreligiöses Lernen, das für die Auseinandersetzung mit der eigenen Lebensgeschichte und Persönlichkeit von Bedeutung ist, ist eine Querschnittsaufgabe religiöser Bildung - nicht nur über die Grenzen kirchlicher Arbeitsfelder hinweg, sondern vor allen Dingen auch im schulischen Kontext selbst. Die Beschäftigung mit dem Thema Weltreligionen im Unterricht erfolgt dann nicht in abgegrenzten Zeitfenstern im Schuljahr, sondern wird durchgängig mitgedacht.

Die Referent*innen des Fachtages haben freundlicherweise ihre Vorträge und Impulse in konzentrierter Form für die hier vorliegende Dokumentation zur Verfügung gestellt. Herzlichen Dank dafür!

Nun hoffen wir, dass die Lektüre die Fragen des Fachtages lebendig werden lässt und Anregungen bietet, sich mit dem Thema der religiösen Bildungsbiografien und seiner Herausforderungen für interreligiöse Lernprozesse zu beschäftigen.

Dr. Anke Kaloudis & Dr. Juliane Ta Van

Religiöse Bildungsbiografien ermöglichen?!

Empowerment als kritisches Regulativ (auch) im schulischen Religionsunterricht

Prof. Dr. Michael Domsgen

These 1: Die Grundidee ist simple wie schlagend zugleich: Wenn alle Angebote und Arbeitsfelder evangelischer Bildung derselben Logik folgen, nämlich der biografischen, dann ergeben sich eine Fülle von Möglichkeiten der Vernetzung und Neuprofilierung ebendieser Handlungsfelder.

Als „Richtungsanzeige" versteht sich die Veröffentlichung der Bildungskammer der Evangelischen Kirche in Deutschland aus dem Jahr 2022. Sie will die unterschiedlichen Anbieter und Anbieterinnen evangelischer Bildungsarbeit in Bewegung bringen. Im Blick sind dabei alle Personen und institutionellen Akteure, die im weiten Feld evangelischer Bildungsarbeit Steuerungsverantwortung übernehmen.

Zum einen geht es darum, das innere Profil zu schärfen und auf diese Weise deutlich zu machen, worauf jegliche Bildungsarbeit zuläuft, ganz gleich, ob sie in der Familie, in der Schule, in der Gemeinde oder an Hochschulen angesiedelt ist. Ganz gleich, ob sie sich an Kinder oder Erwachsene, an Jugendliche oder Senioren richtet. Ganz gleich, ob sie einen formalen, non-formalen oder informellen Fokus hat.

Zum anderen soll diese gemeinsame Ausrichtung zu einer Vernetzung führen, die auf anderem Wege so nicht erreicht werden könnte. Das Ziel ist durchaus ambitioniert. Evangelische Bildungsarbeit soll „individueller, pluraler, vernetzter, uneigennütziger, mutiger und experimenteller" (EKD, 2022, S. 134) werden.

Gelingen soll das Ganze in der Ausrichtung auf religiöse Bildungsbiografien. Dieser Begriff fungiert als Zielhorizont jeglicher Bildungsbemühungen. Dahinter steht eine zentrale Erkenntnis, die sowohl theologisch als auch lebensweltlich gut begründet werden kann. Die Biografie erweist sich als „das Nadelöhr für die religiöse Thematik" (Grethlein, 2016, S. 212), wie Christian Grethlein es einmal prägnant auf den Punkt gebracht hat. In der Lebensgeschichte liegt der eigentliche Bewährungshorizont evangelischen Bildungshandelns, nicht im Bereich des Institutionellen.

Menschen formen auf ganz unterschiedliche Weise ihre jeweilige Bildungsbiografie. Sie sind – auch in religiöser Hinsicht – keine unbeschriebenen Blätter. Dies wahrzunehmen und im Medium christlicher Religion zu fördern, wird als übergreifende Aufgabe stark gemacht. Das ist an sich nichts Neues. Neu aber ist, dass die Ermöglichung religiöser Bildungsbiografien in das Zentrum gerückt wird. Es geht darum, dass „Menschen sich ermutigt sehen, ihre religiöse Bildungsbiografie als solche wahrzunehmen, sie zu gestalten und dank ihrer zu handeln bzw. Verantwortung zu übernehmen" (EKD, 2020, S. 10). Die Einzelnen in ihrer Bildungsbiografie „mit den Erfahrungen aus ihrer bisherigen Lebensführung und -deutung", also nicht die jeweiligen Institutionen, „stehen demnach im Fokus bildsamer Arbeit" (EKD, 2020, S. 10). Ihre Biografien werden als Bewährungs-, Ziel- und Gestaltungshorizont thematisiert und anhand vielfältiger Aspekte konkretisiert, um so an der angestrebten Vernetzung auf die Spur kommen zu können.

Dahinter steht eine bildungstheoretische Grundlegung, die im Kleingedruckten skizziert wird, aber hinsichtlich ihrer Gewichtung und Geltungskraft durchaus zu diskutieren wäre. Dass alle Menschen als „bildsam und bildungsbedürftig" (EKD, 2020, S. 11) adressiert werden, ist richtig und wichtig. Dass „Biografie und Bildung aus christlicher bzw. evangelischer Perspektive fragmentarisch und defizitär bleiben, wenn sie nicht die Auseinandersetzung mit daseins- und wertorientierenden Fragen und die Suche nach einer existenziell tragfähigen Gestalt der Lebensführung und -deutung im Horizont des Unbedingten einschließen" (EKD, 2020, S. 11f), wird man hinsichtlich der damit erzeugten kommunikativen Unwucht durchaus eingehender zu beschreiben haben. Dazu gehört nicht nur, dass auch eine evangelische Bildungsbiografie fragmentarisch und defizitär bleibt. Vielmehr steht die dahinter liegende Selbstverständlichkeit im Bezug von Bildung und Religion gegenwärtig verstärkt zur Diskussion, so dass zu fragen ist, ob es wirklich sinnvoll ist, so fundamental an diesem Punkt anzusetzen. Ich will damit nicht die grundsätzliche Verwiesenheit von Religion und Bildung in Abrede stellen. Aber gerade bei einem an der Biografie der Einzelnen ausgerichteten Ansatz ist daran zu erinnern, dass der Konnex von Bildung und Religion lebensgeschichtlich von einer wachsenden Zahl von Menschen nicht mehr ohne weiteres geteilt wird. Er bedarf vielmehr der Plausibilisierung, und dies nicht nur im Feld kognitiver Auseinandersetzung, sondern im (selbst)evidenten Vollzug. Für religiöse Bildungsprozesse im schulischen Religionsunterricht stellt das eine besondere Herausforderung dar, geht es hier zwar um die Auseinandersetzung mit einer Praxis, aber eben nicht um das Erlernen dieser Praxis selbst. Anders ausgedrückt: Um die in der Kompetenzorientierung angestrebten Fähigkeiten in der Auseinandersetzung mit Religion auch erreichen zu können, bedarf es gesonderter Anstrengungen und Schwerpunktsetzungen.

These 2: Für die in der Orientierungshilfe der EKD stark gemachte Perspektive lässt sich viel von Empowerment-Diskursen lernen. Sie können dabei helfen, den Richtungssinn religionspädagogischen Handelns präziser zu beschreiben und handlungsorientierend zu profilieren. Inhaltlich kann Empowerment dabei als Befähigung und Bevollmächtigung zu einer daseinsmächtigen Lebensführung unter Inanspruchnahme des Christlichen beschrieben werden.

In Auseinandersetzung mit Diskursen in der Gemeindepsychologie, der Sozialen Arbeit, der Heilpädagogik und der kritischen Pädagogik lässt sich Empowerment religionsdidaktischer Fokussierung als „Befähigung und Bevollmächtigung" übersetzen, insofern sich mit diesen Begriffen ein „Kristallisationspunkt der terminologischen Übertragung" (Bucher, 2021, S. 38) markieren lässt, wodurch die personale und strukturelle

Ebene miteinander gekoppelt werden. An dieser Stelle weiterführend ist hier vor allem der damit benannte „Richtungssinn“, der religiöse Lernprozesse in den Horizont einer „daseinsmächtige(n) (und; M.D.) selbstbestimmte(n) Lebensführung“ (Bucher, 2021, S. 265) einschreibt. Die damit anvisierte Richtung ergibt sich nur dann, wenn neben die dafür notwendigen Befähigungen die Möglichkeit tritt, diese Kompetenzen auch in Anschlag zu bringen, d.h. sich ihrer zu bemächtigen (was immer auch die Möglichkeit einschließt, sie abzulehnen). Die anzustrebenden Kompetenzen werden dadurch von vornherein in den Horizont von Partizipation und Gestaltung eingezogen und zwar mit dem Ziel „bestehende Strukturen zu hinterfragen, zu verändern und neue zu entwickeln“ (Uppenkamp, 2021, S. 281). Neben die Befähigung hat immer auch die Bevollmächtigung zu treten. Konkreter ausgedrückt: Neben dem Lehren und Lernen, den Erwerb von Kompetenzen und der Aneignung von Wissen, neben dem Reflektieren und Verstehen kommt dem Experimentieren und Gestalten, dem Einfluss nehmen und Mitbestimmen, dem Verändern und Entscheiden eine zentrale Bedeutung zu.

Theologisch steht dahinter die Denkfigur vom allgemeinen Priestertum. Sie markiert die Möglichkeit, sein Leben in neuer Weise bestimmen zu können. Dazu gehört auch, sich in neuer Weise in die Community einbringen zu können, in der man lebt. Zentral dafür ist die Gottesrelation. Sie wird auf diese Weise ganz eng an Fragen der Lebensführung geknüpft.

Im Blick ist damit die Vorstellung von der Berufung des Einzelnen: „Jeder ist von Gott mit Fähigkeiten ausgestattet und soll sich damit zum Nutzen aller in der Gesellschaft einbringen ... Anders gesagt: Ich bin von Gott mit mir selbst beschenkt und kann dieses Geschenk meiner selbst weiterverschenken“ (Wegner, 2021, S. 14). Eine solche Zielrichtung, die als Weiterführung einer Orientierung am Bildungsparadigma verstanden werden soll, legt auch didaktisch den Schwerpunkt auf die Ermöglichung einer „daseinsmächtigen Lebensführung“ (Röh, 2013) unter Inanspruchnahme des Christlichen. Insofern stellt sich „die theo-logische Aufgabe, die christliche Lebensform als aktuelle Möglichkeit der Lebensgestaltung zu kommunizieren und Raum für deren individuelle und soziale Praxis zu eröffnen. Reduktionen auf Kultus, Glauben oder Ethik sind hierbei nicht tragfähig“ (Grethlein, 2022, S. 425).

Bei alledem wird der Mensch hier nicht primär als religiöser, sondern als vulnerabler Mensch in den Blick genommen. Als verletzliche und sich gegenseitig verletzende Menschen, die in einer verletzten und verletzenden Welt leben, brauchen wir alle (in je spezifischer Weise) „empowerment“ (vgl. Bucher, Domsgen, 2023, S. 175). In diesem Horizont wird nun nach den Relevanzen gesucht, die das Christliche in Form von Überlieferung und gegenwärtiger Praxis für eine daseinsmächtige Lebensführung bereithält. Besonders geschaut wird dabei auf die Gestaltung von Zeiten und Orten durch die Kommunikationsmodi des Evangeliums und ihre Spielarten (Domsgen, 2019, S. 374).

Literatur:

- Bucher, G. (2021). *Befähigung und Bevollmächtigung. Interpretative Vermittlungen zwischen allgemeinem Priestertum und empowerment-Konzeptionen in religionspädagogischer Perspektive* (APrTh 81). Evangelische Verlagsanstalt.
- Bucher, G. & Domsgen, M. (2023). Empowerment-bezogene Religionspädagogik. In B. Grümme (Hrsg.), *Religionsunterricht weiter denken. Innovative Ansätze für eine zukunftsfähige Religionsdidaktik* (Religionspädagogik innovativ 55) (S. 171–183). Kohlhammer.
- Domsgen, M. (2019). *Religionspädagogik* (LETh 8). Evangelische Verlagsanstalt.
- Evangelische Kirche in Deutschland (Hrsg.). (2022). *Religiöse Bildungsbiografien ermöglichen. Eine Richtungsanzeige der Kammer der EKD für Bildung und Erziehung, Kinder und Jugend für die vernetzende Steuerung evangelischer Bildung.* Evangelische Verlagsanstalt.
- Grethlein, C. (2016). *Praktische Theologie* (2. Auflage). De Gruyter.
- Grethlein, C. (2022). Christsein als Lebensform – grundsätzliche Überlegungen. *ZThK*, 199(4), S. 414–426.
- Röh, D. (2013). *Soziale Arbeit, Gerechtigkeit und das gute Leben. Eine Handlungstheorie zur daseinsmächtigen Lebensführung.* Springer VS.
- Uppenkamp, V. (2021). *Kinderarmut und Religionsunterricht. Armutssensiblität als religionspädagogische Herausforderung* (Religionspädagogik innovativ 42). Kohlhammer.
- Wegner, G. (2021). Auf der Suche nach Antworten. Und jetzt, wie weiter? Corona hat die Schwäche der Kirchen als Akteure religiöser Kommunikation deutlich werden lassen. *FAZ*, 122, Feuilleton, 29. Mai 2021, 14.

Interreligiöses Lernen

Einführung in die ReVikoR-Studie und den neuen EKD-Orientierungsrahmen zur Grundschule

Dr. Thorsten Dittrich

Welche Strukturen und Formen des Religionsunterrichtes braucht es in einem Flächenland wie Schleswig-Holstein mit religiös vielfältigen Religions-Lerngruppen, um religiöse Bildungsbiografien zu ermöglichen und damit guten Religionsunterricht zu gewährleisten?

1. Rahmenbedingungen des RU in Schleswig-Holstein (SH)

In **SH** leben 2,9 Mio. Menschen, von denen sind 44% evangelisch, 43% konfessionslos, 6% katholisch und ca. 5-7% muslimisch. In SH werden ca. 370.000 Schüler*innen an 800 öffentlichen Schulen unterrichtet. Der RU ist organisiert nach Art. 7 Abs. 3 GG. Der katholische RU wird in etwa 700, der evangelische in ca. 8.700 Lerngruppen erteilt. Das Ersatzfach ist Philosophie mit ca. 2.500 Lerngruppen. Darüber hinaus gibt es 1.500 Lerngruppen „Evangelisch-Katholisch“ (Selbstkreation von Schulleitungen). 60% der Schüler*innen besuchen den evangelischen RU. **Die durchschnittliche Lerngruppe ev. RU sah im Jahr 2016/2017 wie folgt aus:** 13 Schüler*innen waren evangelisch, 3 muslimisch, 8 ohne formale Zuordnung, 1 gehörte einer anderen Religion an. Also insgesamt **recht vielfältig!**

2. Ausgangslage der ReVikoR-Studie (Religiöse Vielfalt im konfessionellen RU)

Das Forschungsprojekt ReVikoR ergab sich aus dem Landtagswahlkampf 2012. Dieser rückte den RU an einen prominenten Platz der Auseinandersetzungen. Darin wurde immer wieder behauptet, der RU in SH sei unmodern und reagiere nicht auf die aktuellen Herausforderungen, ohne dass ein „gesicherter“ Blick in den RU vorlag. Von einem Teil der Politik wurde ein „moderner RU“ gefordert: konfessionsunabhängig, verpflichtend für alle, religionskundlich und werteorientiert. Er habe keinesfalls mehr den Zweck, Kirchenmitglieder zu rekrutieren.

Die Nordkirche ist darauf nicht in Aktionismus verfallen. Stattdessen wurde das **Forschungsprojekt ReVikoR** initiiert, mit dem ein **empirischer Blick** auf den RU geworfen und gesicherte Erkenntnisse über den „Zustand“ desselben erhoben werden sollten. Der Aspekt der wachsenden religiösen Vielfalt stand dabei im Mittelpunkt. Die Forschungsfrage lautete: **Wie wird im ev. RU in SH mit der religiösen Vielfalt umgegangen und wie wird sie erlebt?**

3. Schüler*innenäußerungen zur Frage, wie sie mit religiöser Vielfalt umgehen und wie sie religiös „gebildet“ werden möchten

Die Ergebnisse der 22 Gruppeninterviews mit jeweils 3–5 Schüler*innen sowie der 450 Fragebögen (Zielgruppen: 8. Kl. / 11.Kl.) können wie folgt zusammengefasst werden: Religiöse Bildungsbiografien **werden aus der Sicht der Schüler*innen im RU ermöglicht durch** religiös vielfältige Lerngruppen, **durch** die Behandlung verschiedener religiöser Traditionen und Religionen, **durch** das Einbeziehen der persönlichen religiösen Anschauungen, **durch** die Annahme, dass sich der Glaube/Nicht-Glaube an Gott bei den Schüle*innen unterschiedlich gestaltet. **Förderlich** für **gutes Lernen** ist ein RU im Klassenverband und eine Lehrkraft, die ihre Glaubensanschauungen offenlegt. **Vorfindlich in SH ist,** dass die Schüler*innen von ihren religiösen Erfahrungen erzählen, die von der Lehrkrafttoleriert werden. Ebenso **vorfindlich** ist, dass die **Konfession** für mehr als die Hälfte der Schüler*innen keine Bedeutung hat und dass für mehr als ein Drittel der Schüler*innen ein Merkmal von ev. RU das Toleranzlernen ist.

4. Die Vorstellungen der Lehrkräfte (LK)

Auch wenn grundsätzliche Überlegungen und strukturelle Fragen zum RU auf leitenden Ebenen geklärt und entschieden werden, ist klar, dass **die Umsetzung des RU** am Ende bei **den** LK liegt. Im Rahmen von ReVikoR wurden 1230 LK mit Fragebögen befragt und 34 Einzel-Leitfadeninterviews geführt. Fasst man die Ergebnisse unter dem Aspekt zusammen, wie sie sich den RU wünschen, sollte der RU in SH in seiner Zusammensetzung **religiös vielfältig** (am liebsten im **Klassenverband**), auch thematisch religiös vielfältig, knapp überwiegend **weiterhin konfessionell** sein. Der RU fördert die religiöse Identitätsbildung und lässt **unterschiedliche religiöse Traditionen** zu Wort kommen. Für die meisten LK gilt, anders als bei den Schüler*innen, eine **Zurückhaltung** bei der Benennung eigener Glaubensvorstellungen.

5. Zusammenhänge zu den beiden EKD-Texten „Bildungsbiografien ermöglichen“ und „Orientierungsrahmen RU in der Grundschule“

Ob die Wünsche der Schüler*innen und der LK dazu beitragen, religiöse Bildungsbiografien zu fördern und die Pluralitätsfähigkeit zu erhöhen und den Unterricht noch mehr von den Schüler*innen her zu gestalten, bietet ein Blick in die folgenden EKD-Schriften.

„Religiöse Bildungsbiografien ermöglichen“

Die Fokussierung auf die **evangelische** Bildungsbiografie, die vom Grundkonzept des Textes naheliegt, reicht für einen RU in Vielfalt nicht aus. Folgt man den Schüler*innen und den LK in SH, sind die religiösen Bildungsbiografien **aller beteiligten Schüler*innen** in den Blick zu nehmen. Ein solcher RU muss die Perspektive **auf alle** teilnehmenden Schüler*innen erweitern. Damit leistet er einen Beitrag zur religiösen Alphabetisierung aller – sowohl der Getauften als auch der Nichtgetauften. Es wird deutlich, dass das **„interreligiöse Lernen“ kein Spezialfall** des RU sein kann und nur themenorientiert stattfindet („Heute haben wir den Islam“), sondern als **ein durchgängiges Unterrichtsprinzip gelten muss,** das den Blick über den christlichen Tellerrand hinweg vornimmt. Wenn wir solche Prinzipien für unseren RU festlegen, dann leisten wir im Sinne der EKD-Schrift einen Beitrag dafür, dass Menschen ihrem Glauben eine lebensförderliche Gestalt geben. Das hat Auswirkungen auf die Getauften wie auf alle, die am RU teilnehmen. **Ein solcher RU geht** über dem vom EKD-Text Geforderten hinaus, weil nicht nur das Evangelische bewusster wahrgenommen werden kann, sondern auch das religiöse Bewusstsein aller. Der EKD-Text be-

schreibt, dass wir in einer Zeit leben, in der sich das Individuelle hin zu einer Individualitätskultur entwickelt, in der die jeweilige Lebensgeschichte zu einer Gestaltungsaufgabe wird. Die Folge ist, dass nicht mehr geglaubt wird, was Tradition ist, sondern das, was persönlich überzeugt. **Das macht ein RU mit, der die Vielfalt berücksichtigt und von den Schüler*innen her konstruiert wird!** Dabei geht es um einen **reflektierten** religiösen Wachstumsprozess, der die gelebten und gelehrten Traditionen bewusst mit einbezieht.

Die Vorschläge des Textes, bezüglich des RU auf verschiedene kirchliche Bildungseinrichtungen zuzugehen, ist sinnvoll und wird unter dem Stichwort „Kooperation von Schule und Kirche" betrieben. Auch wäre es geboten, die Vernetzungsstruktur über das Kirchliche hinaus zu erweitern. Es braucht insbesondere die **Verständigung mit anderen Religionsgemeinschaften.** Spannend wäre, sie zu fragen, **wie sie sich wünschen, wie ihre Religion im ev. RU dargestellt werden soll.** So kann authentisches Material entstehen, mit dem die Religionen selbst über sich erzählen, was wiederum das eigene Erzählen der Schüler*innen und deren Biografiearbeit fördert.

„Religiöse Bildung und ev. RU in der Grundschule"

Gleich im Vorwort nennt der Orientierungsrahmen (OR) den **Grundsatz seiner Programmatik:** Er geht von den **Lebenswelten der Kinder im Grundschulalter** aus! Wenn sich das in einem RU, in dem nicht nur ev. Schüler*innen sitzen, realisiert, dann geht er bewusst **von der religiösen Vielfalt** aus und setzt diese als gegeben voraus! Dass daraus ein reflektierter Umgang mit derselben zu erfolgen hat, folgt auf dem Fuße! So wünschen es sich auch die Schüler*innen und LK in SH! Es überraschet nicht, dass dieser subjektorientierte Zugang sich der **Ebenbildlichkeit von Gott und Mensch aus Genesis 1** verdankt. Zweifelsohne ist diese Ebenbildlichkeit auf alle Menschen bezogen. Auch das hat Konsequenzen für den RU. Im OR wird religiöse Bildung in der GS so verstanden, dass sie den Schüler*innen dabei hilft, eine **reflektierte religiöse Orientierungsfähigkeit** zu erlangen, um Religion zu entziffern. Dazu ist eine **vielfältige Lerngruppe** von Vorteil. Den im OR benannten Zielen wie Pluralitätsfähigkeit, Dialogbereitschaft und ein respektvoller Umgang mit dem Gegenüber kann damit besonders gedient werden. So sehen es auch die Schüler*innen in SH! Die Gründe, die sie für religiös vielfältige Lerngruppen benennen, sind kaum zu schlagen.

Ein zentrales **didaktisches Prinzip** religiöser Bildung im RU der Grundschule ist, den Schüler*innen **Räume für Fragen** zu eröffnen. Kluge, weiterführende Fragen bilden die fruchtbare Erde für die Saat, die die Schüler*innen aufbringen. Das setzt **Augenhöhe** zwischen Lernenden und Lehrenden voraus. Auch hierbei bietet die Vielfalt eine gute Voraussetzung für Bildungsbiografiearbeit. Für die LK bedeutet das: Die **LK hören bewusst hin** und lassen sich auf die Gedanken der Schüler*innen ein. Sie bringen sich mit ihren eigenen Anschauungen sensibel ein, ohne dabei „fertige Antworten" zu liefern. Sie erkennen an, dass sich Religiosität individuell ausformt. Diese Ausformungen werden dann in den Dialog gebracht.

6. Einordnung der geplanten Maßnahmen der Nordkirche

Die Ergebnisse der ReVikoR-Forschung haben gezeigt, wie über die Weiterentwicklung des RU nachgedacht werden muss. In einem aufwendigen Anschlussprozess hat die Nordkirche deshalb einen **Maßnahmenkatalog** als Konsequenz aus der Forschung entwickelt. Ein wesentliches Ziel ist es dabei, die **Bedürfnisse von Schüler*innen in den Mittelpunkt** zu stellen. Dazu wurden **drei Kriterien** herausgearbeitet, an denen sich die Maßnahmen messen lassen müssen. **Das erste** verweist auf die **Verfassungsgemäßheit** des RU in SH. **Das zweite** erläutert das Selbstverständnis des RU als religiöse Bildung der Schüler*innen, die die Profilierung religiöser Identitäten einschließt durch Prozesse der Vertiefung in der je eigenen Religiosität als auch in Begegnungen mit anderen Traditionen. **Drittens** wird festgehalten, dass die Organisationsstrukturen Elemente von interreligiöser Kooperation grundsätzlich einschließen können. Dazu braucht es **Lehrkräfte, die ein reflektiertes Verständnis ihrer eigenen Religiosität** haben und diese zur Verfügung stellen. Dazu sind **entsprechende Fortbildungsangebote** vorzuhalten. Es **braucht auch RU-LK anderer Religionen** im vorfindlichen RU. Deshalb wird mit dem Land darüber beraten, wie **solche LK in SH angestellt** werden können. Gleiches gilt für **LK, die unterschiedlichen Religionen angehören,** zwar keine RU-LK sind und dennoch ihre religiösen Erfahrungen im vorfindlichen RU zur Verfügung stellen würden.

Zusammenfassend lässt sich sagen:

- RU muss das Grundrecht auf religiöse Bildung authentisch einlösen.
- RU muss die aktuellen gesellschaftlichen Voraussetzungen zwingend mit einbeziehen – vor allem die religiöse Vielfalt sowie die abnehmende Relevanz der organisierten Religiosität in gelehrten Religionen.
- Dabei ist wichtig, die bisher übliche religionsverfassungsrechtliche Auslegung des Grundrechts neu zu betrachten und neue Wege für Verantwortungsstrukturen aufzuzeigen (siehe Hamburg).
- In Summa: Der RU muss vor allem konsequent von den Schüler*innenn her gedacht werden.

Literatur:

- Evangelische Kirche in Deutschland (Hrsg.) (2023). *Religiöse Bildung und Evangelischer Religionsunterricht in der Grundschule. Ein Orientierungsrahmen.* Hannover.
- Evangelische Kirche in Deutschland (Hrsg.). (2022). *Religiöse Bildungsbiografien ermöglichen. Eine Richtungsanzeige der Kammer der EKD für Bildung und Erziehung, Kinder und Jugend für die vernetzende Steuerung evangelischer Bildung.* Evangelische Verlagsanstalt.
- Evangelisch-Lutherische Kirche in Norddeutschland. Landeskirchenamt (2020). *Maßnahmen zur organisatorischen und pädagogischen Weiterentwicklung des evangelischen Religionsunterrichts in Schleswig-Holstein auf Grundlage der ReVikoR-Studie.* Verfügbar unter http://www.revikor.de/publikationen
- Pohl-Patalong, U., Woyke, J., Boll, S., Dittrich, T. & Lüdtke, A. (2016). *Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt. Eine empirische Studie zum evangelischen Religionsunterricht in Schleswig-Holstein.* Kohlhammer.
- Pohl-Patalong, U., Boll, S., Lüdtke, A. & Richter, C. (2017). *Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt II. Perspektiven von Schülerinnen und Schülern.* Kohlhammer.

Religiöse Bildungsbiografien im Religionsunterricht der Grundschule ermöglichen?

Dr. Susanne Schroeder

„Um religiöse Bildungsbiografien zu ermöglichen, ist es wichtig, Menschen in ihrer Vielfalt und ihrer individuellen Lebenssituation wahrzunehmen und auf ihre Bedürfnisse einzugehen. Nur so kann religiöse Bildung über den Rahmen einzelner Handlungsfelder hinauswachsen und zugleich uneigennütziger, mutiger und experimenteller werden.“ Mit diesen Sätzen stellt die EKD ihre 2022 erschienene Schrift „Religiöse Bildungsbiografien ermöglichen – Eine Richtungsanzeige der EKD für die Vernetzung evangelischer Bildung“ vor.[1]

Den Konkretionen der Schrift liegt ein doppelter Impuls zugrunde für diejenigen, die konzeptionelle Verantwortung im Feld evangelischer Bildungsarbeit tragen:

Erstens: Nehmt diejenigen, an die sich ein Bildungsangebot wendet, wahr – und zwar nicht als unbeschriebene Blätter, sondern als Menschen mit einer (unterschiedlich langen, unterschiedlich geradlinigen, unterschiedlich bewussten) Bildungsbiografie. Sie gilt es zu entdecken, fortzuschreiben und zu fördern!

Und zweitens: Schaut weiterhin auf das eigene Feld des Handelns, aber darüber hinaus auch auf die Adressaten und Teilhabenden der benachbarten Institutionen und Felder der Bildungsarbeit, auch auf deren Potenziale und auf die Brücken untereinander. Denn die Relevanz und die Strahlkraft von Bildung in evangelischer Verantwortung erweist sich nicht an der Verweildauer von Menschen in einer Bildungseinrichtung, sondern an der gestalterischen Kraft, die sie in deren Lebensführung und -deutung entfaltet.[2]

Welche Rolle wird in diesem Zusammenhang dem klassischen Bildungsfeld des Religionsunterrichts zugewiesen? Wie wird er ermutigt, uneigennütziger, mutiger und experimenteller zu werden? Wie kann er diejenigen, an die er sich wendet, als Menschen mit einer Bildungsbiografie wahrnehmen? Und wer ist mit den Adressaten und Teilhabenden benachbarter Institutionen gemeint?

In Hinblick auf die Grundschule wird lobend darauf aufmerksam gemacht, wie viel Bedeutung im Religionsunterricht den Lebenserfahrungen seiner Adressat*innen beigemessen werden. „Erzählräume bereitzustellen und zu öffnen, ist wichtig, denn Narrationen sind ein Schlüssel zur Identifikation und Explikation von Identität und Selbstkonzept“ (S. 102). Dies sieht die Schrift als Chance, sie führt aus, dass in vielerlei Form erzählt werden kann – „im Gespräch über den Gartenzaun ebenso wie im Kindergottesdienst, auf Instagram wie im Kino.“ (S. 102) und leitet in einem schnellen Schritt vom Religionsunterricht weg in den Raum von Kirche und Christentum. ABER ...

Wie sympathisch, bescheiden, klug und selbstkritisch diese Schrift den schulischen Religionsunterricht auch unter ihre Fittiche nimmt – das konkrete Setting in der Schule stellt in weiten Gebieten der Bundesrepublik die Lehrkräfte doch in eine besondere Situation, die sich von vielen kirchlichen Handlungsfeldern deshalb unterscheidet, weil sie mitten in einem säkularen Handlungsraum stattfindet. Über Zahlenverhältnisse im Religionsunterricht wird in der Schrift nicht gesprochen, und es wird auch nicht thematisiert, wie viele der Schüler*innen in der konkreten Religionsstunde überhaupt schon einmal mit religiösen Phänomenen in Berührung gekommen sind.

Ulrich Kropac und Mirjam Schambeck benennen in ihrem neuen Buch „Konfessionslosigkeit als Normalfall“ die Situation klar und deutlich: Nicht so sehr die wachsende religiöse Pluralisierung, sondern die zunehmende Konfessions- und Religionslosigkeit ist die größte Herausforderung für die Religionsdidaktik schon jetzt und erst recht in der Zukunft![3]

Sie stellen fest, dass Konfessionslose keine homogene Gruppe bilden und unterscheiden vier Typen: Individuell Religiöse, religiös Indifferente, Areligiöse und Atheisten.[4] Deutschlandweit betrachtet ist dabei der Typ der individuell Religiösen am schwächsten ausgeprägt. Das bedeutet, dass nur bei den wenigsten Konfessionslosen ein Sensorium für Religion und Religiosität vorhanden ist. Am stärksten vertreten sind die Areligiösen. Es überwiegen also unter den Konfessionslosen ganz eindeutig jene Menschen, „welche nicht nur Kirche, sondern auch Religion gleichgültig gegenüberstehen“.[5]

Aber auch die verbliebenen sogenannten „religiös Sozialisierten“ sind schwer zu fassen. Die EKD-Schrift nimmt diese Situation in den Blick, wenn sie darauf verweist, dass selbst eine scheinbar homogene Größe wie das evangelische Christentum sich in weltweitem Maßstab als äußerst facettenreiche, kulturell und kontextuell verwobene Religion erweist. Angesichts dessen reicht ein Rück(be)zug auf die traditionelle Konfessionskultur der eigenen Kirchenprovinz nicht mehr aus, nötig ist vielmehr eine Öffnung für die Storys der anderen in der Begegnung, der theologischen Orientierung und der Fortschreibung der eigenen religiösen Bildungsbiografie.[6]

Im Berliner Religionsunterricht werden diese Säkularisierungs- und Entkonfessionalisierungserscheinungen vielleicht besonders deutlich erkennbar. Seine Teilnehmer*innen setzen sich neben evangelischen und katholischen Schüler*innen u.a. aus muslimischen, aber auch vielen religiös indifferenten oder areligiösen Schüler*innen zusammen.

[1] *Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) (Hrsg.). (2022). Religiöse Bildungsbiografien ermöglichen. Eine Richtungsanzeige der Kammer der EKD für Bildung und Erziehung, Kinder und Jugend für die vernetzende Steuerung evangelischer Bildung. Evangelische Verlagsanstalt. Verfügbar unter: https://www.ekd.de/evangelische-bildungsarbeit-vernetzt-steuern-und-individuell-70373.htm*

[2] *EKD, 2022, S. 85f.*

[3] *Kropac, U. & Schambeck, M. (Hrsg.). (2022). Konfessionslosigkeit als Normalfall – Religions- und Ethikunterricht in säkularen Kontexten. Herder, S.11.*

[4] *Kropac & Schambeck, 2022, S. 16.*

[5] *Ebd.*

[6] *EKD, 2022, S. 48.*

Deshalb war es nötig, ein Unterrichtswerk zu schaffen, das diesen Zielgruppen gerecht wird. Es sollte das Interesse aller, religiöser wie nicht religiöser Kinder, an religiösen Fragestellungen wecken und geht damit über die Konzeption interreligiösen Lernens hinaus.

Die Schulbücher Alle Zusammen 1–3 und 4–6 gehen von dem Ansatz aus, Religion und (nichtreligiöse) Weltanschauungen als parallele Erscheinungen aufzufassen und miteinander ins Gespräch zu bringen.[7] Insofern beherzigen sie den Hinweis der EKD-Schrift, angesichts der fortschreitenden Globalisierung Lernprozesse im räumlichen Horizont der Weltgesellschaft zu verorten.[8] Inhaltlich an den Lebensfragen des Berlin-Brandenburger Rahmenlehrplans orientiert und altersangemessen elementarisiert nimmt das Schulbuch die alltags- und lebensweltliche Präsenz religiöser Phänomene in den Blick. Eine religiöse Identitätsbildung im Sinne einer Glaubensunterweisung kann dabei nicht intendiert werden, eher geht es um eine gemeinsame Auseinandersetzung mit existentiellen Fragen, darum, eigenes Leben und Erleben zu deuten und in einen Zusammenhang mit dem individuellen und gesellschaftlichen Umfeld zu stellen.[9]

Die Schulbücher helfen dabei, über solche Fragen nachzudenken.[10] Im Kreisen um den Bereich von Tod und Sterben liest sich das für die 1.–3. Klasse so: Besteht der Mensch nur aus seinem Körper? Wenn der Körper nicht mehr da ist, was passiert dann? Sieht man sich (nach dem Tod) irgendwann und irgendwo wieder? Was ist das – der Himmel? Die 4.–6. Klasse tauscht sich darüber aus: Warum wird man alt? Tut Sterben weh? Darf Kranken beim Sterben geholfen werden? Hat mein jetziges Leben Einfluss darauf, wie es mir nach dem Tod geht? Dem Ansatz liegt eine „Didaktik der Frage“ zugrunde. Wie Henrik Simojoki dazu ausführt, wird der gemeinsame Lernprozess über Fragen strukturiert, die beides gewährleisten sollen: möglichst viel Offenheit, damit Schüler*innen (ob und wie religiös auch immer) sich in diesen Fragen wiederfinden, und zugleich ein hinreichendes Maß an Bestimmtheit, so dass die Lernenden in Auseinandersetzung mit den Fragen eigene Antworten finden und diese im Dialog mit anderen erproben können.[11] Das Schulbuch nimmt daher auch keine Standardisierung von Antworten vor.

Es setzt in Anlehnung an die Komparative Theologie unterhalb der Frage nach letzten Wahrheiten an und will diese eher in eine dialogische Denkbewegung übersetzen. Das gemeinsame Deuten und Erzählen auf dem Weg zu gemeinsamen Sinnkonstruktionen will der Diversität religiösen und weltanschaulichen Denkens Rechnung tragen.

Kristina Dronsch stellt in ihrer Analyse zum Schulbuch 1–3 fest, dass der „Multilog“ mit anderen Religionen und Weltanschauungen nicht auf Harmonie und Identität, sondern auf konstruktive Differenz setzt. Ausgangspunkt ist die Anerkennung einer berechtigten Vielstimmigkeit einander widerstreitender Wahrheits- und Geltungsansprüche, die dazu befähigen soll, religiös-weltanschauliche Differenz zu achten, ohne den eigenen Standpunkt im Interesse eines rein konsensorientierten Dialogs zu verschweigen.[12]

Das Schulbuch ALLE ZUSAMMEN versucht, dies alles zu berücksichtigen. Die Schüler*innen sollen sich selbst, ihre persönliche Meinung, Haltung, Weltsicht entdecken, benennen, formen und bilden. Religion kann bei der Erforschung der gemeinsamen Umwelt als vertraut und gleichzeitig fremd erfahren werden, als eine Möglichkeit, von sich und dem Leben zu erzählen, staunend, rätselnd, lachend.

[7] *Konsistorium der Evanglischen Kirche Berlin-Brandenburg-schlesische Oberlausitz (Konsistorium der EKBO) (Hrsg.). (2020). alle zusammen – Evangelischer Religionsunterricht für die Jahrgangsstufen 1–3. Berlin.*
Konsistorium der EKBO (Hrsg.). (2022). alle zusammen – Evangelischer Religionsunterricht für die Jahrgangsstufen 4–6. Berlin.

[8] *EKD, 2022, S. 47f.*

[9] *Die Konzeption trifft sich hier mit den Zielsetzungen des EKD-Textes 142 (EKD (Hrsg.). (2023). Religiöse Bildung und Evangelischer Religionsunterricht in der Grundschule. Ein Orientierungsrahmen. Hannover, S. 40ff.). Dort werden Fragen als Ausgangspunkt des Unterrichts beschrieben. Der Religionsunterricht trägt zur religiösen Bildung des Kindes bei, indem er forschendes Frageverhalten entwickelt, entdeckendes Lernen hin zum Staunen und Nachdenken fördert und durch herausfordernde Fragen bzw. Impulse gemeinsam neues „Denkgelände“ betritt.*

[10] *Dass es kein triviales Problem ist, Fragen zu stellen, hat Mirjam Zimmermann (2013) in ihrem Buch „Fragen im Religionsunterricht – Unterrichtsideen zu einer schülerfragenorientierten Didaktik“ (Vandenhoeck & Ruprecht) nachgewiesen.*

[11] *So Henrik Simojoki in seiner erläuternden Beschreibung zum Lehrkräftehandbuch. Konsistorium der EKBO (Hrsg.). (2022). Lehrkräftehandbuch zur didaktischen Konzeption des Schulbuchs für den Evangelischen Religionsunterricht der EKBO in den Klassenstufen 4–6. Berlin.*

[12] *Konsistorium der EKBO (Hrsg.). (2020). Lehrkräftehandbuch zur didaktischen Konzeption des Schulbuchs für den Evangelischen Religionsunterricht der EKBO in den Klassenstufen 1–3. Berlin, S. 23f.*

Andere Länder – andere Anforderungen?

Ermöglichung von religiösen Bildungsbiografien in Kontexten und Konstellationen in Europa

Bianca Kappelhoff

Die Idee der Ermöglichung einer religiösen Bildungsbiografie als Aufgabe des Religionsunterrichts in Deutschland und speziell des Interreligiösen Lernens steht im Kontext einer pluraler werdenden Gesellschaft. Gleichzeitig bettet sich das Konzept in spezifische nationale (und regionale) Strukturen und religionspädagogische Leitideen ein. Ist es also ein spezifisch deutsches Anliegen oder ein gesamteuropäisches auf einem pluraler werdenden Kontinent?

Um die Kontextabhängigkeit bestmöglich zu beleuchten, wurden beispielhaft vier Länder zum Vergleich herangezogen, die in ihrer religiösen Landschaft und Modellen des Religionsunterrichts sehr unterschiedlich sind. Aus Wales, Nordirland, Estland und Finnland wurden Expert*innen der Religionspädagogik im Vorfeld befragt, woraus der nun folgende Beitrag entstand.

These 1: Ausgangslagen – Ein Rückgang formaler Religionszugehörigkeiten ist in ganz Europa zu beobachten, jedoch in unterschiedlichen Niveaus und Konstellationen.

Warum wird von der Ermöglichung von religiösen Bildungsbiografien als Aufgabe des Religionsunterrichts und speziell des Interreligiösen Lernens gesprochen? Im deutschen Kontext kann man dies als Reflektion zu einer sich pluralisierenden Gesellschaft beobachten. Die EKD-Schrift „Religiöse Bildungsbiografien ermöglichen“ erläutert: „Die Suche nach dem je eigenen Glauben vollzieht sich im Kontext der existierenden Vielfalt religiös-weltanschaulicher Weltdeutungen und Lebensentwürfe – und sie gewinnt aus der aktiven Auseinandersetzung damit.“ (S. 45). Doch ist Pluralität auch der bestimmende Kontextfaktor in anderen europäischen Ländern?

Die Bevölkerung Estlands ist in Hinblick auf formale Zugehörigkeiten zu Religionsgemeinschaften unter den Beispielländern die säkularste. Laut Zensus 2021 gehören nur Minderheiten der lutherischen (8%) oder orthodoxen (16%) Kirche an. Gemischt sieht es in Wales aus, wo im letzten Zensus im Jahr 2021 43,6% der Menschen angaben, zum Christentum zu gehören, womit die Zahl erstmals unter 50% fiel. Dahingegen wächst die Gruppe derer ohne formale Religionszugehörigkeit auf nun 46,5%. Einen ganz so hohen Anteil an Menschen ohne formale Religionszugehörigkeit gibt es im anderen Teil Großbritanniens, in Nordirland, nicht. Dennoch ist die Gruppe auch hier stetig größer geworden von 3,7% im Jahr 1991 hin zu 17,39% im Zensus 2021. Gleichzeitig bezeichnen sich 42% als Katholik*innen und 37% als Protestant*innen. Finnland ist das Land mit der größten Mehrheit einer einzelnen Konfession. Hier bezeichnen sich 67% als Lutheraner, 30% geben an, keiner Religionsgemeinschaft anzugehören. Neben den Zugehörigen der christlichen Konfessionen und denen ohne formale Zugehörigkeit gibt es in allen Ländern Bevölkerungsanteile im einstelligen Prozentbereich, die sich anderen Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften zuordnen.

Insgesamt kann man also sagen, dass sich die formale religiöse Zugehörigkeit der Menschen in den Ländern durchaus unterschiedlich darstellt. Gemein ist allen jedoch die wachsende Gruppe ohne formale Zugehörigkeit.

These 2: Die Schülerschaft – Die Annahmen zum religiösen Hintergrund der Schüler*innen als Grundbedingung des Religionsunterrichts hängen nicht nur von den Religionszugehörigkeiten der Gesamtbevölkerung ab, sondern auch vom Bildungssystem und den darin verankerten Werten.

Schlagen sich diese Entwicklungen der Gesamtbevölkerung auch in den Annahmen zum religiösen Hintergrund der Schüler*innen im Religionsunterricht nieder? Der Religionsunterricht in Nordirland ist auch in dieser Frage stark vom konfessionell getrennten Schulsystem geprägt. So ist die Grundannahme, dass im Religionsunterricht in den katholischen Schulen katholische Schüler*innen sitzen und in den staatlichen, de facto protestantischen, protestantische Schüler*innen. Inwieweit die Veränderungen in der Bevölkerung zu Änderungen im Religionsunterricht führen sollten, ist Gegenstand einer kontroversen Debatte. Demgegenüber ist Finnland von seinem eigenen Grundverständnis von Bildung geprägt. Es wird als wichtige Bildungsaufgabe gesehen, dass Schüler*innen ein eigenes kritisches Denken entwickeln und sich damit auch kritisch mit der eigenen religiösen Identität auseinandersetzen. Dabei wird davon ausgegangen, dass diese Identitäten zunehmend fluide sind, sodass auch dem hier praktizierten konfessionell getrennten Religionsunterricht – im Gegensatz zu einer demographisch eindeutigen lutherischen Mehrheit – die Annahme einer pluralen Schülerschaft zu Grunde liegt. Diese ist auch in Wales maßgebend, kommt jedoch auf anderem Wege zustande. Das Bildungssystem in Wales ist grundsätzlich stark lokal verankert. Curricula und so auch das des Religionsunterrichts werden zu großem Anteil auf lokaler Ebene entwickelt. Sogenannte SACRE (Standing Advisory Council on Religious Education) mit Vertreter*innen der lokalen Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften begleiten diesen Prozess. Damit wird auch die lokale religiöse Vielfalt zum zentralen Bezugspunkt, um Annahmen über die religiösen Hintergründe der Schüler*innen zu treffen. In Estland wiederum geht man aufgrund der allgemeinen demographisch-säkularen Lage davon aus, dass Schüler*innen im Prinzip komplett ohne religiöse Vorerfahrungen und Wissen in den Unterricht kommen. Insgesamt sind die Annahmen zur Schülerschaft also sehr divers: von konfessionell geprägt über plurale Identitäten bis hin zur rein säkular geprägten Schülerschaft.

These 3: Ziele von RU – Religiöse Bildungsbiografien zu ermöglichen wird nicht in allen Ländern als Ziel des Religionsunterrichts angesehen, jedoch findet sich dieses Ziel in verschiedenen Modellen von Religionsunterricht gleichermaßen.

Es wird deutlich, dass sich die Kontexte von Pluralität und die Konstellationen in den Bildungssystemen in den Ländern divers zusammensetzen. Was bedeutet dies nun für die Ermöglichung von religiösen Bildungsbiografien? Wenn wir nach Nordirland schauen, wird schnell klar, dass sich der konfessionelle Fokus weiter fortsetzt. In den katholischen Schulen hat der Religionsunterricht Glaubenserziehung zum Ziel und auch im protestantischen Schulzweig steht der christliche Glaube klar im Zentrum. Andere Religionen kommen nur am Rande vor. Die Suche nach einem eigenen Glauben in Auseinandersetzung mit einer weltanschauliche-religiösen Vielfalt steht hier nicht im Zentrum. Auch in Estland ist dies nicht der Fall – wenn auch aus ganz anderen Gründen. Da davon ausgegangen wird, dass die Schüler*innen keine Religionszugehörigkeit haben, ist primäres Ziel von Religionsunterricht die Vermittlung von grundlegendem Wissen zu Religionen und Weltanschauungen. Die Ermöglichung einer religiösen Bildungsbiografie ist auch schon allein deshalb schwierig, weil Religionsunterricht nur als optionales Fach und auch nicht in jedem Schuljahr angeboten wird.

Sowohl in Finnland als auch in Wales wiederum beschreiben die Curricula Ziele für den Religionsunterricht, die sehr stark an das deutsche Verständnis der religiösen Bildungsgrafien erinnern. So stellt das finnische Curriculum für die Primarschule fest: „the instruction provides the pupil with elements for building and evaluating his or her identity as well as personal view of life and worldview". Das Curriculum in Wales beschreibt: „In the context of RVE [Religion, Values and Ethics], spiritual development is concerned with our natural ability to look for, express and understand what is important in life, and to question who we are and why we are here. Spiritual development may or may not involve religion. Through experiencing and reflecting on our relationships, spiritual development may be apparent in the following: awareness of self in relation to others; connections to the wider and the natural world (and, for some people, to a higher power or ultimate reality); creativity and going beyond the everyday; exploration of ultimate questions and contemplation of meaning and purpose." Beide stellen also die Entwicklung einer eigenen Weltanschauung ins Zentrum, dies jedoch in aller Offenheit, ob diese religiös, spirituell oder säkular geprägt ist oder irgendwo dazwischen. Interessant zu beobachten ist, dass sich diese sehr ähnliche Zielsetzung in diesen beiden Ländern etabliert hat, obwohl sie in sehr unterschiedlichen Religionsunterrichtsmodellen operieren: Wales mit einem RU für alle und Finnland mit konfessionell getrenntem Religionsunterricht.

Fazit

Schaut man sich die vier Länder Nordirland, Wales, Finnland und Estland im Vergleich zu Deutschland an, wird deutlich, dass das Ermöglichen von religiösen Bildungsbiografien nicht überall als Ziel von Religionsunterricht definiert wird. Es scheint jedoch weniger vom vorherrschenden Modell des Religionsunterrichts abhängig zu sein als von dem Selbstverständnis, was (religiöse) Bildung leisten soll. Dieses Selbstverständnis ist es auch, das die Interpretation der jeweiligen religiösen Zugehörigkeiten der Bevölkerung im Land und damit deren Auswirkungen auf die Curricula beeinflusst. Andere Länder – andere Anforderungen? Ja, aber: Es ist kompliziert.

Quellen:
Befragte Expert*innen

- Estland: Triin Käpp, Lutheran Estonian Church/Former Teacher at Tartu Luterlik Peetri Kool.
- Finnland: Outi Raunio Hannula, Councellor of Education in Finnish National Agency for Education.
- Nordirland: Norman Richardson, Lecturer in Religious Studies and Diversity Education, Stranmillis University College, Belfast.
- Wales: Tania ap Siôn und Libby Jones, St. Giles Centre for Religious Education Wrexham.

Literatur

- Evangelische Kirche in Deutschland (2022): *Religiöse Bildungsbiografien ermöglichen. Eine Richtungsanzeige der Kammer der EKD für Bildung und Erziehung, Kinder und Jugend für die vernetzende Steuerung evangelischer Bildung.* Evangelische Verlagsanstalt.
- Northern Ireland statistics and Research agency (2021). *Census 2021 main statistics religion tables.* https://www.nisra.gov.uk/publications/census-2021-main-statistics-religion-tables abgerufen am 19.01.2023.
- Office for National Statistics (2021). *Religion, England and Wales: Census 2021*. https://www.ons.gov.uk/people-populationandcommunity/culturalidentity/religion/bulletins/religionenglandandwales/census2021
- Mendl, H. (2019). *Taschenlexikon Religionsdidaktik. Das Wichtigste für Studium und Beruf.* Kösel.
- Klappenecker, G. (2017). Biografie/Lebensgeschichte/Lebenslauf. *Wirelex, das wissenschaftliche-religionspädagogische Lexikon.* Verfügbar unter https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100192/
- Richardson, N. (2021). *RE in Northern Ireland.* Verfügbar unter https://eftre.net/re-in-northern-ireland/
- Schihalejev, Olga (2022). *Religious Education in Estonia.* Verfügbar unter https://eftre.net/re-in-estonia/
- Statistics Estonia (2022): *Population census. The proportion of people with a religious affiliation remains stable, Orthodox Christianity is still the most widespread.* Verfügbar unter https://www.stat.ee/en/news/population-census-proportion-people-religious-affiliation-remains-stable-orthodox-christianity-still-most-widespread
- Statistics Finland (2022): *Population structure.* Verfügbar unter https://www.stat.fi/tup/suoluk/suoluk_vaesto_en.html

Impressum

Herausgeber: Religionspädagogisches Institut der EKKW und der EKHN
Rudolf-Bultmann-Straße 4, 35039 Marburg
Layout: Ralf Kopp, Darmstadt · www.ralfkopp.biz
Eigendruck
v.i.S.d.P.: Uwe Martini, Direktor

Das RPI der EKKW und der EKHN veröffentlicht dieses Material als „Open Educational Resources“ unter der Creative-Commons-Lizenzierung BY-NC-SA (Namensnennung – nicht Kommerziell) veröffentlicht:
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/de/