

Theologisch-Religionspädagogische Kompetenzen für das gemeinsame Lernen mit Konfessionslosen in schulischen Kontexten – Perspektiven und Empfehlungen für die Aus-, Fort- und Weiterbildung von evangelischen Religionslehrerinnen und -lehrern (Stand 22. September 2020)

Von der Konferenz der Bildungs-, Erziehungs- und Schulreferentinnen und -referenten in den Gliedkirchen der EKD (BESRK) am 18. Juni 2020 sowie der Gemischten Kommission für die Reform des Theologiestudiums und ihrer Fachkommission II am 18. bzw. 16. September 2020 jeweils einstimmig beschlossen.

1. Einleitung: Pluralität und Heterogenität als prägende Signatur des gesellschaftlichen Zusammenlebens

Pluralität und Heterogenität sind zur prägenden Signatur des gesellschaftlichen Zusammenlebens geworden. Das Verhältnis der Menschen zu Traditionen und Institutionen hat sich verändert, kirchliche Bindungen nehmen ebenso ab wie Bindungen an althergebrachte Vereine, Gewerkschaften und Parteien. Das Anliegen religiöser Bildung trifft daher nicht nur am Lernort Schule auf veränderte Voraussetzungen, die es genau wahrzunehmen und im Dialog neu zu gestalten gilt: „Ein pädagogisch verantwortlicher Umgang mit religiösen und weltanschaulichen Orientierungen darf sich nicht mit deren vordergründiger Abdrängung in einen nicht mehr dem Dialog und der Auseinandersetzung zugänglichen Raum der Subjektivität begnügen, sondern muss sich der Aufgabe stellen, eine konstruktive Pluralitätsfähigkeit bei Kindern und Jugendlichen zu fördern und entwickeln zu helfen“ (Religiöse Orientierung gewinnen, EKD 2014, 110).

Als prägende Signatur des gesellschaftlichen Zusammenlebens sind Pluralität und Heterogenität so zu entfalten, dass Konfessionslosigkeit nicht als eine Form *religiöser* Pluralität und Heterogenität deklariert wird, sondern von einer Pluralität und Heterogenität religiöser *und* nicht-religiöser Lebensorientierungen auszugehen ist. Die Unterscheidung von Religion und Nicht-Religion ist anschlussfähig an das Selbstverständnis einer wachsenden Zahl an Menschen, die ihr Leben ohne Mitgliedschaft in einer Religionsgemeinschaft führen und deuten oder sich selbst als nichtreligiös oder konfessionslos bezeichnen. In Übereinstimmung mit dem Grundlagentext „Religiöse Bildung angesichts von Konfessionslosigkeit. Aufgaben und Chancen“ (EKD 2020) hat der Begriff der „Konfessionslosigkeit“ auch in den vorliegenden Empfehlungen verschiedene Bedeutungen und „fungiert somit als Dachbegriff, der [soziologische, theologische, bildungstheoretische] Differenzierungen nicht nur zulässt, sondern sogar erfordert. Gleichwohl bleibt er als Dachbegriff mit der Kernbedeutung ‚nicht getauft‘ oder ‚aus der Kirche ausgetreten‘ unverzichtbar – zumal es bislang keine weniger umstrittenen, klareren Alternativbegriffe gibt“ (a.a.O. S. 15, vgl. dort auch Kap. 1.2).

Die Gruppe sogenannter „Konfessionsloser“, die formal keiner christlichen oder anderen Religionsgemeinschaft angehören, ist auf ca. 30% der Gesamtbevölkerung angewachsen, wobei

teilweise erhebliche regionale Unterschiede zwischen Ost und West, Nord und Süd sowie Stadt und Land zu berücksichtigt sind. Vor allem in Ostdeutschland, aber auch in westdeutschen Ballungsgebieten ist Konfessionslosigkeit für viele bereits zu einer Familientradition geworden. Anschaulich wird das Phänomen vor allem an der zurückgehenden Zahl an Taufen, Konfirmationen, kirchlichen Trauungen und Bestattungen.

Pluralität und Heterogenität prägen nicht nur die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen, sondern auch das schulische Lernen und Zusammenleben. Konfessionslosigkeit ist auch hier kein einheitliches und geschlossenes Phänomen, sondern bezeichnet ein Spektrum von religiös interessierten über indifferente bis hin zu offensiv-atheistischen Haltungen. Nicht weniger plural sind die Orientierungen im interkonfessionellen Bereich sowie im Besonderen der Schüler*innen, die dem (evangelischen) Christentum zugerechnet werden. Die formale Mitgliedschaft bzw. Nichtmitgliedschaft in einer Religionsgemeinschaft gibt keine verlässliche Auskunft darüber, ob Schüler*innen glauben oder an einer religiösen Praxis partizipieren; deshalb sind religions- und kirchendistanzierte Einstellungen auch unter Schüler*innen anzutreffen, die formal einer Religion oder Konfession angehören.

Die unterschiedlichen Voreinstellungen, die Kinder und Jugendliche mitbringen, gilt es, im Religionsunterricht sowie darüber hinaus am Lernort Schule wahr- und aufzunehmen. Dabei sind Glaubensüberzeugungen und nicht-religiöse Lebensorientierungen der Schüler*innen als Grundlage ihres *Subjektseins* zu respektieren, im Sinne der *Subjektwerdung* und der sich erst vollziehenden Identitätsbildung zugleich aber immer als entwicklungsfähig anzusehen. Für die religiöse Bildung am Lernort Schule ist das in Art. 4 GG garantierte Selbstbestimmungsrecht in seiner doppelten Ausrichtung maßgeblich. So wie die Entwicklung und Gestaltung religiöser Überzeugungen im je eigenen Bekenntnis durch ein ordentliches Lehrfach nach Art. 7, Abs. 3 GG gewährleistet wird, ist umgekehrt stets das individuelle Recht auf Freiheit von bekenntnisgebundener Bildung zu wahren. Unbeschadet dessen nehmen Konfessionslose häufig am konfessionellen Religionsunterricht teil, sind Akteure und Adressaten von Lehr- und Lernprozessen in der Schule und bedingen den Kontext des konfessionellen Religionsunterrichts mit.

2. Pluralitätsfähigkeit aller Schüler*innen als Ziel religiöser Bildung in Schule und Religionsunterricht

Im Raum der Schule stellt Konfessionslosigkeit eine „grundlegende religionspädagogische Herausforderung“ dar (Religiöse Bildung angesichts von Konfessionslosigkeit EKD 2020, 19). Je nach Ort der Begegnung fällt diese Herausforderung unterschiedlich aus.

Ein erster möglicher Ort der Begegnung ist der *evangelische Religionsunterricht*. Er ist offen für die Teilnahme auch von Schüler*innen, die keiner Religionsgemeinschaft angehören. Als konfessioneller Religionsunterricht nach Art. 7.3 GG ist er gleichwohl den Grundsätzen der eigenen Religionsgemeinschaft verpflichtet und bringt die christliche Perspektive zu Geltung. In seiner Perspektivität aber nimmt er die jeweiligen Einstellungen und Überzeugungen *aller* Schüler*innen dialogisch auf. Nehmen konfessionslose Schüler*innen am Religionsunterricht teil, so tun sie dies in aller Regel auf eigenen Wunsch: Sie stellen sich der Auseinandersetzung

mit religiösen Fragen und bringen, wenn nicht Religionsfreundlichkeit, so doch Interesse daran mit.

Ein zweiter möglicher Ort der Begegnung ergibt sich aus der Kooperation des Religionsunterrichts mit anderen Fächern, insbesondere aber mit dem *Fach Ethik*, etwa in Form des Dialogs über inhaltliche Schnittmengen, gemeinsamer Thementage oder Projektwochen bis hin zu Unterrichtsstunden oder -einheiten. In dieser Konstellation sind die Bereitschaft von Lehrer*innen und die Freiwilligkeit der Teilnahme konfessionsloser Schüler*innen nicht ohne Weiteres gegeben; zwar dient die Kooperation der Profilierung sowohl von Gemeinsamkeiten als auch von Unterschieden, doch muss der negativen Religionsfreiheit der Beteiligten hier sensibel Rechnung getragen werden. Anders verhält es sich, wenn religiöse Themen konfessionslosen Schüler*innen im Literatur-, Geschichts-, Musik-, Kunst- und Ethikunterricht begegnen; sie werden in solchen Zusammenhängen zumeist informierend erschlossen.

Ein dritter Ort der Begegnung von konfessionslosen Schüler*innen und Religion ist das *Schulleben*. Religiöse Formen sind im Kontext der gesamten Schule auch im Blick auf Konfessionslose zu entwickeln und zu kommunizieren. Zu diesen Angeboten ist – aus der Sicht der Religionslehrenden – die gesamte Schulgemeinschaft in ihrer Pluralität jedweder Lebensorientierungen einzuladen. Vorzeichen ihrer Beteiligung ist im Falle von Religion im Schulleben wiederum Freiwilligkeit und Interesse.

An allen drei Lernorten und unter ihren jeweiligen Vorzeichen zielt religiöse Bildung in der Schule darauf, die Pluralitätsfähigkeit der Schüler*innen zu fördern. Die zentrale Bedeutung kommt dabei dem Religionsunterricht zu.

Pluralitätsfähigkeit zielt auf Identität und Verständigung, die nicht in einem Verhältnis des Nacheinanders, sondern vielmehr in einem gleichwertigen und gleichzeitigen Wechselverhältnis zueinander stehen. Im Dialog religiöser und nichtreligiöser Lebensorientierungen werden alltagsethische Fragen, aber auch existenzielle Sinn- und Wahrheitsfragen gemeinsam erörtert. Zugleich werden dabei sachliche und methodische Differenzen sichtbar, die den je eigenen Standpunkt schärfen können. „Die Fähigkeit, sich konstruktiv mit religiöser und weltanschaulicher Pluralität auseinanderzusetzen, beruht auf der Einsicht in Gemeinsamkeiten, die alle Menschen einschließen, aber auch auf dem Bewusstsein der bleibenden Bedeutung unterschiedlicher Lebensorientierungen und Glaubensüberzeugungen. Der doppelten Orientierung an Gemeinsamkeit und Differenz entspricht das Bildungsziel einer Pluralitätsfähigkeit, die profilierte religiöse Bildung voraussetzt“ (Religiöse Orientierung gewinnen, EKD 2014, 12).

3. Konfessionslosigkeit als Herausforderung für Religionslehrer*innen – Empfehlungen zur Weiterentwicklung der vorliegenden Kompetenzbereiche aus EKD-Text 96

Die Kompetenzen, die Religionslehrer*innen in Aus-, Fort- und Weiterbildung erwerben sollen, sind bereits im EKD-Text „Theologisch-religionspädagogische Kompetenz. Professionelle Standards für die Religionslehrausbildung. Empfehlungen der Gemischten Kommission für die Reform des Theologiestudiums“ (EKD-Texte 96, 2008) formuliert. Die hier vorgelegten Empfehlungen nehmen diese Zielbestimmungen – darunter v.a. das, was in den

Teilkompetenzen 5, 6 und 12 entfaltet wurde – auf und führen sie im Sinne einer konsequent dialogischen Ausrichtung der Ausbildung auch im Hinblick auf Konfessionslosigkeit weiter. Damit stehen sie in einer Linie mit den bereits verabschiedeten Empfehlungen der Gemischten Kommission zur konfessionellen Kooperation sowie zur interreligiösen Kompetenz.

Wenn im Folgenden ein erweitertes Tableau theologisch-religionspädagogischer Kompetenzen von Religionslehrer*innen beschrieben wird, sind folgende Grundsätze leitend:

Ausgangspunkt wie Ziel der eingangs beschriebenen Verständigungsprozesse ist eine gegenseitige Haltung des Respektes und der Toleranz. Diese Haltung schließt ein, das Prinzip der Freiwilligkeit und Wechselseitigkeit unbedingt anzuerkennen: Es kann nicht nur darum gehen, dass konfessionslose Schüler*innen das Denken, Fühlen und Handeln religiöser Menschen kennenlernen; es müssen auch Lernmöglichkeiten für konfessionsgebundene Schüler*innen eröffnet werden, sich mit dem Denken, Fühlen und Handeln von Menschen auseinandersetzen, die oft aus guten Gründen mit Kirche und Religion nichts anfangen können. Die Auseinandersetzung mit religiösen Überzeugungen hat grundsätzlich Einladungscharakter und muss angenommen, aber eben auch abgelehnt werden können. Der Einladungscharakter religiöser Bildungsangebote entspricht dem Geist des Evangeliums, das für den Glauben wirbt, diesen aber nicht zu erzwingen oder zu operationalisieren sucht.

Schulische Bildungsarbeit basiert auf der Leitdifferenz von ungebildet/gebildet und unterscheidet sich damit grundlegend von den Aufgaben religiöser Erziehung und Sozialisation in Familien und Kirchengemeinden. Die Lernangebote des Religionsunterrichts sind unter Berücksichtigung des Überwältigungsverbots so auszugestalten, „dass sie nicht nur dann Erfolg versprechen, wenn eine religiöse Sozialisation vorausgesetzt werden kann oder eine innere Zustimmung zu der christlichen Glaubensüberlieferung, der sich der evangelische Religionsunterricht und die in ihm tätigen Lehrer*innen verpflichtet wissen“ (Religiöse Orientierung gewinnen, EKD 2014, 92). Daher müssen Religionslehrer*innen familiale, schulische und gemeindliche Lernorte bildungstheoretisch unterscheiden können, die Konsequenzen kennen, die sich daraus für die Gestaltung des konfessionellen Religionsunterrichts ergeben, und entsprechende Kompetenzen entwickeln.

Zugleich ist religionsbezogene Bildung insofern unverzichtbarer Teil der Allgemeinbildung, als auch konfessionslose Kinder und Jugendliche biblische Motive in der Literatur, Musik, bildenden Kunst, Philosophie, Rechtsprechung, kurz: in der gesamten Kultur erkennen sollten – ein Mindeststandard religiöser Bildung, der zahlreiche Kooperationsmöglichkeiten u. a. mit dem Deutsch-, Musik-, Kunst-, Philosophieunterricht eröffnet. Religionslehrer*innen sind nicht nur Experten in zwei oder mehr Unterrichtsfächern, sondern bringen sich auch in die Gestaltung des Schullebens und einer religionssensiblen Schulkultur mit ein.

Die Förderung ihrer Kompetenzen für die Auseinandersetzung mit konfessionslosen Lebensorientierungen ist keineswegs nur die Aufgabe der Religionspädagogik, alle Disziplinen der Theologie tragen dazu Wesentliches bei. Die exegetischen Fächer beschäftigen sich u.a. mit Erfahrungen von Zweifel und Gottverlassenheit in biblischen Schriften und entwickeln Bibelhermeneutiken für Rezipienten, die an keiner religiösen Praxis partizipieren oder den antiken Konsens, dass es einen Gott gibt, nicht teilen. Kirchen- und Theologiegeschichte rekonstruieren nicht nur den Prozess der Säkularisierung und der Transformation der Christentümer unter

neuzeitlichen Bedingungen, sie erschließen zudem mannigfaltige Exempel der Auseinandersetzung zwischen Religion und Religionskritik. Religionswissenschaft und Interkulturelle Theologie weitet den Blick für außereuropäische Konstellationen. Nicht zuletzt ist es die Systematische Theologie, die im Horizont der Gegenwart die argumentative Auseinandersetzung zwischen Glauben und Wissen, Theologie und Philosophie, Religionsbegründung und -kritik fördert.

Im Hinblick auf die in EKD-Text 96 ausgewiesenen Kompetenzbereiche hat das die folgenden Konsequenzen. Diese nehmen jeweils die drei Dimensionen der Gestaltung des Religionsunterrichts, der Kooperation mit anderen Fächern und des Schullebens in den Blick.

3.1 Religionspädagogische Reflexionskompetenz

a) *Religionsunterricht*: Das berufliche Selbstkonzept als Religionslehrer*in gilt es, von Beginn an auch im Dialog mit nicht-religiösen Wahrheitsansprüchen auszubilden und zu entwickeln. Dazu gehört, die eigene religiöse Positionierung mit Selbstdistanz und unter anderem aus nicht-religiöser Perspektive reflektieren zu können. Im Hinblick auf den Religionsunterricht bedarf es sowohl der theologischen als auch der religionspädagogischen Reflexion, wie die eigene Positionalität im Dialog mit Schüler*innen, die die religiösen Standpunkte nicht teilen oder in Frage stellen, verantwortungsvoll zur Geltung gebracht werden kann. (vgl. EKD-Texte 96, Teilkompetenz [Tk] 1)

b) *Andere Fächer*: Die Entwicklung eines beruflichen Selbstkonzepts als Religionslehrer*in schließt die Reflexion eines doppelten Perspektivenwechsels ein: zum einen den *interdisziplinären* Perspektivenwechsel zwischen religiösen und nichtreligiösen Modi der Welterschließung, wie sie u.a. im Fächerkanon allgemeinbildender Schulen begegnen, zum anderen den *intradisziplinären* Perspektivenwechsel zwischen der (probeweisen) Teilnahme an einer religiösen Praxis und deren Reflexion im Unterricht. Besondere Lernchancen ergeben sich in den Zweitfächern der Religionslehrer*innen, wenn beispielsweise die Evolutionstheorie im Biologieunterricht, eine religiös konnotierte Erzählung in Deutsch, die antike Götterwelt in Latein, ein Gospel in Musik, ein Altarbild in Kunst oder die Reformation im Geschichtsunterricht behandelt werden.

c) *Religion im Schulleben*: Die Reflexion der eigenen Religiosität und der Berufsrolle sollte sich nicht nur auf den Religionsunterricht und andere Fächer, sondern auch auf das religiöse Schulleben beziehen. Auch im Blick auf die Gestaltung der Schulkultur sind die unterschiedlichen Zugehörigkeiten, Haltungen und Einstellungen der Schüler*innen wie der Kolleg*innen sorgfältig wahrzunehmen, um sie zu verstehen.

3.2 Religionspädagogische Gestaltungskompetenz

a) *Religionsunterricht*: Über eine grundsätzliche religionspädagogische Gestaltungskompetenz hinaus bedürfen Lehrer*innen im Hinblick auf Konfessionslosigkeit fundierter Kenntnisse philosophischer Konzepte und moderner Infragestellungen von Religionen sowie des Christentums im Speziellen. Dabei ist insbesondere ein vertieftes vergleichendes Verständnis

wesentlich, das sowohl um Gemeinsamkeiten als auch um unvereinbare Gegensätze weiß. Um den Dialog mit Schüler*innen anderer Lebensorientierungen differenzsensibel initiieren zu können, sind im Laufe der Ausbildung verstärkt didaktisch-methodische Konzepte in den Fokus zu rücken, die sowohl christlich-religiöse Innenperspektiven zur Geltung bringen als auch eine Distanznahme ermöglichen. (vgl. EKD-Texte 96, Teilkompetenz [Tk] 5)

b) *Andere Fächer*: Religionslehrer*innen sind nicht nur Fachleute für die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen im Religionsunterricht, sondern auch in anderen Fächern. Diese können sich wechselseitig erschließen sowie in thematischer und methodischer Hinsicht bereichern: im Religionsunterricht bei der Beschäftigung mit historischen, politischen und ethischen Themen oder bei der Arbeit mit Literatur, Kunst und Musik, in anderen Fächern bei der Beschäftigung mit (implizit oder explizit) religiösen Themen sowie der Arbeit mit (implizit oder explizit) religiöser Literatur, Kunst und Musik etc. Die interdisziplinäre Gestaltungskompetenz wird als sukzessiv zu erwerbende Fähigkeit aufgefasst und der zentralen beruflichen Aufgabe zugeordnet, Lehr- und Lernprozesse im gesamten Fächerkanon allgemeinbildender Schulen zu arrangieren.

c) *Religion im Schulleben*: Die religionspädagogische Gestaltungskompetenz bezieht sich auch auf das Schulleben. Es sind Formen der Gestaltung des Schullebens (Beteiligung, Projekte, gottesdienstliche Formate, diakonische und seelsorgerische Angebote) zu entwickeln, die den unterschiedlichen Zugehörigkeiten Rechnung tragen und die Pluralität religiöser und nichtreligiöser Lebensorientierungen der Schüler*innen achten. Neben der Möglichkeit zur Partizipation an einer religiösen Praxis bietet das Schulleben (informelle) Lernchancen: So können konfessionslose Kinder und Jugendliche (und keineswegs nur diese) die Vielfalt religiöser Gestaltungsformen kennen lernen, das Grundrecht auf positive Religionsfreiheit anderen zugestehen oder das Grundrecht auf negative Religionsfreiheit selbst in Anspruch nehmen.

3.3 Religionspädagogische Förderkompetenz, hier insbesondere die Wahrnehmungs- und Diagnosekompetenz

a) *Religionsunterricht*: Dass die religiösen Herkunft und Einstellungen der Schüler*innen im Religionsunterricht heterogen sind, ist keine neue Einsicht. Für Religionslehrer*innen ist es jedoch unverzichtbar, die Vielfalt religiöser und nichtreligiöser Denkvoraussetzungen jenseits formaler Zugehörigkeiten wahrnehmen und analysieren und dabei auch Muster der Kritik oder Abwendung von christlich-religiösen Orientierungen erkennen zu können. Sie sollten die Ergebnisse empirischer Forschungen zum Phänomen der Konfessionslosigkeit kennen und auch befähigt werden, spirituelle Offenheit von Indifferenz und kritischen Haltungen zu unterscheiden. (vgl. EKD-Texte 96, Teilkompetenz [Tk] 9)

b) *Andere Fächer*: Die religionspädagogische Wahrnehmungs- und Diagnosekompetenz bezieht sich nicht nur auf die außerschulischen Herkunft und Lebenswelten, Erfahrungen und Einstellungen der (konfessionslosen etc.) Schüler*innen, sondern auch auf das religionsbezogene Wissen, das diese in der Schule in anderen Fächern erworben haben. Dieses Wissen ist bei der Planung von Lernprozessen im Sinne des Förderns und Forderns zu berücksichtigen. Dies betrifft u.a. das Sachwissen aus dem Deutsch-, Geschichts- und Ethikunterricht, das bei

der Arbeit mit biblischen Texten, historischen Quellen oder ethischen Themen im Religionsunterricht einbezogen werden kann, und es betrifft das fachübergreifende Methodenwissen der konfessionslosen Schüler*innen, das bei der Erarbeitung, Vertiefung, Präsentation und Ergebnissicherung im Religionsunterricht zur Anwendung kommen sollte.

c) *Religion im Schulleben*: Auch wenn Schüler*innen an keiner religiösen Praxis partizipieren, haben sie punktuelle Erfahrungen (z.B. durch Teilnahme an einer Taufe, Konfirmation, kirchlichen Trauung oder Beerdigung) und kennen religiöse Praktiken u.a. aus den Medien (z.B. Gebetsgesten in Filmen). Bei der Gestaltung des Schullebens können Vorerfahrungen und Vorwissen einbezogen werden. Es muss im Blick sein, dass die Schüler*innen und die Kolleg*innen, die keiner Religion oder Kirche angehören, sich in Haltung, Einstellung und Einsichten erheblich voneinander unterscheiden, so dass sie keinesfalls als eine homogene Gruppe betrachtet werden können.

3.4 Religionspädagogische Entwicklungskompetenz

a) *Religionsunterricht*: Als reflektierte Praktiker sind Lehrer*innen Akteure im religionspädagogischen Feld und haben somit auch eine aktive Rolle hinsichtlich der Entwicklung des Religionsunterrichts. Sie sind dahingehend zu befähigen, innovativ nach Wegen im Umgang mit Konfessionslosigkeit im Religionsunterricht Ausschau zu halten, verschiedene Kooperationsformen zu erproben und dabei einer unreflektierten Versachkundlichung des Unterrichts entgegenzutreten (vgl. EKD-Texte 96, Teilkompetenz [Tk] 1).

b) *Andere Fächer*: Die religionspädagogische Entwicklungskompetenz bezieht sich nicht nur auf die Kenntnis fachlicher und fachdidaktischer Forschungsergebnisse zum konfessionell-kooperativen und interreligiösen Lernen, sondern auch auf das gemeinsame Lernen mit Schüler*innen, die keiner Konfession oder Religion angehören. Neben der Entwicklung von Kooperationsformen mit dem katholischen und islamischen Religionsunterricht kommt daher der Zusammenarbeit mit weiteren Fächern, insbesondere mit dem Ethikunterricht, eine besondere Bedeutung zu (Absprache von Themen, gemeinsame Projekte, Team-Teaching etc.). Im Sinne einer Didaktik des Perspektivenwechsels ist dabei darauf zu achten, dass sich die Fächer wechselseitig erschließen können und die Eigenlogik der Fachperspektiven gewahrt bleibt. An Themen wie Demokratie, Menschenrechte, Klima, Rassismus, Antisemitismus, die in beiden Fächern aufgegriffen werden, wird das exemplarisch deutlich (vgl. auch „Demokratie, Bildung und Religion: Gesellschaftliche Veränderungen in Freiheit mitgestalten“, EKD-Texte 134, 2020).

c) *Religion im Schulleben*: Auch im Hinblick auf religionspädagogisch verantwortete Beiträge zur Schulentwicklung und zum Schulprogramm ist eine erweiterte Entwicklungskompetenz gefragt. Wer im religiösen Schulprofil die verschiedenen Einstellungen mitbedenken und adressieren will, muss innovative Modelle zur Kenntnis nehmen, entwickeln und kommunizieren können.

3.5 Religionspädagogische Dialog- und Diskurskompetenz

a) *Religionsunterricht*: Die interkonfessionelle und interreligiöse Dialog- und Kooperationskompetenz beschreibt die Fähigkeit, Möglichkeiten der Zusammenarbeit, etwa mit dem Fach katholische Religion oder anderen Fächern, zu nutzen, ohne konfessionelle und interreligiöse Differenzen zu verschweigen (TK 11). Dieser dialogische Ansatz ist in der Lehramtsausbildung grundsätzlich zu stärken, bedarf angesichts zunehmender Konfessionslosigkeit aber einer zweifachen Ausweitung und Fortschreibung. Erstens sind Konfessionslose, zusätzlich zu Angehörigen anderer Konfessionen und Religionen, in und außerhalb des Religionsunterrichts als Adressaten religiöser Bildung in den Blick zu nehmen. Und zweitens sollten Lehrer*innen über die Dialogbereitschaft und punktuelle Kooperationen hinaus in der Lage sein, eine proaktive Rolle im kontinuierlichen Dialog mit Konfessionslosen auszufüllen. Es genügt nicht, ansprechbar und auskunftsfähig zu sein; unverzichtbar ist es, die Artikulation christlicher Positionen und Orientierungen regelmäßig und initiativ ins Verhältnis zur weltanschaulichen Pluralität zu setzen. (vgl. EKD-Texte 96, Teilkompetenzen [Tk] 11 und 12)

b) *Andere Fächer*: Als Expert*innen für Religion tragen Religionslehrer*innen in gewisser Weise auch eine Verantwortung für die fachlich und fachdidaktisch angemessene Thematisierung von Religion in anderen Fächern. Die Dialog- und Kooperationskompetenz ist im Kollegium vor allem dann gefordert, wenn religiöse Themen in anderen Fächern nicht sachgemäß oder nicht wertschätzend erschlossen werden. Wie bei der interkonfessionellen und interreligiösen Dialog- und Kooperationskompetenz gilt hier und auch bei der Zusammenarbeit mit Konfessionslosen in anderen Konstellationen, deren Anschauungen zu respektieren, zugleich aber die eigene Position im Dialog zu vertreten und Differenzen nicht zu verschweigen.

c) *Religion im Schulleben*: Bei der Planung, Gestaltung und Evaluation von außerunterrichtlichen Angeboten gilt es, christliche Positionen und Orientierungen zu vertreten und zu plausibilisieren, auch gegenüber Schulleitungen, Kolleg*innen sowie Eltern. Denn auch bei diesen Gruppen ist mit einer wachsenden Zahl an Konfessionslosen zu rechnen, die dem Religionsunterricht indifferent, skeptisch oder ablehnend gegenüberstehen. Der genannten Unterschiedlichkeit Rechnung tragend sind daher unterschiedliche Argumentationsstrategien, Impulse, Anregungen und Arrangements erforderlich, damit die rechtlichen, bildungstheoretischen und schulpädagogischen Aspekte des Religionsunterrichts im Schulkontext verstanden und unterstützt werden. Insbesondere die Eltern brauchen verständliche Informationen und zusätzliche Gesprächsangebote im Rahmen von Elternabenden. Gemeinsame Projektwochen zwischen einer Schule und einer Moschee- oder Kirchengemeinde, ein gemeinsames Adventskonzert des Schul- und Kirchenchors, Exkursionen in eine diakonische Einrichtung oder Kommunität, die Mitarbeit von Jugendlichen in einem konfessionellen Altenheim im Rahmen eines berufsorientierenden Praktikums und weitere Kooperationsmöglichkeiten sollten dem Leitbild der Ökumene mit entsprechender Dialog- und Diskurskompetenz verpflichtet sein: dem Zusammenleben der Konfessionen, dem Zusammenleben der Religionen und schließlich dem Zusammenleben mit Menschen, die keiner Konfession oder Religion angehören.

4. Organisatorische und administrative Weichenstellungen

Die Arbeit an den soeben dargelegten Akzentsetzungen und Kompetenzen bedarf an jedem einzelnen Standort der Religionslehrer*innenbildung partiell oder deutlich veränderter Weichenstellungen. Dabei haben sich vereinzelt bereits gute Praxen herausgebildet; andernorts hat die Befassung mit „Konfessionslosigkeit“ noch kaum begonnen.

Für die einzelnen Phasen heißt dies:

4.1 Studium (1. Phase)

In allen religionspädagogischen Veranstaltungen im Studium der Theologie wird empfohlen, Konfessionslosigkeit als *ein* Kontext und Thema religiöser Bildung zu reflektieren. Konfessionslosigkeit ist dabei als eine legitime Option und Facette moderner, plural verfasster Gesellschaften in den Blick zu nehmen, um dem Ziel einer pluralitätstfähigen religiösen Bildung unter schulischen Bedingungen näher zu kommen.

Hinsichtlich des *Religionsunterrichts* gilt es dabei,

- die Studierenden zu befähigen, gesellschaftliche und individuelle Gründe für Konfessionslosigkeit zu unterscheiden, typische Einstellungen Konfessionsloser gegenüber Kirche und Religion zu nennen und systematisch-theologisch zu reflektieren.
- die Analyse elementarer Zugänge, Erfahrungen, Strukturen, Wahrheiten und Lernformen konsequent auch auf solche Schüler*innen zu beziehen, die keiner Konfession oder Religionsgemeinschaft angehören.
- didaktische Konzeptionen, Curricula und Unterrichtsmaterialien kriteriengeleitet zu evaluieren, ob diese auch für das gemeinsame Lernen mit konfessionslosen Schüler*innen geeignet sind.
- Lernaufgaben zu konstruieren, die einerseits eine (ergebnisoffene) Begegnung mit religiösen und nichtreligiösen Lebensorientierungen ermöglichen und andererseits dazu anregen, die Einstellungen Konfessionsloser gegenüber Kirche und Religion zu reflektieren.

Hinsichtlich des *Dialogs mit anderen Fächern* gilt es,

- die Studierenden zu befähigen, das religionsdidaktische Potential der studierten Zweifächer im eigenen Religionsunterricht zu nutzen und religionspädagogische Kompetenzen in anderen Fächern zur Geltung zu bringen.
- an Universitäten, an denen Lehrer*innen für das Fach Ethik ausgebildet werden, gemeinsame fachdidaktische Veranstaltungen zu ermöglichen, den wechselseitigen Besuch von Lehrveranstaltungen anzuregen und ggf. die Anrechnung von credit points in einem bestimmten Umfang festzulegen.
- den Dialog mit Konfessionslosen auch in Lehrveranstaltungen und Projekten interreligiöser Begegnungen (etwa mit Studierenden für den islamischen Religionsunterricht) im Blick zu haben.

Hinsichtlich von *Religion im Schulleben* gilt es,

- die Studierenden zu befähigen, Religion im Schulleben als Ausdruck und Garant der positiven und negativen Religionsfreiheit (mit Bezug auf Art. 4 GG) zu reflektieren und Konfessionslosen gegenüber zu vertreten.
- die Bedeutung von religiösen und nichtreligiösen Narrativen, Symbolen und Ritualen im Leben von Menschen zu reflektieren und auf die Gestaltung des religiösen und nichtreligiösen Schullebens zu beziehen.

4.2 Referendariat (2. Phase)

Auch in der zweiten Ausbildungsphase sind die Auszubildenden – in enger Theorie-Praxis-Verzahnung – darauf vorzubereiten, mit Konfessionslosigkeit im Religionsunterricht, im Dialog mit dem Fach Ethik und bei der Gestaltung des Schullebens unter Beachtung der rechtlichen Grundlagen umzugehen.

Hinsichtlich des *Religionsunterrichts* gilt es dabei,

- die Lehramtsanwärter*innen zu befähigen, die Einstellungen der Schüler*innen unabhängig von der formalen Zugehörigkeit / Nicht-Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft zu erheben. Dazu brauchen sie Unterstützung beim Aufbau einer beobachtenden Haltung sowie Kenntnisse von Diagnoseinstrumenten und passenden Wahrnehmungskategorien.
- religiös relevante Materialien und Medien der Fächer Ethik / Philosophie in den Themenkanon der Ausbildung aufzunehmen und mit Bezug auf das Proprium des Religionsunterrichts zu reflektieren.
- sowohl Konzepte anzubieten und zu evaluieren, die zur Erprobung religiöser Formen und Positionen einladen, als auch solche, die zur kritischen Auseinandersetzung mit dem religiösen Modus der Weltbegegnung Anreiz geben. Dabei ist einzubeziehen, wie religiöse Themen oder Positionen in der Öffentlichkeit wahrgenommen oder diskutiert werden.
- die adressatenbezogene Verwendung religiöser Fachsprache zu fördern und einzuüben. Es bedarf stetiger Reflexion, wie Religion je nach Kontext innerchristlich, im Dialog mit anderen Religionsgemeinschaften, aber eben auch mit „Konfessionslosen“ angemessen zu kommunizieren ist (Aufbau von Mehrsprachigkeit).
- Möglichkeiten und Grenzen der Weiterentwicklung des Faches evangelische Religion zu thematisieren, ohne dabei die im Religionsunterricht leitende Perspektive des christlichen Glaubens preiszugeben.

Hinsichtlich des Dialogs mit dem *Fach Ethik* gilt es,

- kooperative Seminarveranstaltungen in der Ausbildung strukturell zu ermöglichen und zu erproben. Anzuraten ist, mindestens einmal im Ausbildungszeitraum eine gemeinsame Seminarveranstaltung oder ein fachübergreifendes Projekt, ggf. mit externen Gesprächspartner*innen, durchzuführen. An manchen Standorten ist die Ausbildung in Religion bereits als Fächergruppe mit Ethik und anderen Fächern organisiert.

- Möglichkeiten der Zusammenarbeit mit dem Fach Ethik, sofern am selben Standort eingerichtet, bei der Entwicklung der Ausbildungscurricula zu erörtern.
- zu Kooperationen des Faches Religion mit Ethik / Philosophie an den Schulen anzuregen (gemeinsame Fachkonferenzen, Projektstage, Exkursionen, Gesprächsforen) und zugleich zur Reflexion von Konkurrenzen anzuleiten.

Hinsichtlich von *Religion im Schulleben* gilt es,

- theoretisch wie praktisch Modelle religiöser Feiern zu erproben, die Einladungscharakter nicht nur für religiöse und kirchennahe Mitglieder der Schulgemeinschaft haben, sondern auch zweifelnde, indifferente oder kritische Haltungen zur Kenntnis nehmen.
- religiöse Feiern, falls möglich, im Fachseminar selbst pluralitätsbewusst gestalten, etwa zur Einführung, zur Entlassung oder bei Trauerfällen im Studienseminar. Regionale kirchliche Angebote für Lehrer*innen (Schuljahresanfangsgottesdienste) können gemeinsam von Lehramtsanwärter*innen mit und ohne das Ausbildungsfach Religion besucht werden.
- weitere Formen von Religion im Schulleben, die Teil des Seminarcurriculums sind, stets ins Verhältnis zu schulischen Angeboten zu setzen (z. B. Schulseelsorge – Beratungskonzept etc.).

4.3 Fort- und Weiterbildung (3. Phase)

Fortbildung

Die oben genannten, in der ersten und zweiten Ausbildungsphase exemplarisch erworbenen Kompetenzen bedürfen der weiteren Professionalisierung. Eine sorgfältige Wahrnehmung der Entwicklungsbedarfe muss daher stets am Anfang stehen, um die Kompetenzen im Umgang mit Konfessionslosigkeit gezielt weiterzuführen.

Im Blick auf den evangelischen Religionsunterricht gilt es,

- die eigene Berufsrolle der Religionslehrer*innen und ihre Einschätzungen und Wertungen des Phänomens von Indifferenz oder Ablehnung im Religionsunterricht bewusst zu machen.
- Aufgabenformate so zu verändern, dass zwischen den Schüler*innen eine symmetrische Kommunikation stattfinden kann.
- neue Aufgabenformate zu entwickeln und insbesondere auch Aufgaben aufzunehmen, die zur Entdeckung und Wahrnehmung von Religion im öffentlichen Raum führen.
- bisherige Unterrichtsinhalte und -gegenstände hinsichtlich ihrer Pluralitätsoffenheit zu überprüfen und neues Material einzubringen.
- dafür sensibel zu machen, Elemente religiöser Praxis im Unterricht verstärkt vorzustellen, religiöse Orte mit Schüler*innen aufzusuchen, Menschen in den Unterricht einzuladen, um Begegnung zu ermöglichen, sowie Praktika im Zusammenhang mit dem Religionsunterricht einzuführen.

Hinsichtlich der Kooperation mit anderen Fächern und insbesondere innerhalb der Fächergruppe gilt es,

- Fortbildungsangebote zu entwickeln bzw. auszubauen, die bewusst das Zweitfach in den Blick nehmen und Chancen und Möglichkeiten der Kooperation ausloten.
- Veranstaltungsangebote vor Ort in der jeweiligen Schule oder in der Region zu machen, an denen die gesamte Fächergruppe gemeinsam teilnimmt.
- in Fortbildungen Möglichkeiten der Verstärkung der Kooperation aufzuzeigen und zu erproben.

Im Blick auf die Gestaltung des Schullebens gilt es,

- die Lehrer*innen dafür zu gewinnen, die Mitgestaltung von Religion im Schulleben auch angesichts der pluralen und heterogenen Schulgemeinschaft zu ihrer Sache zu machen.
- exemplarisch aufzuzeigen, wie durch das Schaffen von Räumen für gemeinschaftliches Feiern und Begegnung sowie durch die Gestaltung von „geistlichen Pausen“, Andachten und Schulgottesdiensten das Schulleben mitgestaltet und eine breite Teilnahme auch jenseits der konfessionsgebundener Mitglieder der Schulgemeinschaft erreicht werden kann.
- Lehrer*innen verstärkt für eine „Schulseelsorge für alle“ zu qualifizieren.

Weiterbildung

Durch Weiterbildung werden Lehrer*innen, die für die Erteilung anderer Unterrichtsfächer ausgebildet wurden, für die Erteilung von evangelischem Religionsunterricht qualifiziert. Dazu gehört unverzichtbar auch die intensive Wahrnehmung des Phänomens der Konfessionslosigkeit, also der Menschen, die weder einer Religion noch einer Kirche angehören, um die Unterschiedlichkeit der Einsichten, Haltungen und Einstellungen zu erkennen.

Auch in der Weiterbildung ist die sorgfältige Wahrnehmung der bereits vorhandenen Kompetenzen wichtig, um auf diesen aufbauend Lernarrangements für Lehrer*innen zu entwickeln und anzubieten. Die oben genannten Kompetenzen (1. und 2. Phase) müssen daher auch in der Weiterbildung im Rahmen des Möglichen ausgebildet werden.

Insbesondere gilt es bei der Ausbildung bzw. Vertiefung theologischer Kompetenz die Verhältnisbestimmung von Glaube und Vernunft sowie von Theologie und Naturwissenschaften aufzugreifen und intensiv zu bearbeiten. Letzteres ist vor allem auch im Blick auf die Kooperation mit anderen Fächern wichtig. Des Weiteren ist es wichtig, die schulpädagogische Begründung des Religionsunterrichts zu erläutern.