

Integrativer Religionsunterricht: Gemeinsam Lernen, statt getrennt Glauben!

Nicht allein in Rechnungssachen, soll der Mensch sich Mühe machen; Sondern auch der Weisheit Lehren, muß man mit Vergnügen hören. (Wilhelm Busch, Max und Moritz)

Wilhelm Buschs philanthroper Hinweis auf einen lebenskundlichen Unterricht müsste nicht nur Karikatur sein, wenn es nicht der Fall wäre, dass an einer der wichtigsten staatlichen Institutionen, der Schule, die verschiedensten gesellschaftlichen Interessen aufeinander prallen. Einmal sollen die jungen Staatsbürgerinnen wie Staatsbürger faktisches *Wissen* lernen, aber auch das *Können* dessen nicht vernachlässigen. Neben Deutsch, Fremdsprachen, Mathematik, Naturwissenschaft und weiteren Fächern, sind es aber vor allem verstärkt Forderungen nach einer ethischen wie ganzheitlichen Bildung, die an die Schule gestellt werden. Gemäß einem „Viel hilft Viel“ wird der fachliche Schulranzen oft mit noch mehr Anforderungen beladen, statt vielleicht auch die pragmatischen Möglichkeiten nüchtern zu diskutieren, wie auch die Frage zu stellen, ob die Interessen der jungen Menschen noch im Vordergrund stehen, oder nicht etwa idealisierte Vorstellungen der Erwachsenen? Dies trifft im Besonderen auf den Religionsunterricht zu, der in den meisten Bundesländern von den Kirchen wie Religionsgemeinschaften bestimmt bis mitbestimmt wird und die Menschen gemäß ihrer Religion oder Weltanschauungen trennt. Begründet wird dies oft mit einer Wichtigkeit lebensweltlicher Erfahrung, die eben den Bereich religiöser Erfahrung nicht ausgrenzen soll und augenscheinlich oft von Vertreterinnen wie Vertretern kirchlicher wie

theologischer Institutionen erhoben wird. Egal ob es dabei um pädagogische, kommunikative oder individuelle Aspekte geht, die strukturelle Verknüpfung zwischen einer institutionalisierten Religiosität und einer individuellen Religiosität wird kaum kritisch in Frage gestellt, sondern eher in den Nimbus einer mystifizierten Wertebildung als bleibende Aufgabe von Kirchen/Religionsgemeinschaften und Staat beschrieben.

Dabei geht es in Debatten um den Ethikunterricht oder alternative Fächer oftmals kaum in die Tiefe, denn statt über die Möglichkeiten zu sprechen, was Schülerinnen wie Schülern vermittelt werden kann, werden ideologische Kämpfe ausgefochten. Es überwiegt eine „Ideologie der Anhängerschaft“ statt einer „Pragmatik der Staatsbürgerschaft“, denn oftmals wollen sich Kirchen wie Religionsgemeinschaften den Zugriff auf die welt- wie wertekundliche Bildung sichern, humanistische, agnostische und atheistische Gruppierungen diese Privilegierung bekämpfen und die Politik es möglichst allen recht machen, um das größtmögliche Wählerpotenzial zu bedienen.

In einer säkularen wie religiös vielfältigen Gesellschaft hat der Schulunterricht schließlich eine primär integrative Funktion, die nicht nur Wissensvermittlung bedeuten muss, aber auch die eigenen Grenzen kennen sollte. Würde staatlicher Unterricht tatsächlich dazu führen, dass Menschen die Schule als brave Christinnen, Buddhistinnen, Hindus, Moslems, Atheisten oder Humanisten verließen, hätten die theokratischen wie totalitären Regime schon längst ihre „Ideologie der Anhängerschaft“ über Generationen hinweg verwirklicht. Dabei wäre hingegen eine Konzentration auf Grundfragen hilfreich, die sich auf einen neutralen, staatlichen Bildungsauftrag konzentrieren, statt schon per institutionellem Status Vorschusslorbeeren an Kirchen wie Religionsgemeinschaften zu vergeben, oder religiöse wie kulturelle Bildung nur noch unter ökonomischen Gesichtspunkten zu betrachten.

Was kann an staatlichen Schulen hinsichtlich Religionen und Kulturen vermittelt werden?

Welches *Wissen* und *Können* soll im Unterricht vermittelt werden?

Wer kann dies vermitteln?

Wer bestimmt über das Lehrpersonal und die Inhalte?

Wie integrativ kann ein „Unterricht für alle“ sein, ohne Religionen wie Weltanschauungen zu bevorzugen oder zu benachteiligen?

Integrativ, separativ oder lerndimensional – Modelle, die Schule machen!

Die Religionswissenschaftlerin [Wanda Alberts](#), die sich besonders mit den skandinavischen Angeboten hinsichtlich des Religionsunterrichtes in Europa beschäftigt hat, unterscheidet zwischen [integrativen, separativen und lerndimensionalen Modellen](#). Sie geht dabei sowohl auf die „religious education“ in Europa, als auch die „deutschen Zustände“ ein. Für Sie ist die einheitliche Betrachtung von „Religionsunterricht“, der scheinbar gleiche Ziele verfolgt, obwohl er unterschiedlich konzipiert und organisiert wird ein Hinweis, dass es an „klarer Unterscheidung“ fehlt.

Damit geht eine fehlende klare Unterscheidung zwischen von Religionsgemeinschaften verantwortetem Unterricht und säkularem Unterricht über verschiedene Religionen einher. (Wanda Alberts, Religionswissenschaftliche Fachdidaktik in europäischer Perspektive, 1)

Separative Modelle trennen die Menschen nach Konfessionen und Alternativfächern wie Ethik. In den meisten deutschen Bundesländern herrscht ein *Konfessionell-Separativer*

Unterricht vor (KSU), der beispielsweise nach katholischer, evangelischer, jüdischer, islamischer, orthodoxer, islamischer oder alevitischer Zugehörigkeit unterscheidet. In manchen Bundesländern gibt es hier bis zu neun verschiedene Wahlmöglichkeiten (z.B. Baden-Württemberg, siehe [Remid-Darstellung von 2010](#)), je nach dem ob konfessionell-kooperative Formate verwirklicht und kleinere Religionsgemeinschaften berücksichtigt werden. Als *Alternativfach (AF)* wird ein Ethik- oder Werteunterricht angeboten, der für aus der Kirche oder Konfession ausgetretene Menschen ebenso wie für Unentschiedene zuständig sein soll. In einigen Bundesländern, wie Bremen und Schleswig-Holstein, gibt es zudem einen kulturkundlichen Islamunterricht, der von KSU-Islamunterricht zu unterscheiden ist.

Lerndimensionaler Unterricht (LDU) über Religionen, Ethik und Weltanschauungen findet sich vor allem in Ländern wie Frankreich und den Niederlanden. Dort werden Lerninhalte in bereits vorhandenen Fächern integriert oder in besonderer Weise thematisiert. Ein überkonfessionelle oder *integrative Religionskunde (IRK)*, die auch ethische wie lebenskundliche Fragen berücksichtigt, gibt es in verschiedenen Formen, vor allem in Schweden, Norwegen, England und Dänemark. Diese Art des Unterrichtes trennt nicht in Konfessionen und Weltanschauungen und versucht ein gemeinsames Lernen zu ermöglichen.

integrativer Religionsunterricht als eigenes Schulfach, d.h. es existiert ein Schulfach, in dem alle Schülerinnen und Schüler einer Klasse, unabhängig von ihren jeweiligen religiösen oder nicht-religiösen Hintergründen, gemeinsam über verschiedene Religionen lernen; (Wanda Alberts, Religionswissenschaftliche Fachdidaktik in europäischer Perspektive, 2)

Neben einer Einführung eines solchen integrativen Faches ist es jedoch wichtig die richtigen Strukturen zu schaffen, die

keine Religion oder Weltanschauung bei der Mitsprache der Lerninhalte sowie des Lehrpersonals privilegieren. Dies ist wohl in England eher nicht der Fall, da die *Church of England* in Lehrplankommissionen stets überrepräsentiert ist und in Norwegen das Fach „Religion, livssyn og etikk“ (Religion, Lebenskunde, Ethik) bis 2007 und einer gewonnenen Klage vor dem Europäischen Gerichtshof für Menschenrechte, von einer „Christentumskunde“ dominiert gewesen ist. So sollten nach den Lehrplänen 55% Prozent der Unterrichtszeit dem Christentum, 25% den anderen Religionen und 20% der Philosophie und Ehtik vorbehalten sein. Dies war vor allem der Lobbyarbeit der Kirche zu verdanken. Es macht eben einen Unterschied, inwieweit die Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften einen vermeintlich integrativen Unterricht bestimmen, oder das Lehrpersonal hierfür aus ihren theologischen Institutionen stellen. Seit 2012 sind in [Norwegen Staat und Kirche](#) offiziell getrennt, aber der Religionsunterricht ist wieder in „Christentum, Religion, Ethik und Weltansichten“ umbenannt worden.

Ein „religionswissenschaftlich verantwortbarer Unterricht“ bleibt für Wanda Alberts ein Spagat zwischen dem Anspruch einer kulturwissenschaftlichen Vermittlung von Inhalten, mit entsprechender Fachdidaktik, und Kompromissen, die eine Zusammenarbeit mit den Religionsgemeinschaften und dem strukturell theologischen Lern- wie Lehrpersonal ermöglichen, ohne die eigenen Prinzipien zu verraten.

Weiter gefasst stellt sich für die Religionswissenschaft die Frage welche Kriterien ein Modell für schulischen Unterricht über Religionen erfüllen muss, damit eine Beteiligung nicht dem grundlegenden Anspruch der Religionswissenschaft, keine Religion oder Tradition zu bevorzugen, widerspricht. (Wanda Alberts, Religionswissenschaftliche Fachdidaktik in europäischer Perspektive, 11)

Schließlich hat eine Religionswissenschaft, die auf Vielfalt

und säkulare Gesellschaften abzielt, in denen nicht mehr monoreligiöse oder gar Staatskirchenmodelle dominieren, die Aufgabe eine fachdidaktische Debatte anzustoßen und in die Gesellschaft hineinzuwirken. Diese Anforderungen lassen sich ebenso auf politische Anliegen übertragen, wenn doch gerade ein schulischer Unterricht, der aus öffentlichen Steuergeldern finanziert wird, auch ein „Unterricht für alle von allen“ sein sollte.

Die Herausforderung für Religionswissenschaft ist es, zu einem gleichberechtigten, nicht-diskriminierenden Unterricht über Religion/en beizutragen in Kontexten, in denen die verschiedenen Religionen und Traditionen gerade nicht gleichberechtigt sind. (Wanda Alberts, Religionswissenschaftliche Fachdidaktik in europäischer Perspektive, 13)

Was für die Religionswissenschaft als nüchterne Betrachtung verbleibt, kann aus säkularer Religionspolitik heraus als bleibender Auftrag verstanden werden. Es gilt nicht ideologische Grabenkämpfe zu führen, in denen verschiedene Gruppen in der Gesellschaft ihre „Ideologie der Anhängerschaft“ pflegen und hoffen, dass die Schule hier ein Rekrutierungscamp für brave Atheisten, Christen, Buddhisten oder Moslems sein könnte. Vielmehr ist es wichtig, die grundlegenden Ziele kultureller Bildung zu bestimmen, zu denen das Wissen über die Geschichte und Erscheinungsformen, der Krisen wie Kontexte von Religionen wie Weltanschauungen unbestreitbar dazugehört. Die Frage ist nur, bleibt es bei der Vorscherrschaft der konfessionell-separativen Modelle, oder entsteht ein Reformdruck, der berücksichtigt, dass eine moralische Diversität in der Gesellschaft besteht, die neben einer Vielfalt von Konfessionen wie Religionen auch ein säkulares Spektrum umfasst. Darauf weist der Religionswissenschaftler Peter Antes hin, denn nicht nur der Islam oder asiatische Religionen sind in ihren durchaus auch westlich-angeeigneten Formen in der Gesellschaft präsent.

Diese lebt auch von nichtreligiösen, szientistischen und humanistischen Orientierungen, die sich organisieren und an den Debatten in der Gesellschaft gleichberechtigt teilhaben wollen.

Die enorme Vielfalt im religiösen Spektrum reicht jedoch nicht aus, die Wirklichkeit als ganze zu erfassen. Hinzu kommt hier die breitgefächerte Weltanschauungsvielfalt derer ohne Religion. Sie reicht vom dezidiert atheistischen Bekenntnis über agnostische Positionen bis zu denen, denen Religion und ihre Inhalte gar nichts mehr sagen und die sich folglich in einer total säkularisierten Welt heimisch fühlen. (Peter Antes, zitiert nach [Remid.](#))

Zumeist bestimmen oft die religiöse oder weltanschauliche Zugehörigkeit der Eltern über den Unterricht, welcher erfahren wird. Ob dies noch mit einer selbstbestimmten wie freiheitlichen Bildung in Einklang steht wäre genauso zu diskutieren, wie die personelle und strukturelle Versorgung mit Bildungsinhalten, die sich an mündige, freie Individuen richten.

Staatliche, integrative Religions- und Kulturkunde – Eine Vision!

Die Religionswissenschaftlerin Katharina Frank bringt in der Einleitung ihrer empirischen Studie „Schulischer Religionsunterricht“ von 2009 die Argumentationslinien zwischen einem konfessionell-separativen sowie einer integrativen Religionskunde gut auf den Punkt. Sie unterscheidet zwischen dem theologischen Anspruch eines religiösen Unterrichtes, der durch die Vermittlung moralischer Erfahrung wie die Debatte hierüber etwas Einziartiges zur Intregation beiträgt, sowie der soziologischen Trennung von Religion und Moral, die in einer pluralen Gesellschaft verschiedene Bereiche abbilden wie auch vermitteln. Die „Enkopplung von Religion und Moral“ gemäß dem Soziologen

Gaetano Romano führt dazu, dass eben nicht mehr ein Zusammenhang zwischen einer religiösen und gesellschaftlichen Moral besteht, also die eine zur anderen führe, was ohnehin empirisch schwer nachzuweisen ist. Trotzdem sind es oft funktional-moralische Zuschreibungen, die hier das Surplus eines theologisch-religiösen Unterrichtes behaupten, trotz Pluralität wie Säkularität der Gesellschaft.

Manche Religionspädagogen betonen den moralischen Aspekt religiöser Erziehung und die dadurch gewährleistete Integration in die Gesellschaft, zu der die wissenschaftlich reflektierte christliche Religionspädagogik einen wichtigen Beitrag leisten könne. [...]

Die Funktion von Religion bestehe nicht mehr in der gesamtgesellschaftlichen Integration. Auch kein anderes Funktionssystem der Gesellschaft leiste unter heutigen Bedingungen eine solche Integration. Die Frage nach der Integration oder Assimilation von Menschen könne in einer funktional differenzierten Gesellschaft nur durch Inklusion in die einzelnen Teilsysteme gelöst werden. (Katharina Frank, Schulischer Religionsunterricht, 23-24.)

Wenn schulische Erziehung davon entlastet wird eine Art soziale oder moralische Religion zu vermitteln, denn Inklusion in die Religion geht nach Romano auch oder gerade unter Pluralitätsbedingungen, gilt es neue Ziele zu setzen. Hier sind vielleicht die Ansätze einer *kritischen, objektiven wie pluralistischen Vermittlung der vielfältigen Religionen wie Weltanschauungen in der Gesellschaft*, ein guter Ansatzpunkt. An die Stelle moralisierter Konzepte von religiöser Erfahrung oder einer allzu großen Dominanz von theologischem „Wir und die anderen“ könnte der Anspruch gesetzt werden eine *ethische Darstellung großer Religionen wie Weltanschauungen* vorzunehmen, die *Geschichte wie auch die Kritik von Welt- wie Menschenbildern* zu vermitteln und *interaktive Arten der Begegnung* mit in den Unterricht einfließen zu lassen.

Integrative Religionskunde, die stets auch philosophische Ethik und nichtreligiöse Orientierungen berücksichtigt, ist in

Deutschland Mangelware. Das brandenburgische Fach „Lebenskunde, Ethik, Religion“ und das Fach Ethik in Berlin sind hier zwar Vorreiter eines kundlichen Unterrichtes über Religionen und Weltanschauungen, haben aber kaum über ihre Landesgrenzen hinaus die Unterrichtsarten beeinflusst. Das Bremer Modell „Religion“ ist seit 2014 neu gefasst und der Hamburger „Religionsunterricht für alle“ wird seit 2014/2015 in einer Art Gemeinschaftsmodell von Nordkirche, Jüdischer Gemeinde, muslimischen Verbände sowie der Alevitischen Gemeinde verantwortet. Dieses Modell einer pluralen Beteiligung stützt sich jedoch weiterhin auf die Basis einer „dialogischen Theologie“ und drückt sich in erster Linie mittels einer Argumentation eines erfahrungsvermittelnden, auf religiöser Anhängerschaft beruhenden Unterrichtsverständnisses aus.

Wieso ist es die Aufgabe des Staates unter der Hand eine Überzeugungsmentalität fördern zu wollen, deren moralische Funktionalität ebenso in Zweifel zu ziehen ist, wie die tatsächlich nötige strukturelle Anbindung an Religions- und Glaubensgemeinschaften? Wieso werden keine Modelle integrativen Religionsunterrichts bedacht, der, mit Wanda Alberts gesagt, „Religionsunterricht von allen für alle“ bedeutet? Macht es wirklich einen Unterschied, woran Jemand glaubt, wenn nicht vielmehr alle Register gezogen werden, die Inhalte zu vermitteln?

Selbstredend müssten solche Formen weder ein Ende wissenschaftlicher Theologie noch einer Beteiligung von Religions- wie Weltanschauungsgemeinschaften bedeuten. Im Vordergrund stünden jedoch Bildungsziele, die nicht nur formal realistischer sind, als eine mystische Persönlichkeitsbildung sondern inhaltlich auf ein integratives *Wissen* und *Können* von Bildung abzielen. Dabei könnten die Religionslehrerinnen wie -lehrer sowohl einen modulartigen Unterricht gestalten, der Besuche von „religiösen Spezialisten“ vorsieht, als auch einer religionswissenschaftlichen Didaktik verpflichtet sein, die

Symbolik, Geschichte, Ethik und soziale Erscheinungsformen von Religionen ernst nimmt. Frei von einer belastenden moralisierenden Erfahrungsbehauptung wäre vielleicht auch Platz für eine stärkere Miteinbeziehung der verschiedenen Teilbereiche von Gesellschaft. „Religion und Wirtschaft“, „Migration und Ethik“ sowie „Wissenschaft und Weltanschauung“ hätten als thematische Schwerpunktbereiche vielleicht ebenso ihr Potenzial, wie die zahlreichen „religiösen Bewegungen“ in der Gesellschaft, die Bedeutung von „Politik und Religion“ sowie das große Feld moralischer Diversität, mit all ihren Folgen für eine begründete Ethik.

Eine *integrative Religionskunde* würde prinzipiell weder in Konfessionen trennen noch *Lernerfahrung* wie *Lebenswelten* gemäß einer „Ideologie der Anhängerschaft“ bewerten. Schließlich könnte eine *Ethik des Dialogs* als Dialog der Gemeinsamkeiten wie Unterschiede, mehr noch als ein *interreligiöser Dialog* der Gruppen wie Zugehörigkeiten, auf eine integrative wie diverse Gesellschaft abzielen. Die Spaltung in die Konfessionen von Personen, Institutionen oder Glaubensfragen würde überwunden zu einem *gemeinsam lernen, statt getrennt zu glauben!*

Literatur

1. Wanda Alberts: [„Religionswissenschaftliche Fachdidaktik in europäischer Perspektive“](#), Zeitschrift für Religionswissenschaft (ZfR), Marburg 2008, 1-15.
2. Peter Antes, Beitrag [Remid.](#)
3. Katharina Frank: [Schulischer Religionsunterricht. Eine religionswissenschaftlich-soziologische Untersuchung](#), Religionswissenschaft heute, Bd. 7, Stuttgart 2009.