



THEO-WEB

Zeitschrift für Religionspädagogik 22. Jahrgang 2023, Heft 2

Thema: Ethik-/Philosophiedidaktik und Religionspädagogik im Dialog

Nagel, Alexander Kenneth (2023). Religiöse Pluralisierung als Kooperationsanlass? Möglichkeiten und Grenzen der Zusammenarbeit von konfessioneller Religions- und Ethikdidaktik. *Theo-Web*, 22 (2), 70-80

<https://doi.org/10.23770/tw0300>



Dieses Werk ist unter einer Creative Commons Lizenz vom Typ Namensnennung-Nichtkommerziell 4.0 International zugänglich. Um eine Kopie dieser Lizenz einzusehen, konsultieren Sie: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/> oder wenden Sie sich brieflich an Creative Commons, Postfach 1866, Mountain View, California, 94042, USA.

Religiöse Pluralisierung als Kooperationsanlass? Möglichkeiten und Grenzen der Zusammenarbeit von konfessioneller Religions- und Ethikdidaktik

von

Alexander Kenneth Nagel

Abstract

Der Beitrag lotet aus, inwieweit religiöse und weltanschauliche Pluralisierung einen Anstoß für die Kooperation zwischen Religions- und Ethikdidaktik darstellen könnte. Als Fallbeispiel dient dabei das Fach Werte und Normen in Niedersachsen. Nach einem kurzen Blick auf die Diversität des religiösen und konfessionslosen Feldes wird die Anlage des Unterrichtsfaches Werte und Normen zwischen den akademischen Bezugsdisziplinen Philosophie, Religionswissenschaft und Gesellschaftswissenschaften umrissen. Im Anschluss daran werden Selbst- und Fremdbilder des Faches und die daraus folgenden Möglichkeiten und Grenzen einer Kooperation mit der Religionspädagogik erörtert. Der Beitrag schließt mit einem Ausblick auf die wechselseitige Verwiesenheit beider Fächer im Rahmen der postsäkularen Konstellation und einem Plädoyer zur punktuellen Zusammenarbeit.

The article explores to what extent the pluralization of religion and world views could be an impetus for cooperation between the didactics of religion and ethics. The subject of values and norms in Lower Saxony serves as a case study. After a brief look at the diversity of the religious and non-denominational field, the layout of the subject of values and norms between the academic reference disciplines of philosophy, religious studies and social sciences is outlined. Subsequently, the self-images and external images of the subject and the resulting possibilities and limits of cooperation with religious education are discussed. The article concludes with an outlook on the mutual dependence of both subjects in the context of the post-secular constellation and a plea for selective cooperation.

Schlagwörter: Werte und Normen, Diversität, Konfessionslosigkeit, Religionskunde, Postsäkularität

Keywords: Values and norms, diversity, non-denominationalism, religious studies, post-secularity

1 Einleitung und Disclaimer

Dass die religiöse und weltanschauliche Pluralisierung moderner Gesellschaften die Parzellenlogik des deutschen Religions- und Ethikunterrichts¹⁾ herausfordert, haben alle

1) Ich verwende hier und im Folgenden die Bezeichnung Religionsunterricht für den konfessionellen Religionsunterricht, während ich religionskundliche Ansätze als Teil des Ethikunterrichts verhandele.

beteiligten Fächer erkannt. Allerdings werden daraus zum Teil unterschiedliche Schlussfolgerungen gezogen: Während die einen auf eine graduelle Anpassung und Ausweitung des bisherigen Pfades durch kooperative Formate setzen, sehen die anderen die Zeit für einen *Pfadwechsel* zugunsten eines gemeinsamen religionskundlichen Unterrichts gekommen. Ich möchte in diesem Beitrag argumentieren, dass religiöse Pluralisierung zumindest kurzfristig einen *Kooperationsanlass* darstellt, und zwar nicht nur im überkonfessionellen oder interreligiösen Sinne, sondern auch zwischen dem Religionsunterricht und seinen jeweiligen Ersatz- oder Alternativfächern.²⁾ Dabei lasse ich mich von der Annahme leiten, dass in der *postsäkularen Konstellation* beide Unterrichtsformen aufeinander angewiesen sind, um die Übersetzung zwischen religiösen und nicht-religiösen Vernunftpotentialen einzuüben und den von Jürgen Habermas angemahnten „komplementären Lernprozess“ zu ermöglichen.

Aus Gründen der Transparenz und zur richtigen Einordnung dieses Beitrags sind gleich zu Beginn mehrere *Disclaimer* nötig:³⁾ Erstens handelt es sich nicht um eine eigenständige Analyse oder einen fachdidaktischen Entwurf, sondern lediglich um einen kurzen *programmatischen Aufschlag*. Zweitens habe ich als Fachfremder *keinerlei Mandat*, für das Fach „Werte und Normen“ in Niedersachsen oder gar für die Ethikdidaktik insgesamt zu sprechen. Und drittens vertrete ich innerhalb des Faches „Werte und Normen“ eine eher *randständige Position*, die das Verhältnis zur konfessionellen Religionspädagogik als komplementär versteht und vor diesem Hintergrund v.a. die Potentiale zur Zusammenarbeit betont. Um diesen offenkundigen *Bias* auszugleichen, habe ich mich im Vorfeld der Tagung mit einigen Kolleg:innen im Feld der religionskundlichen Didaktik ausgetauscht und sie um ihre Einschätzung zur Frage der Kooperation gebeten. Im Kontrast zu meiner eigenen Haltung überwog hier eine skeptische bis ablehnende Sichtweise, auf die ich weiter unten mit Blick auf Vorbehalte zwischen den Fächern näher eingehen werde.

Der vorliegende Beitrag beruht selbst auf einem *kooperativen Experiment* im Austausch zwischen evangelischer und islamischer Religionspädagogik und dem Fach Ethik bzw. „Werte und Normen“ auf der GWR-Tagung in Halle. In dieser Konstellation war es unser Ziel, professionspolitische Erwägungen soweit wie möglich zurückzustellen, im kollegialen Austausch die Sicht der Fächer aufeinander zu beleuchten und Kooperationsmöglichkeiten im Zeichen zunehmender religiöser Pluralisierung auszuloten. Eine ausführliche Klärung einiger Leitkonzepte unserer Konversation findet sich im Beitrag von Karlo Meyer in diesem Heft. Im Folgenden möchte ich zunächst in aller Kürze einige empirische Befunde zur religiösen und weltanschaulichen

2) Dabei muss angesichts der derzeitigen rechtlichen Rahmenbedingungen klar sein, dass es sich *nicht um einen dauerhaften kooperativen Unterricht* handelt, sondern um *kleinräumige, punktuelle Formate der Zusammenarbeit*, bei denen die negative Religionsfreiheit der Schüler:innen gewahrt bleibt.

3) Diese haben auch mit meiner eigenen Position innerhalb des Faches „Werte und Normen“ zu tun: Hier wirke ich zwar an der Ausbildung zukünftiger Lehrer:innen in den Anteilsfächern Religionswissenschaft und Soziologie am Standort Göttingen mit, allerdings nur auf fachwissenschaftlicher und nicht auf fachdidaktischer Ebene.

Pluralisierung zusammenfassen (Abschnitt 2), um dann knapp auf die Anlage des Faches „Werte und Normen“ (Abschnitt 3) und sein Verhältnis zum konfessionellen Religionsunterricht eingehen (Abschnitt 4). Der Beitrag schließt mit einem programmatischen Fazit zur postsäkularen Konstellation als Kooperationsanlass (Abschnitt 5).

2 Muster religiöser und weltanschaulicher Pluralisierung

Die deutsche Gesellschaft hat in den vergangenen Jahrzehnten einen tiefgreifenden Strukturwandel auf ganz unterschiedlichen Ebenen durchlaufen.⁴⁾ Dieser lässt sich an bekannten Megatrends wie Globalisierung, Bildungsexpansion, Individualisierung, Wertewandel und Säkularisierung festmachen (Geißler, 2002, 436-439). Dabei scheiden sich vor allem an der *Säkularisierung* immer wieder die Geister: Während die einen auf Kirchenaustritte und/oder einen Rückgang persönlicher Religiosität und Praxis hinweisen, betonen die anderen die Fluidität und den Formenwandel des Religiösen (für einen Überblick vgl. Pollack, 2018). In der Tat ist der Anteil der Kirchenmitglieder seit den 1950er Jahren kontinuierlich von über 95 % auf 52,1 % im Jahr 2019 gesunken. Dabei wird leicht übersehen, dass die absoluten Zahlen sich vergleichsweise wenig verändert haben: Im Jahr 1956 waren mehr als 51 Millionen Deutsche Mitglied der Römisch-Katholischen Kirche bzw. der Evangelischen Kirche in Deutschland, 2022 immerhin noch mehr als 40 Millionen.⁵⁾

Dennoch hat sich die *Religionslandschaft* tiefgreifend verändert: Migration und Individualisierung haben zu einer Diversifizierung religiöser Traditionen und Frömmigkeitsstile geführt. Im Jahr 2016 lebten in Deutschland ca. 5,5 Millionen Muslim:innen (für weitere Differenzierungen vgl. den Beitrag von Ulfat in diesem Heft). Von den insgesamt ca. 4,4 Millionen Katholik:innen mit Migrationsgeschichte waren etwa 3,5 Millionen in muttersprachlichen Gemeinden aktiv. Hinzu kommen 2,7 Millionen Protestant:innen und ca. 2 Millionen Mitglieder christlich-orthodoxer Kirchen mit Migrationsgeschichte. Hier wird eine kulturelle Diversität innerhalb des Christentums angezeigt, die auch im konfessionellen Religionsunterricht mitbedacht werden muss. Als kleinere, nicht-christliche Minderheiten sind Buddhist:innen (ca. 140.000 mit Migrationsgeschichte zzgl. 130.000 ohne Migrationsgeschichte), Yezid:innen (ca. 100.000), Jüd:innen (ca. 100.000) und Hindus (ca. 100.000) zu nennen.

Zugleich hat sich auch das Feld der *Konfessionslosen* ausdifferenziert. Diese werden in der öffentlichen Diskussion immer wieder als Gruppe oder Gemeinschaft eigener Art wahrgenommen, stellen aber religionsstatistisch erst einmal nur eine Residualkategorie

4) Teile dieses Abschnitts in aktualisierender Übernahme von Nagel 2023, S. 87-88.

5)

<https://www.bpb.de/kurz-knapp/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/61565/katholische-und-evangelische-kirche/>

dar. Die von der Giordano-Bruno-Stiftung gegründete Forschungsgruppe Weltanschauungen (fowid) führte im Jahr 2022 zwar 44 % der deutschen Bevölkerung als „konfessionsfrei“, dahinter verbergen sich aber z. T. durchaus unterschiedliche Haltungen. In einer Auswertung der Allgemeinen Bevölkerungsumfrage der Sozialwissenschaften (ALLBUS) haben Gert Pickel u.a. versucht, das Feld der Konfessionslosen genauer zu kartieren. Dabei zeigt sich, dass Konfessionslosigkeit nicht automatisch mit religionskritischen Haltungen verbunden sein muss: Zwar bilden „Atheisten“ (44 %) und „Areligiöse“ (28 %) die Mehrheit innerhalb des konfessionslosen Spektrums, allerdings ist auch ein knappes Drittel der Konfessionslosen den „Individuell-Religiösen“ oder „Spirituellen“ zuzurechnen (Pickel et al., 2019, S. 136-137). Während Atheist:innen wenig überraschend nicht zu einer religiösen oder spirituellen Selbsteinschätzung neigen, ist dies in den anderen Kategorien durchaus der Fall, wobei die religiöse Selbsteinschätzung der Areligiösen sogar geringfügig über der der Spirituellen liegt (ebd., S. 137).

Mit Blick auf Jugendliche kam die 18. Shell-Jugendstudie zu dem Ergebnis, dass „für katholische als auch evangelische Jugendliche [...] der Glaube in den letzten knapp 20 Jahren erheblich an Bedeutung verloren“ habe. Im Unterschied dazu schätzt eine Mehrheit der muslimischen Jugendlichen ihren Glauben als persönlich bedeutsam ein (Shell-Jugendstudie, 2019, S. 26, vgl. den Beitrag von Ulfat in diesem Heft). Karakaşoğlu und Klinkhammer weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass die höhere religiöse Selbsteinschätzung weniger mit bestimmten religiösen Traditionen als mit Migrationserfahrungen zusammenhänge. In der Folge wenden sie sich gegen eine problemzentrierte Betrachtung der Religion, vor allem bei jungen Muslim:innen, und verweisen stattdessen auf religiöse Bildung „als Strategie der ‚Identitätstransformation‘ und Selbstpositionierung sowie als Mittel zur ‚sanften Emanzipation‘ von der Elterngeneration“ (Karakaşoğlu und Klinkhammer 2016, S. 301).

Die skizzierten demographischen Entwicklungen könnten auf lange Sicht tatsächlich zu einer Neujustierung der religionsverfassungsrechtlichen Rahmenbedingungen und mithin zu einem Pfadwechsel im Bereich des wertebildenden Unterrichts führen. Aber schon jetzt ist die Schule der Ort, an dem sich religiöse und weltanschauliche Pluralität in besonderer Weise verdichtet. Dies bringt auf schulorganisatorischer, schulpädagogischer und fachdidaktischer Ebene verschiedene Herausforderungen mit sich, ist aber auch eine Chance zur Einübung eines kultivierten und bereichernden Miteinanders über religiöse und weltanschauliche Differenzen hinweg (Nagel 2023). Vor diesem Hintergrund möchte ich im folgenden Abschnitt knapp die Anlage und innere Heterogenität des Faches Werte und Normen erörtern, um dann auf Kooperationspotentiale mit dem konfessionellen Religionsunterricht im Zeichen religiöser und weltanschaulicher Vielfalt einzugehen.

3 Werte und Normen: Anlage des Faches & Heterogene Lerngruppen

Dies ist nicht der Ort für eine ausführliche Darstellung zur Geschichte und dem aktuellen Sachstand des Faches Werte und Normen. Einen umfassenden und differenzierten Überblick dazu hat unlängst Christina Wöstemeyer vorgelegt (Wöstemeyer 2023). Sie stellt zunächst fest, dass das Fach „in dieser Form ausschließlich in Niedersachsen existiert“ (ebd., S. 298) und verweist auf zwei Besonderheiten. Die erste Besonderheit ist die *Vielfalt der Bezugsdisziplinen*, namentlich Philosophie, Religionswissenschaft und Gesellschaftswissenschaften. Die zweite Besonderheit besteht darin, dass das Land Niedersachsen einen *Staatsvertrag mit dem Humanistischen Verband* unterhält, der insoweit als institutioneller Ansprechpartner für das Fach Werte und Normen fungiert (vgl. ebd., S. 299-300). Angesichts seiner wechselvollen Geschichte und der Vielzahl beteiligter Akteure und Fachauffassungen ist das Fach Werte und Normen schon seiner inneren Struktur nach heterogen. Klärungsbedürftig erscheint dabei u.a. das Verhältnis der drei Anteilsfächer zueinander.

Aus der Sicht einer religionskundlichen Fachdidaktik kritisiert Wöstemeyer verschiedene „Widersprüche“ in der organisatorischen (Bindung an den HVN als Bekenntnisgemeinschaft) und curricularen Ausgestaltung des Faches (ebd., S. 323). Als zentrale Herausforderung arbeitet sie dabei heraus, „dass die Auseinandersetzung mit Religionen und Weltanschauungen in erster Linie der Orientierungsstiftung dienen soll“. Dies stehe „in eklatantem Widerspruch zu einem religionswissenschaftlichen Verständnis von religionskundlichem Unterricht“ (ebd., S. 306). Daraus ergeben sich weitreichende Reformbestrebungen, um den als unsachgemäß und unzeitgemäß betrachteten Ist-Zustand dem religionskundlichen Soll-Zustand anzunähern. Eine Kernfrage ist dabei, wie der auf „Orientierungsstiftung“ hin ausgelegte Bildungsauftrag erfüllt werden kann, ohne den religionswissenschaftlichen Anspruch aufzugeben. Eine Antwort darauf könnte im *Zusammenspiel der drei Anteilsfächer* liegen, wenn man ihren Bildungsbeitrag nicht als synergetisch, sondern als komplementär versteht.

In diese Richtung wiesen einige der Debatten auf der Tagung „Das Fach Werte und Normen an Schule und Universität“, die im September 2022 in Göttingen stattgefunden hat (dokumentiert in Burkard und Martena, 2024). Demnach könnte eine grundlegende Arbeitsteilung zwischen den Fächern so aussehen, dass die religions- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächer zum einen Materialwissen bereitstellen (z.B. zu religiöser und weltanschaulicher Diversität und anderen Dimensionen sozialer Ungleichheit) und zum anderen der lebensweltlichen Verankerung des Unterrichts dienen, während die philosophischen Fächer zur Ausbildung des allgemeinen Argumentationsvermögens und ausgewogener Werturteile beitragen. Dieser Verhältnisbestimmung stehen allerdings derzeit unterschiedliche inhaltliche

Akzentsetzungen und institutionelle Weichenstellungen an den drei Ausbildungsstandorten (Göttingen, Hannover und Oldenburg) gegenüber. Während die Ausbildung von Werte-und-Normen-Lehrkräften in Göttingen und Oldenburg institutionell in der Philosophie verankert ist, fungiert in Hannover die Religionswissenschaft als Hauptbezugsdisziplin (Wöstemeyer, 2023, S. 312). Der gesellschaftswissenschaftliche Lehranteil ist an allen Standorten eher schwach ausgeprägt und so gut wie gar nicht standardisiert (Nagel, 2024).

Aufgrund seines Status als Ersatzpflichtfach hat es der Wert-und-Normen-Unterricht in der Praxis mit *heterogenen Lerngruppen* zu tun. Neben dem o.a. breiten Spektrum von Konfessionslosen gehören dazu auch Angehörige anderer Religionsgemeinschaften, für die kein dezidiertes Religionsunterricht zur Verfügung steht. Zwar argumentiert Wöstemeyer, die Einführung eines islamischen Religionsunterrichts habe zu einem Wechsel muslimischer Schüler:innen und mithin zu einer Homogenisierung der Lerngruppe im Fach Werte und Normen beigetragen. Allerdings erscheinen die Belegungszahlen (ca. 3.380 Schüler:innen im Schuljahr 2022/23) im Vergleich mit der Gesamtzahl von Muslim:innen in Niedersachsen (ca. 500.000 im Jahr 2020) sehr gering. Einem nur geringen Aufwuchs der Teilnehmer:innen stand außerdem zuletzt eine sinkende Anzahl von Schulen gegenüber, an denen Islamischer Religionsunterricht erteilt wurde. Es ist also davon auszugehen, dass auch weiterhin muslimische Schüler:innen am Werte-und-Normen-Unterricht teilnehmen. Zumindes anekdotisch lässt sich diese Heterogenität auch in der universitären Ausbildung wiederfinden. Neben einer atheistischen und areligiösen Fraktion von Werte-und-Normen-Studierenden finden sich hier auch viele Individuell-Religiöse sowie mehr oder minder aktive Mitglieder der verfassten Kirchen und muslimische Studierende.

4 Potentiale und Grenzen der Zusammenarbeit mit dem konfessionellen Religionsunterricht

Wenn ich im Folgenden die Potentiale einer Zusammenarbeit zwischen Ethik und konfessionellem Religionsunterricht betone, vertrete ich damit, wie eingangs angemerkt, eine klare *Mindermeinung*. Aus diesem Grund habe ich im Vorfeld Einschätzungen von zwei Fachvertreter:innen eingeholt, die sowohl an der akademischen Diskussion beteiligt sind als auch über eigene Unterrichtserfahrung verfügen. Ein Ansprechpartner stellte klar, er sei „generell und strikt gegen eine solche Kooperation“. Zur Begründung verweist er auf die „Machtasymmetrien“ innerhalb dieser „sogenannten ‚Fachgruppe‘“, und hier v.a. auf die „hegemoniale Position“ der Religionspädagogik. Diese habe die Ersatzfächer bewusst „kleingehalten“ und würde erst jetzt aus opportunistischen Gründen die Zusammenarbeit suchen. Darüber hinaus verweist er auf prinzipielle Differenzen zwischen einer religionspädagogischen und einer religionskundlichen Herangehensweise, auf die ich gleich noch näher eingehen möchte. Auch der andere

Ansprechpartner führt (der Sache nach ganz ähnliche) fundamentale fachliche und didaktische Unterschiede ins Feld, kommt aber zu dem Schluss, „dass eine Kooperation punktuell durchaus möglich und sinnvoll ist, wenn beide Fachperspektiven offengelegt werden und beide gleichberechtigt sind“.

Es liegt nahe, dass die prinzipiellen Unterschiede, die hier als Argument gegen eine Kooperation mit religionspädagogischen Fächern in Anspruch genommen werden, zentral sind, um das fachliche *Selbstbild der Religionskunde und ihren Blick auf die Religionspädagogik* als generalisierten Anderen zu verstehen. Als Dreh- und Angelpunkt fungiert dabei die Unterscheidung von Katharina Frank zwischen unterschiedlichen „Typen der Religionsvermittlung“ (narrativ, dogmatisch, lebensweltlich und kulturkundlich) (Frank 2015, S. 48). Eine narrative Religionsvermittlung liegt demnach vor, wenn religiöse Geschichten oder Vollzüge lediglich dargelegt werden, aber „keine Rahmung“ erfahren. Demgegenüber leiste der dogmatische Typus eine theologisch-reflektierende Rahmung, die aber im religiösen Bereich verbleibt. Der lebensweltliche Typus setze den religiösen Gegenstand in Bezug zur Lebenswelt der Schüler:innen und sei letztlich darauf ausgerichtet, „die Religiosität der Lernenden zu ‚wecken‘“ (ebd., S. 49). Die ersten drei Typen „etablieren religiöses Wissen“ und werden daher einem „religiösen Unterricht“ zugeschlagen. Ein religionskundlicher Unterricht zeichnet sich hingegen dadurch aus, dass er *ausschließlich auf kulturkundliche Vermittlungsweisen* zurückgreift (ebd., S. 51). Dazu hält Frank fest:

„Beim kulturkundlichen Typus wird der religiöse Gegenstand empirisch, d.h. geschichts- oder sozialkundlich kontextualisiert und gegebenenfalls systematisch-vergleichend erschlossen. Religion wird hier nicht als ‚unsere‘ oder ‚meine‘ Religion beschrieben, auch nicht an die eigene bzw. menschliche Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler angeschlossen, sondern als ein Faktor behandelt, der bestimmte Gruppen oder Individuen in der Gesellschaft mehr oder weniger nachhaltig prägt. Die Begriffe, die beim Rahmen der religiösen Gegenstände vermittelt werden, sind säkularer, metasprachlicher Art; es handelt sich nicht um eine religiöse oder theologische Sprache.“ (Frank, 2015, S. 49)

Es fällt auf, dass der religionskundliche Unterricht hier v.a. *ex negativo* in Abgrenzung vom „religiösen Unterricht“ bestimmt wird. Er zielt demnach auf a) empirische Kontextualisierung und Vergleich (offenbar im Kontrast zu einer angenommenen Kontextfreiheit und Selbstbezogenheit), b) Beschreibung und Beobachtung von außen (im Kontrast zur Aneignung bzw. Verinnerlichung einer religiösen Tradition) und c) eine „säkulare“ Metasprache (im Kontrast zur religiösen Objektsprache). Wie immer bei dichotomen Gegenüberstellungen ließen sich auch hier kritische Anfragen formulieren, etwa mit Blick auf implizite Werturteile oder die getroffene rigide Unterscheidung von

„religiöser“ und „säkularer“ Sprache. Liest man das Zitat v.a. als *Selbstauskunft*, ist festzustellen, dass die religionswissenschaftliche Religionskunde ihren Zugang zu „religiösen Gegenständen“ als reine *Außenperspektive* bestimmt und dabei auf die größtmögliche epistemische und persönliche *Distanz* bedacht ist. Zugleich scheint hier ein klares *Fremdbild* auf, insoweit „religiöser Unterricht“ als Proprium der religionspädagogischen Fächer begriffen wird. Dahinter steht die für die religionswissenschaftliche Religionskunde zentrale Annahme, man könne im religionsbezogenen Unterricht nicht zwischen Innen- und Außenperspektiven wechseln bzw. *Innenperspektiven können nur Gegenstand, aber nicht Teil der Rahmung sein* (Alberts, 2023, S. 10).

Welche Schlüsse lassen sich aus diesen Überlegungen für die Verhältnisbestimmung zwischen Werte und Normen und Religionspädagogik ziehen? Zum einen würden sich zeitgenössische Religionspädagog:innen vermutlich nicht auf einen „religiösen Unterricht“ im o.a. Sinne limitieren lassen, sondern für sich in Anspruch nehmen, auch religions- und kulturkundliche Themen zu behandeln. Hier wäre die Frage zu stellen, ob die rigide Gegenüberstellung von religionswissenschaftlicher Religionskunde auf der einen und Religionspädagogik auf der anderen Seite nicht Kooperationspotentiale verbaut, die für beide Zugänge hilfreich gewesen wären. So ist der konfessionelle Religionsunterricht unter Bedingungen von Pluralisierung zunehmend auf religionskundliches *Wissen über Diversität und eine vergleichende Metaperspektive* angewiesen, welche die Religionswissenschaft vermitteln kann. Auf der anderen Seite verfügt die Religionspädagogik über jahrzehntelange *Erfahrung in der Didaktisierung von Religion*, die für die vergleichsweise junge religionskundliche Fachdidaktik als Inspiration, zumindest aber als Sparringspartner, dienen könnte. Dabei mag die Einsicht in die Inkommensurabilität der beiden Zugänge durchaus ein Ergebnis dieser Auseinandersetzung sein. Sie sollte aber m.E. am Ende und nicht am Anfang eines Verständigungsprozesses stehen.

Ein Austausch mit der Religionspädagogik könnte schließlich auch mit Blick auf den religiösen *Orientierungscharakter* der Ersatzfächer weiterführend sein. Auch wenn diese Orientierungsleistung mit dem religionswissenschaftlichen Fachverständnis nicht vereinbar sein mag, stellt sie doch im Rahmen der aktuellen Architektur vieler wertebildender Fächer ein *wichtiges Bildungsziel* dar. Wenn die Religionswissenschaft im Fall von Werte und Normen (mit guten epistemologischen und fachgeschichtlichen Gründen) zur Erfüllung dieses Bildungsziels nicht oder nur mittelbar beitragen kann, liegt darin aus meiner Sicht zunächst ein Impuls für ein *arbeitsteiliges Zusammenwirken* der drei Anteilsfächer (Philosophie, Religionswissenschaft und Gesellschaftswissenschaften). Darüber hinaus birgt die Frage, wie ein *Möglichkeitsraum religiöser Orientierungen aufgespannt werden kann, ohne die Schüler:innen zu überwältigen*, aber sicher auch Gesprächsoptionen mit den religionspädagogischen

Fächern. Damit ein solcher Austausch gelingen kann, müsste die Religionskunde der Religionspädagogik zugestehen, dass sie nicht pauschal das Ziel verfolgt, Religiosität zu verstärken (s.o.). Umgekehrt müsste die Religionspädagogik den spezifischen Bildungsbeitrag der Religionswissenschaft im Kontext der pluralen postsäkularen Konstellation anerkennen (s.u.).

5 Schlussbemerkung: Kooperation im Zeichen der postsäkularen Konstellation

Nimmt man die vorangegangenen Überlegungen zusammen, scheinen auf den ersten Blick die *Hindernisse* einer Zusammenarbeit zwischen konfessionellem Religionsunterricht und seinen Ersatz- bzw. Alternativfächern zu überwiegen. Neben Unterschieden in der fachlichen Herangehensweise scheinen dabei auch strukturelle Asymmetrien, Verteilungsfragen und Profilbildungsprozesse eine Rolle zu spielen. Dem stehen aus meiner Sicht potentielle *Kooperationsgewinne* auf der fachdidaktischen und ggf. auch fachpolitischen Ebene gegenüber: Mit Blick auf die *Fachdidaktik* könnte die Religionskunde von der Religionspädagogik zumindest an den Stellen profitieren (und sei es in begründeter Distanzierung), wo diese selbst einen kulturkundlichen und lebensweltlichen Anspruch vertritt. Mit Blick auf die *Fachpolitik* könnte es durchaus Schnittmengen bei der Themenanwaltschaft für „Religion“ geben. So sollten beide Fächer ein taktisches Interesse daran haben, die anhaltende Relevanz von Religion zu betonen und daraus einen schulischen Bildungsauftrag abzuleiten. Wo dies nicht geschieht, entstehen Räume für die Profilierung anderer Fächer.

Darüber hinaus stehen Religions- und Ethikdidaktik durchaus vor *ähnlichen Herausforderungen*, die sich aus den eingangs angesprochenen gesellschaftlichen Megatrends ergeben. Dazu gehört zunächst die *Ausdifferenzierung der Sozialstruktur*, die sich u.a. in religiöser und weltanschaulicher Pluralisierung Ausdruck verschafft. Zugleich sinkt unter Bedingungen von Individualisierung die Bindekraft großer gesellschaftlicher Verbände wie Parteien, Kirchen und Gewerkschaften. Daraus ergeben sich weitreichende Fragen für die Sicherung des sozialen Zusammenhalts, die sich im Religions- und Ethikunterricht gleichermaßen stellen. Eine weitere gemeinsame Herausforderung besteht darin, *Orientierungsmöglichkeiten* im Kontinuum von ‚totaler Katechese‘ und ‚absoluter Kontingenz‘ zu eröffnen. Auch hier sind beide Unterrichtsformen gleichermaßen gefragt, auch wenn sich die geistesgeschichtlichen Quellen und Begründungsformen unterscheiden mögen. Damit verbinden sich auch Fragen nach der *Positionalität der Lehrperson*. Auf einer Skala zunehmender Identifikation (bzw. abnehmender Rollendistanz) wären hier die Ausprägungen „Ausblendung“ (unbedingte und umfassende Nichtthematization der eigenen Position), „Gedankenexperiment“ (als solche markierte spielerische Übernahme einer Position), „Disclosure“ (Offenlegung der eigenen Position auf Anfrage) und „Zeugenschaft“

(ungefragte Offenlegung der eigenen Position) denkbar.

Eine dritte Herausforderung und zugleich eine große *Chance* für die Kooperation ergibt sich aus der *postsäkularen Konstellation* spätmoderner Gesellschaften. Folgt man der Diagnose von Jürgen Habermas, dass religiöse Vernunftpotentiale (z.B. im Kontext neuerer bioethischer Entwicklungen) anhaltend relevant bleiben, dann besteht eine Kernkompetenz des wertebildenden Unterrichts in der Ermöglichung eines „komplementären Lernprozesses“. Dazu gehört, dass nichtreligiöse Menschen religiöse Vernunftpotentiale prinzipiell anerkennen und sie dementsprechend prüfen. Demgegenüber sind religiöse Menschen herausgefordert, ihre „Überzeugungen in nichtreligiöse Sprach- und Denkkzusammenhänge hinein zu übersetzen“ (Knapp, 2008, S. 277).⁶⁾ In diesem Sinne wären Religions- und Ethikunterricht gerade in ihrer Unterschiedlichkeit aufeinander verwiesen. Wie eine Kooperation konkret ausgestaltet sein könnte, müsste in der Praxis erprobt werden. Dabei sollte angesichts der rechtlichen Rahmenbedingungen klar sein, dass es hier nicht um einen dauerhaften kooperativen Unterricht gehen kann, sondern um eine *kleinräumige, punktuelle und projektförmige Zusammenarbeit*. Mögliche Testfelder wären etwa ein Enquete-Kommission-Planspiel im Rahmen einer Projektwoche, einzelne gemeinsame Sitzungen parallel laufender Kurse oder auch kooperative Lehrveranstaltungen im Rahmen der universitären Lehrer:innenbildung als eine Art Experimentierfeld.

Literaturverzeichnis

- Alberts, W. (2023). Religionskunde in Deutschland. In: W. Alberts, H. Junginger, K. Neef und Chr. Wöstemeyer (Hrsg.): *Handbuch Religionskunde in Deutschland* (S.3-20). Berlin: De Gruyter.
- Burkard, A. & Martena, L. (Hrsg.) (2024, im Erscheinen). *Denken ohne fachliches Geländer? Ethik-Unterricht zwischen den Disziplinen*. Berlin: Metzler.
- Frank, K. (2015). Vermittlung und Rezeption von religiösem und säkularem Wissen im schulischen Religionsunterricht. *ZFRK 1(1)*, S. 43-61. DOI: 10.26034/fr.zfrk.2015.003 [Zugriff: 24.10.2023].
- Geißler, R. (2002). *Die Sozialstruktur Deutschlands*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Karakağoşlu, Y.; Klinkhammer, G. (2016). Religionsverhältnisse. In: P. Mecheril (Hrsg.): *Handbuch Migrationspädagogik* (S.294-310). Weinheim: Beltz.
- Knapp, M. (2008). Glauben und Wissen bei Jürgen Habermas: Religion in einer „postsäkularen“ Gesellschaft. *Stimmen der Zeit 190(4)*, S. 270-280.
- Nagel, A. (2023). Religiöse und weltanschauliche Diversität in der Schule. In: V. Georgi &

6) Dabei ist kritisch anzumerken, dass Habermas der Pluralisierung des religiösen Feldes nur begrenzt Rechnung trägt und sich v.a. auf die politische Sphäre bezieht. Der Charakter der Schule als Sonderrechtsverhältnis erfordert gerade mit Blick auf die Ersatzfächer besondere Sorgfalt zum Schutz der negativen Religionsfreiheit.

- Y. Karakasoglu (Hrsg.): *Allgemeinbildende Schulen in der Migrationsgesellschaft. Diversitätssensible Ansätze und Perspektiven* (S.86-97). Stuttgart: Kohlhammer.
- Nagel, A. (2024, im Erscheinen). Nur ein ‚Datenknecht‘? Zur Rolle des Anteilsfaches Soziologie in der Ausbildung von Lehrkräften im Fach Werte und Normen. In: A. Burkard & L. Martena (Hrsg.): *Denken ohne fachliches Gelände? Ethik-Unterricht zwischen den Disziplinen*. Berlin: Metzler.
- Pickel, G., Jaeckel, Y. & Yendell, A. (2019). Konfessionslose – Kirchenfern, indifferent, religionslos oder atheistisch? In: P. Siegers, S. Schulz & O. Hochman (Hrsg.): *Einstellungen und Verhalten der deutschen Bevölkerung* (S. 123-153). Springer: Wiesbaden. Online verfügbar unter https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-658-21999-4_5. [Zugriff: 24.10.2023].
- Pollack, D. (2018). Säkularisierung. In: D. Pollack, V. Krech, O. Müller & M. Hero (Hrsg.): *Handbuch Religionssoziologie* (S. 303-327). Springer: Wiesbaden, URL: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-531-18924-6_12 [Zugriff: 24.10.2023].
- Shell-Jugendstudie (2019). Zusammenfassung. URL: https://www.shell.de/about-us/initiatives/shell-youth-study/_jcr_content/root/main/content/ainersection-0/simple/simple/call_to_action/links/item0.stream/1642665739154/4a002dff58a7a9540cb9e83ee0a37a0ed8a0fd55/shell-youth-study-summary-2019-de.pdf [Zugriff: 24.10.2023].
- Wöstemeyer, Chr. (2023). Niedersachsen. In: W. Alberts, H. Junginger, K. Neef & Chr. Wöstemeyer (Hrsg.): *Handbuch Religionskunde in Deutschland* (S.297-328). Berlin: De Gruyter.

Prof. Dr. Alexander-Kenneth Nagel ist Professor für Religionswissenschaft mit dem Schwerpunkt sozialwissenschaftliche Religionsforschung und Sprecher des Forums für interdisziplinäre Religionsforschung (FiReF)