



THEO-WEB

Zeitschrift für Religionspädagogik

Academic Journal of Religious Education

19. Jahrgang 2020, Heft 2

ISSN 1863-0502

Thema: „Digitale (Corona-)Lehre: erlebt, erprobt, evaluiert“

Roose, H. (2020). Wie schulische Praxis religionspädagogische Programmatik unterläuft. Ein komplexitätssensibler Blick auf (Organisationsmodelle von) Religionsunterricht. *Theo-Web*, 19(2), 93–111.

<https://doi.org/10.23770/tw0157>



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.

Wie schulische Praxis religionspädagogische Programmatik unterläuft. Ein komplexitätssensibler Blick auf (Organisationsmodelle von) Religionsunterricht

von
Hanna Roose

Abstract

Das System Unterricht – so die systemtheoretisch inspirierte Grundannahme für diesen Beitrag – kann nur ein bestimmtes Maß an Komplexität verarbeiten. Wenn religionspädagogische Programmatik hinsichtlich der Organisation und der Gestaltung von Religionsunterricht zu komplex wird, bildet die schulische Praxis (z.T. unbewusste) Praktiken aus, die diese Komplexität reduzieren und die Programmatik so unterlaufen. Der Beitrag rekonstruiert einige dieser Praktiken im Rahmen von drei aktuellen Organisationsmodellen (konfessionell, konfessionell-kooperativ, RUFA). Als komplexitätssteigernd erweisen sich (religionspädagogisch geforderte) Praktiken der Differenzierung, der Verschränkung und Verknüpfung sowie der Inklusion. Als komplexitätsreduzierend erweisen sich (in der schulischen Praxis beobachtete) Praktiken der Homogenisierung, der Entkopplung und der Exklusion.

As a system (Luhmann), teaching can only process a certain degree of complexity. If religious education programmes become too complex with regard to the organisation and design of religious education, school practice will develop (sometimes unconscious) practices that reduce this complexity and thus undermine the programme. This article reconstructs some of these practices within the framework of three current organizational models (denominational, denominational-cooperative, RUFA). Practices of differentiation, entanglement and linking as well as inclusion (as required by religious education programmes) prove to increase complexity. Practices of homogenization, decoupling and exclusion (as observed in school practice) prove to reduce complexity.

Schlagwörter: Konfessioneller Religionsunterricht, konfessionell-kooperativer Religionsunterricht, Hamburger Modell, Komplexitätssensibilität, religiöse Pluralisierung

Keywords: Confessional religious education, confessional-cooperative religious education, the Hamburg model, sensitivity to complexity, religious pluralization

1 Einleitung

Die unterrichtliche Praxis – so die hier im Anschluss an die Systemtheorie Luhmanns vertretene Prämisse – kann nur einen bestimmten Komplexitätsgrad verarbeiten. Unter Komplexität versteht Luhmann, „dass es stets mehr Möglichkeiten gibt als aktualisiert werden können“ (Luhmann, 1987, S. 31), so dass es zu einem Selektionszwang im Blick auf die zu aktualisierenden Möglichkeiten kommt. Wenn religionsdidaktische Programmatik im Sinne gesteigerter Erwartungen an den Religionsunterricht die Aktualisierung von immer mehr Möglichkeiten einfordert, führt dies – ab einem bestimmten Grad – fast unweigerlich zu einem Auseinanderdriften zwischen Programmatik und schulischer Praxis. Mit anderen Worten: Die schulische Praxis reduziert gleichsam an der Programmatik „vorbei“ Komplexität. Diese Komplexitätsreduktion erfolgt z.T. an erwartbaren Stellen, an denen wissenschaftliche oder kirch-

liche Kritik ansetzen kann. Religionsunterricht im Klassenverband ohne klaren Lehrplanbezug ist dafür ein Beispiel. Schulische Praxis reduziert Komplexität jedoch auch an überraschenden Stellen, und zwar z.T. ohne dass dies den Beteiligten bewusst wäre (s.u.).

Religiöse Pluralisierung führt – kombiniert mit dem Anspruch der Subjektorientierung – zu einer Komplexitätssteigerung im Feld der schulischen religiösen Bildung. Auf der programmatischen Ebene werden neue Fächer konzipiert und in Kraft gesetzt, z.B. Alternativfächer (Ethik, Praktische Philosophie, Werte und Normen) sowie islamischer und konfessionell-kooperativer Religionsunterricht. Die Auffächerung des Feldes religiös-ethischer Bildung in der Schule bringt in der Regel eine Komplexitätssteigerung auf der Organisationsebene mit sich (Klassenverbände müssen aufgeteilt, die Fächer des Fächerverbundes „auf Band“ gelegt, evangelische und katholische Lehrkräfte in festgelegten Rhythmen zwischen konfessionell-kooperativen Religionsklassen wechseln). Diese Komplexitätssteigerung auf organisatorischer Ebene kann auf der Ebene der Unterrichtsgestaltung zu einer Komplexitätsreduktion führen, weil z.B. die Religionsklassen im Blick auf die formale Religionszugehörigkeit homogener werden. Umgekehrt kann Komplexitätsreduktion auf organisatorischer Ebene (z.B. Religionsunterricht im Klassenverband) die Komplexität auf der Ebene der Unterrichtsgestaltung erhöhen (weil der Unterricht SchülerInnen unterschiedlicher religiös-weltanschaulicher Prägung und disparateren Erwartungen der Eltern gerecht werden soll). Nicht immer verhalten sich allerdings Organisations- und Unterrichtsebene im Blick auf Komplexität wie kommunizierende Röhren zueinander. Einige Programme sehen eine Komplexitätssteigerung auf beiden Ebenen vor (z.B. der konfessionell-kooperative Religionsunterricht in Nordrhein-Westfalen und der RUFA 2.0 in Hamburg, s.u.).

Dieser Beitrag versucht, das Zusammenspiel von Komplexitätssteigerung und Komplexitätsreduktion im Zusammenhang mit Religionsunterricht auf der programmatischen und der unterrichtspraktischen Ebene sichtbar zu machen. Dabei muss er selbst Komplexität reduzieren. Ich beschränke mich auf einige Beobachtungen zum evangelischen und konfessionell-kooperativen Religionsunterricht sowie zum sogenannten „Hamburger Modell“. Die Beobachtungen verstehen sich analytisch, sie zielen auf mehr Reflexionswissen. Der Beitrag unterzieht einzelne Aspekte unterschiedlicher Organisationsmodelle sowie ausgewählte empirische Beobachtungen einer Komplexitätssensiblen Relecture.

Die empirischen Beobachtungen entstammen einer insgesamt prekär dünnen Befundlage und stammen aus sehr unterschiedlichen Forschungskontexten. Sie sind als Indizien für unterrichtliche Praktiken im Religionsunterricht zu lesen. Gerade in ihrer Zusammenschau unter dem Dach einer Komplexitätssensiblen Relecture können sie jedoch das *Wie* des Zusammenspiels von Komplexitätserhöhung und -reduktion zumindest punktuell veranschaulichen und so im Sinne einer ersten Heuristik den Blick für Zusammenhänge schärfen, denen bisher wenig Aufmerksamkeit geschenkt worden ist.

Normativ steht die Überzeugung im Hintergrund, dass mehr Transparenz in diesem Bereich hilfreich ist, um Komplexitätsreduktion – die sich, so die hier zugrunde gelegte Prämisse, ab einem bestimmten Komplexitätsgrad zwangsläufig ihren Weg bahnt – gezielter steuern zu können. Differenzen zwischen Programmatik und schulischer Praxis werden nicht nur als Defizite der Praxis, sondern auch als überhöhte Komplexitätsanforderungen der Programmatik gelesen. Schulische Praxis kann nicht

all das leisten, was programmatische Reflexionen mit guten Gründen für richtig und wichtig befinden. Insofern plädiert der Beitrag für mehr „Komplexitätssensibilität“.

2 Eine komplexitätssensible Relecture zu (Organisationsmodellen von) Religionsunterricht

Ich beginne mit einer schematischen Übersicht zur Struktur der Fächergruppe Religion, die im Folgenden als Bezugspunkt dienen soll (Abb. 1). Dabei unterscheide ich idealtypisch zwischen einer Außen- und einer Innenperspektive auf Religionen (s. rechte Spalte). In der Außenperspektive werden im christlichen Religionsunterricht normalerweise Islam, Judentum, Buddhismus und Hinduismus thematisiert – z.T. auch das Christentum selbst. In der Innenperspektive unterscheidet das Modell zwischen formalen Bezugsreligionen (Christentum und Islam) und -konfessionen (evangelisch und katholisch) einerseits (mittlere Zeilen) und individueller Religiosität andererseits (unterste Zeile). Evangelischer Religionsunterricht bezieht sich in der Innenperspektive auf evangelisches Christentum, aber (ggf.) auch auf die persönliche, individuelle Religiosität der Schülerinnen und Schüler.

Zwischen diesen Ebenen propagieren unterschiedliche religionsdidaktische Modelle bestimmte Dialoge: Der interreligiöse Dialog zielt z.B. auf das Gespräch zwischen Christentum und Islam, der interkonfessionelle Dialog auf das Gespräch zwischen evangelischer und katholischer Konfession und der intersubjektive Dialog auf Gespräche der Schülerinnen und Schüler untereinander über ihre je eigene Religiosität. Bezogen auf das idealtypische Modell sind bei diesen Dialogen die Dialogpartner jeweils auf derselben Ebene verortet, sie können daher durch waagerechte Pfeile dargestellt werden.

Konfessioneller Religionsunterricht kann auch die Art der Beziehung zwischen individueller Religiosität und formaler Bezugsreligion thematisieren: Wie verhält sich die Vorstellung eines Schülers zum postmortalen Ergehen zu christlichen/ evangelischen Vorstellungen? Diese Frage beschreibt bezogen auf das idealtypische Modell eine vertikale Beziehung zwischen der untersten Zeile und den beiden Zeilen darüber.

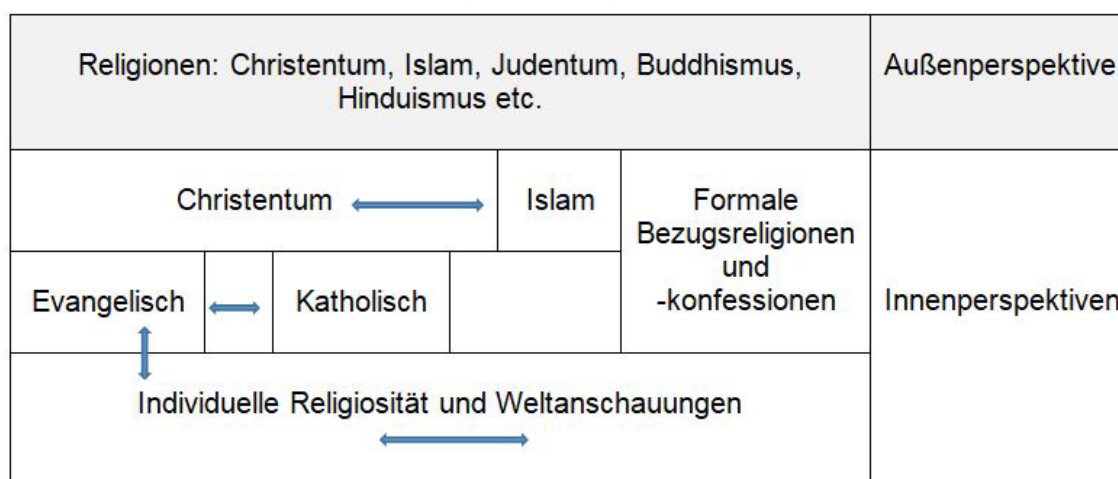


Abb. 1: Fächergruppe Religion

Unterschiedliche Organisationsmodelle von Religionsunterricht decken unterschiedliche Felder und Pfeile dieser Übersicht ab und blenden andere aus. Insofern kann das Schema bestimmte Aspekte von Komplexitätsreduktion bzw. -erhöhung veranschaulichen. Im Folgenden befrage ich einzelne Organisationsmodelle daraufhin, wie sie Komplexität hervorbringen oder reduzieren.

2.1 Konfessioneller Religionsunterricht

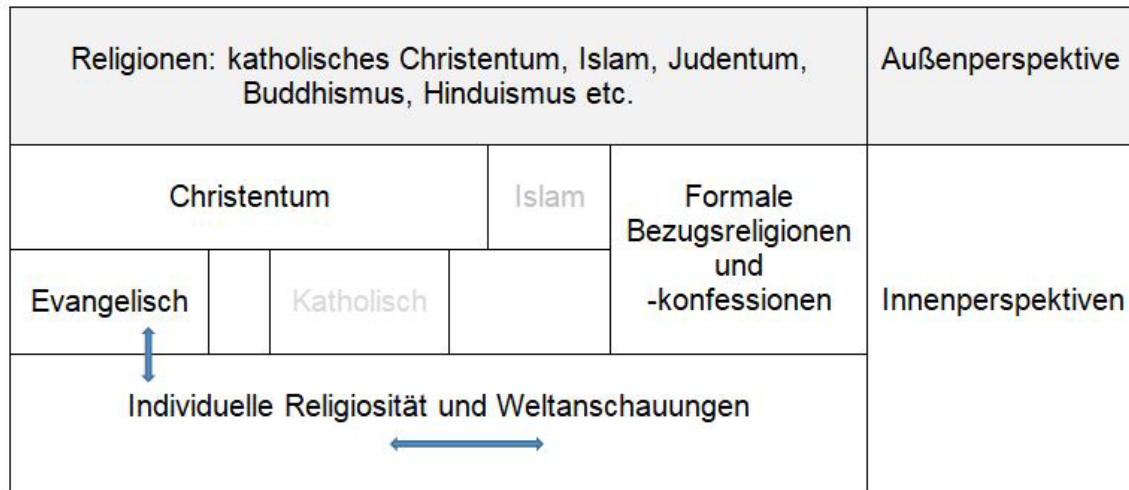


Abb. 2: Evangelischer Religionsunterricht

Konfessioneller Religionsunterricht (zur Problematik der Bezeichnung vgl. Schröder, 2017, S. 26–28) reduziert programmatisch Komplexität, indem er eine bestimmte Konfession bzw. Religion (hier: evangelisches Christentum) als Bezugskonfession bzw. -religion setzt. Im Fokus steht die Bearbeitung der (Ver)Bindung zwischen der betreffenden Konfession/Religion und der bzw. dem einzelnen SchülerIn. In ihren Ausführungen zu den „Grundsätzen“ der evangelischen Konfession (vgl. Art. 7,3 GG) sah die EKD bereits 1971 explizit auch die Behandlung nicht-christlicher Religionen im Religionsunterricht vor (Kothmann, 2015, Kap. 3.2.1). Auf der Inhaltsseite bedeutet das eine Komplexitätserhöhung, die aber auf doppelte Weise reduziert wird:

- Innen- und Außenperspektive werden weitgehend entkoppelt. Die Innenperspektive bezieht sich auf die Bezugsreligion, die (religionskundliche) Außenperspektive auf alle anderen Konfessionen und Religionen. Bei den konfessions- und religionskundlichen Phasen wird die Ebene der individuellen Religiosität (und damit auch des intersubjektiven Dialogs in religiösen Fragen) weitgehend ausblendet.
- „Andere“ christliche Konfessionen und nicht-christliche Religionen erscheinen tendenziell als monolithische Blöcke. Was didaktisch problematisch ist, erscheint in systemtheoretischer Sicht als unumgänglich, denn differenzorientierte Ansätze sind aus systemtheoretischer Sicht gezwungen, in der Ausdifferenzierung das Gegenüber als Fremdreferenz starrer zu sehen, als es sich in seiner Selbstbeschreibung sieht (Kammeyer & Reis, 2017, S. 144). Wer also z.B. verdeutlichen möchte, inwiefern Christentum von Islam zu unterscheiden ist, muss vereinheitlichen.

Schülerseitig sind in den letzten Jahrzehnten v.a. drei Entwicklungen zu verzeichnen, die sich auf programmatischer Ebene als komplexitätserhöhend erweisen und die

gleichzeitig auf der Ebene des Unterrichts Praktiken hervorbringen, um Komplexität „unter der Hand“ zu reduzieren:

a) Der Grad an religiöser Sozialisation nimmt bei den evangelisch getauften SchülerInnen ab. Diese Entwicklung spiegelt sich in der Wahrnehmung von Lehrkräften. So geben Lehrkräfte unterschiedlicher Schulformen aus Schleswig-Holstein übereinstimmend an, dass die Konfessionszugehörigkeit ihrer SchülerInnen für deren Alltag keine Rolle spiele (Pohl-Patalon, Woyke, Boll, Dittrich & Lüdtke, 2016, S. 46–47). Die abnehmende religiöse Bindung von SchülerInnen in der „eigenen“ Bezugsreligion führt auf programmatischer Ebene zu der Forderung, die Innenperspektive grundsätzlich mit der Außenperspektive zu verschränken (Willems, 2009). Das bedeutet eine erhebliche Komplexitätserhöhung. Auf das obige Schema bezogen müsste die oberste Zeile ständig „mitlaufen“. Auf empirischer Ebene zeigt sich an dieser Stelle in der unterrichtlichen Praxis eine eigenlogische Form der Komplexitätsreduktion, die darauf zielt, formal konfessionellen Religionsunterricht religionskundlich zu gestalten. Die Forschergruppe um Rudolf Englert beobachtet,

„dass es im gegenwärtigen Religionsunterricht eine unübersehbare Tendenz dazu gibt, die für den konfessionellen Religionsunterricht als bezeichnend herausgestellten Fragen nach Relevanz und Geltung weitgehend zu suspendieren ... Mit anderen Worten: Die Begegnung mit Religion und Religionen geschieht auch im konfessionellen Religionsunterricht offenbar zunehmend in einem sachkundlichen Modus. Diese Beobachtung gliedert sich ein in eine schon seit Jahrzehnten festzustellende Entwicklungstendenz von einer theologisch-normativ zu einer eher religionswissenschaftlich-sachkundlich ausgerichteten Form religiöser Bildung ... So ist heute vielerorts, von der Grundschule einmal abgesehen, nicht ausgemacht, dass die christliche Tradition in einem evangelischen oder katholischen Religionsunterricht tatsächlich noch signifikant anders präsentiert wird als in einem religionswissenschaftlich orientierten Religionsunterricht.“ (Englert, 2017, S. 27–28)

Bezogen auf das obige Schema bedeutet das: Die vertikale Dimension, also die Bearbeitung der Bindung zwischen individueller Religiosität und formaler Bezugsreligion, fällt weg. Konfessioneller Religionsunterricht wird „unter der Hand“ zu religionskundlichem Unterricht.

b) Es nehmen (zunehmend) auch konfessionslose SchülerInnen am konfessionellen Religionsunterricht teil (Käbisch, 2014). Auf organisatorischer Ebene führt die Etablierung eines Ersatz- oder Alternativfaches (Ethik, Praktische Philosophie oder Werte und Normen) zu einer Komplexitätserhöhung, die auf der Ebene der Unterrichtsgestaltung komplexitätsreduzierend wirken kann, weil konfessionslose SchülerInnen dadurch ein „eigenes, ausgelagertes“ Angebot erhalten. Es bleibt aber der Anspruch evangelischen Religionsunterrichts, ein religiöses Bildungsangebot bereit zu stellen, von dem alle SchülerInnen profitieren können. Angesichts dieses programmatischen Anspruchs geht die Praxis des Unterrichts „unter der Hand“ wiederum eigene, z.T. überraschende Wege, um Komplexität zu reduzieren. Die ReVikoR-Studie aus Schleswig-Holstein kommt zu dem Ergebnis, dass der „evangelische“ Religionsunterricht „überwiegend so ausgerichtet ist, dass nicht-evangelische Schülerinnen und Schüler verhältnismäßig ‚geräuschlos‘ daran teilnehmen können“ (Pohl-Patalon, 2020, S. 404). Wie sich diese „Geräuschlosigkeit“ in Orientierungsrahmen von (norddeutschen) Lehrkräften niederschlagen kann, rekonstruiert Katharina Wanckel. Sie beschreibt im Kontext der Grundschule einen Orientierungsrahmen, der konfessionslose Kinder als nicht getaufte evangelische Kinder betrachtet, die sich alle da-

durch auszeichnen, dass sie kaum religiös sozialisiert sind. Unterschieden werden davon katholische Kinder, die „natürlich immer alle“ getauft sind (Wanckel, 2020, S. 138):

ich musste noch mal eben ergänzen. und zwar de- von den evangelischen Schülern der ungetaufte Teil ist der ü-überwiegende Teil; also von diesen was ich jetzt als zwei Drittel sozusagen geschätzt habe; und von den katholischen Kindern, die sind natürlich immer alle @getauft@

Hier zeigt sich auf der Ebene des Unterrichts eine Praktik der Homogenisierung, bei der konfessionslose Kinder als eigene Gruppe unsichtbar werden. Tatsächlich kommen in der Studie konfessionslose Kinder in Erzählungen zu Ereignissen aus dem Unterricht als eigene Gruppe nicht vor – obwohl es im Zusammenhang mit organisatorischen Überlegungen von ihnen heißt, dass sie die religiös- weltanschauliche Vielfalt im Unterricht bereichern (und deshalb nicht abgemeldet werden sollten).

c) Es nehmen (zunehmend) auch muslimische SchülerInnen teil. Ähnlich wie die Einrichtung eines Alternativfaches kann auch die Einrichtung islamischen Religionsunterrichts nach Art. 7,3 GG als Komplexitätserhöhung auf organisatorischer Ebene gedeutet werden, die mit einer Komplexitätsreduktion auf der Ebene der Unterrichtsgestaltung einhergehen kann. Islamischer Religionsunterricht wird aber noch nicht flächendeckend angeboten. Gerade dort, wo (noch) kein islamischer Religionsunterricht eingerichtet ist, nehmen zunehmend auch muslimische SchülerInnen am evangelischen Religionsunterricht teil. In Verbindung mit der programmatischen Forderung nach Subjektorientierung erhöhen sich so die Komplexitätsanforderungen an die Gestaltung des Unterrichts. Die unterrichtliche Praxis geht in der eben zitierten Studie mit dieser Form der Komplexitätserhöhung interessanterweise deutlich anders um als mit der Komplexitätserhöhung durch Konfessionslose.¹ Während konfessionslose SchülerInnen als evangelisch gelten können, erscheinen muslimische SchülerInnen in den Erzählungen von Grundschullehrkräften als religiös sozialisierte ExpertInnen „ihrer“ Religion (Wanckel, 2020, S. 227):

64 aber auch Kinder sitzen haben die (.) ähm

65 dem Islam zugehörig sind, was sehr schön ist, weil sie dann halt einfach auch berichten

66 (können) (Wanckel, I.III)

Auch nach Isik (2015) befinden sich insbesondere muslimische SchülerInnen häufig in der Rolle, ihre Religionspraxis erklären und gegebenenfalls rechtfertigen zu müssen. Homolog zur tendenziell monolithischen Darstellung von „Fremdreligionen“ erscheinen muslimische SchülerInnen anders als ihre nicht-muslimischen Mitschüler also nicht als individuell unterschiedlich (religiös) geprägte Personen. Der intersubjektive Dialog (unterste Zeile des Schemas) wird mit Blick auf die muslimischen SchülerInnen zu einem „interreligiösen“ Dialog, so dass sich (in der Zuschreibung) individuelle Überzeugungen innerhalb der Ausgangslerngruppe und überindividuelle Glaubenswahrheiten der davon unterschiedenen muslimischen MitschülerInnen gegenüberstehen.² Diese Asymmetrie scheint in Erzählungen von Lehrkräften dahinge-

¹ Dieser Unterschied wird in der Studie von Pohl-Patalong u.a. dadurch verdeckt, dass die Lehrkräfte nicht getrennt nach der Bedeutung einerseits konfessioneller, andererseits (formal-) religiöser Vielfalt befragt werden, sondern kombiniert nach dem (fehlenden) Einfluss konfessioneller und/oder religiöser Vielfalt auf die Unterrichtsvorbereitung (Pohl-Patalong, 2016, S. 79).

² Prinzipiell zeigt sich hier das, was im Rahmen der Inklusionsforschung bereits vielfach beschrieben

hend auf, dass sich die Anwesenheit muslimischer SchülerInnen hinderlich auf den individuellen Austausch auswirken könnte:

„Die empirischen Befunde lassen die These zu, dass [interpersonale] dialogische Momente – im Sinne KNAUTHS – vornehmlich dann entstehen, wenn sich die Gruppe vergleichsweise formal religiös homogen gestaltet [...], d.h. wenn sich die Gruppe vor allem aus evangelischen und nicht religiös geprägten SchülerInnen zusammensetzt. Sobald jedoch beispielsweise muslimische SchülerInnen im Unterricht anwesend waren, traten in den Erzählungen der Lehrkräfte andere dialogische Momente hervor. Dann floss doch die (formale) religiöse Zugehörigkeit der SchülerInnen in den Dialog mit ein. Denn dann trat dieser Dialog zwischen den muslimischen SchülerInnen in ihrer Funktion als solche [...] und den kulturell christlich geprägten Schüler*innen zutage.“ (Wanckel, 2020, S. 238)

In den Punkten a) bis c) deutet sich an, dass die Bearbeitung der Bindung zwischen individueller Religiosität und formaler Bezugsreligion erheblich an Komplexität gewinnt, wenn die Schülerschaft auf der Ebene der individuellen Religiosität bzw. Weltanschauung oder/und auf der Ebene der formalen Religionszugehörigkeit pluraler wird. Die unterrichtliche Praxis reduziert diese Komplexität an der Programmatik evangelischen Religionsunterrichts „vorbei“. Wir haben dafür drei Beispiele gesehen: Sie setzt entweder die Bearbeitung der Bindung weitgehend aus und geht stattdessen religionskundlich vor, sie homogenisiert die Schülerschaft, indem sie konfessionslose Kinder als ungetaufte evangelische Kinder vereinnahmt oder sie exkludiert muslimische Kinder aus intersubjektiven Dialogen. Bezogen auf das Schema deutet sich an, dass die Verschränkung „horizontaler“ und „vertikaler“ Pfeile sowie auch die Verschränkung unterschiedlicher Ebenen (intersubjektiver Dialog und interreligiöser Dialog; Innen- und Außenperspektive) sehr hohe Komplexitätsanforderungen darstellen, die in der Praxis zu (programmatisch unerwünschten und nicht-intendierten) Entkoppelungen und Homogenisierungs- sowie Exklusionspraktiken führen können.

ist, nämlich „dass Unterricht im Rahmen ontologisierender und essentialisierender Zuschreibungen permanent Differenzen nach den systemimmanenten Unterscheidungskriterien (Luhmann 2002) hervorbringt, ohne dass sich die Akteure dieser Differenzierung und den zugrundeliegenden Kategorien reflexiv bewusst sind (vgl. auch Budde 2012). Es handelt sich bei diesen Prozessen um nichtintendierte Formen der Differenzierung, die auf bestimmten Wahrnehmungs- und Unterrichtsroutinen beruhen.“ (Asbrand u.a., 2020, S. 522)

2.2 Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht

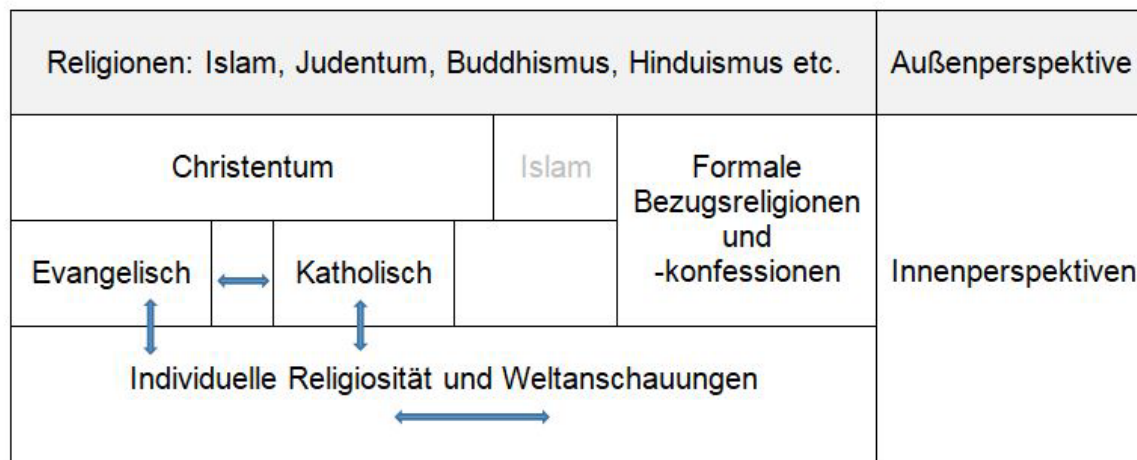


Abb. 3: Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht

Die Einführung des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Nordrhein-Westfalen verdankt sich evangelischerseits wesentlich einer wahrgenommenen Kluft zwischen normativem Ideal und schulischer Alltagspraxis. Nach einer Einschätzung des Pädagogischen Instituts Villigst „ist der Religionsunterricht im Klassenverband an vielen Schulen (mit Ausnahme am ehesten von Gymnasien) der (inoffizielle) Regelfall. Er verdankt sich in erster Linie organisatorischen Überlegungen und lässt einen klaren Lehrplanbezug vermissen.“ (Dzambo, Teschmer & Waltemathe, 2020, S. 287) Nach dieser Einschätzung verdankt sich die schulische Alltagspraxis des Unterrichts im Klassenverband einer Komplexitätsreduktion auf organisatorischer Ebene. Während sich auf programmatischer Ebene das Fach Religion in Nordrhein-Westfalen immer weiter auffächert³, tendiert die schulische Alltagspraxis zu einer Vereinheitlichung. Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht kommt dieser Tendenz zum Unterricht im Klassenverband insofern entgegen, als evangelische und katholische SchülerInnen gemeinsam unterrichtet werden sollen. Umso stärker betont die Evangelische Kirche aber, dass konfessionell-kooperativer Religionsunterricht kein Unterricht im Klassenverband ist:

„Die konfessionelle Kooperation ist kein ‚Sparmodell‘. Die Voraussetzung zur Kooperation ist die Anwesenheit von katholischen und evangelischen Lehrkräften, die nach einem transparenten Konzept unterrichten. Ein verabredeter Wechsel der Lehrkräfte ist dazu zwingend notwendig – SchülerInnen sollen die Möglichkeit erhalten, auch von einem Lehrer der eigenen Konfession unterrichtet zu werden.“ (Timmer, o.J., o.S.)

Die Programmatik des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts wendet sich explizit auch gegen eine weitere antizipierte Strategie der Komplexitätsreduktion in der schulischen Praxis:

³ In NRW gibt es derzeit Lehrpläne für acht Bekenntnisse (evangelisch, katholisch, syrisch-orthodox, orthodox, jüdisch, islamisch, alevitisch, mennonitisch) und das Fach Praktische Philosophie in der Sek I und II.

„Der konfessionelle Religionsunterricht – auch in der Variation als konfessionell-kooperativer Unterricht – ist nicht Religionskunde in weltanschaulicher Neutralität, sondern ermöglicht den SchülerInnen die Begegnung mit lebendiger Religion. Daher ist der Wechsel der Lehrkraft unerlässlich um Innenperspektiven sicherzustellen.“ (Timmer, o.J., o.S.)

Lehrerseitig sind die organisatorischen Komplexitätsanforderungen also hoch – höher als zuvor. Ähnliches gilt für die curriculare Ebene: Konfessionsverbindende und konfessionspezifische Themen werden unterschieden. Konfessionell-kooperativer RU zielt damit auf eine klarere Differenzierung zwischen „evangelisch“ und „katholisch“, die fast zwangsläufig mit einer Homogenisierung dessen einhergeht, was unter „evangelisch“ und „katholisch“ zu verstehen ist. Programmatisch unklar ist, wie sich die Relevanz-Setzung der kirchlich gebundenen Konfession, die den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht auf der Inhaltsseite prägt, auf die Ebene der SchülerInnen auswirken soll. Sollen sie als evangelisch oder katholisch adressiert werden?

Meiner Einschätzung nach erhöht die Programmatik des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts auf den Ebenen der Organisation und der Unterrichtsgestaltung eher die Komplexität gegenüber dem konfessionellen Religionsunterricht als dass sie sie reduziert. Denn der Reduzierung durch die ausbleibende Trennung evangelischer und katholischer SchülerInnen steht eine Erhöhung durch den vorgeschriebenen Lehrerwechsel gegenüber. Auf der Ebene der Unterrichtsgestaltung setzt der konfessionell-kooperative Religionsunterricht mit der Profilschärfung „evangelisch-katholisch“ eine Größe relevant, die in Orientierungsrahmen von evangelischen Lehrkräften zumindest in Niedersachsen „kaum inhaltliche Relevanz haben: weder für die Konstitution des Unterrichtsgegenstandes noch hinsichtlich der Wahrnehmung der SchülerInnen“ (Wanckel, 2020, S. 250). Bereits vor knapp 20 Jahren zeigte sich in Befragungen von Lehrkräften, dass sie sich an einem konfessionsübergreifenden „Christentum für alle“ orientieren (Feige, Dressler, Lukatis & Schöll, 2001, S. 455).

Mit Blick auf empirische Studien fällt hier eine fehlende Passung besonders ins Auge. Der konfessionell-kooperative Religionsunterricht in NRW setzt die Differenzierung „evangelisch-katholisch“ auf der Ebene der Unterrichtsgestaltung relevant (über die Differenzierung der Themen in konfessionsverbindende und konfessions-spezifische) und setzt sie auf der organisatorischen Ebene aus (beide Gruppen bleiben zusammen). Katharina Wanckel hat bei Grundschullehrkräften Orientierungsrahmen rekonstruiert, in denen es sich genau umgekehrt verhält: In diesen Rahmen ist die Frage der konfessionellen Differenz auf der organisatorischen Ebene wichtig, auf der Ebene der Unterrichtsgestaltung spielt sie jedoch keine Rolle (Wanckel, 2020, S. 223–224).⁴ Dazu passt ein Befund aus der ReVikoR-Studie, die für Schleswig-Holstein feststellt, dass „in den 1530 offiziell beantragten konfessionell-kooperativ ausgerichteten Lerngruppen [...] überwiegend faktisch von einer evangelischen und teilweise auch katholischen Lehrkraft die gesamte Klasse unterrichtet [wird], ohne dies didaktisch eingehend zu reflektieren“ (Pohl-Patalong, 2020, S. 404).

⁴ Gennerich und Mokrosch sehen hier eine graduelle Verschiebung: „82% [der befragten Lehrkräfte] wollen in den Vordergrund stellen, was den Konfessionen gemeinsam ist und 25% wollen die Unterschiede zwischen den Konfessionen aufzeigen. In der Beziehung zu anderen Religionen verschiebt sich allerdings das Gewicht: 66% wollen das Gemeinsame betonen und 46% die Unterschiede aufzeigen.“ (Gennerich & Mokrosch, 2016, S. 124)

Der konfessionell-kooperative Religionsunterricht kommt der schulischen Alltagspraxis – entgegen seinem Anspruch – also nur bedingt entgegen. Es ist daher fraglich, ob er zu einer Annäherung zwischen normativem Ideal und schulischer Pragmatik führen kann. Eine komplexitätssensible Betrachtung zeigt an diesem Beispiel besonders deutlich, dass intendierte Komplexitätsreduktion an anderen Stellen zu erheblicher Komplexitätserhöhung führen kann, die z.T. auch auf der programmatischen Ebene (bisher) nicht bearbeitet ist (z.B. hinsichtlich der Frage einer konfessionsspezifischen Adressierung der SchülerInnen).

2.3. „Religionsunterricht für alle“ in Hamburg (RUFA)

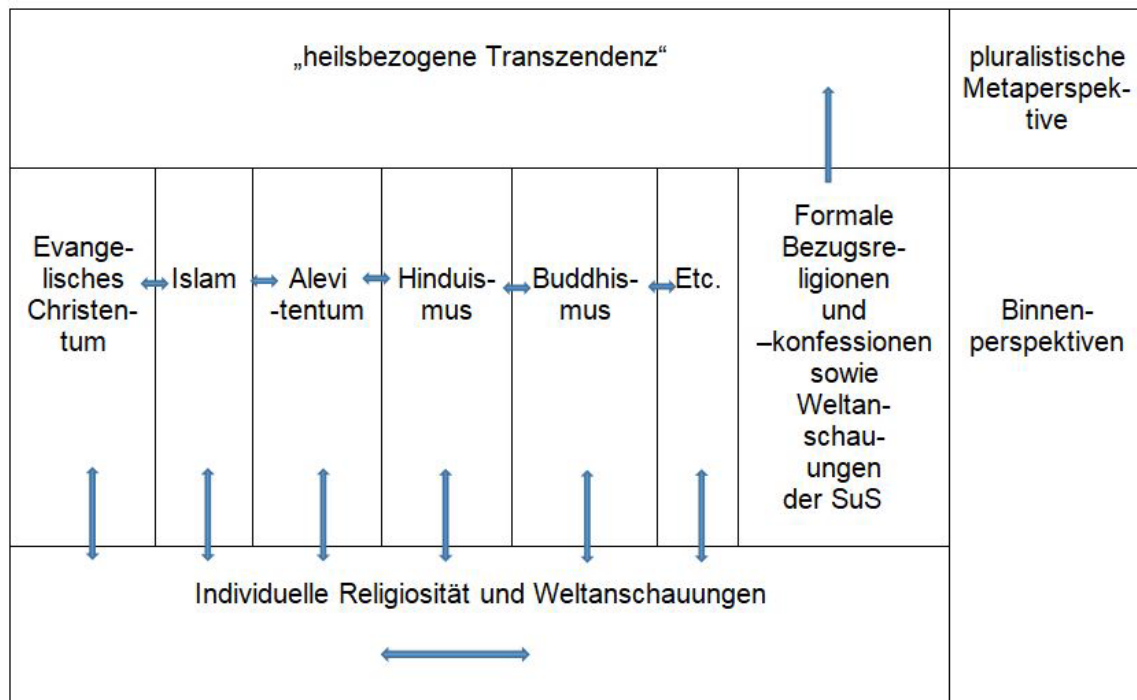


Abb. 4: RUFA

Auf der schulorganisatorischen Ebene reduziert der „Religionsunterricht für alle“ (RUFA) Komplexität, indem er einer Auffächerung in viele unterschiedliche Fächer „Religion“ (wie in NRW) entgegenwirkt. In den Klassenstufen 1-6 wird der Religionsunterricht daher faktisch mehr oder weniger im Klassenverband erteilt und in den höheren Klassenstufen kommt lediglich das Fach „Ethik“ als Alternativfach dazu. Diese schulorganisatorische Vereinfachung geht mit einer Komplexitätserhöhung auf der Ebene der Unterrichtsgestaltung einher: Der „Religionsunterricht für alle“ in Hamburg zeichnet sich bekanntlich dadurch aus, dass neben dem (evangelischen) Christentum und dem Islam idealerweise die formalen Bezugsreligionen und -religionen aller in einer Klasse anwesenden SchülerInnen vorkommen sollen. Im Bildungsplan heißt es dazu:

„Die innere Vielfalt und die Vielzahl der Religionsgemeinschaften in Hamburg spiegeln sich sehr unterschiedlich in der Zusammensetzung der Lerngruppen und im regionalen Umfeld der Schulen. Auch die Perspektive der Schülerinnen und Schüler aus in Hamburg kleineren Religionsgemeinschaften (z. B. Alevitentum, Hinduismus, Buddhismus, Bahá'í, kleinere christliche Gemeinschaften) müssen bei didaktischen

Entscheidungen bedacht werden. Es ist zu prüfen, ob und wie deren Traditionen, Überzeugungen und religiöse Praktiken im Unterricht Berücksichtigung finden können.“ (Bildungsplan, 2011, S. 16)

Diese Berücksichtigung der „Vielzahl der Religionsgemeinschaften“ stellt eine erhebliche Komplexitätserhöhung dar. Zwei Vorgehensweisen, die sich bereits im Rahmen anderer Modelle als Praktiken der Komplexitätsreduktion rekonstruieren ließen (und die vielleicht auch dieser Bildungsplan antizipiert), werden explizit ausgeschlossen:

1. Die Religionen sollen nicht in monolithischer Vereinfachung, sondern in ihrer „innere[n] Vielfalt“ vorkommen.
2. „Im Religionsunterricht werden religiöse und weltanschauliche Traditionen entsprechend ihrem Selbstverständnis und in ihrer Bedeutsamkeit für die Schülerinnen und Schüler thematisiert – also nicht in der Perspektive einer neutralen Religionskunde, sondern von der Innensicht der Religionen herkommend.“ (Bildungsplan, 2011, S. 17) An die Stelle einer religionskundlichen Außenperspektive tritt eine pluralistische Religionstheologie, die alle Religionen auf „heilsbezogene Transzendenz“ hin ausrichtet (vgl. Projektgruppe, 2020; oberer vertikaler Pfeil in Abb. 4).
3. Diese Innensichten werden programmatisch in einen symmetrischen Dialog gebracht (horizontale Pfeile in Abb. 4):

„Die didaktische Grundform des Religionsunterrichts ist der offene Dialog, in dem Schülerinnen und Schüler sowie Lehrerinnen und Lehrer ihre religiösen bzw. weltanschaulichen Fragen und Überzeugungen zur Sprache bringen und reflektieren. Pluralität von Positionen wird geachtet; die Lehrerinnen und Lehrer sind verpflichtet, ihre eigene Position ohne Dominanz und pädagogisch verantwortet einzubringen und gerade so die Schülerinnen und Schüler mit ihren jeweiligen Selbstverständnissen und Überzeugungen ernst zu nehmen und zu schützen.“ (Bildungsplan, 2011, S. 17)

Der Dialog bezieht sich sowohl auf die intersubjektive als auch auf die interreligiöse Ebene:

„RUFA 1.0 weist Züge einer ethisch grundierten, allgemein religionsübergreifenden Religionendidaktik auf, in der Dialog als Kommunikation der lernenden Subjekte über religiös konnotierte Phänomene verstanden wird; er folgt aber teilweise auch einem an die konkreten Religionen angebundenen ‚interreligiös-dialogischen‘ Verständnis, in dem er klassische Themen des evangelischen Religionsunterrichts interreligiös öffnet.“ (Bauer, 2020, S. 162)

Er kombiniert damit auf vielfältige Weise „horizontale“ und „vertikale“ Dialogebenen – ein Anspruch, der sich bereits als Komplexitätserhöhend rekonstruieren ließ.

Im Rahmen der Fortentwicklung des „Religionsunterrichts für alle in evangelischer Verantwortung“ (RUFA 1.0) zum „Religionsunterricht für alle in gemeinsamer Verantwortung“ (RUFA 2.0) sind auf schulorganisatorischer Ebene Lehrerwechsel avisiert, die allerdings (noch) nicht so klar geregelt sind wie im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht in NRW:

„Im Verlauf einer Schullaufbahn sollen Schülerinnen und Schülerinnen [sic] von Lehrkräften verschiedener Religionszugehörigkeit unterrichtet werden, auch wenn ein unterjähriger Lehrerwechsel oder feste Quoten aus unterrichtsorganisatorischen Gründen nicht vorgesehen sind.“ (Bauer, 2020, S. 169)

Die Formulierung lässt bereits erkennen, dass mit dem Lehrerwechsel ein erheblicher Komplexitätszuwachs auf der Organisationsebene des Religionsunterrichts verbunden ist. Das Hamburger Modell stellt damit auf programmatischer Ebene bezogen auf die Unterrichtsgestaltung – und im Blick auf RUFA 2.0 auch bezogen auf die schulorganisatorische Ebene – extrem komplexe Anforderungen. Wo werden demgegenüber Praktiken oder programmatische Strategien erkennbar, die Komplexität reduzieren können? Bisher fehlen zu dieser Fragestellung empirisch-rekonstruktive Studien. Einige Kritikpunkte, die gegenüber (der Umsetzung von) dem Hamburger Modell geäußert worden sind, lassen sich aber als Hinweise auf (unerwünschte) komplexitätsreduzierende Praktiken lesen:

- Als unterrichtsorganisatorisches „Problem“ bei der Umsetzung des Hamburger Modells benennt Jochen Bauer den Umstand, dass der Religionsunterricht zu einem hohen Prozentsatz fachfremd erteilt wird, insbesondere an Grundschulen. Dahinter stehe „ein pädagogisches Prinzip, das bei fast allen Unterrichtsfächern greift: Gerade bei jüngeren Schülerinnen und Schülern wird die Anzahl der Lehrkräfte in einer Klasse möglichst gering gehalten. Deshalb wird der Religionsunterricht besonders häufig auch von Klassenlehrkräften erteilt. [...] Eltern und Religionsgemeinschaften klagen vielfach darüber, dass der Religionsunterricht als Klassenlehrstunde zweckentfremdet oder auf fachlich zweifelhaftem Niveau unterrichtet werde.“ (Bauer, 2020, S. 167) Praxis und programmatischer Anspruch klaffen hier maximal auseinander: Während die Praxis Komplexität auf schulorganisatorischer Ebene weiter reduziert, indem sie am Unterricht im Klassenverband anknüpft und Lehrerwechsel möglichst vermeidet, avisiert RUFA 2.0 verstärkt Lehrerwechsel auch innerhalb des Faches Religion. Auf der Ebene der Unterrichtsgestaltung rahmt die Praxis die programmatischen Ansprüche als zu anspruchsvoll, indem sie sie – aus Expertensicht – nicht erfüllt („auf fachlich zweifelhaftem Niveau“) oder sich ihnen ganz entzieht („Klassenlehrstunde“).
- Im Blick auf den Unterricht ist kritisiert worden, dass SchülerInnen, die nicht derselben Bezugsreligion angehören wie die Lehrkraft, als ExpertInnen ihrer je eigenen Konfession, Religion oder Weltanschauung adressiert werden (Isik, 2015). Diese Art der Adressierung legt sich nahe durch die Kombination aus der Forderung, die Konfessionen, Religionen und Weltanschauungen der am Unterricht Beteiligten in der „authentischen“ Innenansicht zu präsentieren und der organisatorischen Unmöglichkeit, für jede dieser Konfessionen, Religionen und Weltanschauungen „authentische“ Angehörige in den Unterricht zu bringen. Als Reaktion auf diese Kritik ist nun eine programmatische Verschiebung erkennbar, die als Strategie der Komplexitätsreduktion gelesen werden kann: Der geforderte Dialog verschiebt sich auf die intersubjektive Ebene der individuellen Religiosität bzw. Weltanschauung (vgl. die unterste Zeile im Schema): „Jede*r Schüler*in ist Expert*in für sich und seine/ihre Religiosität, aber nicht für eine Religion [...] Religiöse Bildung erfolgt im interreligiösen Lernen über den Dialog der Beteiligten über ihre religiösen Fragen und Anliegen.“ (Graham, 2019, S. 251) Die Ebene der formalen Bezugsreligionen, -konfessionen und Weltanschauungen wird damit abgeblendet, samt den horizontalen und vertikalen (Dialog-)Pfeilen, die zu ihnen hin oder von ihnen wegführen. Konsequenterweise grenzt sich Thorsten Knauth daher von einem Religionsverständnis ab, das „exklusiv und primär einen bestimmten

Phänomenbereich [bezeichnet], der durch religiöse Traditionen und Institutionen vorgegeben ist“. (Knauth, 2017, S. 200)

Ein Ausblenden der Ebene der formalen Bezugsreligionen, -konfessionen und Weltanschauungen würde eine erhebliche Komplexitätsreduktion darstellen. Sie ist jedoch unmöglich, weil sich Bildungspläne und Prüfungen nicht nur auf die Ebene der individuellen Religiosität beschränken können. So berücksichtigen schriftliche Abituraufgaben „die interreligiöse Ausrichtung des Faches, indem die Schülerinnen und Schüler i.d.R. zwei religiöse Perspektiven thematisieren müssen“ (Bauer, 2020, S. 165). Hier handelt es sich nicht um zwei individuelle Perspektiven, sondern z.B. um eine „typisch“ christliche und eine „typisch“ muslimische Perspektive. Der Theologie der jeweiligen Religion sprechen die didaktischen Grundsätze des „Religionsunterrichts für alle“ von 2015 dabei eine stark normative Funktion zu: „Gelebte Glaubenspraxis und authentische Begegnungen werden jedoch an der Theologie der jeweiligen Religion gemessen, um ein fehlerhaftes Verständnis und fundamentalistische Vereinnahmungen zu vermeiden.“ (Didaktische Grundsätze, 2015, zit. nach Härle, 2019, S. 172) Als neuralgischer Punkt bleibt die Frage, wie individuelle Religiosität und formale Religion aufeinander bezogen werden. Hier wäre empirisch zu prüfen, inwiefern es in der unterrichtlichen Praxis zu einem Auseinanderdriften von einerseits informierend (religionskundlich) ausgerichteten Phasen auf der Ebene formaler Religionen und andererseits intersubjektiven Dialogphasen auf der Ebene individueller Religiosität kommt. Eine derartige Entkoppelung wäre im Gefolge der Ergebnisse von Englert erwartbar und ließe sich wiederum als Praktik zur Komplexitätsreduktion rekonstruieren.

3 Komplexitätserhöhung und Komplexitätsreduktion – Strategien und Praktiken

Die komplexitätssensible Betrachtung von drei aktuellen Organisationsmodellen hat eine erste Heuristik komplexitätssteigernder und komplexitätsreduzierender (bewusster) Strategien und (auch unbewusster) Praktiken sichtbar gemacht. Diese Strategien und Praktiken beziehen sich sowohl auf der Ebene der Programmatik als auch auf der Ebene der schulischen Praxis einerseits auf Fragen der Unterrichtsorganisation, andererseits auf Fragen der Unterrichtsgestaltung. Als komplexitätssteigernd erweisen sich Praktiken der *Differenzierung*, der *Verschränkung* und *Verknüpfung* sowie der *Inklusion*. Als komplexitätsreduzierend erweisen sich Praktiken der *Homogenisierung*, der *Entkopplung* und der *Exklusion*.

Auf der Ebene der Programmatik werden bezeichnenderweise hauptsächlich Praktiken der *Komplexitätssteigerung* gefordert. Die *komplexitätsreduzierenden* Praktiken unterlaufen diese geforderten komplexitätssteigernden Strategien. Eine Ausnahme bildet dabei die inklusive Forderung, den evangelischen Religionsunterricht für alle SchülerInnen auf der Organisationsebene zu öffnen. Dieser Forderung entspricht offenbar weitgehend der schulischen Praxis. Die hieraus resultierende Komplexität wird gleichsam „auf Umwegen“ reduziert. Die folgende Tabelle (Abb. 5) gibt einen Überblick, den ich anschließend erläutere.

	Programmatisch gefordert	In der schulischen Praxis beobachtet
Organisation	<p><i>Inklusion:</i> Ev. RU offen für alle SuS</p> <p><i>Differenzierung:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Aufteilung der Klasse • Lehrerwechsel 	<p><i>Inklusion:</i> Auch nicht ev. SuS nehmen teil</p> <p><i>Homogenisierung:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Unterricht im Klassenverband • Keine Lehrerwechsel (RU fachfremd durch Klassenlehrkräfte)
Unterrichtsgestaltung	<p><i>Differenzierung:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Berücksichtigung religiöser und weltanschaulicher Pluralität • Diff. zwischen evangelisch-katholisch <p><i>Verschränkung:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Von Innen- und Außenperspektive • Von individueller Religiosität und formaler Bezugsreligion <p><i>Inklusion:</i> Ev. RU als Bildungsangebot für alle</p>	<p><i>Homogenisierung:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • In der Darstellung nicht-christlicher Religionen • In der Adressierung konfessionsloser SuS <p><i>Entkopplung:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Von Innen- und Außenperspektive (Versachkundlichung) • Von individueller Religiosität und formaler Religion • Von intersubjektivem und interreligiösem Dialog <p><i>Exklusion:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Von muslimischen SuS aus intersubjektiven Dialogen • Von konfessionslosen SuS aus interreligiösen Dialogen

Abb. 5

3.1 Auf der Ebene der Programmatik gefordert

Als *inklusive* Strategie lässt sich der programmatische Anspruch evangelischen Religionsunterrichts deuten, ein sinnvolles Angebot religiöser Bildung für alle SchülerInnen bereit zu stellen. Aus dieser Strategie resultiert ein hohes Maß an Komplexität.

Differenzierung wird programmatisch dort gefordert, wo die religiös-weltanschauliche Pluralisierung der SchülerInnen einschließlich der abnehmenden religiösen Sozialisation für das Bedingungsgefüge des Unterrichts – über die Norm der Subjektorientierung – relevant gesetzt wird (z.B. über die Berücksichtigung unterschiedlicher Grade des Einverständnisses; vgl. Nipkow, 1998, S. 223–226). Schulorganisatorisch wird Differenzierung dort gefordert, wo der Klassenverband für den konfessionellen Religionsunterricht aufgeteilt wird oder wo im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht Lehrerwechsel vorgesehen sind. Auf der Ebene des Unterrichts fordert der konfessionell-kooperative Religionsunterricht, (stärker) zwischen evangelisch und katholisch zu differenzieren, RUFA geht darüber hinaus, in-

dem er die differenzierte Berücksichtigung aller „beteiligten“ Religionen (samt ihrer inneren Vielfalt) aus der Innenperspektive fordert.

Strategien der *Verschränkung* und *Verknüpfung* werden im konfessionellen Religionsunterricht im Blick auf Innen- und Außenperspektive gefordert und im Blick auf die Bearbeitung der Bindung zwischen individueller Religiosität und formaler Bezugsreligion.

All diese programmatischen Strategien erhöhen Komplexität. Schulische Praxis reduziert diese Komplexität (unerwünscht und z.T. nicht intendiert) im Rahmen der Eigenlogik des Unterrichts.

3.2 Auf der Ebene schulischer Praxis beobachtet

Praktiken der *Homogenisierung* zeigen sich schulorganisatorisch bei einem Religionsunterricht im Klassenverband ohne klaren Lehrplanbezug im rechtlichen „Graubereich“, wie er z.B. an Gesamtschulen in NRW nicht selten ist. Gerade an Grundschulen gibt es eine Tendenz, Lehrerwechsel zu vermeiden und Religionsunterricht im Klassenverband von der Klassenlehrkraft (fachfremd, ohne Vocatio?) erteilen zu lassen. Religiöse Differenzen werden hier jeweils nicht relevant gesetzt (homogenisiert). Auf der Ebene des Unterrichtsgeschehens zeigt sich Homogenisierung z.B. dort, wo konfessionslose Kinder als ungetaufte evangelische Kinder gelten, und dort, wo nicht-christliche Religionen monolithisch dargestellt werden.

Praktiken der *Entkopplung* beziehen sich auf eine empirisch beobachtete „Versachkundlichung“ des konfessionellen Religionsunterrichts, in dem die Innenperspektive ausfällt, und auf Entkopplungen von individueller Religiosität und formaler Religion, von intersubjektivem und interreligiösem Dialog, die sich im RUFA andeuten.

Praktiken der *Exklusion* zeigen sich im konfessionellen Religionsunterricht bei der Invisibilisierung konfessionsloser Kinder im interreligiösen Dialog und beim Ausschluss muslimischer Kinder vom Austausch über individuelle Religiosität.

Komplexitätssensible empirische Unterrichtsforschung könnte hier wahrscheinlich noch weitere und differenziertere Praktiken rekonstruieren.

4 Fazit

Schule kann und muss ihr Verhältnis zur Gesellschaft modellieren: Sie kann gegenüber der Gesellschaft Komplexität verringern (indem sie z.B. die Klassenzusammensetzung hinsichtlich ihrer formalen Religionszugehörigkeit homogenisiert), Komplexität abbilden (indem sie z.B. Religion im Klassenverband erteilt und die Religionen thematisiert, denen die SchülerInnen jeweils angehören) oder Komplexität erhöhen (indem sie z.B. die konfessionelle Differenz evangelisch – katholisch relevanter setzt als es die Mehrheit der Gesellschaft tut). Keine dieser Modellierungen ist zwingend, sondern stellt das Ergebnis schulpolitischer und didaktischer Entscheidungen dar. Keine dieser Modellierungen ist per se „falsch“ oder „besser“ bzw. „schlechter“ als andere. Insofern geht es mir auch nicht um ein Votum für oder gegen eines der drei angesprochenen Organisationsmodelle von Religionsunterricht. Entscheidend ist m.E., dass Organisationsmodelle und die ihnen zugehörigen Programmatiken sich auf ein Maß an Komplexität beschränken, das das System Unterricht strukturell auch bearbeiten kann.

Dazu bedarf es eines komplexitätssensiblen Blicks auf Programmatiken und Unterricht. Dieser Blick setzt voraus, dass Unterricht nur einen begrenzten Grad an Komplexität „verträgt“. Dort, wo programmatische Komplexitätsanforderungen zu hoch sind, bilden sich im System Unterricht Praktiken der Komplexitätsreduktion heraus, die die Programmatik bewusst oder unbewusst unterlaufen. Dieser Beitrag hat im Sinne einer ersten Heuristik einige Praktiken der Komplexitätsreduktion vorgestellt, die sich als (unbewusste) Reaktion auf programmatische Komplexitätserhöhungen lesen lassen. Sie zeigten sich im Rahmen unterschiedlicher aktueller Organisationsmodelle.

Anforderungen, die eine Komplexitätssteigerung bedeuten, lassen sich in einer komplexitätssensiblen Perspektive nur bedingt durch eine „bessere“ (Aus-) Bildung der Lehrkräfte kompensieren. Das Lehramtsstudium im Fach evangelische Religion sieht sich derzeit mit einer Vielzahl relativ neuer fachlicher und überfachlicher Anforderungen konfrontiert, ohne dass jeweils dazu gesagt würde, was dafür an anderer Stelle weggelassen werden könnte (Inklusion, Berücksichtigung von SchülerInnen mit Zuwanderungsgeschichte, konfessionelle Kooperation, interreligiöser Dialog⁵, Berücksichtigung konfessionsloser SchülerInnen⁶, stärkere Theorie-Praxis Verzahnung). Ein komplexitätssensibler Blick auf Religionsunterricht müsste demgegenüber auch Aussagen dazu wagen, was im Zeichen der Komplexitätsreduktion programmatisch *nicht* gefordert wird, *obwohl* es sich didaktisch gut begründen lässt. Wer kann gegen interkonfessionellen oder interreligiösen Dialog sein, oder gegen die Berücksichtigung der Vielfalt (auch) bei nicht-christlichen Religionen? Wer kann dagegen sein, dass SchülerInnen mit ihrer individuellen Religiosität zur Sprache kommen, dass sie aber auch mehrere Religionen kennen, und wer dagegen, dass religiöse Geltingsfragen gestellt und informiert diskutiert werden? Das Problem liegt darin, dass Unterricht nicht alles gleichzeitig und gleich intensiv bearbeiten kann. Programmatiken müssten daher auch angeben, was wann abgeblendet, zurückgestellt, aussortiert werden „darf“. Ansonsten bilden sich Praktiken der Komplexitätsreduktion aus, die programmatisch nicht „gewünscht“ sind, die sich aber nur schwer bearbeiten lassen, weil sie auf der programmatischen Ebene nicht sichtbar werden, sondern sich nur über empirische Forschung rekonstruieren lassen.

⁵ Vgl. dazu die Empfehlungen zur Förderung der interreligiösen Kompetenz bei Religionslehrkräften (EKD, 2020).

⁶ Vgl. dazu die Empfehlungen zur Förderung der theologisch-religionspädagogischen Kompetenz im gemeinsamen Lernen mit Konfessionslosen (ETFT, KIET, 2020).

Literaturverzeichnis

- Asbrand, B., Gasterstädt, J., Hackbarth, A. & Martens, M. (2020). Was bewegt Inklusion? Theoretische und empirische Analysen zu Spannungsverhältnissen einer inklusiven Schule. In I. v. Ackeren, H. Bremer, F. Kessl, H. Ch. Koller, N. Pfaff, C. Rotter, D. Klein, & U. Salaschek (Hrsg.), *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 517–528). Opladen: Budrich.
- Bauer, J. (2020). Religion unterrichten in Hamburg. In M. Rothgangel & B. Schröder (Hrsg.), *Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Neue empirische Daten – Kontexte – Aktuelle Entwicklungen* (S. 153–178). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Budde, J. (2012). Problematisierende Perspektiven auf Heterogenität als ambivalentes Thema der Schul- und Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(4), S. 522–540.
- Dzambo, P., Teschmer, C. & Waltemathe, M. (2020). Religion unterrichten in Nordrhein-Westfalen. In M. Rothgangel & B. Schröder (Hrsg.), *Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Neue empirische Daten – Kontexte – Aktuelle Entwicklungen* (S. 269–290). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Didaktische Grundsätze des Religionsunterrichts für alle. Beschluss der Lenkungsitzung vom 20.05.2015 und Beschlussvorlage für die Gemischten Kommissionen (2015). Zit. nach W. Härle (2019). *Religionsunterricht unter pluralistischen Bedingungen. Eine kritische Sichtung des Hamburger Modells*. (S. 167–173). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Englert, R. (2017). Das Theologische der Religionspädagogik. Grundfragen und Herausforderungen. In T. Schlag & J. Suhner (Hrsg.), *Theologie als Herausforderung religiöser Bildung. Bildungstheoretische Orientierungen zur Theologizität der Religionspädagogik* (S. 21–32). Stuttgart: Kohlhammer.
- Evangelische Kirche in Deutschland (Hrsg.) (2020). *Interreligiöse Kompetenz. Perspektiven und Empfehlungen für die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Religionslehrkräften*.
- Evangelisch-Theologischer Fakultätentag & Konferenz der Institute für Evangelische Theologie (Hrsg.) (2020). *Theologisch-religionspädagogische Kompetenzen für das gemeinsame Lernen mit Konfessionslosen. Perspektiven und Empfehlungen für die Aus-, Fort- und Weiterbildung von evangelischen Religionslehrerinnen und Religionslehrern*.
- Feige, A., Dressler, B., Lukatis, W. & Schöll, A. (Hrsg.) (2001). „Religion“ bei ReligionslehrerInnen: religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen. Münster: Lit.
- Freie und Hansestadt Hamburg (Hrsg.) (2011). *Bildungsplan Sekundarstufe I. Gymnasium. Religion*. Hamburg.

- Gennerich, C. & Mokrosch, R. (2016). *Religionsunterricht kooperativ. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Niedersachsen und Perspektiven für einen religions-kooperativen Unterricht*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Graham, G. (2019). Schüler*innen als Expert*innen im Religionsunterricht. In S. Eisenhardt, K. S. Kürzinger, E. Naurath & U. Pohl-Patalong (Hrsg.), *Religion unterrichten in Vielfalt. Konfessionell – religiös – weltanschaulich* (S. 249–255). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Härle, W. (2019). *Religionsunterricht unter pluralistischen Bedingungen. Eine kritische Sichtung des Hamburger Modells*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Isik, T. (2015). Bibel- und Korandidaktik in komparativer Absicht in einem konfessionell-kooperativen Religionsunterricht. In R. Burrichter, G. Langenhorst & K. von Stosch (Hrsg.), *Komparative Theologie. Herausforderung für die Religionspädagogik, Perspektiven zukunfts-fähigen interreligiösen Lernens* (S. 263–275). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Käbisch, D. (2014). Didaktischer Umgang mit Konfessionslosigkeit. Thesen und Beispiele. *Theo-Web*, 13(2), S. 60–63.
- Kammeyer, K. & Reis, O. (2017). Kooperative Öffnung – Analyse der Differenzen aus Sicht der Inklusion. In J. Woppowa et al. (Hrsg.), *Kooperativer Religionsunterricht. Fragen – Optionen – Wege* (S. 140–153). Stuttgart: Kohlhammer.
- Knauth, T. (2017). Dialogisches Lernen als zentrale Figur interreligiöser Kooperation? In K. Lindner, M. Schambeck, H. Simojoki & E. Naurath (Hrsg.), *Zukunftsfähiger Religionsunterricht: Konfessionell–Kooperativ–Kontextuell* (S. 193–212). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Kothmann, Thomas (2015). Art. Religionsunterricht, evangelisch. Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet (WiReLex) URL: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100109/> [Zugriff: 15.05.2020].
- Luhmann, Niklas (1987). *Rechtssoziologie*. 3.Aufl., Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Nipkow, K. E. (1998). *Bildung in einer pluralen Welt 1: Moralpädagogik im Pluralismus; 2: Religionspädagogik im Pluralismus*. Gütersloh: Gütersloher Verlags-haus.
- Pohl-Patalong, U., Woyke J., Boll, S., Dittrich, T. & Lüdtke A. E. (2016). *Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt. Eine empirische Studie zum evangelischen Religionsunterricht in Schleswig-Holstein*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Pohl-Patalong, U. (2020). Religion unterrichten in Schleswig-Holstein. In M. Rothgangel & B. Schröder (Hrsg.), *Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Neue empirische Daten – Kontexte – Aktuelle Entwicklungen* (S. 395–417). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Projektgruppe „Interreligiöse Religionspädagogik“ (2020). *Dialog und Transformation. Auf dem Weg zu einer pluralistischen Religionspädagogik. Diskussionspa-pier*. Bonn.

Schröder, Bernd (2017). Konfessionalität und kooperativer Religionsunterricht aus evangelischer Perspektive. In J. Woppowa et al. (Hrsg.), *Kooperativer Religionsunterricht. Fragen – Optionen – Wege* (S. 26–44). Stuttgart: Kohlhammer.

Timmer, R. (o.J.). *Im Religionsunterricht zusammenarbeiten – Konfessionelle Kooperation im Religionsunterricht*. URL: https://www.pivilligst.de/fileadmin/user_upload/dateien/schule/ru/koko/erlaeuterungen_zum_erlass.rt.pdf [Zugriff: 13.05.2020].

Wanckel, K. (2020) (Diss. unv.). *Religionsunterricht zwischen „Sternstunden“ und Problemfach. Orientierungen von Religionslehrkräften an niedersächsischen Grundschulen angesichts avisierte Reformbestrebungen*. Lüneburg.

Willems, J. (2009). Die Verschränkung von Binnen- und Außenperspektive in Theologie und Religionswissenschaft sowie in Religionsunterricht und Religionskunde. *ZPT*, 61(3), S. 276–290.

Dr. Hanna Roose, Professorin für Praktische Theologie/Religionspädagogik, Ruhr-Universität Bochum.