

„Ich find' das auch besser“ – Argumente für einen positionellen Religionsunterricht angesichts seiner Missverständnisse

Mirjam Schambeck sf

1. Der Religionsunterricht in der Diskussion

Der Religionsunterricht ist heiß diskutiert – mindestens. Sowohl in Feuilletons, Lehrer(innen)zimmern, Schulämtern und Elternrunden als auch in der wissenschaftlichen Religionspädagogik wird eine heftige Debatte geführt, ob es dieses Fach, das grundgesetzlich abgesichert ist wie kein anderes (vgl. Art. 7 Abs. 3 GG), auch weiterhin an Schulen geben soll oder nicht, und wenn ja, wie es zu erteilen ist. Die gesellschaftlichen und bildungspolitischen Anfragen an den Religionsunterricht konzentrieren sich v. a. auf zwei Aspekte: seine konfessionelle, also bekenntnisorientierte Ausrichtung und seine Organisationsform.¹

Es irritiert, warum Schüler(innen), die in einer säkularen Gesellschaft aufwachsen, in der Regel keinen Wert auf ihre Konfessionszugehörigkeit legen² und Religion höchstens medial inszeniert, durch Dritte vermittelt und häufig als Störfaktor und Machtstabilisator erleben, einen Religionsunterricht besuchen, der aus der Verortung in einer bestimmten religiösen Tradition heraus Gott und Welt beleuchtet. Warum soll ein bekenntnisorientierter/positioneller Religionsunterricht, dem der Verdacht anhaftet, Relikt überkommener Kirchenprivilegien zu sein und kirchliche Indoktrination zu leisten, auch in Zukunft aufrechterhalten werden, wenn ein religionskundlicher, sich auf die Dis-

kursseite von Religion konzentrierender Religionsunterricht heutigen Herausforderungen besser gerecht zu werden scheint?

Genauso massiv sind Anfragen, die die Organisationsform des Religionsunterrichts betreffen: Warum werden Schüler(innen) gerade beim Thema Religion nach Konfessionszugehörigkeiten oder eben Nichtzugehörigkeiten getrennt? Warum besuchen die einen den katholischen Religionsunterricht, während andere am evangelischen, vielleicht noch islamischen oder jüdischen Religionsunterricht teilnehmen oder im entsprechenden Ersatzfach, dem Ethikunterricht, beschult werden, obwohl doch gerade Sinnfragen, die den innersten Kern der Religionen ausmachen, den „safe space“³ des Klassenverbands brauchen?

Auch wenn es sowohl auf evangelischer als auch katholischer Seite in den letzten Jahren vielversprechende Öffnungen gegeben hat und der konfessionell-kooperative Religionsunterricht zu einer regulären Form des Religionsunterrichts avancierte,⁴ sofern die Ortsbischöfe diese Organisationsform in ihren Diözesen gutheißen, rufen die religionssoziologischen und -demographischen Daten danach, dem Religionsplural und auch der zunehmenden Religionsnichtzugehörigkeit von Schüler(innen) in der Organisation religiöser Bildung in der Schule einen passungsfähigeren Ausdruck zu geben, z. B. in einem religionspluralen Religionsunterricht.

Zusätzlich schwierig gestaltet sich die Debatte dort, wo die Bekenntnisorientierung des Religionsunterrichts und seine Organisationsform nicht unterschieden, sondern ineins gelesen werden, nach dem Motto: Wer für einen religionspluralen Religionsunterricht ist, in dem die Schüler(innen) aller Religionen und Konfessionen im Klassenverband gemeinsam lernen, ist gegen einen bekenntnisorientierten Religionsunterricht.⁵ Und umgekehrt: Wer für einen be-

kenntnisorientierten, positionellen Religionsunterricht eintritt, befürwortet automatisch religionsgetrennte Lerngruppen bzw. höchstens noch einen konfessionell-kooperativen Religionsunterricht.

Der folgende Beitrag will zu einer Diskussion möglicher Denkmodelle des Religionsunterrichts beitragen, indem v. a. seine Bekenntnisorientierung/Positionalität erläutert und begründet wird. Dazu werden in einem ersten Teil Missverständnisse, die den positionellen Religionsunterricht begleiten und die eigentlich entscheidenden Diskussionspunkte überlagern, geklärt und entschärft, so dass klarer wird, was einen positionellen Religionsunterricht ausmacht. In einem zweiten Teil werden Argumente dargelegt, warum ausgerechnet dem positionellen Religionsunterricht zuge-
traut wird, besser und genauer den gesellschaftlichen und individuell-biographischen Herausforderungen von Religion gerecht zu werden als andere Spielarten wie z. B. der religionskundliche Religionsunterricht. Abschließend soll zumindest noch markiert werden, dass die positionelle Ausrichtung des Religionsunterrichts keinen Widerspruch zu seiner Organisation als religionspluraler Religionsunterricht darstellt.⁶

2. Zu den Konturen eines positionellen Religionsunterrichts angesichts seiner Missverständnisse

2.1. *An den Sprachgebrauch angelagerte Missverständnisse –*

Warum es lohnt, vom positionellen Religionsunterricht zu sprechen

In der Debatte um den konfessionellen Religionsunterricht haben sich viele Missverständnisse eingeschlichen, die schon beim Namen beginnen.⁷ Konfessionell wird alltags-sprachlich verwechselt mit einem Unterricht, in dem nicht der Plural der Religionen, sondern nur eine, nämlich die christliche Religion thematisiert wird. Seit den 1960er Jah-

ren aber hat sich die Auseinandersetzung mit den Weltreligionen und je länger umso mehr die Bedeutung interreligiösen Lernens fest in den Curricula des konfessionellen Religionsunterrichts etabliert.⁸

Ein anderes Missverständnis knüpft an den Sprachgebrauch an, konfessionell mit konfessorischer Rede zu identifizieren. Religionsunterricht wird als Ort verstanden, Glaubenszeugnisse zu produzieren und zu Glaubensrede zu bewegen. Hier gründet auch der Vorwurf, Religionsunterricht sei eine Verlängerung kirchlicher Machträume und hätte als Glaubensschule keinen Ort in einer öffentlichen Bildungsinstitution. Der Begriff „konfessorische Rede“ bzw. der „konfessorischen Kompetenz“, der in jüngster Zeit sowohl in der Fachliteratur⁹ als auch in offiziellen Dokumenten zum Religionsunterricht verwendet wird, stützt diese Missverständlichkeit, die doppelt konnotiert ist. Zum einen suggeriert der Sprachgebrauch und Verwendungszusammenhang der konfessorischen Kompetenz, dass es hier um Glaubenlernen gehe, und den Glauben zu bekennen überprüfbares Lernziel des Religionsunterrichts sei. Erst bei genauerer Lektüre zeigt sich, dass sowohl die kirchlichen Rahmenordnungen¹⁰ als auch die wissenschaftliche Literatur mit „konfessorischer Kompetenz“ die Positionierungsfähigkeit von Schüler(inne)n in Sachen Religion meint.¹¹ Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ob die sprachliche Setzung „konfessorische Kompetenz“ wirklich zielführend ist, oder ob nicht schon im Begriff zum Ausdruck kommen sollte, was in der Sache gemeint ist, nämlich die religiöse Positionierungsfähigkeit der Schüler(innen) als Lernziel des Religionsunterrichts auszugeben.

Zum anderen wird sowohl in den kirchlichen als auch wissenschaftlichen Publikationen konfessorische Rede bzw. Kompetenz im Sinne einer „Ich-Rede“ der Lehrkräfte als Gegenmittel zur Versachkundlichung des Religionsunter-

richts vorgestellt.¹² Erst bzw. v. a. wenn Lehrkräfte ihren Glauben im Religionsunterricht erzählen – so der Duktus des Verwendungszusammenhangs von konfessorischer Kompetenz –, werde Religion in ihrer existentiellen Dimension thematisiert und damit für die Schüler(innen) nicht nur als kognitiver Gehalt verstehbar. So wichtig und richtig es ist, Religion in ihrer Doppelstruktur als Diskurssystem und Lebensüberzeugung zu thematisieren, so sehr muss der Interpretation widersprochen werden, nur bzw. v. a. die „Ich-Rede“ könne die existentielle Dimension von Religion im Unterricht zur Geltung bringen. Nicht die konfessorische Rede verstanden als „Ich-Rede“, sondern dass Schüler(innen) die kognitive und existentielle Relevanz des im Unterricht Thematisierten erkennen und begründet beurteilen können, also kognitive und existentielle Korrelationsprozesse leisten, wurde in empirischen Studien als effizienter Faktor für gelingende Lernprozesse identifiziert.¹³ Religion als Lebensüberzeugung aufzuzeigen, kann im Unterricht über vielerlei Wege geschehen, die von unterschiedlichen, insbesondere ästhetischen Lernwegen bis zu Diskussionen reichen, in denen die Schüler(innen) aktiv aufgerufen sind, ihre Meinungen und Deutungen begründet einzubringen.

Ein drittes Missverständnis des konfessionell/bekenntnisorientierten/positionellen Religionsunterrichts haftet ihm übersetzungsbedingt an. Im angloamerikanischen Raum wird konfessioneller Religionsunterricht allein aufgrund des sprachlichen Gleichklangs mit dem „confessional approach“ verwechselt. Dass „confessional approach“ bei uns mit Katechese übersetzt werden müsste und etwas ganz anderes meint als der bekenntnisorientierte Religionsunterricht ist kaum vermittelbar. Mit dem missverständlichen Wort „konfessioneller Religionsunterricht“ ist man auf europäischem Boden kaum Gesprächsfähig.

Insofern lässt sich festhalten: Aufgrund der Missverständlichkeiten des sprachlichen Terminus „Konfessioneller Religionsunterricht“ v.a. im europäischen Bildungskontext, aber auch in alltagssprachlichen Diskussionen ist es besser, vom positionellen Religionsunterricht zu sprechen. Die Terminologie „positioneller Religionsunterricht“ erlaubt zum einen, Vorurteile in der Diskussion abzubauen bzw. gar nicht erst aufkommen zu lassen, und expliziert schon im Namen, worum es im Religionsunterricht geht: Schüler(innen) in Bezug auf das Phänomen Religion positionierungsfähig zu machen.

2.2. Konzeptionelle Missverständnisse – Warum es lohnt, gewohnte Denkfiguren zu überprüfen

Allein diese skizzenhaften Ausführungen verdeutlichen, dass die Befürwortung des positionellen Religionsunterrichts keineswegs zu verwechseln ist mit einer Re-Katechisierung des Religionsunterrichts, die die Rahmenbedingungen schulischen Lernens verkennt. Ein positioneller Religionsunterricht weiß sich – wie andere Denkmodelle des Religionsunterrichts auch – dem Bildungsauftrag der Schule verpflichtet und orientiert sich sowohl von seiner Durchführung als auch seinen Zielsetzungen her an den bildungswissenschaftlichen, pädagogischen und theologischen Anforderungen schulischen Lernens.¹⁴

Eines der wohl nachhaltigsten Missverständnisse, das den positionellen Religionsunterricht belastet, wurde oben schon kurz gestreift. Der positionelle Religionsunterricht ist in der Vergangenheit und bis heute gleichgesetzt worden mit sog. konfessionshomogenen Lerngruppen. Dies ist den bisherigen kirchlichen Vorgaben geschuldet. Die evangelische Kirche hatte die sog. Trias, also dass Lehrkraft, Lehre und Schüler(innen) derselben Konfession angehören, allerdings schon 1974 erstmals gelockert, insofern sog. „kon-

fessionslose“ Schüler(innen) ohne aufwändiges Genehmigungsverfahren am evangelischen Religionsunterricht der Oberstufe teilnehmen konnten. In der EKD-Denkschrift „Identität und Verständigung“ von 1994 wurde diese Regelung auf alle Schularten ausgedehnt und die Bias – Identität von Lehrkraft und Lehre – zur Regel.¹⁵ Die katholische Kirche hatte an der Trias bis zum letzten Bischofswort „Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts“ vom 22. 11. 2016 z. T. sehr restriktiv festgehalten. Um des theologischen und pädagogischen Gehalts des Religionsunterrichts und der veränderten religionsdemographischen Situation willen entschloss sich schließlich auch die Deutsche Bischofskonferenz dazu, die Bias als einen Regelfall des positionellen Religionsunterrichts anzuerkennen.¹⁶ Ein positioneller Religionsunterricht muss also nicht mit der Trennung in katholische, evangelische oder islamische Schüler(innen) einhergehen. Der religionsplurale Klassenverband ist vielmehr eine Organisationsform, die zwar mit dem positionellen Religionsunterricht noch austariert werden muss,¹⁷ die ihm aber nicht grundsätzlich entgegensteht. Damit bleibt zu klären, ob ein positioneller Religionsunterricht von seinen konzeptionellen Konturen den heutigen Herausforderungen schulischer religiöser Bildung besser gerecht wird als andere Modelle des Religionsunterrichts.

2.3. Konzeptionelle Konturen des positionellen Religionsunterrichts

Das Proprium des konfessionellen Religionsunterrichts erweist sich darin, dass Lehrkraft und Lehre derselben Konfession und Religion zugehören und Religion aus einer bestimmten religiösen Tradition heraus thematisiert wird. Darin sind mehrere Aspekte impliziert: 1. Weil sich die Lehrkräfte in einer bestimmten Konfession und Religion verorten, ist es im positionellen Religionsunterricht möglich, Religion sowohl als Diskurssystem als auch als Lebensüber-

zeugung zu thematisieren. Damit kann der Lerngegenstand Religion für die Schüler(innen) in seiner Doppelstruktur präsentiert werden, so dass sich Schüler(innen) nicht nur zu einem Teil von Religion, sondern zu Religion insgesamt verhalten lernen. 2. Von welchem Standpunkt aus Religion thematisiert wird, ist für alle transparent. Ob dies aus der katholischen, evangelischen, islamischen, jüdischen Tradition heraus passiert, wird durch die Religionszugehörigkeit der Lehrkraft markiert, die auch bestimmt, aus welcher Perspektive religiöse Deutungen eingespielt werden.

Damit ermöglicht ein positioneller Religionsunterricht mehr als ein religionskundlicher, wie er in Deutschland z. B. in Form von LER in Brandenburg vorgehalten wird, und zwar in vielerlei Hinsicht.

3. Begründungen eines positionellen Religionsunterrichts

Im Folgenden werden deshalb Begründungen für den positionellen Religionsunterricht entwickelt. Damit können zum einen die Konturen des positionellen Religionsunterrichts nochmals profiliert und zum anderen maßgebliche Kritikpunkte aufgegriffen und zugleich entschärft werden.

3.1. Demokratiestärkendes Argument

Ein positioneller Religionsunterricht markiert den Diskursstandpunkt, von dem aus Religion befragt wird. Alle wissen, dass nun eine katholische Religionslehrerin spricht, wenn sie gefragt wird, wie sie denn nun die Sache mit dem Tod und was danach kommt, sieht. Diese Offenlegung des Diskursstandpunktes entspricht einer demokratischen Gesellschaft, in der der Diskurs und dass möglichst viele daran teilnehmen, Prinzip ist. Diese transparente Positionalität ist besser als das unaufgedeckte, aber doch wirksame Einbringen persönlicher Meinungen, wie sie auch in LER

und in Ethik in Bezug auf Religion faktisch erfolgt, obwohl theoretisch so nicht vorgesehen.¹⁸

3.2. Religionstheoretische Argumente

Bei diesem umfassenden Feld sollen zwei Aspekte herausgehoben werden:

1. Religion kennzeichnet, sowohl Diskurssystem als auch Lebensüberzeugung zu sein. Was nach dem Tod kommt, ist nicht nur eine Frage, die unterschiedliche theologische Konzepte aufruft, sondern existentiell betrifft und existentiell bearbeitet werden muss. Nur so wird der Lerngegenstand Religion in seiner Eigenart abgebildet.

2. Religiöse Themen werden nicht nur funktional, sondern auch substanziell verhandelt. Die Wahrheitsfrage wird also bearbeitet, und zwar nicht nur als Frage, was für mich gilt. Damit will der positionelle Religionsunterricht mehr als der *multi-faith approach*, den der „Dialogische Religionsunterricht in Hamburg“ gewählt hat:¹⁹ Auch hier sind die Religionen in ihrem Orientierungspotenzial Thema. Die Religionen kommen allerdings nur in ihrer Funktionalität – und diese Reduktion ist der Kritikpunkt – ins Spiel, insofern durch sie etwas „im Blick auf die eigene Sinn- und Lebensorientierung [der Schüler(innen)] wie auch die gemeinsame Weltgestaltung gelernt werden kann.“²⁰ Die Gehalte der Religionen, die darüber hinausgehen, und damit die „objektive Religion“ verstanden als der substanzielle Gehalt der Religionen und die Wahrheitsfrage haben selbst keine Dignität bzgl. der Themenauswahl. Der „doppelte Relevanzfilter“ wird im Dialogischen Religionsunterricht in Hamburg verkürzt auf die Bedeutsamkeit für die Subjekte. Der positionelle Religionsunterricht dagegen fragt nach beidem: dem Orientierungspotenzial der religiösen Fragen für die Schüler(innen) und der Repräsentanz und Relevanz der Themen innerhalb der religiösen Traditionen. Der positio-

nelle Religionsunterricht hat von daher immer auch einen ideologiekritischen Stachel. Nicht nur, was uns interessiert, sondern warum uns z. B. etwas nicht interessiert – wie die zunehmende Ausgrenzung von Ärmeren –, ist dann Thema im Religionsunterricht.

3.3. Bildungstheoretisches Argument

Bildungstheoretisch lässt sich sagen, dass nur die Darbietung von Religion in ihrer Doppelstruktur Schüler(inne)n ermöglicht, Religion in ihrer Vieldimensionalität zu erschließen. Ein religionskundlicher Religionsunterricht reduziert Religion dagegen auf ihre Ausdrucksdimension als Diskurssystem und muss sich deshalb den Vorwurf einer „Halb-Bildung“ gefallen lassen (Th. W. Adorno). Außerdem ist Religion nicht so sehr in ihrer Diskursstruktur, sondern vielmehr als Lebensüberzeugung gesellschaftlich wie auch individuell-biographisch der beste als auch gefährlichste Part von Religion. Wenn Schule darauf verzichtet, gerade diese Seite zu bearbeiten, dann wird der Gesellschaft und auch den einzelnen Schüler(inne)n ein wichtiger Ort vorenthalten, die Position von und zu Religion zu klären.

3.4. Hermeneutisches Argument

Religion wird im positionellen Religionsunterricht ausgehend von einer partikularen religiösen Tradition thematisiert. Damit anerkennt er die Kontextualität und kulturelle Bedingtheit des Denkens und der eigenen religiösen Perspektive und bescheidet seinen Diskursstandpunkt.²¹ Auch andere Religionen und Weltanschauungen werden ausgehend von einer bestimmten Religion bearbeitet und mittels vieler Erste-Person-Sprecher(innen) eingebracht. Das ist aufwändig, aber anders wird weder dem Anspruch einer geschichtsankennenden Hermeneutik Genüge getan, noch kommen Religionen in ihrer Eigenart als Lebensüberzeugung zur Geltung. Dieses Problem wird im Übrigen auch

von Vertreter(inne)n des *multi-faith approach* inzwischen formuliert, wenn sie fragen: „Can I teach Your Religion?“ Ist es möglich, so lautet die Kernfrage dieser Debatte, von den eigenen Standpunkten – und seien sie auch religiös ungebunden – so zu abstrahieren bzw. noch mehr, sich so in andere Religionen auch existentiell zu versetzen, dass diese angemessen gelehrt werden können?²²

3.5. Tendenziell favorisiert von Lehrer(inne)n und Schüler(inne)n

Letztlich aber – und das ist eine Frage, die bislang in diesem Beitrag, aber auch in den vielfältigen Überlegungen über unterschiedliche Ausrichtungen religiöser Bildung keine bzw. kaum eine Rolle spielte – hängt die Qualität religionsunterrichtlicher Konzeptionen entscheidend von den Einschätzungen der Schüler(innen) und Lehrkräfte ab. Hier aber zeigen empirische Erkenntnisse aus der „ReViKoR-Studie“ (Religiöse Vielfalt im konfessionellen Religionsunterricht)²³ ein doppeldeutiges Ergebnis:

Aufseiten der Lehrer(innen) befürworten 57,7 % – und damit eine geringe Mehrheit – das Einbringen ihrer Positionalität. 42,3 % lehnen dies ab – also ein relativ hoher Anteil – und 70 % haben sich in dieser Frage überhaupt nicht positioniert.²⁴ Sind also die Religionslehrkräfte – zumindest die evangelischen in Schleswig-Holstein – höchstens tendenziell für einen positionellen Religionsunterricht?²⁵ Wenn man diese Einschätzungen mit den Ergebnissen der begleitenden Interviewstudie abgleicht, wird aber deutlicher, was gemeint ist. Dort wird erkennbar, dass Religionslehrkräfte Positionalität sehr schnell mit Ausgrenzung anderer Meinungen und Intoleranz verwechseln bzw. unsicher sind, ob sie ihre Position einbringen dürfen.²⁶ Das Plädoyer für einen positionellen Religionsunterricht müsste, so gesehen, begleitet werden von Erläuterungen, was genau damit gemeint ist.

Aufseiten der Schüler(innen)²⁷ dagegen fällt die Befürwortung der Positionalität der Lehrkräfte deutlich positiver

aus.²⁸ Positionalität wird von ihnen als Voraussetzung für die Vermittlung von Religion verstanden.²⁹

Ella sagt:

„Ich find' das auch besser, weil wenn man den Kindern was über Religion beibringen möchte, muss man ja nicht nur Religion wissen, sondern auch richtig Religion fühlen, weil sonst kann man das ja nicht weitervermitteln.“³⁰

Freilich ist der positionelle Religionsunterricht nicht das einzige Konzept, in dem dies möglich ist. Zudem wissen wir, dass Lehrkräfte selbst im positionellen Religionsunterricht zur Versachkundlichung neigen.³¹ Der positionelle Religionsunterricht ist aber zumindest von seiner religionspädagogischen Konturierung her auf existentielle Korrelationsprozesse angelegt und die Art und Weise, Positionalität einzubringen, ist außerdem vielfältiger, als sie lediglich mittels Ich-Aussagen auszudrücken.³²

3.6. Rechtliche Argumente

Insofern ein positioneller Religionsunterricht in „konfessioneller Positivität und Gebundenheit“ (Anschütz'sche Formel) erteilt wird, entspricht er den Vorgaben des Grundgesetzes.³³ Damit kann er mit der maßgeblichen Unterstützung rechnen, die sich durch die Verantwortung des Staates und der Religionsgemeinschaften für den Religionsunterricht ergibt, was keine Nebensache ist.³⁴ Gerade die Kirchen tun viel für die Qualitätssicherung des Religionsunterrichts, regulieren staatliche Nachlässigkeiten und sind als Lobbyisten des Religionsunterrichts kaum zu ersetzen, wie vor allem die Erfahrungen in Bremen und Brandenburg zeigen.³⁵ Außerdem muss sich ein religionskundlicher Unterricht die Frage gefallen lassen, ob der Staat hier nicht sein durch das Grundgesetz formuliertes Selbstbegrenzungsgebot (vgl. Art. 4 GG) überzieht.

4. Warum es notwendig ist, den positionellen Religionsunterricht neu zu organisieren

All diese Begründungen machen deutlich, dass Überlegungen zum Religionsunterricht bei seiner Positionalität ansetzen müssen. Sie dürfen aber nicht dabei aufhören. So wichtig es ist, den positionellen Religionsunterricht von seinen sprachlichen und konzeptuellen Missverständnissen zu befreien, so entscheidet sich in Zukunft seine Reichweite und Qualität maßgeblich daran, ob Schüler(innen), Lehrkräfte, Eltern und Bildungsverantwortliche nachvollziehen können, wie sehr das Ringen um Religion angesichts der (auch in der Klasse) vorhandenen Religionsunterschiede und der verschiedenen weltanschaulichen Auffassungen gelingt.³⁶ Dazu ist es nötig, wenn es die Verhältnisse vor Ort erfordern, Religionsunterricht im Klassenverband zu erteilen und entsprechende Modelle zu entwickeln.³⁷ Diese haben zu zeigen, wie Positionalität des Religionsunterrichts einerseits und Religionspluralität des Klassenverbands andererseits zusammenzulesen sind, und zwar angesichts und nicht jenseits eines positionellen Religionsunterrichts.

Literatur

Bundesverfassungsgericht, Entscheidung vom 25. Februar 1987, 1 BvR 47/84, BVerfGE 74, 244–256.

Die Deutschen Bischöfe, Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts. Empfehlungen für die Kooperation des katholischen mit dem evangelischen Religionsunterricht, Bonn 2016.

R. Englert/E. Hennecke/M. Kämmerling, Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele – Analysen – Konsequenzen, München 2014.

C. Gennerich/R. Mokrosch, Religionsunterricht kooperativ. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Niedersachsen und Perspektiven für einen religions-kooperativen Unterricht, Stuttgart 2016.

B. Grümme, Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht: eine verheißungsvolle Alternative?, in: J. Woppowa/T. Isik/K. Kammeyer

- u. a. (Hrsg.), Kooperativer Religionsunterricht. Fragen – Optionen – Wege, Stuttgart 2017, 12–25.
- M. Heckel, Neue Formen des Religionsunterrichts? Konfessionell – unkonfessionell – interreligiös – bikonfessionell – „für alle“ – konfessionell – kooperativ?, in: R. Grote/I. Härtel/T. Schmidt u. a. (Hrsg.), Die Ordnung der Freiheit. Festschrift für Christian Starck, Tübingen 2007, 1093–1128.
- R. Jackson, Signposts. Policy and practice for teaching about religions and non-religious world views in intercultural education, ed. by European Council, Straßburg 2016 [Erstveröffentlichung 2014].
- E. M. Kenngott, Staatlich verordnete Toleranz versus bürgerschaftliche Laissez-faire. Staatlicher Religionsunterricht in Deutschland, in: Dies./R. Englert/T. Knauth (Hrsg.), Konfessionell – interreligiös – religionskundlich. Unterrichtsmodelle in der Diskussion, Stuttgart 2015, 87–103.
- Kirchenamt der EKD (Hrsg.), Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh 1994.
- T. Knauth, Dialogischer Religionsunterricht für alle. Kontext, Konzeptionen und Perspektiven, in: RpB 77/2017, 15–24.
- K. Lindner/M. Schambeck/H. Simojoki/E. Naurath (Hrsg.), Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell, Freiburg i. Br. 2017.
- N. Mette, Das umstrittene Konfessionalitätsprinzip. Anmerkungen zur aktuellen Auseinandersetzung um den Religionsunterricht, in: Ders., Praktisch-theologische Erkundungen 2, Berlin 2007, 205–221.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.), Bildungsplan 2016. Allgemein bildende Schulen. Gymnasium, Katholische Religionslehre, Stuttgart 2016.
- U. Pohl-Patalong, Mehrperspektivischer Religionsunterricht – eine Modellidee aus Schleswig-Holstein, in: K. Lindner/M. Schambeck/H. Simojoki/E. Naurath (Hrsg.), Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell, Freiburg i. Br. 2017, 213–237.
- U. Pohl-Patalong/J. Woyke/S. Boll u. a., Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt. Eine empirische Studie zum evangelischen Religionsunterricht in Schleswig-Holstein, Stuttgart 2016.
- U. Pohl-Patalong/S. Boll/T. Dittrich u. a., Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt II. Perspektiven von Schülerinnen und Schülern, Stuttgart 2017.
- M. Rothgangel/C. Lück/P. Klutz, Praxis Religionsunterricht. Einstellungen, Wahrnehmungen und Präferenzen von ReligionslehrerInnen, Stuttgart 2016.
- M. Schambeck, Hilfe! Muss ich dauernd von Gott reden? Warum es lohnt, Positionalität im Religionsunterricht weiter zu fassen. Auch

- ein Beitrag zur Debatte um den bekenntnisorientierten und religionskundlichen Religionsunterricht, in: W. Verburg (Hrsg.), *Welche Positionierung braucht religiöse Bildung?* München 2017, 26–45.
- M. Schambeck, *Interreligiöse Kompetenz. Basiswissen für Studium, Ausbildung und Beruf*, Göttingen 2013.
- P. Schreiner, *Religiöse Bildung in Europa. Ein Überblick*, in: https://comenius.de/pdfs/themen/Europa_-_Religioese_Bildung_in_Europa.pdf [Abruf: 18.04.2018].
- F. Schweitzer, *Die Bedeutung von Konfessionalität und Kooperation für einen zukunftsfähigen Religionsunterricht aus evangelischer Sicht*, in: K. Lindner/M. Schambeck/H. Simojoki/E. Naurath (Hrsg.), *Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell*, Freiburg i. Br. 2017, 41–54.
- J. Woppowa/T. Isik/K. Kammeyer u. a. (Hrsg.), *Kooperativer Religionsunterricht. Fragen – Optionen – Wege*, Stuttgart 2017 u. a.
- J. Woppowa (Hrsg.), *Perspektiven wechseln. Lernsequenzen für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht*, Braunschweig 2015.
- J. Woppowa, *Theologisch-didaktische Impulse für einen konfessionell-kooperativen Religionsunterricht*, in: *KatBl* 140 (2015) 442–447.

Anmerkungen

- ¹ Die Veröffentlichungen zur zukünftigen Gestalt des Religionsunterrichts sind in den letzten Jahren stark angewachsen: Vgl. K. Lindner/M. Schambeck/H. Simojoki/E. Naurath (Hrsg.), *Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell*, Freiburg i. Br. 2017; Themenheft *RpB* 77/2017; U. Pohl-Patalong/J. Woyke/S. Boll u. a., *Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt. Eine empirische Studie zum evangelischen Religionsunterricht in Schleswig-Holstein*, Stuttgart 2016; U. Pohl-Patalong/S. Boll/T. Dittrich u. a., *Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt II. Perspektiven von Schülerinnen und Schülern*, Stuttgart 2017; J. Woppowa/T. Isik/K. Kammeyer u. a. (Hrsg.), *Kooperativer Religionsunterricht. Fragen – Optionen – Wege*, Stuttgart 2017 u. a.
- ² Vgl. K. Lindner, *Überlegungen zur Didaktik eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts*, in: J. Woppowa/T. Isik/K. Kammeyer u. a. (Hrsg.), *Kooperativer Religionsunterricht* (s. Anm. 1), 79–91, 79f.
- ³ Vgl. R. Jackson, *Signposts. Policy and practice for teaching about religions and non-religious world views in intercultural education*, ed. by European Council, Straßburg 2016 [Erstveröffentlichung 2014], 51.
- ⁴ Vgl. *Die Deutschen Bischöfe*, *Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts. Empfehlungen für die Kooperation des katholischen mit dem evangelischen Religionsunterricht*, Bonn 2016, 36.

- ⁵ Vgl. *B. Grümme*, Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht: eine verheißungsvolle Alternative?, in: J. Woppowa/T. Isik/K. Kammeyer u. a. (Hrsg.), *Kooperativer Religionsunterricht* (s. Anm. 1), 12–25, 19.
- ⁶ Vgl. *M. Schambeck*, „Gottlos haben wir hier nicht ...“ Auf der Suche nach neuen Passungsverhältnissen für den Religionsunterricht i. E.
- ⁷ Vgl. auch *F. Schweitzer*, Die Bedeutung von Konfessionalität und Kooperation für einen zukunftsfähigen Religionsunterricht aus evangelischer Sicht, in: K. Lindner/M. Schambeck/H. Simojoki/E. Nau-rath (Hrsg.), *Zukunftsfähiger Religionsunterricht* (s. Anm. 1), 41–54, 41–44; *B. Schröder*, Konfessionalität und kooperativer Religionsunterricht aus evangelischer Perspektive, in: Ebd., 26–58, 30–39.
- ⁸ Vgl. z. B.: *Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg* (Hrsg.), *Bildungsplan 2016. Allgemein bildende Schulen. Gymnasium, Katholische Religionslehre*, Stuttgart 2016, 8. In diesem lautet eine der sieben inhaltsbezogenen Kompetenzen: Religionen und Weltanschauungen; *Dass.* (Hrsg.), *Bildungsplan 2016. Allgemein bildende Schulen. Gymnasium, Islamische Religionslehre sunnitischer Prägung*, Stuttgart 2016, 7, wählt dieselbe Formulierung: Religionen und Weltanschauungen. Vgl. ebenso die Bildungspläne anderer Bundesländer wie NRW, NS, Bayern u. a.
- ⁹ Vgl. *J. Woppowa/T. Isik/K. Kammeyer u. a.* (Hrsg.), *Kooperativer Religionsunterricht* (s. Anm. 1), 181; *J. Woppowa*, Theologisch-didaktische Impulse für einen konfessionell-kooperativen Religionsunterricht, in: *KatBl* 140 (2015) 442–447.
- ¹⁰ Vgl. *Die Deutschen Bischöfe*, *Die Zukunft* (s. Anm. 4), 11.
- ¹¹ Vgl. *J. Woppowa* (Hrsg.), *Perspektiven wechseln. Lernsequenzen für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht*, Braunschweig 2015, 12; *N. Mette*, Das umstrittene Konfessionalitätsprinzip. Anmerkungen zur aktuellen Auseinandersetzung um den Religionsunterricht, in: Ders., *Praktisch-theologische Erkundungen 2*, Berlin 2007, 205–221, 220; *R. Englert/E. Hennecke/M. Kämmerling*, *Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele – Analysen – Konsequenzen*, München 2014, 160f.
- ¹² Auch wenn die Ausführungen von *R. Englert/E. Hennecke/M. Kämmerling*, *Innenansichten* (s. Anm. 11), immer wieder als Kronzeugen angeführt werden, nehmen die Autor(innen) selbst diese Engführung nicht vor. S. z. B. ebd., 161: „Solche Momente [existentiellen Angefragtseins und persönlichen Überzeugtseins] können die Ausnahme bleiben und werden sich in der Regel auf Momente besonderer Intensität beschränken. Versachkundlichung im hier gemeinten Sinne findet vielmehr statt, wenn religiöse Fragen auch da, wo sie anstehen [...], zugunsten handfester Informationen oder um Realien kreisender Arbeitsaufträge aus- oder abgeblendet werden“.
- ¹³ Vgl. *M. Schambeck*, *Hilfe! Muss ich dauernd von Gott reden? Warum es lohnt, Positionalität im Religionsunterricht weiter zu fassen.*

- Auch ein Beitrag zur Debatte um den bekenntnisorientierten und religionskundlichen Religionsunterricht, in: W. Verburg (Hrsg.), *Welche Positionierung braucht religiöse Bildung?*, München 2017, 26–45, 40–42.
- ¹⁴ Bildungspläne zur sunnitischen Religionslehre und auch zum jüdischen Religionsunterricht sind bislang in Deutschland noch deutlicher katechetisch geprägt als diejenigen zum katholische oder evangelischen Religionsunterricht.
- ¹⁵ Vgl. *Kirchenamt der EKD* (Hrsg.), *Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland*, Gütersloh 1994, 64f.
- ¹⁶ Vgl. *Die Deutschen Bischöfe*, *Die Zukunft* (s. Anm. 4), 14–24.
- ¹⁷ Vgl. *M. Schambeck*, „Gottlos ...“ (s. Anm. 6).
- ¹⁸ Vgl. *E. M. Kenngott*, Staatlich verordnete Toleranz versus bürger-schaftliche Laissez-faire. Staatlicher Religionsunterricht in Deutschland, in: Dies./R. Englert/T. Knauth (Hrsg.), *Konfessionell – interreligiös – religionskundlich. Unterrichtsmodelle in der Diskussion*, Stuttgart 2015, 87–103, 95, mit Verweis auf das Brandenburgische Schulgesetz BbgSchulG § 11, Abs. 3.
- ¹⁹ Gemeint ist hier der „Religionsunterricht für alle“ (RUfa) bzw. der Dialogische Religionsunterricht (DRU), wie er bislang in Geltung ist, und nicht der sog. RUfa 2.0, der den Unterricht stärker in religions-spezifische und dialogische Phasen aufteilt und von religions-spezifischen Lerngruppen ausgeht. Vgl. *T. Knauth*, *Dialogischer Religionsunterricht für alle. Kontext, Konzeptionen und Perspektiven*, in: RpB 77/2017, 15–24, 22f.
- ²⁰ *T. Knauth*, *Dialogisches Lernen als zentrale Figur interreligiöser Kooperation*, in: K. Lindner/M. Schambeck/H. Simojoki/E. Naurath (Hrsg.), *Zukunftsfähiger Religionsunterricht* (s. Anm. 1), 193–212, 202.
- ²¹ Vgl. *M. Schambeck*, *Interreligiöse Kompetenz. Basiswissen für Studium, Ausbildung und Beruf*, Göttingen 2013, 112–114.
- ²² Vgl. *P. Schreiner*, *Religiöse Bildung in Europa. Ein Überblick*, unter: https://comenius.de/pdfs/themen/Europa_-_Religioese_Bildung_in_Europa.pdf (abgerufen am 18. 4. 2018).
- ²³ Die Studie wurde durchgeführt zwischen 2013 und 2017.
- ²⁴ *U. Pohl-Patalong*, *Mehrperspektivischer Religionsunterricht – eine Modellidee aus Schleswig-Holstein*, in: K. Lindner/M. Schambeck/H. Simojoki/E. Naurath (Hrsg.), *Zukunftsfähiger Religionsunterricht* (s. Anm. 1), 213–237, 226.
- ²⁵ Vgl. auch *M. Rothgangel/C. Lück/P. Klutz*, *Praxis Religionsunterricht. Einstellungen, Wahrnehmungen und Präferenzen von ReligionslehrerInnen*, Stuttgart 2016.
- ²⁶ Vgl. *U. Pohl-Patalong/J. Woyke/S. Boll u. a.*, *Konfessioneller Religionsunterricht* (s. Anm. 1), 138f.

- ²⁷ Die Schüler(innen)kohorte wurde rekrutiert an Gemeinschaftsschulen, Gymnasien und Beruflichen Gymnasien, also Sek I und II, näherhin in zwei Altersstufen, nämlich: Unter- bzw. Mittelstufe und Oberstufe. Konkret wurden 18 Interviews in Klassenstufe 6 oder 7 durchgeführt und in 11 bzw. 12. Insgesamt wurden 18 Interviews mit Schüler(innen) geführt und 414 Fragebögen ausgefüllt. Vgl. *U. Pohl-Patalong/S. Boll/T. Dittrich u. a.*, Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt II, 16.
- ²⁸ Vgl. ebd., 188.
- ²⁹ *U. Pohl-Patalong*, Mehrperspektivischer Religionsunterricht (s. Anm. 24), 229.
- ³⁰ *U. Pohl-Patalong/S. Boll/T. Dittrich u. a.*, Konfessioneller Religionsunterricht (s. Anm. 1), 192.
- ³¹ Vgl. *R. Englert/E. Hennecke/M. Kämmerling*, Innenansichten (s. Anm. 11), 111. Allerdings muss man festhalten, dass bei genauerem Zusehen die Analysen lediglich die Stile von acht (!) Religionslehrer(innen) zeigen. Außerdem wird deutlich, dass die konstatierte Versachkundlichung eher als theologische Abstinenz denn lediglich als Fehlen von Ich-Aussagen zu werten ist. Mit anderen Worten umgehen Religionslehrkräfte theologische Fragen und reduzieren Sachverhalte – z. B. die Schöpfungsaussagen – auf das, was naturwissenschaftlich, historisch, enzyklopädisch eben zu wissen ist. Aussagen wie z. B. die Kreuzigung Jesu werden dann nicht in ihrer unvergleichlichen Gottesaussage thematisiert, sondern in den Details über die Hinrichtungsart.
- ³² Vgl. *M. Schambeck*, Hilfe! (s. Anm. 13), 26–45.
- ³³ Vgl. *Bundesverfassungsgericht*, Entscheidung vom 25. Februar 1987, 1 BvR 47/84, BVerfGE 74, 244–256, 252 und 254: In diesem Urteil wird „positioneller Unterricht“ von einer neutralen Religionskunde abgegrenzt.
- ³⁴ Vgl. *M. Heckel*, Neue Formen des Religionsunterrichts? Konfessionell – unkonfessionell – interreligiös – bikonfessionell – „für alle“ – konfessionell – kooperativ?, in: *R. Grote/I. Härtel/T. Schmidt u. a.* (Hrsg.), Die Ordnung der Freiheit. Festschrift für Christian Starck, Tübingen 2007, 1093–1128, 1117 und 1121.
- ³⁵ Vgl. *E. M. Kenngott*, Staatlich verordnete Toleranz (s. Anm. 18), 100f., macht darauf aufmerksam, wie beispiellos Bremen in Bezug auf den BGU bzw. Religion verfährt, indem Stunden des BGU anderweitig verteilt werden oder fachfremde Lehrkräfte unterrichten, und wie sehr es auch bei LER Tendenzen der Vernachlässigung gibt.
- ³⁶ Vgl. *M. Rothgangel/C. Lück/P. Klutz*, Praxis Religionsunterricht (s. Anm. 25), 260.
- ³⁷ Vgl. *C. Gennerich/R. Mokrosch*, Religionsunterricht kooperativ. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Niedersachsen und Perspektiven für einen religions-kooperativen Unterricht, Stuttgart 2016.