



ALTERNATIVEN ZUM KONFESSIONELLEN RELIGIONSUNTERRICHT?

EINE RELIGIONSDIDAKTISCHE EINORDNUNG AKTUELLER ORGANISATIONSFORMEN

von Dr. Clauß Peter Sajak

Der konfessionelle Religionsunterricht in seiner traditionellen Gestalt ist in der Krise: Zwar wird er in zwölf der 16 Bundesländer weiterhin schulgesetzlich garantiert, doch alternative Modelle, wie sie sich in Hamburg, Bremen oder Brandenburg etabliert haben, gewinnen in der religionspädagogischen Diskussion an Bedeutung. Angesichts der immer weiter schrumpfenden Mitgliederzahlen der beiden Großkirchen, die weniger aus den hohen Austrittszahlen als vielmehr aus den niedrigen Taufzahlen in beiden Kirchen resultieren, kommen auch die gemäß Art. 7 III GG verantwortlichen Religionsgemeinschaften nicht umhin, neue Organisationsformen des Religionsunterrichts (RU) zu entwickeln, da dieser sich sonst in der schulischen Praxis nicht mehr organisieren lassen wird.

Zudem zeigt sich neben dieser äußeren, religionsdemografischen Problemstellung eine innere Krise, die zumindest den konfessionell-katholischen RU betrifft: Die Videografiestudie¹ von Rudolf Englert hat bereits vor einigen Jahren aufgedeckt, dass im konfessionellen RU die Grundidee der Korrelation nicht umgesetzt wird und dass Religionslehrerinnen und Religionslehrer kaum die Möglichkeiten des konfessionellen Settings nutzen. Offensichtlich wird nicht mehr eingelöst, was die kirchlichen Verteidiger des konfessionellen RUs in den letzten Jahrzehnten immer wieder postuliert haben: Dass nur das konfessionelle Setting die Binnenperspektive auf Glaubensvorstellungen, Glaubensleben und Glaubensstradition einer bestimmten Religionsgemeinschaft vertieft aufschlüsseln und Schülerinnen und Schülern als Weltdeutungs- und Sinnoption anbieten könne. Vor diesem Hintergrund er-

Offensichtlich wird nicht mehr eingelöst, dass nur das konfessionelle Setting die Binnenperspektive auf Glaubensvorstellungen, Glaubensleben und Glaubenstraditionen einer bestimmten Religionsgemeinschaft vertieft aufschließen könne.

klärt sich die plötzliche Offenheit der deutschen Bischöfe für die konfessionelle Kooperation von evangelischem und katholischem RU, die im normativen Dokument der deutschen Bischöfe „Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts“² zum Ausdruck kommt: Offensichtlich hofft man, mit einer ausgeweiteten konfessionellen Kooperation des evangelischen wie katholischen RUs gleich beide genannten Krisen produktiv bewältigen zu können: Zum einen die schwindende Zahl von getauften Schülerinnen und Schülern, die durch das Zusammenlegen zweier Lerngruppen wieder eine deutlich stärkere Position innerhalb einer Jahrgangsstufe bekommen, zum anderen die Problematik einer immer mehr in Richtung Sach- beziehungsweise Religionskunde tendierenden Unterrichtsform, die man durch Zwang zur Positionierung gegenüber Schülerinnen und Schülern der eigenen, aber vor allem der anderen Konfession zu lösen versucht.

Die Diskussion geht inzwischen weiter: In vielen Bundesländern, an prominenter Stelle in Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen, hat der islamische RU als ordentliches Unterrichtsfach seinen Weg in die Schulen angetreten. Auf dem Tableau der weltanschaulichen Fächer tritt neben die konfessionellen christlichen Lerngruppen und die immer größer werdende Gruppe im Ersatzfach Ethik beziehungsweise Philosophie die Gruppe der muslimischen Schülerinnen und Schüler, die einen wie auch immer gestalteten, religionsgemeinschaftlich mitverantworteten islamischen RU besuchen sollen. Vor diesem Hintergrund erscheint es sinnvoll, Kooperationsformen über die Konfessionen hinaus auch mit der zweiten großen Religion in der Schule, nämlich dem Islam, zu suchen.

KIRCHE UND SCHULE stellt in dieser Ausgabe drei alternative Ländermodelle zum klassisch-

konfessionellen RU vor, welche die genannten Problemstellungen in unterschiedlicher Weise angehen wollen: So setzt der inzwischen auch in Nordrhein-Westfalen etablierte konfessionell-kooperative RU (kokoRU) auf einen in bestimmten Jahrgangsstufen unter spezifischen Bedingungen genehmigten gemeinsamen Unterricht von evangelischen und katholischen Schülerinnen und Schülern. Dabei wird viel Wert auf die Darstellung spezifischer konfessioneller Differenzen in der Lehre beider Kirchen gelegt.³

In Niedersachsen, das eine lange Tradition des kokoRU hat, ist in Zukunft ein christlicher RU in gemeinsamer Verantwortung von katholischen Bischöfen und Evangelischen Landeskirchen geplant: Hier soll vor allem thematisiert werden, was die genannten Kirchen verbindet. Hamburg ist schon lange ein Laboratorium für die Erprobung neuer Formen religiöser Bildung in der Schule: Die multikulturelle und multireligiöse Metropole kennt schon seit den 1980er Jahren einen sogenannten „Religionsunterricht für alle“ (RUfa), der für Kinder aller Bekenntnisse und Religionen im Klassenverband stattfand und dreißig Jahre lang von der Evangelischen Landeskirche verantwortet wurde. Seit 2015 gibt es dort einen religionskooperativen Unterricht, an dem sich die Evangelische Landeskirche, die Jüdische Gemeinde, drei islamischen Religionsgemeinschaften und die Alevitischen Gemeinde Deutschlands beteiligen (RUfa 2.0).

Kriterien für eine Beurteilung von Organisationsformen

Nach welchen Kriterien aber sind Organisationsformen des RU zu beurteilen? Einen Vorschlag hat Bernd Schröder vor einiger Zeit in seiner Zusammenschau der aktuellen Modelle des RU in Anlehnung an Heinz E. Tödt unternommen.⁴ Ein ähnliches Kategoriensystem ist vom Verfasser

dieses Beitrags im Kontext seiner Untersuchung der verschiedenen Ländermodelle von konfessioneller Kooperation verwendet worden.⁵ Für die Beurteilung der drei Modelle religiöser Bildung in der öffentlichen Schule bietet sich eine Mischform beider Instrumente an, in der jeweils fünf Kriterien an eine Organisationsform angelegt werden, die in einem Standard zusammengefasst werden können:

- **Das theologische Kriterium: Perspektivität**
Die Organisationsform bietet Potenziale, um Schülerinnen und Schülern die Einführung in eine religiöse Tradition zu ermöglichen und die Perspektive der Glaubenslehre im Sinne des Modus konstitutiv-ultimativer Rationalität zu eröffnen.⁶
- **Das pädagogische Kriterium: Pluralität**
Die Organisationsform bietet Möglichkeiten für die Integration und Bearbeitung der weltanschaulichen und religiösen Vielfalt in einer Lerngruppe.
- **Das didaktische Kriterium: Innovativität**
Die Organisationsform stellt eine didaktische Weiterentwicklung bewährter Modelle dar und bietet Potenzial für religionspädagogische Innovationen.
- **Das organisatorische Kriterium: Praktikabilität**
Die Organisationsform lässt sich im Schulalltag problemlos und ohne großen Aufwand umsetzen, sodass die Etablierung des Modells in den Schulen praktikabler ist als die Trennung konfessioneller Lerngruppen.
- **Das performative Kriterium: Effizienz**
Forschungsergebnisse belegen die Effektivität der Organisationsform, sowohl mit Blick auf die Nutzung beziehungsweise Umsetzung als auch in Bezug zu den Lerneffekten bei Schülerinnen und Schülern.

Auf den konfessionellen RU als Paradigma angewendet, lassen sich die Kriterien wie folgt formulieren: Diese Form des RU erhebt zumindest den Anspruch, dass durch die konfessionelle Grundausrichtung eine Perspektive des katholischen Glaubens eröffnet wird, während das Kriterium der Pluralität eigentlich nur erfüllt werden kann, wenn gegen das Schulgesetz verstoßen wird und der RU als katholischer im Klassenverband erteilt wird. Auch die schulorganisatorische Praktikabilität und das religionsdidaktische Innovationspotenzial sind nicht gegeben. Die Effizienz ist umstritten: Es gibt Studien, die dem

konfessionellen RU gerade im Vergleich mit anderen Modellen eine bessere Leistungsbilanz bescheinigen.⁷ Allerdings hat die erwähnte Engler-Studie das Gegenteil gezeigt.

Im folgenden Abschnitt werden drei Ländermodelle aus Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen und Hamburg in analoger Weise mit Hilfe dieser fünf Kriterien untersucht:

Organisationformen auf dem Prüfstand

Nordrhein-Westfalen – konfessionell-kooperativer Religionsunterricht

Konfessionelle Kooperation in Nordrhein-Westfalen bedeutet, dass „in einer Schule anstelle des Religionsunterrichts [...] gemischt-konfessionelle Lerngruppen für sowohl den evangelischen als auch den katholischen Religionsunterricht gebildet [werden]. Darin wird der Unterricht im Wechsel von Lehrerinnen und Lehrern für den evangelischen und für den katholischen Religionsunterricht mit kirchlicher Bevollmächtigung (§ 31 Absatz 3 SchulG) erteilt. Evangelische Religionslehre und Katholische Religionslehre bleiben eigenständige Fächer.“⁸ Diese Kooperation verlangt eine Reihe von Voraussetzungen: Es bedarf eines ‚intakten‘ konfessionellen RUs beider Kirchen, um überhaupt antragsfähig zu sein. Neben der Zustimmung beider Fachschaften der Schule wird zudem ein fachdidaktisches Konzept inklusive eines entsprechenden kooperativen schulinternen Curriculums, eine Einschränkung auf einen bestimmten Lernzeitraum und verpflichtende, von den Kirchen vorgehaltene Fortbildungsveranstaltungen verlangt. Dies sind hohe Auflagen in einem Bundesland, das eine lange Tradition des nicht genehmigten RUs im Klassenverband besitzt, wie vor vielen Jahren schon Christhard Lück oder auch Nobert Mette und Saskia Hütte gezeigt haben.⁹ Entsprechend fallen bisher die Zahlen in Nordrhein-Westfalen aus: So ist im Schuljahr 2019/20 landesweit an 308 allgemeinbildenden Schulen kokoRU gemäß der Vereinbarung und auf Grundlage des entsprechenden staatlichen Erlasses genehmigt worden – und das bei einer Gesamtzahl von insgesamt 5.041 allgemeinbildenden Schulen in Nordrhein-Westfalen (= 6,1 Prozent).¹⁰ Es ist also weiterhin von einer großen Grauzone auszugehen, in der RU im Klassenverband erteilt wird, meist in der Konfession, der die Mehrheit der Schülerinnen und Schülern angehört.

In welcher Weise werden im Modell der konfessionellen Kooperation die fünf aufgestellten Kriterien erfüllt? Ohne Frage sorgt das Auflagenpaket vor allem durch die Entwicklung eines fachdidaktischen Konzepts, durch das kooperative schulinterne Curriculum, durch den verbindlichen Lehrpersonenwechsel sowie durch die verpflichtenden Fortbildungsveranstaltungen dafür, dass die Glaubensperspektive beider Religionsgemeinschaften im Unterricht tatsächlich behandelt und angemessen erschlossen werden.¹¹ Das führt auf der anderen Seite allerdings dazu, dass viele Schulen offenbar den organisatorischen Aufwand scheuen. Offensichtlich wird das organisatorische Kriterium Praktikabilität im Schulalltag nicht hinreichend erfüllt. Ein Vergleich mit den Zahlen in Baden-Württemberg – dort existiert ein analoges Modell konfessioneller Kooperation bereits seit 2007 – zeigt, dass es fünfzehn Jahre (!) gedauert hat bis die Zahl der beteiligten Schulen dort von 242 auf 779 gestiegen ist – und das bei einer Gesamtzahl von 4.010 (!) allgemeinbildenden Schulen¹² in diesem Bundesland. Konfessionelle Kooperation ist also kaum ein Modell, dass sich unter diesen Bedingungen landesweit durchzusetzen vermag. Das didaktische Kriterium der Innovativität wird nur bedingt erfüllt, existiert doch in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland eine Fülle von Modellen konfessioneller Kooperation, die oft wesentlich höhere Akzeptanz finden als in Nordrhein-Westfalen.¹³

Auch die weltanschauliche Pluralität findet sich analog zum klassisch-konfessionellen RU im Unterricht nicht wieder, werden doch hier lediglich die Schülerinnen und Schüler beider christlichen Konfessionen zusammengezogen. Erfreulich ist dagegen die durch verschiedene wissenschaftliche Studien attestierte Effektivität des Modells, das offenbar bessere religiöse Lernerfolge und eine größere religionspädagogische Nachhaltigkeit garantieren kann als der konfessionelle und auch der interreligiöse RU.¹⁴

Niedersachsen – christlicher Religionsunterricht

Der in Niedersachsen 2022 vereinbarte und ab dem Schuljahr 2024/25 vorgesehene gemeinsame christliche RU ist auch eine Konsequenz aus den seit 1998 gewonnenen Erfahrungen mit dem konfessionell-kooperativen RU in diesem Bundesland. Diesen besuchen inzwischen 203.854 und damit 28,2 Prozent aller Schülerinnen und Schüler in Niedersachsen. Entsprechend wagt man den nächsten Schritt: „Wir verstehen von daher einen gemeinsam verantwor-

teten RU als konsequente Weiterentwicklung des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts, der schon bisher auf konfessionelle Perspektivenverschränkung setzt und jetzt durch den gemeinsam verantworteten christlichen Religionsunterricht ersetzt werden soll.“¹⁵ Dieser basiert auf den Gemeinsamkeiten der evangelischen Bekenntnisse und der katholischen Lehre, also dem Glauben an den dreieinen Gott, den altkirchlichen Glaubensbekenntnissen, der Offenbarung Gottes in den Schriften der Bibel und der Taufe. Kirchentrennende Differenzen der Lehre und der gelebten Religion „sollen didaktisch begründet, differenzsensibel und multiperspektivisch thematisiert“¹⁶ werden. Der gemeinsame Unterricht von christlichen Kindern und Jugendlichen beider großen Konfessionen wird von evangelischen oder katholischen Lehrkräften erteilt, „die die Theologie ihrer Konfession studiert haben beziehungsweise studieren werden. Die damit erworbene Fakultas für den evangelischen oder katholischen Religionsunterricht beinhaltet die Fakultas zur Erteilung von christlichem Religionsunterricht.“¹⁷

Anders als die konfessionelle Kooperation punktet diese Form des RUs vor allem mit Praktikabilität, da nun ohne Auflagen und Bedingungen nur noch zwei Fächer (Christlicher RU/Werte und Normen) in einer Stundenplanschiene angeboten werden müssen (gegebenenfalls drei, wenn die Zahl der muslimischen Schülerinnen und Schüler einen islamischen RU verlangt). Auch darf man hier sicher von einer wirklichen Innovation sprechen, haben doch beide Kirchen über viele Jahrzehnte die Möglichkeit eines gemeinsamen christlichen RUs aus theologischen wie juristischen Gründen abgelehnt. Es bleibt allerdings abzuwarten, wie die staatskirchenrechtlichen Gutachten, die von den Kirchen in Auftrag gegeben worden sind, ausfallen werden: Von verschiedenen Seiten ist zurzeit zu hören, dass insbesondere Juristen dieses Modell sehr kritisch sehen. Pluralität wird nur wenig gefördert, da es ja bei einer Aufteilung der Schülerinnen und Schüler einer Klasse auf den christlichen RU, das Ersatzfach Werte und Normen und den islamischen RU bleiben wird. Ob das theologische Kriterium der Perspektivität eingeholt werden kann, lässt sich schwer beurteilen: Viel ist darüber in den Dokumenten zum Modell zu lesen. Es ist allerdings zu befürchten, dass die Perspektive der einen Konfession nur schwer durch die Lehrkraft der anderen eröffnet werden kann. Vor allem aus katholischer Sicht ist kaum vorstellbar, dass sich die „freien Christenmenschen“ der reformatorischen Tradition wirklich in die (aus

ihrer Sicht ja in der Tat befremdlichen) Katholika wie Amt, Sakramentalität und Moral hineinversetzen und diese Schülerinnen und Schülern verständnisvoll erläutern werden. Über die Effizienz lässt sich noch gar nichts sagen.

Hamburg – Religionsunterricht für alle 2.0

Die in Hamburg etablierte und praktizierte neue Variante des Religionsunterrichts für alle (RUfa 2.0) ist das Ergebnis einer staatlichen wie kirchlichen Revision des viel diskutierten Hamburger Sonderwegs, durch die viele theologische, juristische und schulpädagogische Kritikpunkte des RUfa 1.0 angegangen werden sollten. Grundidee war die Weiterentwicklung des RUs im Klassenverband in evangelischer Verantwortung hin zu einem religionskooperativen Unterricht unter Beteiligung verschiedener Religionsgemeinschaften. Die Schülerinnen und Schüler werden abwechselnd von Religionslehrkräften aus den verschiedenen religiösen Denominationen im Klassenverband unterrichtet, wobei religionsübergreifende und religionspezifische Phasen sich abwechseln: „Innerhalb der religionsübergreifenden Phasen kommt es unter anderem zu einer multiperspektivischen und dialogischen Erarbeitung theologischer, anthropologischer oder ethischer Fragestellungen immer unter Einbezug der Subjektivität der Schülerinnen und Schüler.“¹⁸ Im gemeinsamen Religionsunterricht soll nicht nur das Gemeinsame behandelt, sondern auch das Trennende und Gegensätzliche der verschiedenen religiösen Traditionen diskutiert werden.

Ob auf diese Weise aber tatsächlich die Perspektiven der verschiedenen Glaubenslehren angemessen behandelt und die religiösen Praxen dieser Traditionen erschlossen werden können, darf bezweifelt werden. Die Begutachtung des exemplarischen Unterrichtsmaterials hat gezeigt, dass die multiperspektivische Erarbeitung vor allem durch die Eigentätigkeit von Schülerinnen und Schülern in ihren spezifischen Religionsgruppen geleistet werden soll.¹⁹ Ob das in einem solchen pluralen Setting besser gelingt als in einem konfessionellen, ist zumindest fragwürdig. Dafür wird so die Pluralität der Klassengruppe wesentlich besser im Unterricht abgebildet als bei allen anderen Modellen, das innovative Potenzial des Ansatzes ist ohne Frage hoch. Auch scheint das Modell insofern praktikabel, als dass die Organisationsgröße die Klasse ist, neben der ggf. lediglich das Ersatzfach für konfessionslose Schülerinnen und Schüler angeboten werden muss, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen. Zur Effizienz kann bisher wenig gesagt werden, auch hier müssen empirische Untersuchungen abgewartet werden.

Fazit: Organisationsformen als Ausdruck regionaler Anforderungen

Was lässt sich aus der kriteriengeleiteten Lektüre der verschiedenen Organisationsformen schließen? Rein quantitativ scheint der Hamburger Ansatz eines RUfa 2.0 die meisten formulierten Kriterien erfüllen zu können:

Land/ Modell Zeitraum	theologisches Kriterium: Perspektivität	pädagogisches Kriterium: Pluralität	didaktisches Kriterium: Innovativität	organisatorisches Kriterium: Praktikabilität	performatives Kriterium: Effektivität
Nordrhein- Westfalen Konfessioneller RU seit 1949	erfüllt +	nicht erfüllt -	nicht erfüllt -	nicht erfüllt -	kaum erfüllt -
Nordrhein- Westfalen kokoRU seit 2017	erfüllt +	nicht erfüllt -	bedingt erfüllt /	nicht erfüllt -	erfüllt +
Niedersachsen Christlicher RU ab 2024	bedingt erfüllt /	nicht erfüllt -	erfüllt +	erfüllt +	?
Hamburg RUfa 2.0 seit 2014	nicht erfüllt -	erfüllt +	erfüllt +	erfüllt +	?

Abbildung 1: Übersicht über die Kriterien zur Beurteilung der Modelle

Vielleicht wird man in Zukunft nicht nur in unterschiedlichen Bundesländern verschiedene Organisationsformen des Religionsunterrichts beobachten können, sondern auch innerhalb eines Bundeslandes in verschiedenen Regionen.

Allerdings ist das Kriterium der theologischen Leistungsfähigkeit, den Schülerinnen und Schülern die spezifische Perspektive einer Glaubenstradition als Modus ultimativ-konstitutiver Rationalität zu eröffnen, qualitativ (und zwar theologisch wie pädagogisch) das entscheidende – und das wird im Hamburger Modell aus Sicht des Verfassers dieses Beitrags nicht eingeholt.²⁰ Hier scheint der Datenlage nach vor allem der konfessionell-kooperative RU punkten zu können, während der klassisch-konfessionelle RU auf dieses Ziel hin konzipiert ist, der Forschungslage nach aber dieses oft nicht wirklich erreicht.

Was kann aus alledem folgen? Alle vorgestellten Organisationsformen haben ihre Stärken und Schwächen; sie sind Produkte eines spezifischen regionalen, religionsdemografischen Kontextes. Es ist kein Zufall, dass in der multireligiösen Metropole Hamburg der RUfa 1.0 und 2.0 entstanden sind und in einem eher entkirchlichten Bundesland wie Niedersachsen die evangelischen Landeskirchen und die katholischen Diözesen sich auf einen gemeinsamen Unterricht einigen können – in Bayern sicherlich unvorstellbar. Vielleicht wird man in Zukunft nicht nur in unterschiedlichen Bundesländern verschiedene Organisationsformen des Religionsunterrichts beobachten können, sondern auch innerhalb eines Bundeslandes in verschiedenen Regionen. In gewisser Weise ist dies mit dem Nebeneinander von klassisch-konfessionellem RU und kokoRU schon jetzt so.

Konstant und grundsätzlich bleibt in allen Modellen die Bedeutung der Konfessionszuge-

hörigkeit einer Lehrkraft, auf der schließlich auch das Studium, die unterrichtspraktische Qualifikation und die Missio canonica bzw. Vokation oder Idschaza aufbauen. Der evangelische Theologe Wilfried Härle hat dieses Verbindende aller religionsunterrichtlichen Modelle in seinem lesenswerten Gutachten zum Hamburger Modell auf den Punkt gebracht: Die „religiöse bzw. konfessionelle Identität und Identifizierbarkeit des Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen in Übereinstimmung mit Art. 7 GG hängt [...] nicht von der Religions- und Konfessionszugehörigkeit der an ihm teilnehmenden Schülerinnen und Schülern ab, sondern von der durch den Lehrplan inhaltlich und durch die Lehrkräfte personalrepräsentierten Übereinstimmung mit den Grundsätzen der den jeweiligen Religionsunterricht verantwortenden Religionsgemeinschaften bzw. Konfessionen.“²¹ Deshalb plädiert Härle „für einen künftigen pluralismusoffenen – je nach gesellschaftlicher Situation und Lage – rein konfessionellen, konfessionell-kooperativen oder interreligiös-kooperativen Religionsunterricht als Angebot für alle Schülerinnen und Schüler. Er ist aus meiner Sicht theologisch gut begründet und verdient daher ernsthafte Erwägungen.“²² Hierin könnte in Zukunft der Schlüssel für eine gemeinsame Basis regionaler Varianten eines Religionsunterrichts gemäß Art. 7 III GG liegen.

¹ Vgl. Rudolf Englert, Elisabeth Hennecke, Markus Kämmerling: Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele, Analysen, Konsequenzen, München 2014.

² Vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts. Empfehlungen für die Kooperation des katholischen mit dem evangelischen Religionsunterricht. Die deutschen Bischöfe Nr. 103, Bonn 2016.

- ³ Vgl. Paul Platzbecker: Der konfessionell-kooperative Religionsunterricht in NRW. ‚Kokoloeres‘ oder ‚Modell der Zukunft‘?, in: Religionspädagogische Beiträge 80 (2019), S. 33-44.
- ⁴ Vgl. Bernd Schröder: Auf dem Weg zu einer zukünftigen Gestalt des Religionsunterrichts – methodische Überlegungen, in: Ders. (Hg.): Religionsunterricht – wohin? Modelle seiner Organisation und didaktischen Struktur, Neukirchen-Vluyn 2014, S. 181-192.
- ⁵ Vgl. Clauß Peter Sajak: Formate der Kooperation in Schleswig-Holstein, Niedersachsen, Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen und Hessen. Eine komparative Analyse, in: Religionspädagogische Beiträge. Journal for Religion in Education 45 (2022) 2, S. 19-31, <https://rpb-journal.de/index.php/rpb/article/view/113> (16.05.2022).
- ⁶ Vgl. Jürgen Baumert: Deutschland im internationalen Bildungvergleich, in: Nelson Killius, Jürgen Kluge, Linda Reisch (Hg.): Die Zukunft der Bildung, Frankfurt a. M. 2002, S. 100-150. Dieses Kriterium spielt auch bei der juristischen Beurteilung eine entscheidende Rolle, wenn es um die Frage der Konformität des Religionsunterrichts mit Art. 7 III GG geht. Vgl. z. B. Hinnerk Wißmann: Religionsunterricht für alle? Zum Beitrag des Religionsverfassungsrechts für die Pluralistische Gesellschaft, Tübingen 2019.
- ⁷ Vgl. z. B. Georg Ritzer: Interesse – Wissen – Toleranz – Sinn. Ausgewählte Kompetenzbereiche und deren Vermittlung im Religionsunterricht. Eine Längsschnittstudie, Münster 2010; oder für den evangelischen RU Dietrich Benner, Rolf Schieder, Henning Schluß (Hg.): Religiöse Kompetenz als Teil pädagogischer Bildung. Versuch einer empirisch, bildungstheoretisch und religionspädagogisch ausgewiesenen Konstruktion religiöser Dimensionen und Anspruchsniveaus, Paderborn 2011.
- ⁸ Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Religionsunterricht an Schulen. Konfessionelle Kooperation im Religionsunterricht. RdErl. v. 20.06.2003 (BASS 12-05 Nr. 1), Düsseldorf 2017.
- ⁹ Vgl. Christhard Lück: Religionsunterricht an der Grundschule. Studien zur organisatorischen und didaktischen Gestalt eines umstrittenen Schulfaches, Leipzig 2002; Norbert Mette, Saskia Hütte: Religion im Klassenverband unterrichten. Lehrer und Lehrerinnen berichten von ihren Erfahrungen, Münster 2003.
- ¹⁰ Vgl. Clauß Peter Sajak: Formate der Kooperation, a. a. O., aufbauend auf <https://www.it.nrw/statistik/eckdaten/schulen-klassen-schuelerinnen-schueler-und-lehrkraefte-allgemeinbildenden-und> (23.09.2021).
- ¹¹ Darauf deuten auch erste Untersuchungsergebnisse zur Evaluation des kokoRU in Nordrhein-Westfalen hin. Vgl. Mirjam Zimmermann, Ulrich Riegel: Forschungsbericht zur Befragung der Lehrpersonen: „Vieles deutet darauf hin, dass es gerade die kooperative Organisationsform ist, konfessionell gebundenes Lernen in einer religiös pluralen Gesellschaft im Rahmen der rechtlichen Vorgaben umsetzen zu können.“ (https://www.uni-siegen.de/phil/eval_kokoRU_nrw/eval_kokoRU_nrw-forschungsbericht_lehrpersonen.pdf, S. 70, 26.04.2022).
- ¹² Vgl. Clauß Peter Sajak: Formate der Kooperation, a. a. O., aufbauend auf <https://www.statistik-bw.de/BildungKultur/SchulenAllgem/abschulen.jsp> (26.04.2022).
- ¹³ Vgl. ebd.
- ¹⁴ Vgl. Lothar Kuld, Friedrich Schweitzer, Werner Tzscheetzsch, Joachim Weinhardt (Hg.): Im Religionsunterricht zusammenarbeiten. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Baden-Württemberg, Stuttgart 2009; und jüngst Universität Siegen: Erfahrungen mit und Effekte des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Nordrhein-Westfalen (Eval_KokoRU_NRW) (https://www.uni-siegen.de/phil/eval_kokoRU_nrw/, 26.04.2022).
- ¹⁵ Die Schulreferentinnen und Schulreferenten der evangelischen Kirchen und katholischen Bistümer in Niedersachsen: Gemeinsam verantworteter Christlicher Religionsunterricht, Hannover 2021, S. 3.
- ¹⁶ Ebd.
- ¹⁷ Vgl. den Beitrag von Winfried Verburg auf Seite 22.
- ¹⁸ Vgl. den Beitrag von Caroline Teschmer auf Seite 26.
- ¹⁹ Vgl. Clauß Peter Sajak: Ein Kommentar zum RUfa 2.0 aus katholischer Perspektive, in: Konstanze Kemnitzer, Matthias Roser (Hg.): „All together now!“. Ein Schreibgespräch zum Religionsunterricht in Hamburg (RUfa 2.0), Berlin 2021, S. 112-122.
- ²⁰ Vgl. Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung der Stadt Hamburg (Hg.): Evaluation. Kurzbericht zur Weiterentwicklung des Religionsunterrichts für alle, Hamburg 2018, S. 19-21.
- ²¹ Wilfried Härle: Religionsunterricht unter pluralistischen Bedingungen. Eine kritische Sichtung des Hamburger Modells, Leipzig 2019, S. 142.
- ²² Ebd., S. 143.



Dr. Clauß Peter Sajak
Westfälische Wilhelms-Universität
Münster
Professor für Religionspädagogik und
Didaktik des Religionsunterrichts an
der Katholisch-Theologischen Fakultät
c.sajak@uni-muenster.de