

Konfessionelle Kooperation und Religionsunterricht für alle 2.0. Eine Verhältnisbestimmung

Jochen Bauer

Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg

Kontakt: jochen.bauer@li-hamburg.de

eingereicht: 23.10.2021; überarbeitet: 08.2.2022; angenommen: 13.2.2022

Zusammenfassung: Die evangelisch-katholische „Konfessionelle Kooperation“ im Religionsunterricht und der (Hamburger) „Religionsunterricht für alle“ galten lange als konkurrierende Modelle; in jüngster Zeit nähern sie sich jedoch an. Der Artikel skizziert und vergleicht die Entstehung und Entwicklung beider Modelle, ihren rechtlichen und organisatorischen Rahmen und ihre theologische Grundlegung. Er analysiert das jeweilige Verständnis von religiöser Differenz, von Bekenntnisorientierung, Identitätsbildung und Lehrerrolle und fragt, was beide Modelle mit Blick auf schulische Praxis voneinander lernen können.

Schlagwörter: Konfessionelle Kooperation, Religionsunterricht für alle, Hamburg, Differenz, Bekenntnis, Identität, Lehrerrolle

Abstract: Until recently two models of religious education were considered to be competitive: the “Confessional Cooperation” between the Protestant and Catholic Church and the “Religious Education for All” in Hamburg. Recent events indicate a rapprochement. This article outlines and compares origin and development of both models, their legal and organizational framework and their theology. It analyzes their respective understanding of religious difference, confession, identity and teacher role. Finally, it asks what both models can learn from each other with regard to teaching practice.

Keywords: Confessional Cooperation, Religious Education for All, Hamburg, Difference, Confession, Identity, Teacher Role

Zwei Geschwister, die lange Zeit getrennte Wege gegangen sind und beim Wiedertreffen überrascht feststellen, wie viel Gemeinsamkeiten ihnen die Herausforderungen des Lebens gebracht haben. So in etwa zeigt sich gegenwärtig das Verhältnis zwischen dem konfessionell-kooperativen Religionsunterricht (kokoRU) und dem Religionsunterricht für alle (RUfa).

Ein vergleichender Blick auf die beiden Modelle lohnt, nicht nur weil sie als profilierte Konzepte für den Religionsunterricht der Zukunft gelten, sondern weil sie vor ähnlichen Aufgaben stehen und wechselseitig Probleme diskutieren und ggf. Lösungswege anbieten, mit denen sich das jeweils andere Modell derzeit besonders auseinandersetzt. Der nachfolgende Vergleich nimmt nicht nur die äußeren und inneren Strukturen beider Modelle in den Blick, sondern leistet auch Übersetzungsarbeit: Denn beide Konzepte entwickelten eine spezifische Begrifflichkeit, vielfach für die gleichen Phänomene, die sich aber in Nuancen und Konnotationen unterscheidet.¹

¹ Die notwendige Kürze erfordert eine Konzentration auf zentrale Merkmale beider Modelle, verschiedene Ausformungen und Nuancen können nur vereinzelt in den Blick genommen werden. Da u. a. im Rahmen des KokoRUfa-Projekts (s. u.) eine intensivere Begegnung zwischen RUfa und der niedersächsischen kokoRU-Variante stattfand, wird auf diese Variante verstärkt Bezug genommen.

I. Entstehung und Entwicklung

Der konfessionell-kooperative Religionsunterricht und der Religionsunterricht für alle haben gemeinsame Wurzeln in den 1990er-Jahren. Die ostdeutsche Diskussion um die Übernahme des bundesrepublikanischen Modells konfessionellen Religionsunterrichts und die Entwicklung des Fachs „Lebenskunde – Ethik – Religionskunde“ (LER) ließen auch in Westdeutschland die seit den 1970er-Jahren schlummernde Modellfrage wieder aufkommen: Welcher Religionsunterricht passt zu Schule und Gesellschaft? Die Antwort wurde vor dem Kontext dreier Entwicklungen gesucht: Die lebensweltlich-erfahrenere Relevanz von Religion, allzumal innerhalb enger kirchlich geprägter Milieus, schien verloren, eine starke ökumenische Bewegung trieb die innerchristliche Zusammenarbeit an und schließlich zeigte die Diskussion um die „multikulturelle Gesellschaft“ auf, wie stark die Bundesrepublik inzwischen von Einwanderung und damit auch konfessioneller und religiöser Vielfalt geprägt war.

Für die konfessionelle Kooperation setzte die 1994 beschlossene EKD-Denkschrift „Identität und Verständigung“ den programmatischen Auftakt (EKD, 1994). Sie fordert den Aufbau christlich konfessionell-kooperativ erteilter Unterrichtsformen. Trotz der zunächst ablehnenden Haltung der katholischen Kirche entwickelte sich daraus der heutige kokoRU in seinen verschiedenen Formen. Der Blick der EKD auf das „sogenannte interreligiöse Lernen“ blieb nur angedeutet, nicht zuletzt, weil es damals keinen islamischen Religionsunterricht gab, mit dem man kooperieren hätte können (EKD, 1994, S. 73).

In Hamburg verlief die Entwicklung zum Religionsunterricht für alle spiegelverkehrt (Bauer, 2019a, S. 14–45). An den staatlichen Schulen gab es keinen katholischen, sondern nur einen evangelisch verantworteten Religionsunterricht, an dem aber bis in die Mittelstufe hinein trotz Abmeldemöglichkeit (fast) alle Schülerinnen und Schüler teilnahmen. Zwar stand auch in der Hansestadt die Idee einer christlichen Kooperation am Anfang. In einem weit rezipierten „Memorandum“ forderte 1992 die „Vereinigung Hamburger Religionslehrerinnen und -lehrer“ einen „konfessionsübergreifenden, dem interreligiösen Gespräch geöffneten Religionsunterricht“ (VHRR, 1992). Der Wunsch nach einer evangelisch-katholischen Kooperation erfüllte sich jedoch nicht. Ursache war hier aber nicht nur die prinzipielle Zurückhaltung der katholischen Kirche, sondern auch der fehlende katholische Religionsunterricht an den staatlichen Schulen. Stattdessen rückte in Hamburg die interkulturell-interreligiöse Dimension ins Zentrum. In einem „Gesprächskreis Interreligiöser Religionsunterricht“ (GIR) wurden ab 1995 Grundsatfragen diskutiert, die Bildungspläne bekamen einen interreligiös-dialogischen Charakter, ohne jedoch die evangelische Grundsignatur aufzugeben. Konzeptionell rückte der Dialog der Religionen ins Zentrum, die Option eines christlich konfessionell-kooperativen Unterrichts verschwand weitgehend aus dem Bewusstsein.

KokoRU und RUfa entwickelten sich nun schnell in unterschiedliche Richtungen. Beim kokoRU lag ein besonderer Augenmerk auf den rechtlichen Grundlagen und den Organisationsformen. Wichtig waren die konfessionelle Rückbindung der Lehrkraft und die Berücksichtigung christlich-konfessionsspezifischer Inhalte. Der RUfa hingegen setzte auf den Dialog der Schülerinnen und Schüler, auf Lebensweltorientierung und individuelle Sinnsuche, schließlich auf eine pluralistische Religionstheologie. Rechtliche Rahmensetzungen spielten eine eher untergeordnete Rolle.

Betrachtet man den religionspädagogischen Diskurs, fällt auf, dass sich kokoRU und RUfa lange Zeit wechselseitig eher weniger beachtetten – und wenn zumeist kritisch (z. B. Nipkow, 2002). Wurde der kokoRU von den einen als halbherziger Schritt, als konfessionelle Engführung und Rekonfessionalisierung wahrgenommen, erblickten die anderen im RUfa eine als offen getarnte evangelische Mogelpackung oder fürchteten einen religiösen Supermarkt. Möglicherweise hat man wechselseitig die wunden Punkte erkannt, doch die intensive Auseinandersetzung vermieden, weil beide Modelle sich primär gegen einen konfessionell-getrennt erteilten Religionsunterricht abgrenzen mussten.

Seit einigen Jahren vollzieht sich jedoch eine (Wieder-)Entdeckung und Annäherung. Der kokoRU öffnet sich nun deutlich für weitere Religionen, in Pilotprojekten kommt „religionskooperatives Lernen“ insbesondere mit dem islamischen Religionsunterricht in den Blick. Didaktische Fragen spielen zunehmend eine Rolle, darunter die Forderung nach Perspektivenwechsel und individuellem Urteil. Nach der umfassenden Weiterentwicklung des Hamburger Religionsunterrichts hin zum trägerpluralen „RUfa 2.0“ ist er nun zugleich ein alevitischer, evangelischer, islamischer, jüdischer und möglicherweise auch katholischer Religionsunterricht. Die Weiterentwicklung schuf eine rechtlich abgesicherte und verantwortungsklare Grundstruktur, Organisationsfragen spielen mit Blick auf die innere Struktur von Unterricht eine wichtige Rolle und auch die Konfessionsbindung der Lehrkraft stellt eine zentrale Säule dar. Didaktisch betont RUfa 2.0 die Wechselwirkung von Dialog und religionspezifischem Lernen. Wie intra-religiöse Konfessionalität im RUfa berücksichtigt werden kann, wird inzwischen in einem weiteren Entwicklungsprojekt „Konfessionelle Kooperation im Religionsunterricht für alle“ (KokoRUfa) federführend von evangelischer und katholischer Kirche geprüft; die Erkenntnisse werden aber auch für die intrareligiöse Vielfalt der anderen Religionen bedeutsam sein können (Bauer, 2019b). Das Erzbistum Hamburg wird in Kürze über die formale Mitträgerschaft des RUfa entscheiden. Erste Kontakte gibt es zudem mit den orthodoxen Kirchen.

Diese (Wieder-)Annäherung von kokoRU und RUfa eröffnet die Möglichkeit, dass beide Modelle die Fragen und Antworten des jeweils anderen auf ähnliche Problemlagen für sich gewinnbringend berücksichtigen können.

2. Rechtlicher Rahmen

Das Grundgesetz fordert die Übereinstimmung des Religionsunterrichts mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften. Das gilt für jedes Modell von Religionsunterricht, das auf Grundlage von Art. 7 Abs. 3 GG erteilt wird. Konkret müssen zwei zentrale Anforderungen erfüllt werden: Der Religionsunterricht muss verantwortungsklar organisiert und bekenntnishaft gestaltet werden (Wißmann, 2019). Wie lässt sich dies aber in heterogenen Lerngruppen realisieren? Vor diesem Problem stehen der kokoRU und der RUfa gleichermaßen, denn die klassische katholische Trias aus Lehrkraft, Inhalt und Schülerschaft bzw. die evangelisch vorgesehene Kombination aus evangelischer Lehrkraft und evangelischen Inhalten greifen bei beiden Modellen nicht mehr.

Der kokoRU „in engerem Sinne“ (Woppowa, 2021, S. 198f.), wie er z. B. in Baden-Württemberg in den 1990er-Jahren entwickelt wurde, suchte Verantwortungsklarheit und Bekenntnishaftigkeit durch zwei Elemente sicherzustellen. Einerseits erfolgte der kokoRU nach Regelungen, die zwischen beiden Kirchen und dem Staat rechtlich vereinbart und durch formale Beantragungsverfahren kontrolliert wurden. Andererseits spielte die Konfessionszugehörigkeit der einzelnen Lehrkräfte eine entscheidende Rolle, insofern Lehrkräfte beider Konfessionen gemeinsam im Teamteaching oder phasenweise abwechselnd in den Lerngruppen unterrichten sollten. Inzwischen wird „in einem weiteren Sinne“ auch als kokoRU verstanden, wenn „aus konfessioneller Kooperation“ heraus der Unterricht nach interkonfessionell gewonnenen Überzeugungen und didaktischen Zielvorstellungen gestaltet wird, also unabhängig von der spezifischen Konfessionszugehörigkeit der Lehrkraft (Woppowa, 2021, S. 199). Ein noch weitergehender Schritt stellt das Projekt des gemeinsam verantworteten „Christlichen Religionsunterrichts“ (CRU) in Niedersachsen dar (Bistum Hildesheim et al., 2021).

Der RUfa 1.0 war ein von evangelischen Lehrkräften erteilter, aber interreligiös geöffneter Religionsunterricht in evangelischer Verantwortung. Die evangelische Konfessionszugehörigkeit der Lehrkraft und die Verantwortung der Inhalte durch die evangelische Kirche gegenüber dem Staat garantierten seine Verfassungsgemäßheit (Link, 2001; 2008). Der RUfa 2.0 hingegen wird von mehreren Religionsgemeinschaften gleichberechtigt verantwortet. Die von ihnen beauftragten Lehrkräfte gestalten den Unterricht

nach zwischen den Religionsgemeinschaften verabredeten didaktischen Prinzipien, die einen Wechsel von dialogischen und religionspezifischen Unterrichtsphasen vorsehen.

In der Entwicklung beider Modelle zeigt sich die gleiche Bewegung: Wurde die Konfessionalität beim kokoRU im engeren Sinn bzw. beim RUfa 1.0 *äußerlich* an institutionellen Verantwortlichkeiten und der (jeweiligen) Konfession der Lehrkraft festgemacht, verschiebt sich die verfassungsrechtliche Legitimation beim kokoRU im weiteren Sinne bzw. beim RUfa 2.0 zur *inneren*, didaktischen Gestaltung hin. Rechtlich gesehen ist das zu begrüßen, denn eine Konfessionalität, die an der spezifischen Konfessionszugehörigkeit der Lehrkraft hinge, liefe auf eine fragwürdige Delegation der Verantwortung hinaus und würde das Recht auf einen Religionsunterricht in der je eigenen Konfession unterlaufen. Wäre nämlich z. B. ein Religionsunterricht automatisch dadurch katholisch – und zwar nur katholisch –, dass er von einer katholischen Lehrkraft erteilt wird, würden evangelische Schülerinnen und Schüler von ihrer eigenen Kirche durch die Kooperationsvereinbarung dazu gezwungen, auf einen eigenen Religionsunterricht zu verzichten bzw. den katholischen als den eigenen anerkennen zu müssen (Mückl, 2009, S. 558; Bauer, 2014, S. 245). Das ist anders, wenn der Unterricht durch seine didaktische Ausgestaltung die Übereinstimmung mit den Grundsätzen beider Kirchen bzw. mehrerer Religionsgemeinschaften gewährleistet. Mit dem Wechsel von äußeren zu inneren Kriterien rücken, wie später aufgezeigt wird, inhaltliche und didaktische Fragen von „Differenzsensibilität“ bzw. „Religionsspezifisch“ ins Zentrum und die Lehrerrolle wird neu bestimmt.

Für die erforderliche Verantwortungsklarheit bleiben in beiden Modellen äußere Kriterien jedoch unverzichtbar. Vertragliche Vereinbarungen regeln das Zusammenspiel von Staat und Kirchen bzw. Religionsgemeinschaften und zwischen ihnen, sie ersetzen informelle Formen der Zusammenarbeit bzw. geben ihnen einen Rahmen (Bauer, 2021a, S. 14–17; Simojoki & Woppowa, 2020). Die Bildungspläne werden in Kooperation von Staat und Kirchen/Religionsgemeinschaften erstellt, wobei sich die Verfahren zwischen den Bundesländern erheblich unterscheiden. Schließlich werden sowohl im kokoRU wie im (weiterentwickelten) RUfa die Lehrkräfte von ihrer jeweiligen Kirche bzw. Religionsgemeinschaft beauftragt.²

Da es in Hamburg nur den RUfa, in anderen Bundesländern aber neben dem kokoRU weiterhin einen getrennt-konfessionellen Religionsunterricht gibt, weist der RUfa insgesamt einen höheren (äußeren) Kooperations- und Integrationsgrad auf: Es gibt nur einen, für alle Schulen geltenden Rahmenplan. Er wird von einer zentralen „Kommission für den Religionsunterricht für alle“ (RUfa-Kommission) erarbeitet, in der alle verantwortenden Religionsgemeinschaften und die staatliche Seite vertreten sind (Bauer, 2021a, S. 14–17). Die Beauftragung einer Lehrkraft erfolgt zwar nur durch eine – und zwar die jeweils eigene – Religionsgemeinschaft, ermöglicht aber, den Religionsunterricht umfassend zu erteilen, unabhängig vom religiösen Inhalt der jeweiligen Stunde.³ RUfa 2.0 zeigt insofern, dass und wie eine noch weitergehende Kooperation zwischen Religionsgemeinschaften, wie sie im Rahmen des kokoRU und insbesondere beim CRU angedacht wird, möglich ist.

² Im Kontext von RUfa 1.0 musste lediglich beim Ersten Staatsexamen bzw. bei der Einstellung in den Vorbereitungsdienst die Mitgliedschaft in einer evangelischen Kirche nachgewiesen werden. Im Zuge der Fusion zur Nordkirche wurde ein mit den anderen Bundesländern vergleichbares Vokationsverfahren etabliert, das nun zeitgleich mit RUfa 2.0 auch in Hamburg eingeführt wird. Parallel dazu erteilen die anderen, den RUfa verantwortenden Religionsgemeinschaften ihre jeweilige Beauftragung (Idschaza, Rizalik, Ischur, ggf. zukünftig auch Missio).

³ Wißmann weist darauf hin, dass im RUfa eine Lehrkraft nicht nur von ihrer eigenen Religionsgemeinschaft beauftragt werden müsse, sondern auch die anderen beteiligten Religionsgemeinschaften ihrem Einsatz zustimmen müssten. Eine solche Zustimmung dürfe jedoch nur verweigert werden, wenn die „Lehrkraft das Nebeneinander von Glaubenserziehung und Darstellung des Glaubens für konfessionsfremde Schülerinnen und Schüler nicht bewältigt“ (Wißmann, 2019, S. 81f.). Eine Anforderung, die für den kokoRU gleichermaßen gelten müsste.

3. Organisation

Der kokoRU und der RUfa 2.0 sind religionsdidaktische Modelle, die sich in der konkreten Schul- und Unterrichtssituation jeweils sehr verschieden darstellen können und sollen.

KokoRU kann meinen: das unmittelbare Zusammenwirken zweier Lehrkräfte mit je eigenen Religionsklassen, einen Lehrertausch, ein kooperativ abgestimmter und verantworteter, aber nur von einer Lehrkraft erteilter Religionsunterricht sowie die lediglich curriculare Berücksichtigung von Inhalten der jeweils anderen Konfession (Simojoki & Woppowa, 2020, S. 18–21). Wo eine Mehrheitskultur der Konfessionslosigkeit oder eine konfessionelle Majorität-Minorität-Situation herrscht, zeigen sich erhebliche Barrieren für eine formalisierte Kooperation. In Berufsschulen wird darauf bereits weitgehend verzichtet und im Graubereich ein gemeinsamer Unterricht im Klassenverband praktiziert.

RUfa gibt es – je nach religiöser und soziologischer Zusammensetzung des Stadtteils – in sehr unterschiedlichen Lerngruppen: Einige sind religiös stark gemischt, andere zeigen eine deutliche Majorität-Minderheits-Situation, in denen das Christentum bzw. der Islam eine dominante Bezugsreligion darstellen. Auch das Ausmaß von Schülerinnen und Schülern, für die Religion nur eine geringe lebensweltliche Relevanz besitzt und die keine ausgeprägten konfessionellen Bezüge zeigen, unterscheidet sich zwischen Stadtteilen stark. RUfa 2.0 bietet durch curriculare Wahl(pflicht)elemente den einzelnen Schulen und Lehrkräften eine große Variabilität an Gestaltungsmöglichkeiten, legt aber durch seine didaktischen Prinzipien, durch Kerncurricula und durch die zentrale Abiturprüfung einen gemeinsamen Rahmen fest (FHH/BSB, 2022a; Bauer, 2021a, S. 23–34). Eine der zentralen Herausforderungen der curricularen Implementierung von RUfa 2.0 liegt darin, die weit verbreitete Praxis eines ‚moderat evangelischen Unterrichts mit religionskundlichen Ausblicken‘ zu überwinden (Bauer, 2020, S. 163–168).

Für kokoRU und RUfa lässt sich festhalten: Die Zusammensetzung der Lerngruppe und die Bedingungen an den einzelnen Schulen bestimmen die religionsdidaktische Ausgestaltung. Im Sinne eines schülerorientierten Unterrichts ist dies nur zu begrüßen. Die Vielgestaltigkeit beider Modelle lässt die Grenzen jedoch verschwimmen. Was unterscheidet den kokoRU im vorstädtischen Milieu vom RUfa in einem vergleichbaren Stadtteil Hamburgs? Wird in innerstädtischen Gebieten der kokoRU zum RUfa, wenn an ihm – mangels interessanter Alternative – auch muslimische Schülerinnen und Schüler teilnehmen? Und wie sieht der RUfa in Stadtteilen Hamburgs aus, die durch Migration aus katholischen Ländern geprägt sind?

Die Modellunterschiede sollten jedoch nicht vorschnell übergangen werden. Der geteilte christliche Themenkern ermöglicht im kokoRU über weite Strecken einen Religionsunterricht, der sich von einem getrennt erteilten evangelischen oder katholischen Religionsunterricht kaum unterscheidet. Intra-konfessionelle Vielfalt – und zumal solche, die sich auf die Differenz zwischen evangelisch und katholisch zurückführen lassen – stellt einen vergleichsweise geringen Themenumfang dar. Anders im RUfa, wo fast jeder Lerngegenstand religiös multiperspektivisch erschlossen werden muss. Insofern erfordert RUfa deutlich komplexere Lernarrangements und eine stärkere didaktische Reduktion. Die Komplexität wird im RUfa durch die Aufnahme intrareligiöser Vielfalt, im kokoRU durch die Berücksichtigung interreligiöser Pluralität weiter gesteigert. Beide Modelle stehen insofern vor der Herausforderung der Komplexitätsreduktion – didaktisch, methodisch und organisatorisch.⁴ Lösungen finden sich in den Differenzierungsmöglichkeiten, die in Schulen in den vergangenen zwei Jahrzehnten entwickelt wurden und die durch den aktuellen Digitalisierungsschub erheblich gesteigert werden dürften.

⁴ Auf diesen Aspekt weist Hanna Roose (2020) zurecht hin, auch wenn sie die Hamburger Weiterentwicklung zum RUfa 2.0 dabei noch nicht berücksichtigt hat, die die Problematik hingegen noch verstärkt.

4. Theologische Grundlegung

Gemeinsamer Kern oder fundamentale Differenz? Zwischen diesen Alternativen changiert jede Didaktik, die religiöse Vielfalt berücksichtigen will und nach ihrem theologischen Fundament fragt. Der kokoRU und der RUfa stehen hier vor unterschiedlichen Ausgangslagen.

Der kokoRU kann sich auf einen, in der Sache unstrittigen gemeinsamen Kern berufen. Schon das Glaubensbekenntnis mahnt die *eine* Kirche an. Christusbekenntnis, Bibel, eine lange gemeinsame Geschichte und eine gelebte ökumenische Praxis bilden auch für die konkrete Unterrichtsgestaltung geteilte Bezugspunkte. Das hebt konfessionelle Differenzen nicht auf, bildet aber einen gemeinsamen Grund. Im „Prinzip der Konvivenz“ zeigt sich Konfessionalität nicht als Selbstzweck, sondern dient der Erschließung des inhaltlichen Kerns der christlichen Tradition (Woppowa, 2021, S. 200). „Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden“ erscheint insofern als leitendes Motiv konfessioneller Kooperation (Schweitzer & Biesinger, 2002, S. 84f.). Doch bleibt es fokussiert auf das binnenchristliche Verhältnis. „Religionskooperativer RU“ wird theologisch als grundsätzlich anders bewertet und erst seit kurzem intensiver reflektiert (DBK, 2016, S. 30).

Ein RUfa, der die Vielfalt der Religionen berücksichtigt, hat es hingegen deutlich schwerer, sich auf einen gemeinsamen Kern zu berufen. RUfa 1.0 hat dies – nicht zuletzt vor dem Hintergrund seiner ökumenischen Verwurzelung – dennoch versucht: Zentral seien die „Gemeinsamkeiten der Menschen“ in dem „den Haushalt der gesamten Welt umfassenden Ansatz“ (Weiße, 2002, S. 126f.). Später dominierte der Bezug auf die pluralistische Theologie der Religionen. Damit wurde zwar ein religionstheologisch konstruierter Legitimationsbaldachin geschaffen, der aber konkrete Unterrichtsinhalte theologisch unbestimmt ließ (Bauer, 2019a, S. 34f.). RUfa 2.0 lehnt hingegen eine solche Suprathologie ab (Bauer, 2019a, S. 9). Die jeweils spezifischen Theologien der einzelnen Religionen stellen den Maßstab für einzelne Unterrichtsinhalte und didaktische Zugänge. Das schließt Gemeinsamkeiten und Überschneidungen nicht aus, sie bilden jedoch nicht das theologische Fundament (Bauer, 2021b, S. 162–167). Intrareligiös-konfessionelle Unterschiede spielten für den RUfa kaum eine Rolle, lag der Fokus lange Zeit doch ausschließlich bei den Weltreligionen. Der Blick richtete sich hier konzeptionell auf „das“ Christentum, faktisch spielte nur die evangelische Form eine relevante Rolle. Im Zuge des KokoRUfa-Projekts zeichnet sich jedoch, ähnlich wie beim kokoRU, eine Kombination aus konfessionsgemeinsamen und konfessionsspezifischen Aspekten ab.

Der Vergleich verdeutlicht: Nur der kokoRU kann auf ein gemeinsames theologisches Grundgerüst zurückgreifen. Für ihn spielt zwar auch Differenz eine wichtige Rolle, für den RUfa 2.0 hingegen ist sie eine zentrale theologisch-hermeneutische Kategorie. Die interreligiöse Öffnung des kokoRU und die intrareligiöse Öffnung des RUfa zwingen beide Modelle nun aber dazu, das Verhältnis von Gemeinsamkeiten und Differenz je nach Unterrichtsgegenstand unterschiedlich zu bestimmen. Das gilt für den kokoRU, wo er nicht-christliche Religionen thematisiert oder religionskooperativ erweitert wird, und für den RUfa, wo er das Christentum nicht mehr nur durch die evangelische Brille in den Blick nimmt.

5. Differenzorientierung

Im klassischen konfessionellen Religionsunterricht war „das Andere“ außen vor: Andere Konfessionen und Religionen wurden konfessionskundlich dargestellt oder religionskundlich als „Fremdreligionen“ erschlossen. Wie aber mit Differenzen zwischen Konfessionen und Religionen umgehen, wenn sie sich, wie im kokoRU und im RUfa, mitten in der Lerngruppe zeigen oder zumindest als Lerngegenstand gleichberechtigt berücksichtigt werden sollen? Theologische Differenzen werden dann zu einer religionsdidaktischen Gestaltungsaufgabe.

Im kokoRU werden Unterrichtsthemen „differenzsensibel“ erschlossen (Woppowa, 2021, S. 203). Konfessionelle Vielfalt wird nicht als Systemfehler ausgeblendet, sondern als bereichernder Lernanlass ver-

standen, um den Kern und die Vielfalt christlicher Gottesrede zu erschließen. Konfessionelle Perspektiven werden nicht isoliert betrachtet, vielmehr fördert „Perspektivenverschränkung“ die individuelle Urteilsfähigkeit (Woppowa, 2018, S. 186–189). KokoRU zielt auf „ökumenische Differenzkompetenz“ (Simojoki), verstanden als Fähigkeit, zwischen bereichernden und unberechtigten konfessionellen Differenzen zu unterscheiden. Curricular kann zwischen konfessionell spezifischen, konfessionell-kooperativen und konfessionell übergreifenden Themen unterschieden werden (Pemsel-Maier & Sajak, 2017, S. 273).

Im RUfa 2.0 wird religiöse Vielfalt grundsätzlich als „Reichtum und Chance wahrgenommen“, Kontroversen und Konflikte werden nicht ausgeblendet, sondern als Lernanlässe verstanden (FHH/BSB, 2022a; Bauer, 2021b, 166f.). Dialogisches und religionenspezifisches Lernen bedürfen einander: In religionenspezifischen Phasen wird die Perspektive einer bestimmten Religion auf ein übergreifendes Thema in ihrem Selbstverständnis erschlossen, in religionenübergreifenden Phasen verschiedene Perspektiven dialogisch aufeinander bezogen. Die Kerncurricula sehen vor, dass jede Unterrichtseinheit multiperspektivisch gestaltet wird: Jeder „Fragenbereich“ wird inhaltlich durch mindestens drei religiöse Perspektiven erschlossen, wobei die Schülerinnen und Schüler jeweils eine, i. d. R. die eigene religiöse Perspektive vertieft bearbeiten. Hinzu treten verpflichtend auch nicht-religiöse Inhalte aus dem kulturellen „Kontext“.

„Differenzsensibilität“ und „Religionenspezifik“, „Dialog“ und „Perspektivenverschränkung“ – abgesehen von verschiedener Begrifflichkeit scheinen grundsätzlich die didaktischen Unterschiede zwischen dem kokoRU und dem RUfa 2.0 minimal. Unterschiedlich bleibt lediglich die Bandbreite: Während konfessionelle Differenzen im kokoRU nur an ausgewählten Unterrichtsthemen von inhaltlicher Tragweite sind, wird im RUfa jedes Thema religiös multiperspektivisch erschlossen. In beiden Ansätzen entsteht Multiperspektivität jedoch nicht nur durch die Lerngegenstände, sondern auch durch die Vielfalt subjektiver und kulturell geprägter Erfahrungen und Auffassungen der Schülerinnen und Schüler.

6. Bekenntnishaftigkeit

Der kokoRU betont die Differenzsensibilität, der RUfa 2.0 die Religionenspezifik. Wo Konfessionen und Religionen mit ihren Eigenarten und Unterschieden thematisiert werden, wird schnell der Vorwurf einer vergleichenden Konfessions- bzw. Religionskunde laut (Sajak, 2021, S. 117–119; Bauer, 2021b, S. 166f.). Beide Modelle zielen jedoch auf eine existenziell bedeutsame Begegnung.

Für den kokoRU betont Woppowa, dass hier „die Erschließung eines religiösen Wirklichkeitszugangs und eine bildende Annäherung an die Gottesfrage intendiert“ wird und dass diesem „bildungstheoretischen Grundinteresse [...] konfessionelle Perspektiven unterzuordnen [sind] und nicht umgekehrt“ (Woppowa, 2021, S. 202). Ähnlich der RUfa: Er zielt auf die „Bereitschaft und Fähigkeit, sich in der Begegnung und Auseinandersetzung mit religiösen Zeugnissen auf die mit ihnen verbundene Rede von Göttlichem, von Heiligen, von einer transzendenten Wirklichkeit und von unbedingten Geltungsansprüchen einzulassen. Die Schülerinnen und Schüler vollziehen nach, welche Erfahrungen und Vorstellungen mit solcher Rede verbunden sind, erschließen sie für sich selbst und kommunizieren sie mit anderen“ (FHH/BSB, 2022a).

Beide Ansätze referieren hierfür auf eine „doppelseitige Erschließung“ (kokoRU/Woppowa) bzw. auf einen „wechselseitigen Erschließungszusammenhang“ (RUfa). Woppowa korreliert in seinem Modell der Perspektivenverschränkung die *inhaltlichen* Perspektiven (aus christlicher und insbesondere auch konfessionenspezifischer, aus kultur- und geisteswissenschaftlicher und aus fremdreligiöser Sicht) mit den *subjektiven* Perspektiven der Schülerinnen und Schüler und der Lehrkraft (Woppowa, 2018, S. 118). Der RUfa entfaltet sein Kerncurriculum in Form einer didaktischen Kreisbewegung, die die „Schülerer-

fahrungen und Dialogfragen“ und die „religionenspezifischen Inhalte und Quellen“ in eine „symmetrische Korrelation“ bringt (FHH/BSB, 2022a; 2022b).

Beide Modelle greifen hier auf Grunderkenntnisse aus Allgemeiner Didaktik und Religionsdidaktik zurück – kein Wunder, handelt es sich doch um Kriterien für guten (Religions-)Unterricht, ganz unabhängig vom jeweiligen Organisationsmodell. Deutlich wird aber auch, dass beide Modelle den Fokus auf existenzielle Bedeutsamkeit setzen und eine Reduktion auf eine Sachabbildungsdidaktik vermeiden wollen, ohne kundliche Elemente im Sinne von Kenntniserwerb abzuwerten.

7. Identitätsbildung

Identitätsbildung ist eine der Grunddimensionen des Religionsunterrichts (Bauer, 2019a, S. 209–246). In welchem Verhältnis stehen dabei die kulturell-kollektive Facette der tradierten Religionen bzw. Konfessionen und die subjektiv-individuelle Sicht der einzelnen Schülerinnen und Schüler?

Anfängliches Ziel des kokoRU war, so die baden-württembergische Vereinbarung aus dem Jahr 2005, „ein vertieftes Bewusstsein der eigenen Konfession zu schaffen“ (Pemsel-Maier & Sajak, 2017, S. 268). Gegen eine solche, als kirchenpolitische Instrumentalisierung eingeschätzte „Dynamik verstärkter Differenzmarkierungen und rekonfessionalisierender Vorstellungen“ setzen Simojoki und Woppowa religionspädagogisch das „konnessorische Prinzip“. Es gehe nicht um einen „Mitvollzug eines institutionell-konfessionellen Bekenntnisses“, sondern vielmehr darum, „sich überhaupt konfessorisch, bekenntnishaft zeigen zu können“ (Simojoki & Woppowa, 2020, S. 24f.; Woppowa, 2021, S. 200). Der kokoRU zielt auf „standpunktbefähigendes Lernen“, auf einen „konstruktiven Umgang mit konfessioneller und religiös-weltanschaulicher Heterogenität“ (Simojoki & Woppowa, 2020, S. 24; Woppowa, 2018, S. 185–189). Neben der „konnessorischen Kompetenz“ tritt die „religiös-weltanschauliche Kompetenz“ und die „konfessionelle und ökumenische Kompetenz“, weshalb der kokoRU in „spezifischer Weise“ darauf achtet, „Kenntnisse über das Christentum in seiner konfessionellen Vielfalt und in seinen ökumenischen Bestrebungen zu vermitteln“ (Woppowa, 2021, S. 201).

Auch im RUfa 2.0 sollen die Schülerinnen und Schüler „zu eigenständigen Subjekten in religiösen Fragen reifen“ (FHH/BSB, 2022a). Sofern sie religiös geprägt sind, erweitern und vertiefen sie, so der Rahmenplan, ihre Kenntnisse und ihr Vertrautsein mit ihrer Religion; wer ohne religiöse Bezüge aufwächst, gewinnt exemplarische Einsichten und Impulse für die Lebensauffassung und Lebensgestaltung. RUfa 2.0 fördert drei Kompetenzen: die Dialog- und die Urteilskompetenz sowie die Orientierungskompetenz, verstanden als Fähigkeit, sich „in und durch Religionen zu orientieren.“

„Standpunktbefähigung“, „konnessorisches Lernen“ (kokoRU) und „Urteilskompetenz“ (RUfa 2.0) zielen auf die subjektiv-individuelle Positionierung. „Konfessionelle Kompetenz“ (kokoRU) und „Orientierungskompetenz“ (RUfa 2.0) nehmen die tradierten, kulturell-kollektiven Religionen und Konfessionen ins Blickfeld. Die Schwerpunktlegung im Christlichen (kokoRU) bzw. in der jeweiligen Religion der einzelnen Schülerinnen und Schüler (RUfa) bestimmt die Religion, ggf. auch die Konfession, die in besonderer Weise in die Korrelation einbezogen wird.

Die Parallelen zwischen kokoRU und RUfa sind unübersehbar, damit stehen sie aber auch vor den gleichen Problemlagen, auch wenn die „reduzierte Vielfalt“ des kokoRU und die fundierende ökumenische Basis hier die Problemschärfe reduziert. Vor allem geht es dabei um die Frage, wie die Positionierung der Inhalte bzw. Lerngegenstände auf der einen Seite und die Positionierung der Schülerinnen und Schüler auf der anderen Seite erfolgt und wie beide Seiten sich zueinander verhalten.

Ein genauerer Blick lohnt an dieser Stelle, da sich kokoRU und RUfa 2.0 hier ähnlichen Anfragen ausgesetzt sehen. Führt die inhaltsbezogene Differenzsensibilität des kokoRU zur Rekonfessionalisierung und die Religionenspezifität im RUfa 2.0 zu überzogener religiöser Abgrenzung? Zielen beide auf ge-

schlossene konfessionell-religiöse Identitäten? Wo Differenzen in den Blick genommen und zum Thema des Unterrichts werden, wo sie als Fragestellung erkundet und durch Unterrichtsmaterialien inhaltlich gefüllt werden, geraten sie unweigerlich ins Bewusstsein und in den Fokus. Ein differenzbewusster Religionsunterricht verstärkt durch seine Lernarrangements zwangsläufig ein Bewusstsein von Konfessionen und Religionen und eröffnet diesbezügliche Identitätsbildungsprozesse. Das ist nicht zu monieren, im Gegenteil: Rechtlich gesehen liegt die „besondere innere Berechtigung des Religionsunterrichts“ in der „religiöse[n] Beheimatung in einem anspruchsvollen Sinn der Identitätsbildung“ mit Bezug auf die Grundsätze der Religionsgemeinschaften (Wißmann, 2019, S. 51, S. 80) – wobei der juristische Begriff der „Beheimatung“ nicht mit einem eng geführten, überkommenen religionsdidaktischen Verständnis gleichgesetzt werden darf. Es geht nicht um die Übernahme einer fest definierten, kollektiv vorgegebenen Selbst- oder Fremdkategorisierung, sondern um eine innerlich offene Erkundung des kulturellen Gedächtnisses, das eine Religion ausmacht und weitergibt, und um einen vielstimmigen und offenen Prozess (Bauer, 2021b, S. 170f.). Sowohl kokoRU wie RUfa stehen also vor der Aufgabe, durch die Auswahl der Inhalte und des Lernarrangements eine solch offene, aber auf konkrete Konfessionen und Religionen bezogene Identitätsbildung zu ermöglichen und zu gestalten.

Da ein Religionsunterricht nach Art. 7 Abs. 3 GG rechtlich betrachtet auf konfessionelle Glaubenssätze ausgerichtet sein muss, hat er in der „Form von Inhalt und Organisation“ eine „prinzipielle Äquidistanz zu allen Religionen (und Weltanschauungen)“ zu vermeiden (Wißmann, 2019, S. 51). Es ist deshalb nicht möglich, Identitätsbildung und Positionierung vollständig zu subjektivieren. RUfa 1.0 geriet in diese Gefahr, je stärker die Rückbindung an die evangelischen Grundsätze nur noch formal und nicht mehr materiell verstanden oder gar ganz ausgeblendet wurde.⁵ Eine vollständige Subjektivierung droht dem kokoRU, wenn mit der Abgrenzung des „konfessorischen“ vom „konfessionellen“ Lernen nicht nur ein konfessionalistischer Religionsunterricht abgelehnt wird, sondern der inhaltliche Konfessionsbezug überhaupt aufgehoben werden soll.

Konfessorisches und konfessionelles, schülerorientiert-dialogisches und religionenspezifisches Lernen sind deshalb zusammen zu denken – im kokoRU wie im RUfa. Auch religionsdidaktisch ist eine einseitige Auflösung dieser Relation nicht möglich, benötigt doch subjektive Identitätsbildung den Bezug auf tradierte, jeweils spezifische Religionen, um denk-, sprach- und ausdrucksfähig zu werden. KokoRU, noch stärker aber der RUfa stehen deshalb vor der Aufgabe, dieses Wechselverhältnis unter der Bedingung von nicht-äquidistanter Perspektivenvielfalt zu ermöglichen. Ein Ansatz, dieses Wechselverhältnis zu beschreiben und zu gestalten, besteht darin, Religionen und Konfessionen als je spezifische kulturelle Gedächtnisse zu deuten und religiöses Lernen als Wechselspiel von subjektiv-individuellem und kulturellem Gedächtnis zu verstehen (Bauer, 2019a, S. 179–208).

8. Lehrerrolle

Die Frage der Identität spiegelt sich beim Blick auf die Rolle der Lehrerinnen und Lehrer. „Auf die Lehrkräfte kommt es an“, lautet das Diktum der Hattie-Studie. Gilt das auch für die Konfessionalität des Religionsunterrichts und für die Möglichkeit konfessionell-religiös rückgebundener Lernprozesse?

Für den kokoRU stand in der Tat die Lehrkraft lange Zeit im Zentrum. Da nur sie ihre jeweilige Konfession authentisch und aus der „Erste-Person-Perspektive“ (Schambeck) vermitteln könne, ist beim „KokoRU im engeren Sinne“, also „in sichtbarer konfessioneller Kooperation“, ein gemeinsamer Unterricht nur denkbar, wenn Lehrkräfte im Team oder zumindest abwechselnd unterrichten, Absprachen und Kooperationen der Fachschaften eingeschlossen (Schambeck, 2013, S. 164f.; Woppowa, 2021, S. 199). Anders beim „KokoRU im weiteren Sinne“, der „aus konfessioneller Kooperation“ heraus erteilt wird.

⁵ So z. B. beim Ansatz des „dialogischen Religionsunterrichts“ von Knauth, der mancherorts mit dem Hamburger Religionsunterricht fälschlicherweise gleichgesetzt wird (Knauth, 2016; Lorenzen, 2021, S. 2).

Hier sollen die Lehrkräfte sich nicht der „Repräsentationslogik eines konfessionellen Expertentums“ unterwerfen müssen, sondern ihre „je individuelle Ausprägung von Konfessionalität“ zeigen und eine individuell reflektierte „transparente Positionalität“ ausbilden (Schröder, 2014, S. 167; Woppowa, 2021, S. 203).

Bereits RUfa 1.0 betonte die „exemplarische Positionalität“ der Lehrkraft, die sich „pädagogisch verantwortet“ in den Dialog einbringen sollte. Daran hat sich im RUfa 2.0 nichts geändert. Auffällig ist jedoch, dass im RUfa 1.0 zwar alle Lehrkräfte (von den fachfremd Unterrichtenden abgesehen) evangelische Christen mit evangelischem Theologiestudium waren, diese konfessionelle Bezogenheit jedoch gerne ausgeblendet bzw. individualistisch reduziert wurde (z. B. Heinlein, 2021). RUfa 2.0 sieht die Religionslehrerinnen und -lehrer in vier besonderen Rollen: Sie sind Repräsentanten der je eigenen Religion, Referenten für die jeweils in ihrer Person nicht repräsentierten Religionen, Bürgen für einen respektvollen Dialog und Moderatoren der Lernprozesse.⁶

Im kokoRU und beim RUfa zeigen sich zwei grundlegende Fragestellungen für multiperspektivische Lernsettings im Religionsunterricht.

Erstens: In welcher Relation stehen die subjektiv-individuellen Überzeugungen der Lehrerinnen und Lehrer zu der Konfession bzw. Religion, der sie angehören und mit denen sie identifiziert werden? Eine Sackgasse – das dürfte inzwischen fast religionsdidaktischer Konsens sein – stellt die Repräsentationslogik dar, der zufolge jede Lehrkraft die Auffassungen ihrer jeweiligen Religionsgemeinschaften ungebrochen vertritt. Nicht nur dürften die wenigsten Lehrkräfte dazu bereit sein. Sie wären darin auch keine Vorbilder für die Schülerinnen und Schüler, die Religion ja gerade im Spannungsverhältnis zwischen individuell adaptierter Religiosität und den Formen tradierter Religionen begegnen können sollen. Die Alternative bildet jedoch auch nicht die Subjektivierung von Religion. Nicht nur verlöre der Religionsunterricht damit seine verfassungsrechtliche Legitimation, stellt die konfessionsbezogene Erkennbarkeit der Lehrkraft im Rahmen eines vermittelnden Lehr-Lern-Vorgangs doch ein zentrales Kennzeichen notwendiger Verantwortungsklarheit dar (Wißmann, 2019, S. 81). Vor allem würde die Lehrkraft auch hier nicht als Vorbild für eine religiöse Identitätsbildung im o. g. Spannungsverhältnis dienen können. Wenn schon die Lehrkraft sich in Äquidistanz zu den Religionen befände, wie sollten dann die Schülerinnen und Schüler die lebensprägende Kraft einer bestimmten Religion bzw. Konfession erfahren und für sich prüfen können?

Zweitens: In welcher (bekenntnisbezogenen) Relation steht die Lehrkraft zum Lerngegenstand? Wenn eine Lehrkraft nur die eigene Religion bzw. Konfession unterrichten könnte, wäre multikonfessionelles und -religiöses Lernen nur im Teamteaching oder durch kurzfrequentschen Wechsel der Lehrkräfte denkbar – beide Optionen sind aber schulpraktisch kaum zu realisieren. Ein Unterricht, der durch Multiperspektivität gekennzeichnet sein soll, fordert von der Lehrkraft jedoch die Fähigkeit, andere als die eigene Position einzuspielen. Sie muss „subjektauthentisch“ ihre eigene und „objektauthentisch“ andere Positionen durch Materialien zur Verfügung stellen, selbst darstellen, aufeinander beziehen, ja sogar plausibilisieren (Bauer, 2019a, S. 256–258, S. 432f.; 2021b, S. 172–174). Für Lehrkräfte ist das nicht ungewöhnlich: Auch eine Politiklehrkraft muss Positionen möglichst authentisch darstellen, auch solche, die sie persönlich nicht teilt. Ein Authentizitätsproblem entstünde erst dann, wenn sie andere Positionen als die eigene vertreten müsste. Perspektivität ist deshalb der didaktische Zentralschlüssel, authentische Unterrichtsmaterialien sind unverzichtbare Bausteine und ausreichende fachliche Kenntnisse in anderen Religionen und Konfessionen eine zentrale Anforderung an die Religionslehrkräfte. KokoRU und RUfa stehen hier vor den gleichen Herausforderungen: Die Lehrerbildung in allen Phasen anzupassen und differenzierte Unterrichtsmaterialien zu entwickeln.

⁶ Ein differenziertes Bild der Lehrerrolle im RUfa 2.0 wird aufgezeigt in: FHH/BSB (2022b).

9. Fazit

Die inzwischen fast dreißigjährige religionsdidaktische Diskussion um konfessionelle Kooperation und multireligiösen Religionsunterricht lief vielerorts einer schulischen Praxis hinterher, die aus pragmatischer Notwendigkeit oder pädagogischem Wunsch heraus den Religionsunterricht konfessions- und religionsübergreifend gestaltete – trotz fehlender Regelungen und didaktischer Kriterien, trotz fehlender Unterrichtsmaterialien mit entsprechender Passung. Die inzwischen erschienenen Unterrichtsmaterialien und Schulbücher bieten zwar erste Hilfen. Will Religionsdidaktik die schulische Praxis hier aber noch stärker unterstützen, gilt es weiter handlungsrelevante Lösungen für die oben skizzierten religionsdidaktischen Herausforderungen und Spannungsfelder eines kooperativen bzw. multireligiösen Religionsunterricht zu bieten:

- Wie können Lerninhalte existenzielle Bedeutsamkeit erlangen – und zwar trotz oder gerade wegen ihrer konfessionell-religiösen Differenziertheit?
- Wie können die Schülerinnen und Schüler (in der Terminologie des kokoRU) durch konfessionsbezogenes Lernen konfessorische Standpunktfähigkeit bzw. (in der Terminologie des RUfa 2.0) durch religionspezifisches Lernen individuelle Urteilskompetenz erwerben – und zwar ohne in subjektivistische Äquidistanz oder konfessionalistische Verengung zu geraten?
- Wie kann Komplexität reduziert bzw. bewältigbar gestaltet werden – ohne die Differenziertheit aufzuheben, die fachlich und in einer heterogenen Schülerschaft unerlässlich ist?

Konkret geht es darum, passende Unterrichtsinhalte zu bestimmen, geeignete Lernarrangements mit zielführenden Aufgabenformaten zu entwickeln und zu klären, wie die Lehrkraft am lernförderlichsten agiert. Die Lehrerinnen und Lehrer benötigen praxisbezogene Kriterien, um ihren Unterricht zu reflektieren, und konkrete Handlungsoptionen, um ihren Unterricht zu gestalten. Nicht nur in der Architektur gilt Mies van der Rohes Diktum: God is in the Details!

Literaturverzeichnis

- Bauer, Jochen (2014). Die Weiterentwicklung des Hamburger Religionsunterrichts in der Diskussion zwischen Verfassungsrecht und Schulpädagogik. *Zeitschrift für evangelisches Kirchenrecht*, 59(3–4), 227–256.
- Bauer, Jochen (2019a). *Religionsunterricht für alle. Eine multitheologische Fachdidaktik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bauer, Jochen (2019b). Der erneuerte Hamburger Religionsunterricht und die katholische Perspektive: Lassen sich konfessionell-kooperatives und interreligiös-dialogisches Lernen zusammendenken? *engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule*, 37(4), 171–179.
- Bauer, Jochen (2020). Religion unterrichten in Hamburg. In Martin Rothgangel & Bernd Schröder (Hg.), *Evangelischer Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Neue empirische Daten, Kontexte, aktuelle Entwicklungen* (S. 153–178). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Bauer, Jochen (2021a). Religionsunterricht für alle (RUfa) 2.0. In Konstanze Kemnitzer & Matthias Roser (Hg.), „All together now!?“. *Ein Schreibgespräch zum Religionsunterricht in Hamburg (RUfa 2.0)* (S. 9–42). Berlin: Evangelische Zentralstelle für Weltanschauungsfragen.
- Bauer, Jochen (2021b). Zehn Klärungen zum RUfa 2.0. In Konstanze Kemnitzer & Matthias Roser (Hg.), „All together now!?“. *Ein Schreibgespräch zum Religionsunterricht in Hamburg (RUfa 2.0)* (S. 159–182). Berlin: Evangelische Zentralstelle für Weltanschauungsfragen.
- Bistum Hildesheim, Bistum Osnabrück, Bischöflich Münstersches Offizialat, Evangelisch-Lutherische Landeskirche in Braunschweig, Evangelisch-Lutherische Landeskirche Hannover, Evangelisch-Lutherische Kirche in Oldenburg, Evangelisch-Lutherische Landeskirche Schaumburg-Lippe & Evangelisch-Reformierte Kirche (2021). *Gemeinsam verantworteter christlicher Religionsunterricht. Ein Positi-*

onspapier der Schulreferentinnen und Schulreferenten der evangelischen Kirchen und katholischen Bistümer in Niedersachsen.

- Freie Hansestadt Hamburg [FHH] / Behörde für Schule und Bildung [BSB] (2022a). *Rahmenplan Religion*. <https://www.hamburg.de/bsb/bildungsplaene-entwuerfe-2022/>
- Freie Hansestadt Hamburg [FHH] / Behörde für Schule und Bildung [BSB] (2022b). *Hinweise und Erläuterungen zum Rahmenplan Religion*. <https://www.hamburg.de/bsb/bildungsplaene-entwuerfe-2022/>
- Heinlein, Lisa (2021). RUfa aus evangelischer Sicht. Erfahrungsberichte von Lehrkräften. In Konstanze Kemnitzer & Matthias Roser (Hg.), „All together now!?!“. *Ein Schreibgespräch zum Religionsunterricht in Hamburg (RUfa 2.0)* (S. 183–185). Berlin: Evangelische Zentralstelle für Weltanschauungsfragen.
- Kirchenamt der Evangelischen Kirche Deutschland [EKD] (1994). *Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Knauth, Thorsten (2016). Art. Dialogischer Religionsunterricht. Der Hamburger Weg eines Religionsunterrichts für alle. *Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet*. <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100125/>
- Link, Christoph (2001). Konfessioneller Religionsunterricht in einer gewandelten sozialen Wirklichkeit? *ZevKR-Zeitschrift für evangelisches Kirchenrecht*, 46(3), 257–285.
- Link, Christoph (2008). Verfassungsrechtliche Gestaltungsspielräume für die Weiterentwicklung eines dialogischen „Religionsunterrichts für alle“ in Hamburg. In Wolfram Weiße (Hg.), *Dialogischer Religionsunterricht in Hamburg: Positionen, Analysen und Perspektiven im Kontext Europas* (S. 51–60). Münster: Waxmann.
- Lorenzen, Stefanie (2021). Art. Positionierung im Religionsunterricht, interreligiös. *Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet*. <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200876/>
- Mückl, Stefan (2009). Konfessionalität des Religionsunterrichts im Wandel? In Gerrit Manssen, Monika Jachmann & Christoph Gröpl (Hg.), *Nach geltendem Verfassungsrecht. Festschrift für Udo Steiner zum 70. Geburtstag* (S. 542–562). Stuttgart: Boorberg.
- Nipkow, Karl E. (2002). Der Weg der Fächergruppe mit einem dialogorientierten, mehrseitig kooperierenden evangelischen Religionsunterricht. In Wolfram Weiße (Hg.), *Wahrheit und Dialog. Theologische Grundlagen und Impulse gegenwärtiger Religionspädagogik* (S. 89–106). Münster: Waxmann.
- Pemsel-Maier, Sabine & Sajak, Clauß P. (2017). Konfessionelle Kooperation in Baden-Württemberg, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen – eine zukunftsorientierte Zusammenschau. In Konstantin Lindner, Mirjam Schambeck, Henrik Simojoki & Elisabeth Naurath (Hg.), *Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell* (S. 261–280). Freiburg: Herder.
- Roose, Hanna (2020). Wie schulische Praxis religionspädagogische Programmatik unterläuft.: Ein komplexitätssensibler Blick auf (Organisationsmodelle von) Religionsunterricht. *Theo-Web – Zeitschrift für Religionspädagogik*, 19(2), 93–111. <https://doi.org/10.23770/tw0157>
- Sajak, Clauß P. (2021). Response 5: 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)* (S. 112–122). Berlin: Evangelische Zentralstelle für Weltanschauungsfragen.
- Schambeck, Mirjam (2013). *Interreligiöse Kompetenz. Basiswissen für Studium, Ausbildung und Beruf*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schröder, Bernd (2014). Was heißt Konfessionalität des Religionsunterrichts heute? Eine evangelische Stimme. In Bernd Schröder (Hg.), *Religionsunterricht – wohin? Modelle seiner Organisation und didaktischen Struktur* (S. 163–178). Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Theologie.
- Schweitzer, Friedrich & Biesinger, Albert (2002). *Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden. Erfahrungen und Perspektiven zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht*. Gütersloh/Freiburg: Gütersloher Verlagshaus/Herder.

- Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz [DBK] (2016). *Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts. Empfehlungen für die Kooperation des katholischen mit dem evangelischen Religionsunterricht*. Bonn: Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz.
- Simojoki, Henrik & Woppowa, Jan (2020). Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht: Zwischenbilanz und Zukunftsperspektiven. *Evangelische Theologie*, 80(1), 16–28.
- Vereinigung Hamburger Religionslehrerinnen und -lehrer (1992). *Memorandum zum Religionsunterricht*. <https://vhrr.jimdo.com/%C3%BCber-uns/stellungnahmen/memorandum-1992/>
- Weißer, Wolfram (2002). Leitsätze für einen dialogischen und ökumenischen Religionsunterricht für Alle in Hamburg. In Wolfram Weißer (Hg.), *Wahrheit und Dialog. Theologische Grundlagen und Impulse gegenwärtiger Religionspädagogik* (S. 121–144). Münster: Waxmann.
- Wißmann, Hinnerk (2019). *Religionsunterricht für alle?*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Woppowa, Jan (2018). *Religionsdidaktik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Woppowa, Jan (2021). Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht. In Ulrich Kropač & Ulrich Riegel (Hg.), *Handbuch Religionsdidaktik* (S. 198–204). Stuttgart: Kohlhammer.