

Vom Karussell religionskooperativer Formate des Religionsunterrichts Ein Vergleich in systematisierender Absicht

Mirjam Schambeck sf

Ludwig-Maximilians-Universität München

Kontakt: mirjam.schambeck@lmu.de

eingereicht: 31.01.2022; überarbeitet: 07.05.2022; angenommen: 11.05.2022

Zusammenfassung: Anfang der 1970er hatte Erich Feifel die Produktivität in der Theoriebildung zum Religionsunterricht und v. a. die äußerst kreative Ausarbeitung unterschiedlicher Konzeptionen des Religionsunterrichts mit einem Karussell verglichen. Ein ähnliches Bild legt sich nahe, um die vielen, in den letzten knapp 15 Jahren hervorgebrachten Modellierungen religionskooperativer Formate des Religionsunterrichts zu beschreiben. Sie alle reagieren auf religionsdemographische, bildungspolitische und religionspädagogisch gebotene Veränderungen. Im Beitrag werden diese Druckverhältnisse analysiert, um von da aus verschiedene Modellierungen religionskooperativer Formate des Religionsunterrichts in systematisierender Absicht zu vergleichen und deren Gemeinsamkeiten und Spezifika in den Blick zu nehmen.

Schlagwörter: Religionskooperativer Religionsunterricht, Religionsplural, Säkularität, Dialogizität

Abstract: In the 1970s Erich Feifel described the productivity of theories about RE and esp. the extraordinary creative modelling of different conceptions on RE by the metaphor of a carousel. The same picture comes into mind noticing the different models of RE, reflecting on religious plurality and secularization. They all reacted on transformations in religious demography, politics on Education and urgencies of religious paedagogics. The following article focuses on these challenges, to get in mind the variety of models of RE reflecting religious plurality. This will be done to underline the commons and also the specifics of these different models.

Keywords: religious education, dialogicity, secularity, plurality of religions

Anfang der 1970er hatte Erich Feifel die Produktivität in der Theoriebildung zum Religionsunterricht und v. a. die äußerst kreative Ausarbeitung unterschiedlicher Konzeptionen des Religionsunterrichts mit einem Karussell verglichen. Ein ähnliches Bild legt sich nahe, um die vielen, in den letzten knapp 15 Jahren hervorgebrachten Modellierungen religionskooperativer Formate des Religionsunterrichts zu beschreiben. Sie alle reagieren auf religionsdemographische, bildungspolitische und religionspädagogisch gebotene Veränderungen.

Im Folgenden werden deshalb zunächst diese Druckverhältnisse analysiert, um von da aus verschiedene Modellierungen religionskooperativer Formate des Religionsunterrichts in systematisierender Absicht zu vergleichen und deren Gemeinsamkeiten und Spezifika in den Blick zu nehmen.

I. Druckverhältnisse auf den Religionsunterricht – Herausforderungen und Schrittmacher

Dass die Druckverhältnisse auf den Religionsunterricht immer größer werden, ist von vielen Seiten spürbar.

1.1 Vorurteile gegenüber konfessionell erteiltem Religionsunterricht

Die gesellschaftliche Legitimation schwindet, warum es an öffentlichen Schulen religiöse Bildung geben soll. Wenn, dann überzeugt, dass die Information über Religion, also deren religionskundliche Thematisierung, in religionspluralen Gesellschaften etwas austrägt. Diese selbst bei Bildungspolitiker*innen antreffbare, wenn auch wenig ausdifferenzierte Meinung stört sich nicht unbedingt daran, dass die grundgesetzliche Absicherung des Religionsunterrichts (Art. 7 Abs. 3 GG) anderes vorsieht. Die bislang übliche und in fast allen Bundesländern geltende Modellierung des Religionsunterrichts als konfessionell bzw. positionell erteilter Religionsunterricht wird alltagssprachlich weithin gleichgesetzt mit überkommenen Kirchenprivilegien, Einführungskursen in bestimmte Glaubensstile und eher emotionaler denn intellektueller Auseinandersetzung mit Religion. Dass dies Vorurteile sind, die mit der tatsächlichen religionsunterrichtlichen Praxis kaum oder auch gar nicht übereinstimmen, mag zwar stimmen; wirksam sind sie dennoch.

Eine religionspädagogische Konsequenz daraus ist, dass religiöse Bildung in der Schule trotz Absicherung durch das Grundgesetz nicht unanfechtbar ist und ihre Relevanz in säkularen Verständnishorizonten erweisen, sprich, besser zeigen muss. Eine andere ist, dass zu streiten bleibt, was die bessere Weise ist, religiöse Bildung in der Schule zu modellieren: weiterhin positionell, wovon ich auch selbst überzeugt bin, oder anders.

1.2 Europäischer Bildungsraum – Präferenz religionskundlicher Formatierungen

Dieses eher diffuse, wenngleich sehr praktisch wirksame Druckverhältnis wird durch die Ausrichtung schulischer religiöser Bildung im europäischen Bildungsraum verstärkt. Wo Religionsunterricht als schulisches Bildungsangebot erteilt wird, findet er zunehmend in religionskundlicher Formatierung statt. Die Abschaffung des konfessionellen Religionsunterrichts und die Einführung des Wertefachs "Leben und Gesellschaft" in Luxemburg 2016/17 mag dafür genauso ein Beispiel sein wie die strittigen Debatten in Griechenland (Stogiannidis, 2019, S. 72-75), die Ausrichtung des Religionsunterrichts in England und Wales und die in Frankreich das gesamte 20. Jh. hindurchziehende Privatisierung von Religion und religionskundliche Formatierung religiöser Bildung. Diese Verschiebungen in Richtung einer religionskundlichen Ausrichtung bestimmen auf ihre Weise den Denkraum religiöser Bildung auch in Deutschland (Schreiner, 2017; 2015).¹

1.3 Mikrokosmos Schule: Das bei Schüler*innen geschätzte und für Stundenplanmacher*innen anstrengende Fach

Dazu kommt, dass der Religionsunterricht selbst im Mikrokosmos Schule immer mehr zum besonderen, i. Sinne von besonders auffälligen und aufwändigen Fach wird. So beliebt der Religionsunterricht bei Schüler*innen v. a. in der Grundschule nach wie vor ist, so zunehmend kritisiert wird er von Stundenplanmacher*innen und Schulleiter*innen. Der Organisationsaufwand für die Durchführung des Religionsunterrichts und seiner Alternativfächer in den Stundenplänen wird immer größer, je konfessions-, religions- und weltanschauungspluraler die Schüler*innenschaft wird.

Zudem geht die Zahl der Religionslehrkräfte zurück – bezogen auf Schularten zwar unterschiedlich, insgesamt aber dramatisch –, so dass Religionsunterricht selbst in noch eher christlich geprägten Regionen ausfällt oder zumindest mit schwierigen Rahmenbedingungen zu kämpfen hat.² Der Religionsunterricht muss weithin klassen- oder sogar jahrgangstufenübergreifend erteilt werden, um die Anzahl

¹ Vgl. dazu auch die Projekte READY: Religious Education and Diversity oder REDCo: Religion in Education.

² Besonders augenfällig wird diese Schiefelage an berufsbildenden Schulen, auch in Baden-Württemberg und Bayern. Laut Auskunft des Ordinariats Freiburg fiel im Schuljahr 2020/21 18,6% des Religionsunterrichts an öffentlichen beruflichen Schulen aus.

der für eine Lerngruppe nötigen Schüler*innen zusammen zu bekommen. Diese strukturell bedingten Erschwernisse beeinträchtigen auf ihre Art die Qualität des Religionsunterrichts.

1.4 Schrittmacher, um passungsfähigere Modelle des Religionsunterrichts zu generieren

Diese wenigen hier skizzierten Druckverhältnisse auf den Religionsunterricht markieren nicht nur – i. Sinne von Problemvergewisserungen – wo wir stehen, wenn wir über den Religionsunterricht reden; sie wurden in der religionspädagogischen Praxis wie Theoriebildung auch zum Schrittmacher, passungsfähigere, praktikablere und besser verständliche Lösungsvorschläge zu generieren. In den Schulen vor Ort reagierten Schulleiter*innen und Lehrer*innen. Sie experimentierten und kamen zu Lösungen, kreativen und inspirierenden, aber auch zu solchen, denen man mindestens mit Besorgnis zu begegnen hat, wenn Religionsunterricht ohne weitere Begründung ausfällt oder einfach im Klassenverband erteilt wird, ohne dass darauf didaktisch reflektiert würde.

In der religionspädagogischen Theoriebildung der letzten knapp 15 Jahre motivierten die wahrgenommenen Druckverhältnisse auf den Religionsunterricht, Modelle eines zukunftsfähigen Religionsunterrichts zu entwickeln, die versprachen, passungsfähiger zu sein: Es galt, Säkularität und szientistische Logiken deutlicher als bisher als Verstehenshorizont ernst zu nehmen, den religionsdemographischen Verschiebungen Rechnung zu tragen, den Tatsachen ins Gesicht zu schauen, dass vermutlich schon bald, nach der aktuellsten Datenlage bereits in den nächsten wenigen Jahren, die magische Marke erreicht sein wird, dass der Anteil der Christ*innen an der deutschen Bevölkerung zum ersten Mal unter die 50%-Marke rutscht. Für den Religionsunterricht heißt dies, dass damit die originären, weil getauften Teilnehmer*innen am Religionsunterricht immer weniger werden und sich allein deshalb die Organisation des Religionsunterrichts und seine inhaltliche Formatierung ändern muss. Das bedeutet konkret, den Religionsplural viel deutlicher als bislang als Prägefaktor für den Religionsunterricht anzuerkennen und den islamischen Schüler*innen als markanter Größe in allgemeinbildenden Schulen Rechnung zu tragen.

Vergleichbar der mit großer Verve vorangetriebenen religionsdidaktischen Konzeptbildung Anfang der 1970er kann man demnach von einem Karussell an Modellen eines religionspluralbewussten Religionsunterrichts sprechen. Allen gemeinsam ist das Anliegen, den Religionsunterricht passungsfähig und das heißt für die Schüler*innen und deren religiöse Bildung ertragreich zu halten. Dies bedeutet auch, den gesellschaftlichen Bildungsauftrag angesichts veränderter religionsdemographischer Rahmenbedingungen zu justieren und der auch in säkularen Gesellschaften notwendigen, wenn auch neu auszuhandelnden Auseinandersetzung mit dem Phänomen Religion gerecht zu werden.

Insofern soll im Folgenden zunächst das Gemeinsame unterschiedlicher, hier exemplarisch ausgewählter Modelle bzw. Ansätze eines religionskooperativen Religionsunterrichts herausgearbeitet werden, bevor im zweiten Schritt deren Spezifika identifiziert, aufeinander bezogen und auf deren Stärken und Schwächen hin ausgelotet werden. Ob die Modelle dann auch faktisch so verschieden sind, wie die unterschiedlichen Namensgebungen vermuten lassen, kann vor diesem Hintergrund fundierter beantwortet werden.

2. Zum Gemeinsamen religionskooperativer Modellbildungen zum Religionsunterricht

Die Anzahl religionskooperativer Modellbildungen zum Religionsunterricht, wie sie in den letzten 15 Jahren entwickelt wurden, ist überwältigend. Um die Brisanz der gegenwärtigen Diskussion um einen zukunftsfähigen Religionsunterricht zu heben und zugleich mögliche Wege herauszuarbeiten, mit ihnen umzugehen, sollen zumindest die bekanntesten analysiert und zueinander in ein Verhältnis gesetzt werden. Näherhin sind das: das Modell der kooperierenden Fächergruppe bzw. deren Weiterentwicklung zum fächerkooperierenden Interreligiösen Begegnungslernen von Katja Boehme (2021), der

dialogisch-konfessorische Unterricht der abrahamitischen Religionsgemeinschaften von Andreas Obermann (2005), der religionskooperative Religionsunterricht von Carsten Gennerich und Reinhold Morkrosch (2016; 2015), der mehrperspektivische Religionsunterricht von Uta Pohl-Patalong (2017), der religionskooperative (!) Religionsunterricht in konfessorisch-dialogischer Perspektive von Ulrich Riegel (2018) oder auch der positionell-religionsplurale Religionsunterricht im Klassenverband von Mirjam Schambeck (2019; 2018). Ein eigenes Augenmerk verdient der Dialogische Religionsunterricht für alle in Hamburg, wie er maßgeblich von Thorsten Knauth und Wolfram Weiße (2020) entwickelt wurde sowie seine Modifikation, die als RUfa 2.0 in Hamburg gerade erfolgt (Bauer, 2019; Kuhlmann, 2020).

Dreh- und Angelpunkt aller Formatierungen ist, dass sie allesamt auf die veränderte Großwetterlage von Religion reagieren.

2.1 Referenz auf die Pluralisierung von Religion und die säkulare Signatur aller Lebensbereiche

Ihnen allen gemeinsam ist die Referenz auf die weltanschauliche und religionsbezogene Pluralität der Schüler*innen, die sich diversifizierende Präsenz von Religion in Deutschland und die in allen Lebensbereichen dominierende säkulare Signatur. Dies hat für die Modellierung religiöser Bildung in der Schule zur Konsequenz, dass sie 1., den vorhandenen Konfessions- und Religionsplural aufgreifen und bearbeiten muss, dass sie 2. ernst zu nehmen hat, dass religiöse Deutungen in einer säkular codierten Gesellschaft erst ihre kognitive Dignität und dann auch ihre Relevanz für die Dinge des Lebens erweisen müssen, und dass sie 3. dies alles innerhalb der Rahmenbedingungen des schulischen Bildungsauftrags zu leisten hat (Schambeck, 2021, S. 226–228).

Haben im Grunde die inhaltlichen Konzipierungen des Religionsunterrichts seit den 1960er Jahren schon in Form des „Interreligiösen Lernens“ auf die wachsende Bedeutsamkeit und die über die sog. Gastarbeiter*innen transportierte Vielfalt der Religionen insbesondere des Islam reagiert, wurde je länger umso deutlicher, dass diese religionskundlichen Vergewisserungen zwar wichtig, aber nicht ausreichend sind. Soll der Anspruch an die Thematisierung von Religion im Religionsunterricht für alle Religionen in gleicher Weise gelten, musste sich – so die immer deutlicher werdende Erkenntnis – etwas ändern. Die Einführung unterschiedlicher Religionsunterrichte (z. B. des islamischen sunnitischen Prägung oder des alevitischen) war die eine Reaktion; eine andere die Betonung des Dialogischen und wie dieses im Religionsunterricht zur Geltung gebracht werden konnte.

2.2 Betonung des Dialogischen

Allen religionsplural-bewussten Modellen, wie sie oben aufgezählt wurden, ist die dialogische In-Beziehung-Setzung der Religionen gemeinsam, und zwar ihrer Akteur*innen, ihrer Gehalte und Praxen sowie ihrer kulturellen Ausdrucksweisen. *Wie* diese In-Beziehung-Setzung erfolgt, unterscheidet sie.

Das Dialogische als Dreh- und Angelpunkt zu verstehen, um den Plural der Religionen zur Geltung zu bringen, ist hier so nüchtern formuliert und so lapidar dahingesagt, dass man beinahe übersehen kann, wie paradigmatisch sich die Einschätzung des Religionsplural in den letzten fünfzig Jahren geändert hat.

Dass die Pluralität von Religionen nicht mehr als theologisches Problem oder sogar als Appell verstanden wird, „Ander-Religionen“ zu diskreditieren oder gläubige Muslim*innen, Alevit*innen oder Jüd*innen auszulöschen, ist ein hohes, wenn auch überfälliges Gut, von dem wir freilich immer wieder schmerzlich spüren, wie fragil es ist, wenn Menschen aufgrund ihres Glaubens angefeindet, beleidigt oder sogar – wie in Halle, Hanau oder Nürnberg – getötet werden.

Es ist – zumindest bezogen auf die römisch-katholische Tradition – noch nicht so lange her, dass Menschen lehramtlich als vom Heil Ausgeschlossene galten, wenn sie nicht christlich getauft waren (Schambeck, 2013, S. 31–47).³ Und es ist lehramtlich zumindest noch nicht laut (genug) gesagt, dass auch alle Religionen gleich gute Wege sein können, die Menschen zum Guten und Wahren, zum Schönen und Heilsamen zu motivieren.

Insofern ist es nicht hoch genug zu würdigen, wenn religionspädagogisch durch alle Debatten hindurch klar ist, dass das Dialogische aus theologischer (!) und religionspädagogischer Sicht der Königsweg ist, um die Religionen verstanden als systemische Größen nicht einfach nebeneinander oder gar gegeneinander zu arrangieren und um – und das ist nochmals wichtiger – Menschen, egal welcher Weltanschauung oder Religionszugehörigkeit sie sind, zu ermöglichen, sich angesichts der vorhandenen Religions- und Weltanschauungspluralität verhalten zu lernen. Dass es didaktisch freilich erst noch zu leisten ist, wie das Dialogische so zur Geltung kommt, dass weder Machtkonstellationen unreflektiert weiter tradiert noch unterkomplexe Nivellierungen des Differenten in Kauf genommen werden, ist eine andere Sache (Tuna & Juen, 2021).

2.3 Zur Zielsetzung des Religionsunterrichts: Schüler*innen angesichts des Religionspluralis zu einem angemessenen Umgang mit Religion befähigen (competence to deal with religion(s) facing the plurality of religions)

Damit sind wir beim dritten Gemeinsamen angelangt: So verschieden die Modelle eines religionskooperativen Religionsunterrichts in einzelnen Aspekten sind, so erstaunlich einmütig formulieren sie als Ziel des Religionsunterrichts, die Schüler*innen zu einem angemessenen Umgang mit Religion zu befähigen, und zwar angesichts des Plurals der Religionen. Alle oben genannten Modelle fokussieren zwar mit unterschiedlichen Formulierungen, aber in gleicher Intention darauf, Schüler*innen zu ermöglichen, sich eine eigene, und zwar begründete und vernünftig ausweisbare Position zum Phänomen Religion in seiner Pluralität zu erarbeiten.⁴

Damit ist mehreres gesagt und es sind mindestens zwei Abgrenzungen vorgenommen worden: *Erstens* ist damit formuliert, dass es um die Schüler*innen und deren religionsbezogener Positionierungsfähigkeit geht; das klingt lapidar und selbstverständlich, ist es aber bei genauerem Zusehen nicht. Lange Zeit dominierten Zielsetzungen, in denen die Religionen bzw. Konfessionen, deren Gehalte, Ästhetiken und Praxen – also die Lerngegenstandsseite – die Zielsetzungen des Religionsunterrichts bestimmten. Die Religionen galten an sich als etwas Lernwürdiges, weil sie – so z. B. das kulturhermeneutische Argument – zum Verständnis unserer kulturellen Praktiken unabdingbar seien. Dieser Aspekt ist nach wie vor wichtig; allerdings liegt heute das Achtergewicht religiöser Bildung in der Schule darauf, die Schüler*innen, also die Subjekte, zu befähigen. Das bedeutet, dass die Religionen zu Perspektiven bzw. Deutungsreservoirs werden, die etwas zu lernen geben, die aber auch jeweils darauf zu befragen sind, was sie für die Schüler*innen austragen. Mit anderen Worten sind die Religionen Mittel, aber nicht Zweck religiöser Bildung in der Schule. Der Unterschied ist filigran, in der Praxis aber radikal.

Um dies zu verdeutlichen, soll der Blick nach Hamburg weiterhelfen: Der Dialogische Religionsunterricht für alle von Thorsten Knauth macht auf allen Ebenen klar, dass es um die religiöse Ansprechbarkeit der Schüler*innen geht, und dass von ihnen aus die Religionen im Sinne unterschiedlicher Deute-

³ Vgl. die Konzilserklärung *Nostra Aetate* als Meilenstein in diesen religionstheologischen Entwicklungen.

⁴ Ulrich Riegel hebt als Ziel beispielsweise hervor, dass die „Kinder und Jugendlichen in der Lage sind, gelebte Religiosität in ihrem Alltag wahrzunehmen und zu deuten“ sowie „einen eigenen Standpunkt hinsichtlich Glauben und den verschiedenen Religionen zu entwickeln und respektvoll ins Gespräch mit anderen Menschen einzubringen“ (2018, S. 153–154); Andreas Obermann versteht Religion sowohl als existentielles Angespochensein durch Gott und persönliches Erleben als auch als Reservoir von Glaubensüberzeugungen und moralischen Normen (2005, S. 165–168).

perspektiven in den Blick kommen. Es ist damit selbstverständlich, dass Unterscheidungen nicht auf Schüler*innenseite eingetragen werden (z. B. über Religionszugehörigkeiten), sondern aufseiten der unterschiedlichen Perspektiven, wie sie in den religiösen Traditionen repräsentiert sind.

Anders geht der RUfa 2.0 vor. Auch in diesem Modell ist die Subjektorientierung selbstverständliches Prinzip (Kuhlmann, 2020, S. 319). Die vorgesehenen religionspezifischen Phasen – zumindest konnte diese Unklarheit bis heute nicht vollständig ausgeräumt werden – fokussieren aber eher auf die Religionen und deren Wahrheitsansprüche qua se statt darauf, die Religionen als Deutungsperspektiven *für* die Schüler*innen zu thematisieren (Knauth, 2020, S. 306). Mit anderen Worten bleibt mit Thorsten Knauth gesprochen zu klären, ob RUfa 2.0 sich weiterhin wie der Dialogische RUfa „als Suchbewegung inmitten einer Pluralität von Perspektiven“ (2020, S. 307) versteht oder eher auf die „Kooperation zwischen Religionen“ mit dem Ziel, „religionsbezogene Identitäten“ (2020, S. 307) zu stärken.

Vertauscht der RUfa 2.0 also – zumindest in der Unterrichtspraxis – die Mittelfunktion der Religionen letztlich doch mit der Zweckfunktion? Die Weiterentwicklung des Modells wird das zeigen.

So komplex die Frage nach der Mittel- oder Zweckfunktion der Religionen bei den Zielbestimmungen ist, so deutlich liegen *zweitens* die Abgrenzungen auf der Hand, die über die Zielbestimmung erreicht werden. In der für den europäischen Bildungsraum maßgeblichen Studie „Signposts“ von Robert Jackson (2016), die im Auftrag und als Dokument des Europarats veröffentlicht wurde, trägt Jackson eine Unterscheidung bzgl. der Zielsetzung des Religionsunterrichts ein, die auch für eine Systematisierung der religionskooperativen Formate des Religionsunterrichts einiges austrägt.

Jackson differenziert zwischen dem Verstehen von Religion(en) (*understanding religion(s)*) und dem religiösen Verstehen (*religious understanding*) und postuliert zugleich, dass beides nicht streng voneinander zu trennen sei (2016, S. 22). Und genau an dieser Schnittstelle setzen auch die Formate eines religionskooperativen Religionsunterrichts in Deutschland an. Sie sind sich einig in der Zielbestimmung, dass das Verstehen von Religion(en) (*understanding religion(s)*) Ziel und Voraussetzung sei, um sich zu Religion verhalten zu lernen. Sie stimmen weiterhin darin überein, dass dies nicht jenseits des *religious understanding*, verstanden als Wissen um die und Verhalten (i. Sinne von Einstellungen und Haltungen ausbilden) zur Lebensüberzeugungsseite von Religion möglich ist. Indem sie aber die Ermöglichung von *religious understanding* nicht gleichsetzen mit Bildungsprozessen, die auf die Beheimatung der Lernenden in bestimmten Glaubensstilen abheben, grenzen sie sich gegenüber den katechetischen Varianten religiöser Bildung ab.

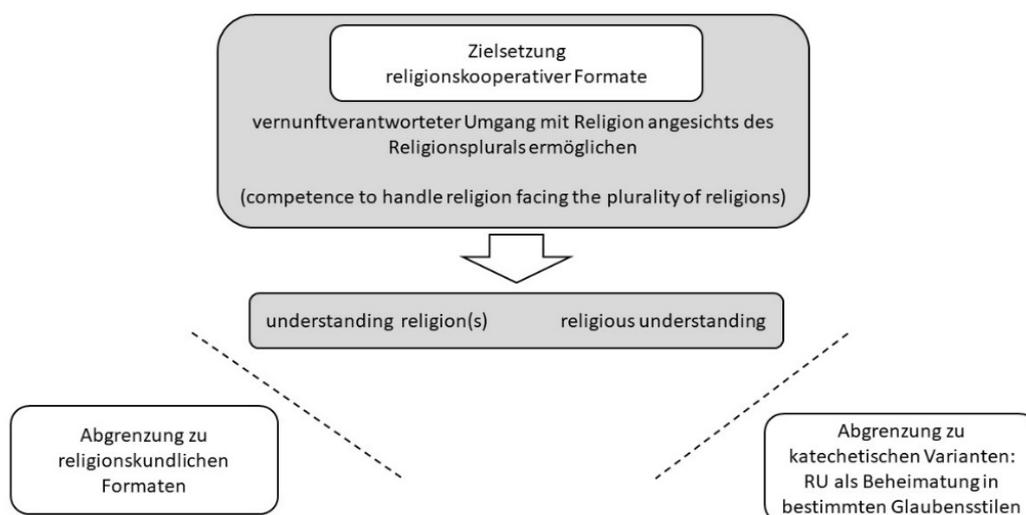


Abb. 1: Zielsetzung religionskooperativer Formate des Religionsunterrichts

Zugleich grenzen sie sich auch gegenüber den religionskundlichen Formaten ab, insofern die oben angeführten Modelle eines religionskooperativen Religionsunterrichts das Verstehen von Religion mit dem religious understanding zusammenlesen. Insofern es ihnen darum geht, die Eigenlogik von Religion im Religionsunterricht zur Geltung zu bringen, bedeutet das, sich nicht nur mit Religion als Diskursystem zu beschäftigen, sondern auch die Lebensüberzeugungsseite von Religion zur Geltung zu bringen.

Wie oben schon gesagt wurde, gewinnen die Modelle ihre Spezifika über die Wege, wie sie die Eigenlogik von Religion im Religionsunterricht abzubilden versuchen.

3. Spezifika – theoretisch und praktisch

Um die Spezifika der angesprochenen Modelle in den Blick zu bekommen, lohnt es, folgende Vergleichsmomente heranzuziehen: 1. Wie wird Religion bzw. wie werden die Religionen im Unterricht thematisch i. Sinne, wie kommt die Eigenlogik von Religion ins Spiel (Inhaltsebene)?, 2. Wie wird das Dialogische als Dreh- und Angelpunkt theologischer als auch religionspädagogischer Theoriebildung und Praxis im Umgang mit dem Religionsplural abgebildet?, 3. Was muss deshalb von den Religionslehrkräften geleistet werden und wer erteilt insofern Religionsunterricht (Professionalitätsanspruch)?, 4. Wer lernt zusammen, d. h., in welcher Weise ist der Religionsunterricht organisiert, ob im Klassenverband, in religionsbezogenen Lerngruppen etc. und wie verhält es sich mit den konfessionslosen Schüler*innen (Organisationsebene inkl. der Frage nach der Garantie der negativen Religionsfreiheit)? Und 5. Welche didaktischen Konkretionen sind damit notwendig (didaktische Fragestellungen) (Schambeck, 2021, S. 52)?

Um sich nicht in unendlichen Redundanzen zu verlieren und weil das eigene Modell zugleich das vertrauteste (was nicht von vornherein heißen soll, beste) ist, werden die einzelnen Kriterien am Modell des positionell-religionspluralen Religionsunterrichts im Klassenverband durchgespielt. Auf die anderen Modelle wird jeweils dort referiert, wo Unterscheidungen sichtbar werden.

3.1 Inhaltsebene: Wie kommt Religion im Religionsunterricht zur Geltung?

Die Modellidee eines positionell-religionspluralen Religionsunterrichts im Klassenverband sieht die Thematisierung von Religion in ihrer Eigenlogik als zentral an. Religion kennzeichnen ästhetische Ausdrucksformen, (kulturelle) Praxen genauso wie (theologische) Konzepte, sprich eine Diskursstruktur, die erlernt werden kann und für die es im Religionsunterricht anzueignende Wissensanteile gibt. Religion kennzeichnet aber auch, dass sie Menschen als Lebensüberzeugung gilt, die deren Blick auf die Welt, auf die Fragen des Zusammenlebens, des Ethos und der Praxis prägt. Jürgen Habermas beispielsweise definiert Lebensüberzeugungen, wie sie in den Religionen oder auch säkularen Weltanschauungen einen Ausdruck finden, als Ansprüche, die einen ethischen Gehalt transportieren. Anders als wissenschaftliche Theorien, die man denkerisch prüfen und durch das Denken ganz erfassen kann, haben Lebensüberzeugungen auch einen inneren Bezug zur Praxis, sind damit nicht total über das Denken zu entscheiden und erfordern – als Konsequenz daraus – Toleranz (2005, S. 266). Diese existentielle Verfasstheit von Religion gilt es deshalb genauso im Unterricht zur Geltung zu bringen wie ihre Diskursstruktur.

Um das beispielhaft zu illustrieren, heißt das bezogen auf das Thema „Religion ist das, was uns unbedingt angeht“ (Paul Tillich) zum einen zu fragen, wie Schüler*innen dieses Tiefste und Eigentliche für sich aussagen. Zum anderen geht es darum, Vergewisserungen anzustellen, wie Menschen in unterschiedlichen Religionen dieses Tiefste und Eigentliche inhaltlich füllen. Und drittens bedeutet das, dieses religionskundlich motivierte Verschaffen und Bearbeiten von Informationen im Lernarrangement auch auf deren existentielle und mögliche persönlich angehende Deutung hin zu öffnen. Das ist eine

hohe Kunst, weil diese existentielle Öffnung weder das sog. Überwältigungsverbot aushebeln darf, noch didaktisch automatisiert werden kann, noch in eine (pseudo-)therapeutische Maßnahme abgleiten darf. Insofern sind hier v. a. offene, kreative und selbstgesteuerte Lernformen von Gewinn.

Das Anspielen der Lebensüberzeugungsseite von Religion ist aber nicht nur eine didaktische Herausforderung – denn diese kann auch in religionskundlichen Formaten erfolgreich angegangen werden. Sich mit der Lebensüberzeugungsseite von Religion im Religionsunterricht auseinanderzusetzen, ruft letztlich die sog. Erste-Person-Perspektive auf. Weil die Schüler*innenfrage „Und was meinen Sie jetzt ganz persönlich dazu, Frau Meier“ verlangt, die eigene Position als Religionslehrkraft gerade nicht außen vor zu halten, sondern in „transparenter Positionalität“ (Schröder, 2017, S. 28) und „exemplarischer Positionalität“ (Bauer, 2019, S. 433) einzubringen, braucht es Akteur*innen, sprich Religionslehrkräfte, bei denen klar ist, aus welcher Sprecher*innenposition heraus sie reden. Das steht demokratisch verfassten Gesellschaften gut an und das ist auch Standard in Machtkonstellationen, wie sie auch die Schule prägen.

Schon an dieser Stelle unterscheiden sich die unterschiedlichen Modellideen voneinander: Der Vorschlag eines religions-kooperativen Religionsunterrichts in konfessorisch-dialogischer Perspektive von Ulrich Riegel beispielsweise postuliert ebenso, dass es im Religionsunterricht um die Thematisierung der Eigenlogik von Religion gehen müsse, und als Konsequenz daraus, dass alle in der Schüler*innenschaft vorhandenen Religionszugehörigkeiten über die Religionslehrkräfte abzubilden seien (2018, S. 154–155). Damit geht Riegel genauso wie das Modell des positionell-religionspluralen Religionsunterrichts davon aus, dass es nicht nur reicht, die Lebensüberzeugungsseite von Religion didaktisch zur Geltung zu bringen; sie soll auch über die Erste-Person-Perspektive der Religionslehrkräfte eingespielt werden (2018, S. 157–160). Insofern das sog. „Wechselprinzip“ aber die regulative Idee für den Unterrichtseinsatz bildet und die Schüler*innen jedes Schuljahr eine andere Religionslehrkraft haben, nimmt das Modell in Kauf, dass die Thematisierung der unterschiedlichen religiösen Traditionen letztlich doch von Dritt-Sprecher*innen erfolgt und nicht von den Erst-Sprecher*innen aus (2018, S. 160). Praktisch unterläuft dieses Modell also den theoretisch selbst formulierten Anspruch, die Thematisierung der Eigenlogik von Religion im Unterricht als unhintergebar auszuweisen. Zu konzedieren ist allerdings, dass das jährliche Rotationsprinzip der Religionslehrkräfte und die Versicherung, dass Schüler*innen in ihrer Schullaufbahn zumindest einmal die unterschiedlichen Religionslehrer*innen erlebt haben, ein schulorganisatorisch gut machbares Prinzip darstellen. Alle anderen Rotationsmöglichkeiten sind wesentlich aufwändiger und haben damit auch weniger Chancen auf Umsetzung.

Der Dialogische Religionsunterricht für alle in Hamburg macht es sich ebenso zu eigen, Religion nicht nur über ihre Diskursstruktur zu thematisieren. Ausdrücklich weist Thorsten Knauth darauf hin, dass es sich nicht um eine „Variante 'wertfreier' Vermittlung religionskundlichen Wissens“ (2020, S. 300) handele. Die religiöse Ansprechbarkeit der Schüler*innen sei vielmehr der hermeneutische Ausgangspunkt für das dialogische Lernen und damit natürlich deren Fragen, deren existentiellen Bedarfe und individuellen Relevanzen. Anders als die Modelle, die die Lebensüberzeugungsseite von Religion sowohl didaktisch als auch über Religionslehrkräfte i. Sinne von Erst-Sprecher*innen einspielen, verlagert das Modell des Dialogischen Religionsunterrichts die Thematisierung der existentiellen Dimension von Religion aber ganz auf die Schüler*innen, bzw. genauer auf deren Fragen, Suchbewegungen und Impulse (Knauth, 2020, S. 300f.).

Ob damit auch der Umkehrschluss gilt, nämlich, dass dort, wo die existentielle Dimension von Religion von den Schüler*innen nicht aufgerufen wird, auch die Lehrkräfte bzw. die Themen keine Dignität beanspruchen können, diese anzusprechen, müsste diskutiert und an der konkreten Unterrichtspraxis überprüft werden.

3.2 Konkretisierungen des Dialogischen als Dreh- und Angelpunkt

So sehr die Modelle das Dialogische als theologischen wie auch religionspädagogischen Dreh- und Angelpunkt verstehen, um den Religionsplural in bildender Absicht zu bearbeiten, so unterschiedlich sind die Wege, das Dialogische faktisch im Unterricht zur Geltung zu bringen.

Im Modell des positionell-religionspluralen Ansatzes wird das Dialogische über die Zielsetzung (s. oben) abgebildet, die Akteur*innen des Religionsunterrichts (Schüler*innen wie Religionslehrer*innen) und die didaktische Phasierung des Unterrichts. Auf Ebene der Schüler*innen bilden alle Schüler*innen jeglicher Religionszugehörigkeiten – und sofern konfessionslose Schüler*innen dies wollen auch sie – eine Lerngruppe entsprechend ihrem Klassenverband. Um die negative Religionsfreiheit zu garantieren, gibt es nach wie vor den Ethik-Unterricht. Die in der Schüler*innenschaft vorfindlichen Religionszugehörigkeiten spiegelt auch die Religionslehrer*innenschaft wider. Es gibt also katholische Religionslehrer*innen genauso wie evangelische, orthodoxe, jüdische und muslimische, um die größten Religionsgemeinschaften in Deutschland zu nennen; wobei dieses Modell offen ist für die Weiterentwicklungen zu einer christlichen Perspektive in konfessioneller Sensibilität, wie sie der CRU in Niedersachsen vorschlägt. Anders als z. B. im Modell des religions-kooperativen Religionsunterrichts von Riegel ist auch die Ethik-Lehrkraft in die Konkretion des Dialogischen über die didaktische Phasierung miteinbezogen.

Die didaktische Phasierung ist mit drei Schwerpunkten versehen: Positionalität – Dialogisches – reflektierte Positionalität.

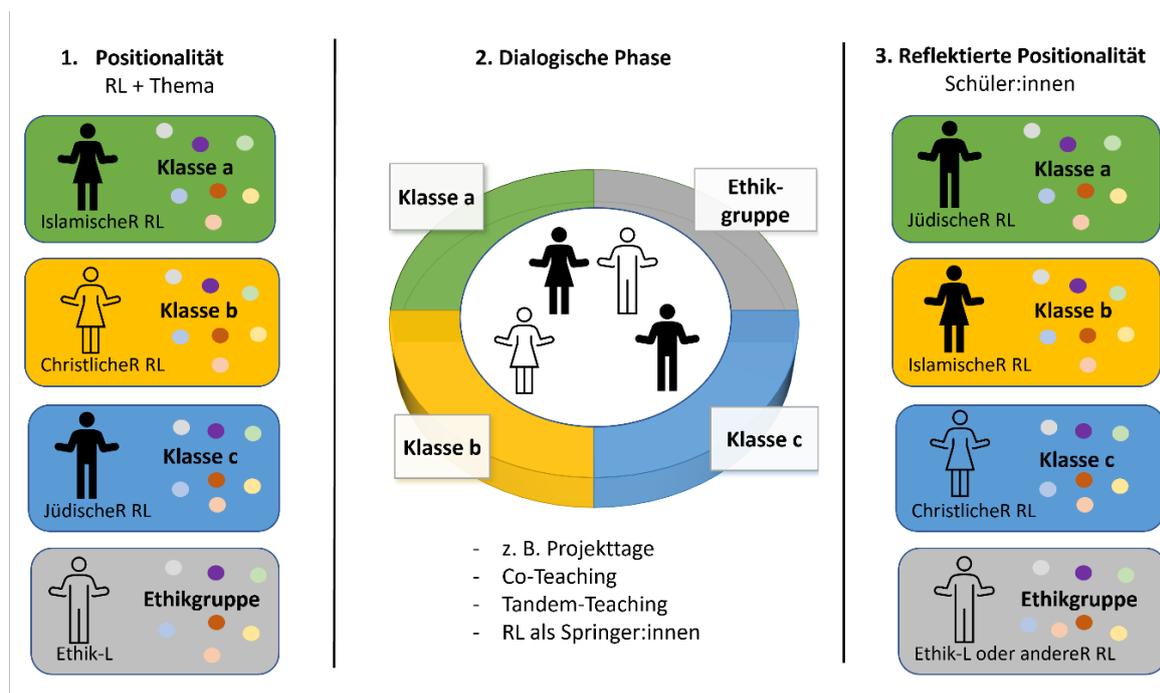


Abb. 2: Didaktische Phasierung im positionell-religionspluralen Religionsunterricht im Klassenverband

1. *Positionalität:* Im Klassenverband wird das Thema „Religion ist das, was uns unbedingt angeht“ mit den Schüler*innen in der religiösen Tradition erschlossen, der die Religionslehrkraft angehört. Das ist in Klasse 8 a anders als in Klasse 8 b oder 8 c. Weil die Ethik-Lehrer*innen zur Fachschaft dazugehören, arbeiten auch sie an derselben Lernsequenz, und zwar aus ihrer Perspektive heraus.

2. *In der „dialogischen Phase“* geht es darum, dass die Schüler*innen die in Phase 1 kennengelernten Perspektiven, die die unterschiedlichen religiösen bzw. weltanschaulichen Traditionen auf das Thema haben, wechselseitig kennenlernen, indem diese präsentiert und in der Klasse reflektiert werden. Das kann

über Projektstage geschehen, an denen alle Parallelklassen zusammengelöst werden und sich wechselseitig vorstellen, was sie in Phase 1 gelernt haben. Das kann über zeitweises Tandem-Teaching eingelöst werden; über digitale Zuschaltungen u. v. a. m.

Damit diese unterschiedlichen Deutungen nicht einfach nebeneinander oder sogar gegeneinander zum Stehen kommen, ist die *dritte Phase der reflektierten Positionalität* unabdingbar. Wieder zurück im originären Klassenverband – wenn die dialogische Phase über Projektstage eingelöst wurde – entweder mit derselben Religionslehrkraft wie in Phase 1 oder einer anderen, geht es darum, einen Reflexionsraum aufzutun. Die Schüler*innen können die kennengelernten Perspektiven nochmals tiefer ergründen, Nachfragen stellen und v. a. überlegen, was diese unterschiedlichen Perspektiven für ihr Verständnis bzgl. des Themas austragen. Auch wenn das Dialogische einen Schwerpunkt in Phase 2 findet, sind ebenso die anderen Phasen vom Prinzip des Dialogischen geprägt: Es geht darum, den Religionsplural nicht nur als religionsdemographisches Faktum aufzugreifen, sondern den Plural der religiösen Deutungen als Schatz kennenzulernen, um bei den tiefsten Lebensfragen weiterzukommen. Auch wenn man hier die Gefahr sehen mag, dass dies zu unseligen Patchworks führt, könnte man auch anders argumentieren, dass sich nämlich gerade daran die religiöse Bildungsaufgabe nochmals anscharft: Es gilt, die unterschiedlichen religiösen Deutungen zu reflektieren und sie damit immer auch kritisch anzufragen, was sie für das Leben austragen und ob sie ihren (Wahrheits-)Ansprüchen wirklich gerecht werden.

Die didaktische Phasierung wird von allen Modellen als Konkretion des Dialogischen aufgegriffen. Sie unterscheiden sich darin, dass die einen den Klassenverband beibehalten, die anderen aber mindestens die Phase der Positionalität und/oder auch der reflexiven Positionalität in religionshomogenen Lerngruppen verorten. So z. B. die kooperierende Fächergruppe und deren Weiterentwicklung von Katja Boehme (2021, S. 230f.) oder auch das Modell des religionskooperativen Religionsunterrichts von Carsten Gennerich und Reinhold Mokrosch (2016, S. 177).

Dass dies nicht einfach eine Nebensächlichkeit ist, sondern beweist, wie ernst es den Modellen faktisch mit der Konkretion des Dialogischen ist, zeigt sich im Vergleich von Dialogischem RUfa in Hamburg von Thorsten Knauth und seiner 2.0-Variante. Daran wird m. E. der markanteste Unterschied der beiden Modelle ablesbar: Während der Dialogische RUfa das Dialogische konsequent durchdenkt und deshalb weder den Klassenverband aufgibt, noch die Betonung, von der religiösen Ansprechbarkeit der Schüler*innen her und in Bezug auf sie die Perspektiven der unterschiedlichen Religionen als Deuterereservoirs ins Spiel zu bringen, geht RUfa 2.0 hier einen anderen Weg. Das Dialogische wird zwar weiterhin als Form des Religionsunterrichts ausgewiesen (Kuhlmann, 2020, S. 347), faktisch aber werden sog. „religionsspezifische Phasen“ eingezogen, die mindestens 50 % der Unterrichtszeit ausmachen (Kuhlmann, 2020, S. 319f.; Knauth, 2020, S. 305). Im Grunde geht RUfa 2.0 damit wieder auf die konfessionelle Trias zurück – i. Sinne einer Identität von Religionslehrkraft, Bezugskonfession bzw. -religion und Schüler*innen –, auch wenn konzediert wird, dass die religionsspezifischen Phasen auch in religionsübergreifenden Kleingruppen erfolgen können.

Insgesamt stellt sich damit nach wie vor die Frage sowohl an die Theoriemodelle als auch die praktischen Umsetzungen, auf welchen (Akteurs-)Ebenen und in welcher Weise das Dialogische faktisch zum Zug kommt.

3.3 Welche (Religions-)Lehrkräfte unterrichten?

Wie oben schon angedeutet wurde, sieht der Ansatz des positionell-religionspluralen Religionsunterrichts im Klassenverband vor, dass Religionslehrkräfte aller im Schulsprengel vorhandenen und religionsunterrichtsfähigen Religionsgemeinschaften unterrichten, so dass auch auf Lehrer*innenebene der Religionsplural abgebildet wird. Sind diese nicht selbst an der Schule vorhanden, können digitale Zu-

schaltungen oder auch sog. Sprengel-/Springer-Lehrkräfte, wie sie Michael Domsgen für Sachsen-Anhalt ins Spiel gebracht hat, eine Alternative sein. Die Religionslehrkräfte garantieren, dass im Unterricht Sprechsituationen in der Ersten-Person-Perspektive möglich sind. Die Kooperation mit den Ethik-Lehrkräften ist selbstverständlich, und zwar sowohl bezüglich der Fachschaft als auch der Lernsequenzplanungen. Das impliziert auch, dass Ethik-Lehrkräfte eingeladen sind, in der explizit dialogischen Phase mitzuwirken.

Hier gehen die religionsplural-bewussten Modelle unterschiedlich weit. Die einen schließen die Partizipation von Ethik-Lehrkräften an der gemeinsamen Fachschaft aus und begründen dies damit, dass sie ja gerade nicht fähig sind, die Eigenlogik von Religion zu thematisieren. Diese Schlussfolgerung setzt freilich voraus, dass sie nicht die ihnen zugedachte weltanschauliche, sondern eine religiöse Perspektive unterrichten (Riegel, 2018, S. 158). Andere Modelle stimmen zwar darin überein, dass die Religionspluralität aufseiten der Schüler*innen genauso bei den Religionslehrkräften zu spiegeln sei, setzen aber weiterhin religionshomogene und insofern getrennte Fachschaften voraus, wie z. B. der religionskooperative Religionsunterricht von Carsten Gennerich und Reinhold Mokrosch oder auch Katja Boehmes Ansätze.

Die Frage bleibt dann freilich, wie Absprachen getroffen und gemeinsame Standards ohne großen Aufwand gefunden werden können, v. a. aber welche Orte es gibt, um ein offenes und lernbereites Miteinander der unterschiedlichen Religionslehrkräfte einzuüben und damit das Dialogische auch auf personaler Ebene zur Geltung zu bringen.

3.4 Wer lernt miteinander? Zugleich eine Frage nach der Organisationsform

Im positionell-religionspluralen Modell ist der Klassenverband die originäre Organisationsform des Religionsunterrichts. Alle Schüler*innen aller Religionsgemeinschaften und auch die sog. Konfessionslosen bilden eine Lerngruppe. Außerdem steht den Schüler*innen frei, und zwar allen, sich zum Ethik-Unterricht anzumelden, der als Garant der negativen Religionsfreiheit im Schulkosmos fungiert.

Auch wenn der Klassenverband über viele Jahre hinweg in der religionspädagogischen Diskussion als diametraler Kontrapunkt zum Prinzip der Konfessionalität resp. Positionalität verhandelt wurde, konnte über die Zugehörigkeit der Religionslehrkräfte zu spezifischen religiösen Traditionen und damit die kontextuelle, weil aus einer bestimmten, klar definierten und damit transparenten religiösen Perspektive heraus vorgenommene Erschließung der Unterrichtsthemen begründet werden, dass dieses Vorurteil aufgegeben werden kann. Außerdem erfreut sich der Religionsunterricht im Klassenverband – und das ist zumindest empirisch evident – einer großen Beliebtheit bei Religionslehrer*innen und Schüler*innen (Pohl-Patalong, 2017, S. 219–224).

Bezüglich der Organisationsform und v. a. der Beschulung sog. konfessionsloser Schüler*innen gibt es die meisten Unterschiede zwischen den religionskooperativen Formaten des Religionsunterrichts. Die einen (Boehme, Gennerich & Mokrosch) sehen nach wie vor die religionshomogenen Lerngruppen als originär und damit die Organisationsform in unterschiedlichen Religionsunterrichten als normal an, die lediglich für die explizit dialogischen Phasen aufgelöst werden. Die anderen rechnen die konfessionslosen Schüler*innen automatisch dem Ethik-Unterricht zu und beziehen sie auch nicht unbedingt in die explizit dialogischen Lernphasen mit ein bzw. sprechen gar nicht von ihnen.

Die Frage stellt sich hier freilich – und nicht nur den religionskooperativen Formaten religiöser Bildung – wie bei einer zunehmend nicht getauften Schüler*innenschaft in Zukunft davon auszugehen ist, dass sie Religion nicht nur halb, sondern entsprechend ihrer Eigenlogik kennenlernen und sich dazu ein

Urteil bilden können. Das ist eine der großen Herausforderungen, die *nicht nach*, sondern *gleichzeitig* mit den religionskooperativen Formaten des Religionsunterrichts zu bedenken ist.⁵

3.5 Didaktische Konkretionen oder: Wie geht's praktisch?

Da die meisten Ansätze noch auf der Ebene der Theoriebildung angesiedelt sind, machen erst wenige von ihnen Vorschläge zu konkreten Lernmöglichkeiten, wie v. a. das dialogische Moment unterrichtspraktisch umgesetzt werden kann.

Die Entwürfe Katja Boehmes (Boehme & Elsaesser, 2017; Boehme, Benizri & Kalac, 2015), aber auch von Matthias Gronover, Carolin Simon-Winter und Stephan Pruchniewiz (2020) sind hier am weitesten gediehen. Sie entwickelten Materialsets und Unterrichtsvorschläge für Projektstage, die allesamt auf personale Begegnung abheben und zugleich das gegenseitige Vorstellen, Durchringen und Reflektieren der unterschiedlichen religiösen Traditionen bezogen auf ein Thema beinhalten. Insofern ist es nicht nur höchste Zeit, dass die einzelnen Modellbildungen selbst ins Feld gehen und empirische Überprüfungen starten, sondern empirische Befunde aus dem Feld wieder auf die Theoriebildung zurückkoppeln (vgl. exemplarisch, wenn auch mit z. T. einander widersprechenden Erkenntnissen (Tuna & Juen, 2021)).

4. Sind sie wirklich so verschieden?

So richtig es ist, dass die untersuchten Ansätze nicht einfach gleich sind, so liegen die Unterschiede eher im graduellen Bereich als im grundsätzlichen. Die Kontextualisierung, die Zielsetzung, die Bedeutung des Dialogischen bestimmen die fundamentale Ausrichtung religionskooperativer Modelle des Religionsunterrichts. Die Unterschiede ergeben sich aus Schwerpunktsetzungen und didaktischen Vorstellungen, wie die Eigenlogik von Religion im Unterricht abgebildet und das Dialogische eingeholt werden können. Der sichtbarste Unterschied besteht darin, dass die einen an getrennten Religionsunterricht festhalten, während andere den Klassenverband präferieren.

Bezeichnend ist, dass religionskooperative Modelle – anders als noch vor wenigen Jahren suggeriert – nicht qua se a-konfessionelle Modelle sind. Die ausschlaggebende Erkenntnis dafür war und ist, dass Religion eine Doppelstruktur aneignet (Schambeck, 2020, S. 1375; 2019, S. 37), insofern sie sowohl Diskursystem als auch Lebensüberzeugung ist, und Religionsunterricht seiner Sache – nämlich Religion zu unterrichten – nur dann gerecht wird, wenn Religion auch in ihrer Doppelstruktur thematisch wird (Lüdtke, 2020, S. 122–126).

Insofern die meisten Modelle erst Theorien und noch kaum in der Praxis angekommen sind, gibt es weder empirische Evaluationen (außer für die kooperierende Fächergruppe und deren Weiterentwicklung) noch liegt auf der Hand, was wirklich praktikabel ist oder auch den schulalltäglichen Aufwand überstrapaziert. Diese Frage stellt sich v. a. in Bezug auf das Thema, wie das Dialogische im Unterricht konkret eingelöst werden kann. Sind Projektphasen für jede Lernsequenz organisierbar? Gelingt es, eine Fachschaft aus allen an der Schule lehrenden Religionslehrkräften inklusive der Ethik-Lehrkräfte zu bilden und Sequenzplanungen ohne großen Aufwand aufeinander abzustimmen? Stresst es, wenn Religionslehrkräfte nicht nur jährlich rotieren, sondern alle in allen explizit dialogischen Phasen gefragt sind? Hier wird der Gang in die Praxis Verbesserungsbedarfe zeigen.

So wichtig es ist, Modellideen zu entwickeln, wie Schüler*innen unterschiedlichster Religionszugehörigkeiten in ihren religionsbezogenen Bildungsbedarfen besser unterstützt und besser befähigt werden können, mit dem Religionsplural umzugehen, so werden sich diese Modelle letztlich daran bemessen lassen müssen, wie sie mit der weit größeren Klientel der sog. konfessionslosen Schüler*innen umgehen.

⁵ Michael Domsgen führt deshalb die Modellidee eines kooperativen Religionsunterrichts ein, der sowohl alle Formen des Religionsunterrichts umfasst als auch den Ethikunterricht (Domsgen, 2020, S. 156; 2015).

Gibt es auch einen Platz für sie? Bleiben sie automatisch im Ethik-Unterricht und gibt es höchstens kooperative Phasen? Die Wahrung der negativen Religionsfreiheit einerseits und die Notwendigkeit andererseits, dass auch konfessionslose Schüler*innen sich zu Religion in ihrer Eigenlogik in einer säkular codierten Gesellschaft verhalten können müssen, markieren das Spannungsverhältnis, in dem sich passungsfähige Formate des Religionsunterrichts entwerfen müssen.

Auch hierzu ist schon viel geschrieben worden und das ist gut so. Denn jede Theorie hilft, Praxis zu entwerfen und verhindert, bildungspolitischen Setzungen das Feld blindlings und d. h. rein ökonomischen Zwecken geschuldet zu überlassen.

Insofern ist die Diskussion über passungsfähige Formate des Religionsunterrichts mit aller Verve und in aller Unterschiedlichkeit weiterzuführen. Die regionalen Bedarfe sind je andere und diese müssen beachtet werden. Ich glaube nach wie vor, dass es sich lohnt.

Literaturverzeichnis

- Bauer, Jochen (2019). *Religionsunterricht für alle. Eine multitheologische Fachdidaktik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Boehme, Katja; Benizri, Susanne; Kalac, Canan; Petermann, Hans-Bernhard & Weber, Cornelia (2015). Abraham unter dem Segen Gottes. Unterrichtsentwürfe zum Interreligiösen Begegnungslernen für die Klassenstufen 5/6. *IRP. Information und Material. Zeitschrift für den katholischen Religionsunterricht an Grund-, Sonder-, Haupt-/Werkreal-, Real- und Gemeinschaftsschulen Sek. begegnen – lernen – interreligiös*, 36-51.
- Boehme, Katja & Elsaesser, Nicolas (Hg.) (2017). "Wer ist der Mensch?" Unterrichtsbausteine zum Interreligiösen Begegnungslernen für die Klassenstufen 7/8. *Notizblock*, 62 (2), 24-36.
- Boehme, Katja (2021). Das Konzept des fächerkooperierenden Interreligiösen Begegnungslernens in Schule und Hochschule. In Christian Espelage, Hamideh Mohagheghi & Michael Schober (Hg.), *Interreligiöse Öffnung durch Begegnung. Grundlagen - Erfahrungen – Perspektiven* (S. 219-236). Hildesheim: Hildesheimer Universitätsverlag.
- Domsgen, Michael (2019). Plädoyer für einen kooperativen Religionsunterricht. Eine Modellskizze vor dem Hintergrund sachsen-anhaltischer Erfahrungen. In Michael Domsgen & Harald Schwillus, *Der Religionsunterricht der Zukunft. Modelle auf dem Prüfstand – Überlegungen am Beispiel Sachsen-Anhalts* (S. 175-187). Berlin: Logos Verlag.
- Domsgen, Michael (2020). Dialogischer Religionsunterricht im Kontext mehrheitlicher Konfessionslosigkeit. In Thorsten Knauth & Wolfram Weiße (Hg.), *Ansätze, Kontexte und Impulse zu dialogischem Religionsunterricht* (S. 145-159). Münster: Waxmann.
- Gennerich, Carsten & Mokrosch, Reinhold (2015). Von der konfessionellen Kooperation zum religionskooperativen Religionsunterricht? Empirische Befunde zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht in Niedersachsen. *Loccumer Pelikan*, 4, 153-156.
- Gennerich, Carsten & Mokrosch, Reinhold (2016). *Religionsunterricht kooperativ. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Niedersachsen und Perspektiven für einen religionskooperativen Religionsunterricht*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gronover, Matthias, Simon-Winter, Carolin & Pruchniewicz, Stephan (2020). Das Schulprojekt "Verschiedenheit achten – Gemeinschaft stärken". In Thorsten Knauth & Wolfram Weiße (Hg.), *Ansätze, Kontexte und Impulse zu dialogischem Religionsunterricht* (S. 243-258). Münster: Waxmann.
- Habermas, Jürgen (2005). *Zwischen Naturalismus und Religion. Philosophische Aufsätze*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Jackson, Robert (2016). *Signposts – Policy and Practice for teaching about religions and non-religious world views in intercultural education*. Straßburg: Council of Europe Publishing.

- Knauth, Thorsten (2020). Dialogischer Religionsunterricht für alle in Hamburg. Entwicklung, Potenziale und Fragen zur Weiterentwicklung. In Thorsten Knauth & Wolfram Weiße (Hg.), *Ansätze, Kontexte und Impulse zu dialogischem Religionsunterricht* (S. 293-313). Münster: Waxmann.
- Kuhlmann, Birgit (2020). Die Weiterentwicklung des Religionsunterrichts für alle 2.0 in Hamburg. In Thorsten Knauth & Wolfram Weiße (Hg.), *Ansätze, Kontexte und Impulse zu dialogischem Religionsunterricht* (S. 315-329). Münster: Waxmann.
- Lüdtke, Antonia (2020). *Confessional Gap. Konfessionalität und Religionsunterricht denken*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Obermann, Andreas (2005). *Religion unterrichten zwischen Kirchturm und Minarett. Perspektiven für einen dialogisch-konfessorischen Unterricht der abrahamitischen Religionsgemeinschaften an berufsbildenden Schulen*. Münster: Waxmann.
- Pohl-Patalong, Uta (2017). Mehrperspektivischer Religionsunterricht – eine Modellidee aus Schleswig-Holstein. In Konstantin Lindner, Elisabeth Naurath, Mirjam Schambeck & Henrik Simojoki (Hg.), *Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell* (S. 213-237). Freiburg i. Br.: Herder.
- READY. Religious Education and Diversity. URL: <http://www.readyproject.eu/> [Zugriff am 24.01.2022].
- REDCo. Religion in Education. URL: <https://www.awr.uni-hamburg.de/forschung/beendete-forschungsprojekte/redco.html> [Zugriff am 24.01.2022].
- Riegel, Ulrich (2018). *Wie Religion in Zukunft unterrichten?, Zum Konfessionsbezug des Religionsunterrichts von (über-)morgen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schambeck, Mirjam (2013). *Interreligiöse Kompetenz. Basiswissen für Studium, Ausbildung und Beruf*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schambeck, Mirjam (2018). "Gottlos haben wir hier nicht". Bekenntnisorientiert Religion im Klassenverband unterrichten. *StdZ*, 143, 703-711.
- Schambeck, Mirjam (2019). Plädoyer für einen positionell-religionspluralen Religionsunterricht im Klassenverband. Auf der Suche nach neuen Passungsverhältnissen für den Religionsunterricht. *RpB*, 80, 33-44.
- Schambeck, Mirjam (2020). Art. Religionsunterricht. In Görres-Gesellschaft & Herder Verlag (Hg.), *Staatslexikon. Milieu – Schuldrecht* (Bd. 4) (S. 1372-1380). Freiburg i. Br.: Herder.
- Schambeck, Mirjam (2021). "Also Oskar ist ohne Religion groß geworden". Herausforderungen und Chancen eines Religionsunterrichts mit konfessionslosen Schülerinnen und Schülern. *ZPT*, 73, 217-231.
- Schambeck, Mirjam (2021). Multireligiöser Religionsunterricht – Königsweg oder Sackgasse? Von Zerrbildern in der Diskussion und warum es lohnt, genauer hinzusehen. *HK spezial: Das Lieblingsfach. Warum der Religionsunterricht unterschätzt wird*, 51-54.
- Schreiner, Peter (2015). Entwicklungen des Religionsunterrichts in Europa. Eine Übersicht. In Eva-Maria Kenngott, Rudolf Englert & Thorsten Knauth (Hg.), *Konfessionell – interreligiös – religionskundlich. Unterrichtsmodelle in der Diskussion* (S. 119-134). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schreiner, Peter (2017). Von Divergenzen, Konvergenzen und Perspektiven. Was ein Blick auf Europa für den Religionsunterricht in Deutschland zu lernen gibt. In Konstantin Lindner, Elisabeth Naurath, Mirjam Schambeck & Henrik Simojoki (Hg.), *Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell* (S. 318-340). Freiburg i. Br.: Herder.
- Schröder, Bernd (2017). Konfessionalität und kooperativer Religionsunterricht aus evangelischer Perspektive. In Jan Woppowa, Tuba Isik, Katharina Kammeyer & Bergit Peters (Hg.), *Kooperativer Religionsunterricht. Fragen – Optionen – Wege* (S. 26-44). Stuttgart: Kohlhammer.
- Stogiannidis, Athanasios (2019). Überlegungen zur Konzeption eines kontextualisierenden positionellen Religionsunterrichts in ökumenischer Perspektive. In Mirjam Schambeck, Henrik Simojoki &

Athanasios Stogiannidis. (Hg.), *Auf dem Weg zu einer ökumenischen Religionsdidaktik. Grundlegungen im europäischen Kontext* (S. 70-83). Freiburg i. Br.: Herder.

Tuna, Mehmet Hilmi & Juen, Maria (Hg.) (2021). *Praxis für die Zukunft. Erfahrungen, Beispiele und Modelle kooperativen Religionsunterrichts*. Stuttgart: Kohlhammer.

Zweites Vatikanisches Konzil (1966). Konzilserklärung *Nostra Aetate*. In Karl Rahner & Herbert Vorgrimler, *Kleines Konzilskompodium. Alle Konstitutionen, Dekrete und Erklärungen des Zweiten Vatikanums in der bischöflich beauftragten Übersetzung* (S. 355-359). Freiburg i. Br.: Herder.