

Fridays for Future, Abraham oder Sühneopfertheologie? – Warum über die Frage nach den Inhalten des Religionsunterrichts neu diskutiert werden muss

Tanja Gojny, Susanne Schwarz und Ulrike Witten

1 Einführung

Ziel des folgenden Problemaufrisses ist es, einen Überblick über die Hauptargumente zu geben, die dafür sprechen, sich in der wissenschaftlichen Religionspädagogik verstärkt der Inhaltsfrage zuzuwenden. Diese Argumente werden nach einer knappen Klärung des Begriffsfeldes (2) in zugespitzter Form skizziert. Dabei werden die eng miteinander verflochtenen Argumentationslinien schematisch voneinander getrennt, um die Argumente differenzierter analysieren zu können.

Der Überblick beginnt mit einer mehrperspektivischen Darstellung *inter- wie intradisziplinärer Anfragen an die Auswahl und den Zuschnitt der im Fach aktuell thematisierten Inhalte*. Berücksichtigt werden dabei zunächst die Anfragen aus der medialen Öffentlichkeit (3); anschließend werden Überlegungen aus der jeweiligen Perspektive theologischer Nachbardisziplinen der Religionspädagogik (4) sowie aus den Binnendiskursen der wissenschaftlichen Religionspädagogik betrachtet (5). Die inter- wie intradisziplinäre »Landvermessung« unterschiedlicher Anfragen, die die inhaltliche Dimension des Religionsunterrichts betreffen, ist deskriptiv gehalten und verzichtet auf eine differenzierte Auseinandersetzung mit den genannten Kritikpunkten. Dies bleibt den einzelnen Beiträgen dieser Publikation vorbehalten.

Wichtiger aber noch als die Anfragen an bestehende Inhalte und Themen erscheint das *Fehlen eines vertieften kritischen theoriegeleiteten Diskurses* zur Frage der Gewinnung religionsunterrichtlicher Inhalte bzw. das unkritische Tradieren von Themen des Religionsunterrichts, die sich in historischer Perspektive z.T. als durchaus kontingent erweisen. Für eine kritisch-konstruktive Auseinandersetzung mit der Auswahl und auch Didaktisierung der Inhalte des Religionsunterrichts sprechen machtkritische (6) wie auch empirische Perspektivierungen (8). Überlegungen zu Modellen für eine zukunftsfähige Organisation des Religionsunterrichts (7) zeigen zudem die Notwendigkeit der Entwicklung neuer theoretischer Konzepte darüber, wie Inhalte und Themen gewonnen und kontu-

riert werden können. Anstöße dazu lassen sich möglicherweise aus dem Diskurs rund um eine Allgemeine Fachdidaktik gewinnen (9).

2 Begriffsklärung

Die im Hinblick auf die inhaltliche Dimension des (Religions-)Unterrichts verwendeten Begrifflichkeiten sind vielfältig: so ist u.a. vom *Stoff* (Rosa & Endres, 2016), von der *Sache* (vgl. die »Sachanalyse« im Rahmen der »Didaktischen Analyse« nach Wolfgang Klafki (1962)) oder vom *Gegenstand* die Rede (Körber, 2010; Roose, 2019), sodass in unserem Zusammenhang eine begründete Verwendung von *Inhalt* in einer differenzierenden Unterscheidung der verschiedenen Begrifflichkeiten geboten ist. Ein »geklärtes Verständnis des Inhaltsbegriff(es)« gibt es schließlich innerhalb der Religionspädagogik noch nicht (Gojny, Schwarz & Witten, 2020, S. 218).

Generell ist eine Differenzierung zwischen *Gegenstand* und *Inhalt* schwierig, weil das mit beiden Begriffen gemeinte Phänomen je didaktisch noch nicht perspektiviert ist. Der Begriff des Gegenstandes wird vor allem im Zusammenhang mit der Kompetenzorientierung präferiert. Beispielhaft sei hierzu auf die Argumentation von Andreas Körber verwiesen (Körber, 2010), der die Verwendung des Inhaltsbegriffes kritisiert, weil dieser zu sehr als »Füllung« (ebd., S. 8) gedacht würde, als etwas, das möglicherweise zu Inhalten der Lernenden, zum Teil ihres Bewusstseins werden soll (ebd., S. 8). Das aber hätte, so argumentiert Körber weiter, mit bedeutungsvollem Lernen nicht viel zu tun und würde zum Teil mit »Einzelfallwissen« (ebd., S. 8, 10) gleichgesetzt. Gegenstände hingegen stünden in keiner Konkurrenz zu Kompetenzen, weil sie nicht selbst Ziel des Lernens, sondern Gegenstand des Lernens werden können (ebd., S. 9).

Diese Gefahren sehen wir mit unserer Präferenz für die Verwendung des Inhaltsbegriffs nicht. Denn wir nehmen die Inhalte weder als Konkurrenz zu Kompetenzen in den Blick, noch engen wir die Frage nach den Inhalten auf die Frage nach der Materialität von Lernprozessen ein oder blenden die Subjektorientierung aus, sondern wir finden uns mit der Verwendung in die traditionelle fachübergreifende Verwendungslinie aufgrund ihrer Anschlussfähigkeit ein, weil wir den Diskurs um die Inhalte des Religionsunterrichts neu und grundsätzlich anstoßen wollen.

Notwendig ist weiterhin die »begriffliche Unterscheidung zwischen *Inhalt*, *Lerngegenstand* und *Thema*. Eine Differenzierung zwischen *Inhalt* und *Lerngegenstand* hängt mit dem ersten Wort im Kompositum zusammen, insofern mit *Lerngegenstand* die Handlung oder Tätigkeit an einem *Inhalt* zu verstehen ist (Reis & Schwarzkopf, 2015, S. 46); mit dem *Lerngegenstand* ist somit eine Kombination aus Lerninhalt und Tätigkeit an einem Inhalt beschrieben (Prediger, Link, Hinz, Hußmann, Thiele et al., S. 454; Reis & Schwarzkopf, 2015, S. 46).

Zwar ist auch das *Thema* eng mit Lehr-Lern-Prozessen verknüpft, gleichwohl legt sich auch hier eine Differenzierung zum Begriff *Inhalt* und auch zum Begriff *Lerngegenstand* nahe: »Während Inhalte und Gegenstände als Gegebenheiten des gesellschaftlichen Lebens vorliegen, stellt ein Thema einen Inhalt mit pädagogischer Bedeutung und einem Ziel dar. Ein Unterrichtsthema ist also ein gefilterter Ausschnitt der gesellschaftlichen Realität, den unterschiedliche Akteure zu unterschiedlichen Zeiten in mehreren Etap-

pen definieren« (Meyer, 1992, S. 79, zitiert nach Delling, 2022, S. 116). So wird »(D)urch die Themenwahl [...] ein bestimmter Sach-, Sinn- oder Problemzusammenhang aus dem schier unerschöpflichen gesellschaftlich akkumulierten Wissen und Können der Welt herausgeschnitten und für erlernbar und lebenswichtig erklärt. Das ›Thema‹ der Stunde benennt konkret, was der Unterrichtsgegenstand sein soll« (Meyer, 2012, S. 196; nach Lenhard & Zimmermann, 2020).

Eine hilfreiche und gleichzeitig zu diskutierende Systematisierung, wenn es um die Fragen der Auswahl und der Normierung von *Inhalten* im Religionsunterricht geht, bietet die Ebenen-Unterscheidung nach Bernd Schröder (Schröder, 2021, S. 401): Auf der *Macroebene* sind die rechtlichen Rahmenbedingungen im Blick, wonach in GG Art. 7,3 festgelegt ist, dass der Religionsunterricht in »Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften« erteilt wird. Auf der *Mikroebene* hingegen liegt die Entscheidung bei den Lehrkräften, die im und für den Lehr- und Lernprozess den Unterrichtsinhalt als Thema konstituieren. Darüber hinaus stellt sich die Inhaltsfrage auch auf der *Mesoebene*, auf der die Bildungsinhalte aus allgemeindidaktischer Perspektive verhandelt sowie durch Bildungspläne und Bildungsmedien normiert werden (Gojny et al., 2020, S. 220).

Ebenfalls weiterführend sind die Differenzierungsvorschläge von Hartmut Lenhard und Mirjam Zimmermann, die sie im Zusammenhang ihrer Auseinandersetzung mit der Frage entwickeln, ob die »(Re-)Konstruktion von Lerngegenständen in der Religionsdidaktik« ein fachdidaktisches Forschungsformat darstellt (Lenhard & Zimmermann, 2020). Sie unterscheiden vier Forschungsebenen: Die »Handlungsebene« als die Ebene der konkreten Entscheidungen von Lehrkräften bezüglich der Auswahl, Strukturierung und Inszenierung von Unterrichtsthemen; die »Materialebene«, bei der »Vorgaben, Materialien, Medien und Hilfsmittel in den Blick [kommen], die Lehrpersonen bei der Konstruktion von Themen zur Verfügung stehen und von ihnen genutzt werden«, die »Instruktionsebene«, also praxisorientierte Hilfestellungen für Lehrkräfte bezüglich der Themenkonstituierung, sowie die »Theorieebene« in religionspädagogischer Fachliteratur, auf welcher der Prozess der (Re-)Konstruktion von Lerngegenständen im Gesamtzusammenhang der Religionsdidaktik erörtert wird (Lenhard & Zimmermann, 2020, S. 175).

Darüber hinaus haben sie ein Modell mit einer Zusammenschau »wesentlicher Faktoren und Elemente« entworfen, die für die Konstruktion von Unterrichtsthemen relevant sind (ebd., S. 173). Dabei greifen die genannten Aspekte »Wissenschaftsorientierung«, »Praxisorientierung«, »Schülerorientierung« und »Lebensweltorientierung« die von Martin Rothgangel identifizierten »vier Quellen von Fachlichkeit« auf: »Fachwissenschaften«, »Praxen der Gegenstandsbereiche«, »fachbezogene anthropologische Aspekte« und »fachbezogene gesellschaftliche, lebensweltliche und kulturelle Aspekte« (Rothgangel, 2020, S. 506–509).¹

Zwar gehen aktuelle Ansätze der Religionsdidaktik, wie der Elementarisierungsansatz bzw. die Korrelationsdidaktik oder die konstruktivistische Religionsdidaktik, davon aus, dass sich Unterrichtsinhalte nicht aus den Fachwissenschaften deduzieren lassen,

1 Vgl. den Beitrag von Rothgangel in diesem Band.

trotzdem hat die Verwendung des Inhaltsbegriffs auf didaktischer Ebene eine Nähe zum Begriff des *Unterrichtsgegenstandes* bzw. des fachlichen *Gegenstandes* auf der einen (z.B. Schambeck & Pemsel-Maier, 2015) und dem des *Themas* (Schröder, 2021) oder des *Lerngegenstandes* auf der anderen Seite (Gärtner, 2018).

Zu überlegen wäre allerdings, ob auf der Ebene der Didaktik nicht noch einmal zu unterscheiden ist zwischen der Auswahl und Normierung von Inhalten auf der Unterrichtsebene sowie der pädagogischen Konstruktion wie Konstitution des Unterrichtsthemas aus den Inhalten.

Sowohl die begriffsbezogenen Unterscheidungen wie auch die schwer zu differenzierenden Ebenen hinsichtlich der Auswahl/Normierung von Inhalten lassen erkennen, dass eine theoriebildende Auseinandersetzung mit der Inhaltsfrage (auf-)klären und weiterführen kann.

3 Zu kirchlich? Zu lebensweltorientiert? Öffentliche Anfragen an die Inhalte des Religionsunterrichts

Der Religionsunterricht ist in der Öffentlichkeit angefragt, dabei richtet sich die Kritik auch auf die Inhalte (Gojny et al., 2020). Hier begegnen dem Fach gegenüber Anfragen und Vorurteile, wie sie in der Schulpraxis, beispielsweise im Kollegium, aber auch bei Eltern, zu hören, wie sie aber auch gesamtgesellschaftlich, z.B. auch bei politischen Entscheidungsträger:innen, anzutreffen sind, was insofern zukünftige Entwicklungen rund um religiöse Bildung beeinflussen kann. Die Inhaltsfrage wird insofern durch Anfragen und Diskurse aus der Öffentlichkeit – zumindest indirekt – mitbestimmt, was es erforderlich macht, die Anfragen wahrzunehmen und zu bedenken.

Medial ist der Religionsunterricht ein Thema, das – so die Journalistin Theresa Weiß (2022) – für Streit, Debatten und somit für Leser:innen sorgt, da sich der Religionsunterricht eignet, um stellvertretend Grundsatzfragen zu thematisieren, wie z.B. die nach der Religionsfreiheit oder dem Stellenwert, den Religion in einem säkularen Staat im öffentlich Raum erhalten sollte. Dabei ist es zum einen der islamische Religionsunterricht, über den sich die Gemüter erhitzen, und zum anderen die Frage, ob die grundgesetzliche Garantie eines konfessionellen Religionsunterrichts in GG Art. 7,3 noch zeitgemäß ist. Beide Aspekte sind aufs Engste mit der Inhaltsfrage verknüpft, geht es doch um die Frage, ob es sinnvoll und zulässig ist, dass die Religionsgemeinschaften über die Inhalte selbst bestimmen und ob diese Regelung dafür sorgt, dass bildungsrelevante Inhalte im Mittelpunkt des Religionsunterrichts stehen. Problematisiert wurde dies bereits 2019 öffentlichkeitswirksam von Jürgen Kaube. Er kritisiert einerseits die Verantwortungen der Religionsgemeinschaften für die Inhalte und andererseits die Art und Weise, wie in Lehrplänen inhaltlich Tradition und Lebenswelt zueinander ins Verhältnis gesetzt werden. Als Beispiel führt er einen Lehrplan aus Rheinland-Pfalz² an und beschreibt dessen Vorgehen:

2 Es bleibt offen, auf welche Schulform und ob er sich auf den evangelischen oder katholischen Religionsunterricht bezieht.

»Mit der 7. Klasse setzt die Pubertät ein. Pubertät ist ein ›Aufbruch‹. Was sagt das Alte Testament zu Aufbrüchen? Suche nach dem, was mit dem Wort ›Weg‹ in alttestamentlichen Texten verbunden ist. Aufbrüche haben mit Sehnsüchten zu tun, in Sehnsucht steckt ›Sucht‹, eine Unterrichtsstrecke zur Suchtprävention und gegen Okkultismus wird eingeschoben.« (Kaube, 2019, S. 3)

Es werden also sowohl die grundgesetzlichen Regelungen als auch Ausprägungen religionsdidaktischer Praxis der Auswahl und Verknüpfung von Inhalten kritisch in den Blick genommen. Eine Printmedienanalyse (Gojny et al., 2020) hat ergeben, dass über die schon benannten Kritikpunkte hinaus gefordert wird, im Religionsunterricht sollten mehr aktuellere Themen, wie z.B. Nachhaltigkeit, behandelt werden. Hier sind also einzelne Inhalte, die nach Ansicht unterschiedlicher Personen zu viel oder zu wenig im Religionsunterricht vorkommen würden, der Ausgangspunkt für Kritik. Betrachtet man jedoch interdisziplinäre wissenschaftliche Anfragen an den Religionsunterricht, wie sie im Sammelband »Religionsunterricht im Plausibilisierungsstress« gesammelt wurden (Domsgen & Witten, 2022), so werden hingegen eher das rechtliche Grundgerüst und dessen Folgen für die Positionalität der Inhalte, weniger aber die *tatsächlichen* bzw. *konkreten* Inhalte des Religionsunterrichts der Kritik unterzogen.

Die Anfragen an den Religionsunterricht haben ihre Ursachen auch im gesellschaftlichen Wandel. Die zunehmende religiös-weltanschauliche Pluralisierung sowie die Säkularisierung wirken sich auf die Überzeugungskraft der klassischen Begründungsmuster eines konfessionellen Religionsunterrichts als allgemeinbildendes Unterrichtsfach aus. Kritiker:innen erscheint der Religionsunterricht als Privileg der beiden großen Kirchen, wobei jedoch deutlich weniger umstritten ist, dass religionsbezogene Inhalte in der öffentlichen Schule zur Sprache kommen sollten (Schwaiger & Jarren 2022; Petrik, 2022; Tiedemann, 2022).

Kampagnen für den Religionsunterricht der ELKB und der Nordkirche



Bildquelle (links): https://landessynode.bayern-evangelisch.de/downloads/schlussbericht_ru2026_o.pdf, S. 6)

Bildquelle (rechts): <https://news.rpi-virtuell.de/2019/09/10/kampagne-der-nordkirche-zum-religionunterricht/>

Angesichts der kritischen Stimmen und ambivalenten Wahrnehmungen des Religionsunterrichts in der Bevölkerung (Pirner, 2019) verwundert es nicht, dass einzelne Landeskirchen versuchen gegenzusteuern und Imagekampagnen für den Religionsunterricht lanciert haben. Dabei wird die Möglichkeit, im Religionsunterricht miteinander zu reden und Fragen, die einen persönlich angehen, thematisieren zu können, besonders stark gemacht.

Die beiden aufgeführten Bild-Beispiele versuchen zum Ausdruck zu bringen, dass im Religionsunterricht die jungen Menschen sowie ihre Fragen und Themen im Vordergrund stehen. Dabei verbinden sie die anthropologische Komponente des Religionsunterrichts mit der theologischen: einmal, indem eine christologische Reminiszenz und das andere Mal, indem die Theodizeefrage anklängt.

Es kann zusammengefasst werden: Der Religionsunterricht steht von verschiedenen Seiten öffentlich unter Druck. Dabei sind nicht alle Anfragen durch die Konzeption sowie die Praxis des Religionsunterrichts selbst begründet. Vielmehr spiegeln sich darin auch stellvertretende Diskussionen wider. Diese Anfragen an das Fach und seine Rechtskonstruktion können von der Kritik an gegenwärtigen Inhalten analytisch in einigen Fällen unterschieden werden, laufen in anderen Fällen aber doch mit und sind miteinander verbunden.

Die gestellten Anfragen sind religionspädagogisch zu bedenken, aber dabei wird es kaum möglich und auch wenig sinnvoll sein, es allen Seiten »Recht machen zu wollen«. Religionspädagogisch ist daher die Frage zu reflektieren: *Was bedeuten die gesellschaftsöffentlichen Anfragen für die religionspädagogische Theoretisierung der Inhaltsfrage?*

4 Falsch und überholt? Zu banal? Funktionalisiert? Theologisch-wissenschaftliche Problematisierungen

Auch innerhalb der Theologie wird immer wieder Kritik an den konkreten Inhalten des Religionsunterrichts geübt – und zwar sowohl aus der Perspektive einzelner Nachbardisziplinen der Religionspädagogik (4.1)³ als auch in dieser selbst (4.2)⁴.

4.1 Kritik an konkreten Inhalten und Themen des Religionsunterrichts aus der Perspektive theologischer Nachbardisziplinen der Religionspädagogik

Bezüglich der Inhalte und Themen des Religionsunterrichts werden aus der Perspektive theologischer Nachbardisziplinen der Religionspädagogik vor allem drei Dinge kritisiert: das *Fehlen wichtiger Inhalte bzw. Themen, der Bezug auf veraltete wissenschaftliche Erkenntnisse* sowie die *Art der Didaktisierung bestimmter Inhalte*.

So wird z.B. kritisch angemerkt, dass ganze »Stränge« des Lehrplans (also z.B. biblisches, kirchengeschichtliches, theologisch-systematisches Lernen) unterrepräsentiert seien (Dieterich, 2009, S. 77–83). Wenig überraschend wird konstatiert, dass in der

3 Vgl. den Teil II in diesem Band.

4 Vgl. insbesondere Teil V und VI in diesem Band.

inhaltlichen Dimension des Religionsunterrichts die eigene Fachwissenschaft grundsätzlich vernachlässigt werde, etwa die Kirchengeschichte (Thierfelder, 2001). Oder es werden Überlegungen dazu angestellt, was denn nun mindestens aus der jeweils eigenen disziplinspezifischen Perspektive inhaltlich im Religionsunterricht vorkommen müsse. So formuliert z.B. der Systematiker Michael Welker zehn »Essentials« als »wirklich unverzichtbare [...] Inhalte« des Glaubenswissens (Welker, 2009): »Schöpfungslehre«, »Zusammenhang von *Imago Dei* und Herrschaftsauftrag«, »Symbol des Falls und Lehre von der Sünde«, »Kreuz Christi«, »Auferstehung«, »Leib Christi«, »Parusie Christi«, »Pneumatologie«, »Gesetz«, »Normenpluralismus [...], Pluralität der Religionen« (ebd., S. 67-77).

Aus bibelwissenschaftlicher Sicht wird moniert, dass der Religionsunterricht wichtige biblische Traditionen nicht hinreichend berücksichtige. So kritisiert z.B. Gudrun Guttenberger aus neutestamentlicher Perspektive, dass sich Bildungspläne für den Religionsunterricht nahezu ausschließlich auf synoptische Texte konzentrieren, die Bibel in diesem Fach in der Regel evangelienharmonisch rezipiert werde, die Gattungen Gleichnisse und Wunder überproportional berücksichtigt würden, sich auf ethische Text fokussiert werde und dabei andere wichtige biblische Bücher und Traditionen ausgeblendet würden (Gojny & Guttenberger, 2022, S. 618–619). Mit diesen Wahrnehmungen zu einseitigen Schwerpunktsetzungen verbindet sie die Kritik, dass aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse nicht hinreichend berücksichtigt werden und etwa »die Kategorien und Modelle historisch-kritischer Forschung in der Form, wie sie bis in die 60er Jahre formativ war, noch immer dominieren« (ebd., S. 619). Die Feststellung, dass neutestamentliche Texte dogmatischen Topoi »robust« zugeordnet werden, führt sie auf die »katechetischen Wurzeln des Religionsunterrichts« zurück (ebd., S. 620).⁵

Auch aus der Perspektive anderer theologischer Disziplinen wird immer wieder Kritik daran geübt, dass so mancher Versuch, in Lehrplan-Vorgaben Lebenswelt und Fachlichkeit miteinander zu verbinden, dem Eigensinn der biblischen oder dogmatischen Tradition nicht hinreichend gerecht werde – etwa dadurch, dass auf notwendige Differenzierungen verzichtet werde, ambivalente bzw. widerständige Aspekte ausgeblendet sowie banalisiert werden und die Traditionselemente allgemeinpädagogischen und moralischen Zwecken⁶ untergeordnet werden (Rupp & Schmidt, 2001; Dieterich, 2009, S. 81–82; vgl. allgemein im Hinblick auf das Aufgreifen religiöser Inhalte in der Kultur: Welker, 2009, S. 62).

4.2 Kritik an konkreten Inhalten und Themen des Religionsunterrichts aus religionspädagogischer Perspektive

Werden Lehrplaninhalte des Religionsunterrichts aus den jeweiligen Perspektiven der religionspädagogischen Bereichsdidaktiken (wie z.B. Bibel- und Kirchengeschichtsdiaktik) kritisiert, die jeweils »eigene inhalts- bzw. gegenstandsbezogene Denkformen und Reflexionsmuster aus[bilden]« (Woppowa, 2018, S. 24), so werden z.T. recht ähnliche Kritikpunkte benannt wie diejenigen, die aus der Sicht der entsprechenden theologischen bzw. ggf. auch außertheologischen Bezugsdisziplinen vorgebracht werden. Dies

5 Vgl. den Beitrag von Guttenberger in diesem Band.

6 Vgl. die Beiträge von Guttenberger, Schwarz und Roose im Band.

zeigt sich z.B. dort, wo Kritik an der fehlerhaften oder problematischen Darstellung »anderer« Religionen im christlichen wie auch islamischen Religionsunterricht (und der in diesem Fach verwendeten Medien) geäußert wird (Spichal, 2019; Dursun, 2019; Štimac & Spielhaus, 2018, S. 12.17–18; Spichal, 2015; Dieterich, 2009, S. 78–79).

Deutlich wird dies darüber hinaus im Kontext der Bibeldidaktik, wo die Auseinandersetzung mit dem »Kanon im Kanon« im religionspädagogischen Diskurs eine wichtige Rolle spielt (Zimmermann & Zimmermann, 2018; Enners, 2018; Büttner, Elsenbast & Roose, 2009; Baldermann, 1988). Dabei werden nicht allein bestimmte Inhalte aus dem Bereich der Bibeldidaktik kritisch beleuchtet, sondern es werden auch grundlegende Kriterien für die Auswahl von »exemplarischen, fundamentalen und elementaren Bibeltexten« (Büttner, 2009) sowie zur Gewinnung bibeldidaktischer Inhalte gesucht. Exemplarisch erwähnt sei in diesem Zusammenhang der Vorschlag Michael Fricke, im Religionslehrplan wie in einem Mobile biblische Inhalte, Formen und didaktische Funktionen miteinander ins Spiel und ins Gleichgewicht zu bringen (Fricke, 2009).

Auch im Bereich der Kirchengeschichtsdidaktik wird gefragt: »Welche kirchengeschichtlichen Stoffe sind fundamental, repräsentativ und heute dringlich?« (Widmann, 2008) bzw. »Was sollen kirchenhistorische Kerninhalte sein?« (Dam, 2022, S. 501). Dabei spannt sich die Diskussion auf zwischen einer Position, die davon ausgeht, dass letztlich alle Inhalte der Kirchengeschichte für den Aufbau von Kompetenzen geeignet sind – und einer Position, nach der es eines klar umrissenen Inhaltskanons bedarf (ebd., S. 502–519).⁷

Bezüglich theologisch-systematischer Inhalte steht die Frage im Mittelpunkt, wie sich zeitgemäße religiöse Bildung von der Tradition des Katechismusunterrichts abgrenzt, ohne dass damit zugleich der Anspruch des Religionsunterrichts aufgegeben wird, nicht nur hier und da auf biblisches und christliches Traditionsgut zu verweisen, das auf diese Weise additiv nebeneinandergestellt wird, sondern auch das »über die Jahre akkumulierte Wissen und die erworbenen Kompetenzen zu einer Gesamtsicht zu bündeln« (Schröder, 2021, S. 413) und neben Einzelthemen auch die »Logik« ihrer Verknüpfung (Dietrich Ritschl) bzw. eine »tentative Glaubenslehre« (Carsten Gennerich) zu thematisieren« (ebd.).⁸

Zu diskutieren ist ferner, ob es sinnvoll ist, dass die Themen – insbesondere in der gymnasialen Oberstufe – »nahezu durchweg an den Topoi der Dogmatik und der theologischen Tradition orientiert« sind (Schröder, 2021, S. 410), dass Schlüsselthemen im Lehrplan ohne Bezug auf die private und öffentlich-liturgische Frömmigkeitspraxis der christlichen Religion thematisiert (ebd., S. 412) und dass bei der Auswahl der Inhalte und bei ihrer Didaktisierung konfessionslose Schüler:innen bzw. insgesamt die religiös-weltanschauliche Pluralität nicht hinreichend in den Blick genommen werden (ebd., S. 411).⁹

7 Vgl. für eine kirchengeschichtliche Perspektivierung der Inhaltsfrage den Beitrag von Wien in diesem Band.

8 Vgl. für eine systematisch-theologische Perspektivierung der Inhaltsfrage den Beitrag von Hamilton in diesem Band.

9 Vgl. zu diesem Aspekt die Beiträge von Bucher und Riegel in diesem Band.

Hier zeigt sich: Alle Versuche in den einzelnen religionsdidaktischen Bereichsdidaktiken, konkrete Inhalte für den Religionsunterricht *auszuwählen* und sie als *Themen* zuzuschneiden, also mit didaktischen Zielvorstellungen zu verbinden, stehen vor der grundsätzlichen Herausforderung, in der Spannung zwischen »Fachlichkeit« auf der einen Seite und »Relevanz« wie dem Anspruch der »Subjektorientierung« auf der anderen Seite beiden Polen gerecht zu werden (Gärtner, 2018). Gleichzeitig ist es dabei von ihrem Selbstverständnis her nicht Aufgabe der Religionspädagogik bzw. -didaktik, als »Anwendungswissenschaft« Wissensbestände anderer theologischer Teildisziplinen adressatengerecht zu kommunizieren. Verkompliziert wird die Lage dadurch, dass es keineswegs unumstritten ist, dass die »Fachlichkeit« der Inhalte und Gegenstände des Religionsunterrichts aus der wissenschaftlichen Theologie abgeleitet werden können; vielmehr kommen neben der Theologie (und Pädagogik) als zentrale Bezugsdisziplinen z.B. auch Religionswissenschaft, Anthropologie und Kulturwissenschaften in Frage (ebd.).

Es stellt sich auf verschiedenen Ebenen und im Hinblick auf unterschiedliche Inhaltsbereiche immer wieder die Frage, wie die Ansprüche auf *Fachlichkeit*, der naturgemäß eine hohe Komplexität innewohnt, und *Subjektorientierung* angemessen umgesetzt und in Balance gehalten werden können. Zu klären ist einerseits, ob und inwiefern die Zusammenstellung von unabdingbaren »Essentials« der theologischen Teildisziplinen hilfreich sein kann, um die Auswahl von Inhalten für den Religionsunterricht kritisch zu prüfen, oder wie auf andere Weise Auswahlkriterien gewonnen werden können. Andererseits ist zu diskutieren, inwiefern die auf der Ebene einzelner religionsdidaktischer Bereichsdidaktiken geführten Diskurse hinsichtlich der Frage bildungsrelevanter Inhalte auch für andere (Bereichs-)Didaktiken fruchtbar gemacht werden können.

5 *Einmal wie immer...? Zum Theoriedefizit in der Religionspädagogik bezüglich der Auswahl und Konturierung religionsunterrichtlicher Inhalte*

Während es, wie gesehen, im Hinblick auf einzelne Bereichsdidaktiken durchaus eine rege Diskussion zur Frage nach einer angemessenen Auswahl bzw. Konstruktion von Inhalten bzw. einer Konturierung von Themen gibt, fehlt gegenwärtig eine grundsätzliche theoretische Auseinandersetzung mit der Inhaltsfrage aus religionspädagogischer Perspektive.

In aktuellen religionspädagogischen und -didaktischen Standardwerken wird auf die bekannten und bewährten Inhaltsbereiche des Religionsunterrichts (wie z.B. Gottesfrage, Bibel, Jesus Christus, Kirchen- und Christentumsgeschichte) bzw. auf inhaltlich bestimmte religionsdidaktische Lernformen (wie z.B. interreligiöses, ethisches Lernen, biblisches Lernen) meist in eigenen Kapiteln verwiesen (z.B. Stögbauer-Elsner, Linder & Porzelt, 2021, S. 155–246; Kropač & Riegel, 2021, S. 255–340; Mendl, 2018, S. 82–179; Gojny, Lenhard & Zimmermann, 2022, S. 181–259). Auch die Neuauflagen des Bandes »Theologische Schlüsselbegriffe« aus der Reihe »Theologie für Lehrerinnen und Lehrer« kommt mit erstaunlich wenigen inhaltlichen Neuakzentuierungen aus (Rothgangel, Simojoki & Körtner, 2019). Dies korrespondiert mit der Beobachtung, dass sich seit einiger Zeit relativ feste »Themenkränze« für den Religionsunterricht etabliert haben (Schröder,

2021, S. 411). Überdies haben sich religionsdidaktische Zuordnungen von Themen zu Altersstufen etabliert, die zwar gelegentlich problematisiert, in der Regel aber nicht verändert werden. So sind z.B. die Erzelternsgeschichten ein klassischer Topos der Grundschule sowie der fünften und sechsten Jahrgangsstufe.

Sowohl auf der Meso- als auch auf der Mikroebene der religionsdidaktischen Gewinnung und Konturierung von Inhalten drängt sich die Frage auf, ob nicht sowohl die z.T. radikalen Umbrüche in den Lebenswelten der Subjekte als auch neue theologische und pädagogische Erkenntnisse und Diskurse bei all ihrer Heterogenität eine grundlegende Revision der inhaltlichen Dimension erfordern. Wäre nicht zu erwarten, dass hier der Religionsunterricht bei einem frischen Blick auf das inhaltlich wirklich Notwendige zu Inhalten käme, die sich deutlich von den bewährten Themenkränzen der letzten Jahrzehnte abheben?

Gleichzeitig zeigt die Geschichte des Fachs, dass jede historische religionspädagogische Konzeption bestimmte Inhaltsbereiche in den Fokus rückte und andere darüber vernachlässigte – und dass die inhaltlichen Aspekte der biblischen bzw. christlichen Tradition sehr unterschiedlich didaktisiert werden konnten. Hinsichtlich der Lehrplanentwicklung stellt Veit-Jakobus Dieterich fest, dass im Laufe der Zeit

»viele, ja sogar ein Großteil (wenn auch nicht alle) der Themenbereiche in Frage gestellt werden. Nur vordergründig scheinen die Inhalte des Religionsunterrichts jeder Diskussion entzogen – etwa Bibel, Kirchengeschichte und eine wie auch immer geartete Glaubenslehre. Bei genauerer Betrachtung aber stand nahezu alles schon einmal zur Disposition. Das Alte Testament in seiner Gesamtheit (Drittes Reich), oder in Teilen (u.a. Schöpfungsthematik, Prophetie), das Neue abgesehen von Jesus (insbesondere also Paulus und Nachpaulinisches), die Kirchengeschichte bis auf die Reformation, die Dogmatik und Systematik bis auf rudimentäre Ansätze, bedingt auch die Ethik, die aber doch bei der Behandlung aller Themen am ehesten noch aufscheint, auch der Katechismus, in einzelnen Teilen oder in seiner Gesamtheit« (Dieterich, 2009, S. 95).

Analog zu den klassischen religionspädagogischen Konzeptionen gilt auch für den Reigen »innovativer Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik« (Grümme, Lenhard & Pirner, 2012; Grümme & Pirner, 2023), dass diese mit einer bestimmten Auswahl und Konturierung von Inhalten verbunden sind. Häufig wird dies allerdings nur implizit deutlich und nicht explizit darum gerungen, welche Inhalte denn nun im Religionsunterricht thematisiert werden sollen – und von welchen man sich im Gegenzug auch verabschieden sollte. Hier scheint es uns wichtig, den Blick auf die inhaltlichen Implikationen der einzelnen Ansätze zu schärfen¹⁰ und bei der Auswahl von Inhalten (beispielsweise auf der Lehrplan- wie der Unterrichtsebene), die immer auch mit dem Ausschluss von Inhalten verbunden ist, transparenter vorzugehen.

Die Fragen, welche Inhalte für den Religionsunterricht unverzichtbar oder zumindest sinnvoll sind und welche Inhalte aus guten Gründen auch weggelassen werden – und was bei der Verknüpfung von Inhalten mit Zielen zu beachten ist – können letztlich nicht beantwortet werden, ohne noch einmal neu die Frage nach dem Zentrum dieses

10 Vgl. hierzu die Beiträge in Teil V und VI in diesem Band.

Faches zu diskutieren, die von Hans Bernhard Kaufmann 1968 mit Bezug auf die damals aktuelle religionspädagogische Konzeption klassisch formuliert wurde. Wenn nun nicht mehr die Bibel im Mittelpunkt steht – was dann? Gehört in die Mitte des Religionsunterrichts die Religion (wie es die Fachbezeichnung nahelegt)? Die »Kommunikation des Evangeliums« (wie es Grethlein 2012 vorschlägt)? Gott bzw. die Gottesfrage (wie es das EKD-Kerncurriculum nahelegt: EKD, 2010)? Die Subjekte (wie es Kunstmann 2018 fordert)? Oder nichts von alledem, weil sich der Religionsunterricht eben nicht primär durch besondere Inhalte bzw. Gegenstände auszeichne, sondern durch die besondere Perspektive von Transzendenz und Immanenz auf die Welt und damit letztlich auf »alles« (Dieterich, 2009, S. 96; Dressler, 2009, S. 141)? Oder sollte in der Mitte des Religionsunterrichts etwas ganz anderes stehen bzw. müsste die Frage der Mitte selbst zur Disposition gestellt werden?

Die Beharrungskraft etablierter Inhalte und Themen des Religionsunterrichts¹¹ erstaunt sowohl angesichts der sich veränderten Lebenswelten der Schüler:innen als auch angesichts der vielfältigen Innovationen in den theologischen wie außertheologischen Bezugsdisziplinen. Gleichzeitig zeigt nicht zuletzt die Geschichte des Religionsunterrichts und seiner Inhalte, dass diese keineswegs »alternativlos« sind – und dass durch unterschiedliche Konzeptionen auch unterschiedliche inhaltliche Aspekte ins Zentrum rücken. Vor diesem Hintergrund wird deutlich, wie notwendig es ist, an einer religionspädagogischen Theorie zu arbeiten, mit deren Hilfe sich Kriterien für die Auswahl zeitgemäßer und zukunftsfähiger Inhalte für den Religionsunterricht gewinnen lassen. Soll eine solche Theorie tatsächlich handlungsorientierend sein, muss sie die Praxis konstitutiv miteinbeziehen und darf nicht auf der eher formal-abstrakten Ebene stehenbleiben, wie sie z.B. in den nach wie vor gängigen und hilfreichen Modellen der Elementarisierungs- oder Korrelationsdidaktik angesprochen werden. Insofern ist der Versuch, die »(Re-)Konstruktion von Lerngegenständen in der Religionsdidaktik« als eigenes fachdidaktisches Forschungsformat zu profilieren (Lenhard & Zimmermann, 2020), zu begrüßen.

6 Wer MACHT die Inhalte? Anfragen aus einer machtkritischen Perspektive

Verschiedene wissenschaftliche Richtungen, wie z.B. postkoloniale Theorien oder Inklusionstheorie, fragen Bildung und Schulsystem dezidiert machtkritisch an. Dies betrifft – wie im Folgenden aufgezeigt wird – auch die Frage nach den Inhalten und Themen.

Es liegt nahe, aus Perspektive der Machtkritik die Inhaltsfrage neu zu stellen, schließlich ist die Gewinnung von Inhalten und Themen bereits das Ergebnis von (Deutungs-)Machtprozessen. In diesem Abschnitt geht es jedoch weniger um die konkreten Machtfragen z.B. zwischen verschiedenen Beteiligten während der Auswahlprozesse von Lehrplaninhalten,¹² sondern um Anfragen, die aus machtkritischer Perspektive an die Inhalte von Schule formuliert werden. Diese lassen neu fragen, wofür der gegenwärtige Kanon steht, wer darin repräsentiert ist und wer nicht und was daran kritisch

11 Vgl. den Beitrag von Witten in diesem Band.

12 Vgl. hierzu die Beiträge von Husmann und Pezzoli-Olgiati in diesem Band.

zu sehen ist. Damit werden aus verschiedenen Richtungen Anfragen an die Inhalte formuliert, die sich sowohl auf die Inhalte selbst als auch auf die Art und Weise ihrer Auswahl und Konturierung beziehen, wobei beides eng miteinander verbunden ist.

Eine *rassismuskritische* Fachdidaktik legt nahe, dass »die zu vermittelnden Inhalte überprüft und eventuell überarbeitet werden, denn sie werden primär aus der Perspektive der weißen Dominanzgesellschaft in Lehrplänen und Schulbüchern formuliert« (Füllenkemper & Hoffheinz, 2020, S. 147). Neben der rassismuskritischen Prüfung der Inhalte stellt sich ergänzend die Frage, in welcher Weise Wissen über Rassismus unterrichtlich eingebracht werden kann (Willems, 2020, S. 482), um die Lernenden selbst zu einer rassismuskritischen Lesart zu befähigen.

Auch aus der Perspektive des *Inklusionsdiskurses* wird die Inhaltsfrage problematisiert. Pech, Schomaker & Simon betonen (2018, S. 19): »im Kontext der Debatte um inklusiven Unterricht [stellt sich] auch die Frage, wer die Inhalte des Unterrichts wie bestimmt«. Weiter wird danach gefragt, welche Perspektiven unterrichtlich repräsentiert sind und ob nicht Perspektiven von Marginalisierten stärker eingebracht und ggf. als Leerstellen markiert und reflektiert werden sollten (Witten, 2021, S. 542–544). Schon seit Längerem ist das eine Frage, die aus feministischer Perspektive stark gemacht wurde und die religionsdidaktisch bspw. dazu führte, dass Frauen stärker sichtbar gemacht und Themen wie z.B. biblische Frauengestalten eingeführt wurden (z.B. Jürgensen, 1997; Arzt, 1999; Scheer, 1999; Prettenthaler 2008).

Sowohl innerhalb der Didaktik *interreligiöser Lernprozesse* als auch aus *migrationspädagogischer Perspektive* wird überdies kritisiert, wie die Inhalte dargeboten werden, dass diese bspw. zur Stereotypisierung und Othering beitragen (Meyer, 2022, S. 186; Mecheril, Brücken, Streicher, & Velho, 2020).

Aus *heterogenitätssensibler Perspektive* reflektiert Tanja Sturm, dass Unterrichtsgegenstände, einerseits das »unterrichtliche Medium« darstellen, »durch das Bildung mittels Lernen realisiert werden soll«, dass diese andererseits zugleich »Produkt sozialer Auseinandersetzungen und gesellschaftlicher Machtverhältnisse« sind (Sturm, 2016, S. 150). Und zwar in doppelter Weise: »zum einen in seiner kulturellen Bedeutung selbst, in der spezifische Interpretationen und Perspektiven auf den Gegenstand enthalten sind, und zum anderen in der Tatsache, Teil des Curriculums zu sein – also zu jenen sozialen oder materialen Gegenständen und Errungenschaften zu zählen, die intendiert an die nächste Generation weitergegeben werden« (ebd.). Ähnlich argumentieren Merle Hummrich und Rolf-Torsten Kramer (Hummrich & Kramer 2017, S. 114), dass Schule auch zur »Reproduktion der sozialen Ordnung« beiträgt, was sich »in der Art und Weise der pädagogischen Arbeit«, aber auch in der »Auswahl der Inhalte und Bedeutungen« widerspiegelt. Diese sozialisationstheoretisch-pädagogischen Lesarten hinterfragen dabei nicht nur die Auswahl der Inhalte, sondern fragen auch, inwiefern durch die Auswahl der Inhalte Passformigkeiten zwischen Lernenden und dem System Schule hergestellt und dabei Privilegierungen erzeugt werden (ebd.).

Auch bildungspolitische Vorhaben, Inhalte einzuspielen oder Themen zu setzen, können unter der Machtfrage reflektiert werden. So gibt es bspw. mit Bildung für nachhaltige Entwicklung (UNESCO, o.J.) oder mit den durch die KMK formulierten

Kompetenzen für Bildung in der digitalen Welt (2017) bildungspolitische Versuche, Themen »zu setzen«, was sich unmittelbar auf die Lehrpläne auswirkt.

Deutlich wurde, dass die Lehrpläne aus verschiedensten wissenschaftlichen Richtungen als Ergebnisse von Machtprozessen gelesen werden und dass die Anfrage formuliert wird, inwiefern die repräsentierten Inhalte einer heterogenen Schülerschaft, die in einer globalisierten Welt aufwächst, gerecht werden können.

Davon ausgehend lassen sich mehrere Fragen an die Inhalte und Themen des Religionsunterrichts formulieren:

Welche Normierungen und impliziten Vorstellungen eines »Bildungskanons« prägen Inhalte des Religionsunterrichts?

Wer ist und welche Themen sind im Kanon repräsentiert bzw. sollte(n) im Kanon repräsentiert sein?

Welche Machtprozesse sind bei der Auswahl der Inhalte offenzulegen? Inwiefern spiegeln sich Machtverhältnisse in den Inhalten und Themen des Religionsunterrichts wider? Welche impliziten Passungsanforderungen sind damit möglicherweise verbunden?

Wie können Perspektiven der »Entmächtigten« eingetragen werden und inwiefern wären Inhalte und Themen ggf. machtkritisch oder durch bildungspolitisch neu gesetzte Akzente zu revidieren?

Diese Fragebündel zu formulieren, führt zu weiteren Anschlussfragen, nämlich inwiefern hier möglicherweise eine *cancel culture* auszumachen wäre, ob religionspädagogisch zu sehr Trends gefolgt wird und angesichts des schnellen Wandels immer neuer Inhalte und Themen dies nicht sowieso ein wenig fruchtbares »Hase-und-Igel«-Spiel ist, bei dem sich Inklusion, Flucht, Digitalität, Nachhaltigkeit usw. als Trendthemen abwechseln, die religionspädagogisch mal mehr oder weniger »bedient« werden müssten. Des Weiteren stellt sich auch die Frage, ob nicht eine gewisse Kontextualisierung von Lehrplänen auch legitim ist, wenn z.B. ein Kanon, der sich im »Westen« ausgebildet hat, sich auch als »westlich« darstellt.¹³

7 Wie passen alle *alten* Weine in wenige *neue* Schläuche? Aktuelle Religionsunterrichtsmodelle und die Inhaltsfrage

Nicht erst, aber besonders seit dem letzten Jahrzehnt wird die organisatorische Form des Religionsunterrichts im öffentlichen und im religionspädagogischen Fachdiskurs diskutiert. Mehrheitlich zeigt sich innerhalb der deutschsprachigen Religionspädagogik eine gewisse Präferenz für ein Modell, das sowohl konfessionell wie kooperativ angelegt ist, wie zum Beispiel der konfessionell-kooperative Religionsunterricht (kokoRU). Aufschlussreich erscheint daher die Verhandlung der Inhaltsfrage in diesem Diskurs, denn mit Art, Auswahl und didaktischer Präsentation der Inhalte ist der rechtlich-konzeptionelle Status des Religionsunterrichts aufgerufen, welcher aus rechtlicher Perspektive inhaltlich jeweils von einer Religionsgemeinschaft verantwortet wird und sich in Positivi-

13 Vgl. zur globalen Perspektivierung den Beitrag von Simojoki in diesem Band.

tät an deren Grundsätzen orientiert, auch wenn Hinnerk Wißmann in seinem Rechtsgutachten zum Hamburger Modell für eine Fortschreibung bzw. Neuauslegung dahingehend plädiert, dass nicht mehr nur eine, sondern mehrere Religionsgemeinschaften in Trägerpluralität für die Inhalte des Faches verantwortlich zeichnen können (Wißmann, 2019).

Aufgrund der Menge an Publikationen zum kokoRU wird hier auf exemplarisch ausgewählte Bezug genommen: Die Inhaltsfrage kommt selten explizit (auf einer theoriebildenden/theoriebezogenen Ebene) in den Blick, implizit bestimmt sie aber den Diskurs insofern, als die Modellfrage gar nicht mehr an sich zur Debatte steht, sondern die Kooperationsbeziehung selbst bedacht wird. In diese Beziehungsreflexion ist die Inhaltsfrage dann eingebunden, wenn nach der angemessenen Ins-Verhältnis-Setzung auf der *konzeptionellen* wie auf der *modalen* Ebene (Einstellung zum anderen) nachgedacht und sie (die Inhaltsfrage) zum Teil jeweils auch konkretisiert wird (Schröder & Woppowa, 2021; Schweitzer & Ulfat, 2021). Gleichzeitig finden sich auch Plädoyers dafür, die Ins-Verhältnis-Setzung selbst zum Unterrichtsgegenstand zu machen (Schambeck & Schröder, 2017).

Auf der konzeptionellen Ebene stehen die Frage nach der Gewichtung der Gemeinsamkeiten und Unterschiede wie die nach der angemessenen Art der In-Beziehungs-Setzung zwischen *evangelisch und katholisch (und muslimisch/jüdisch...)* im Zentrum. In diesem Zusammenhang wird u.a. auf die Gefahren einer konfessionell-polaren Differenzierungslogik (Rothgangel, 2019) oder einer Ausblendung der intrakonfessionell-religiösen Pluralität (Lütze, 2019) aufmerksam gemacht, vor allem aber für eine didaktische Perspektivenverschränkung plädiert (Meyer-Blanck, 2019; Schweitzer & Ulfat, 2021). Zum Teil wird der didaktische Zugang der Perspektivenverschränkungen bereits an sogenannten »klassischen Inhaltsfeldern« (Schröder & Woppowa, 2021, S. 1) bzw. an zentralen Unterrichtsthemen (Schweitzer & Ulfat, 2021) konkretisiert. Auffällig ist hierbei, dass die Auswahlfrage der Inhalte explizit kaum im Blick ist. Während Schröder & Woppowa sowie Schweitzer & Ulfat mit einem implizit gesetzten »Kanon« arbeiten (der sich in beiden Publikationen aber unterscheidet; siehe dazu auch Englert & Eck mit ihrem Kanon, 2021), plädiert z.B. Jochen Bauer vor dem Hintergrund des Hamburger Modells für ein an religionsübergreifenden/-verbindenden Strukturen orientiertes Auswahlverfahren (Bauer, 2019, S. 179–208).

Mit *modal* ist die Ebene der Einstellung gegenüber dem sogenannten Anderen (auch angesichts der Unterschiede) im Blick. Hierzu gibt es Plädoyers für die Anerkennung der Perspektiven der anderen Religion/Konfession (Schambeck, Simojoki & Stogiannidis, 2019), die als Gabe (ebd.), als Lernchance (Schweitzer & Ulfat, 2021) oder als Reichtum mit einem Mehr an Lern- und Reflexionsmöglichkeiten (Schröder & Woppowa, 2021, S. 4) positiv beschrieben werden.

Gleichzeitig wird über konkrete Strategien im Umgang mit Differenzen nachgedacht, wenn Woppowa & Schröder (2021, S. 42–43) zunächst für eine Unterscheidung der Differenzen plädieren und die Erlernung des Umgangs mit den Differenzen als Aufbau einer theologischen Unterscheidungsleistung deklarieren: So sei es hilfreich, zwischen solchen Unterschieden zu differenzieren, die zu respektieren oder sogar als Bereicherung anzuerkennen sind (etwa Unterschiede in der Praxis des Gebets, in der Art und Weise theologischer Argumentation oder der Entfaltung prosozialen Enga-

gements), und jenen Unterschieden, deren Berechtigung kritisch zu hinterfragen ist oder die als zu überwindendes Übel anzusehen sind, etwa Unterschiede, die dominanz- und machtorientierten Strategien geschuldet sind – z.B. konfessionspezifische Zulassungsregeln zu den Sakramenten (Schröder & Woppowa, S. 43).

Innerhalb der Modellreflexionen wird zudem deutlich, dass die Inhaltsfrage mit der Frage nach der Fachlichkeit und damit auch der Eigenständigkeit/Eigendignität eng verbunden wird; Schweitzer & Ulfat betonen, dass das Prinzip der »Fachlichkeit von Unterricht [...] von den Inhalten her [...]« (Schweitzer & Ulfat, 2021, S. 52) erwächst. Fachlichkeit, und eine damit verbundene Positionalität, werden als Voraussetzung der Kooperation/des Dialogs eingeschätzt, weshalb die Autor:innen für Eigenständigkeit und eigene Fachperspektiven, wodurch Positionalität gegeben und Identität begründet ist, plädieren (ebd.). In eine ähnliche Richtung argumentiert Mirjam Schambeck, insofern Themen Fachperspektiven (als positionelle) benötigen, eine Öffnung für andere Perspektiven aber möglich sein soll (Schambeck, Simojoki & Stogiannides, 2019).

Erkennbar ist, dass insbesondere mit der Reflexion der Beziehungsgestaltung die Inhaltsfrage formal und modal berührt ist. Hierbei tangiert die Betonung der Fachlichkeit bzw. Positionalität der konfessionsbezogenen Religionsunterrichte insofern die Inhaltsfrage, als Inhalte die Fachlichkeit zu konstituieren scheinen. Beiden Aspekten ist gemein, dass hierbei die Frage nach der Auswahl und Normierung von Inhalten nicht eigens reflektiert wird: Geht dem Ausblenden der Auswahl und Normierung von Inhalten die Annahme voraus, dass die Inhaltsfrage in kooperativen Religionsunterrichtssettings bereits mit dem Prinzip der Perspektivenverschränkung gelöst ist? Wird (stillschweigend) davon ausgegangen, dass der gleiche Schlauch auch mehr als einen Wein beinhalten kann? Ist beabsichtigt, die Auswahlfrage auf die Schulebene zu verlagern und damit den Lehrkräften die Verantwortung für die Erstellung schuleigener Curricula zu »übergeben«? Und/oder ist das Fehlen dieses Reflexionsmoments ein Ausdruck des fehlenden Theorieangebots zur Auswahl von Inhalten? Dieses Desiderat monieren zu Recht auch Schweitzer & Ulfat (2021), wenn sie schreiben:

»Eine entsprechende Theorie der religiösen Bildung müsste nicht nur ein allgemeines Verständnis religiöser Bildung bieten, sondern im Einzelnen angeben können, welche inhaltlichen Kenntnisse und welche Vertrautheit mit bestimmten Themen dazu gehören. Darüber hinaus müsste eine solche Theorie begründet Auskunft darüber geben, wie es um die Abfolge der Inhalte und Themen über die verschiedenen Schuljahre hinweg bestellt sein soll (Sequenzialität). Hier besteht eine deutliche Lücke in der Religionsdidaktik. Auch die neuere Diskussion, die sich weniger auf Inhalte als auf Kompetenzen bezieht, führt nicht wirklich weiter. Denn in aller Regel werden solche Kompetenzen für das Ende bestimmter Abschnitte in der Schulzeit beschrieben, also extra für den Abschluss der Grundschule oder der Sekundarstufe I, aber wie die im Unterricht zu behandelnden Inhalte den Schuljahren zugeordnet werden sollen, wird nicht gesagt.« (ebd., S. 51)

8 Divergente empirische Ausgangslage – Passung zwischen Beliebtheit, Relevanz und Komfortzone/n

Aus der bisherigen kursorischen Umrundung der Inhaltsfrage ist deutlich geworden, dass eine theoriebildende Auseinandersetzung bislang fehlt, wenngleich die Inhaltsfrage auf unterschiedlichen Ebenen (implizit) in Diskurse eingeflochten ist, davon ist auch der empirische Bereich in der Religionspädagogik nicht ausgenommen.

Zu fragen ist, welche Impulse wie Anfragen aus der Perspektive der Akteure wie aus der Perspektive auf das Unterrichtsgeschehen hinsichtlich der Inhaltsfrage eruiert werden können. Mit der Beschreibung *eruieren* ist bereits angedeutet, dass die Gewinnung der Impulse und Anfragen nicht ganz einfach ist. Dies hängt zum einen mit der sehr divergenten Studienausgangslage zusammen und zum anderen damit, dass die Inhaltsfrage kaum explizit Gegenstand einer Studie, wohl aber implizit immer wieder enthalten ist. Schlaglichtartig¹⁴ sei an dieser Stelle die Befundlage im Blick auf Schüler:innen/Lehrkräfte und Unterrichtsgeschehen mit Anfragen an die Inhaltsfrage skizziert wie verbunden.

Im Bereich der *Schüler:innenstudien* kommt vor allem die Relevanz der Inhalte und Themen im Religionsunterricht in den Blick. Insgesamt kann festgehalten werden, dass die Bedeutung der Inhalte des Religionsunterrichts für die Schüler:innen gar nicht zu überschätzen ist und ethische Themen teilweise beliebter sind als religionsbezogene, wenngleich sie weniger mit der Relevanz des Unterrichtsfaches verbunden sind (Gennerich, Käbisch & Woppowa, 2021; Domsgen, Hietel & Tenbergen, 2021; Schwarz, 2019). Nicht abgeleitet werden kann aus den Studien, ob sich die Schüler:innen auf die Inhalte an sich, unabhängig vom Unterrichtsgeschehen, oder auf die erlebten Themen, also die didaktische Transformation der Inhalte und/oder auf die Art der erlebten Themenkonstitution beziehen, damit bleibt offen, welche Rolle die didaktische Performanz für die Beliebtheit wie Relevanzzuschreibung der Themen spielt. Zwei Anfragen an die theoretische Gewinnung von Auswahlkriterien für die Inhalte am Pol der Schüler:innenorientierung stellen sich hier zwischen tradierten Themenkränzen und dem Interesse der Schüler:innen. Mit der zweiten Anfrage wird auf das Verhältnis, vielleicht auch die Spannung, von/zwischen Relevanz und Interesse oder auch Beliebtheit im Blick auf die Inhalte des Faches gezielt. Diese kann nur durch eine theoriebildende Fundierung angemessen aufgegriffen werden.

In aktuelleren quantitativen *Lehrkräftestudien* kommen explizite Fragen zu Inhalten und Themen des Faches fast nicht vor.¹⁵ In den Studien scheint es auf Seiten der Lehrkräfte eine Tendenz zur Konzentration auf die sogenannten christlichen Elementaria zu geben (Gramzow & Hanisch, 2015; Völker 2015; Gennerich et al., 2021). Pluraler werden die Stimmen der Lehrkräfte, wenn es um »andersreligiöse/-konfessionelle« Inhalte geht (Gramzow & Hanisch, 2015; Gennerich et al., 2021). Offen ist, welche Kriterien oder Faktoren bei der didaktischen Auswahl wie Schwerpunktsetzung der Inhalte auf Seiten der Lehrenden eine Rolle spielen. Zum anderen stellt sich die Frage, ob es eine Tendenz zur didaktischen Abmilderung sperriger Inhalte (Leven, 2019; Gennerich et al., 2021; Fricke,

14 Genauere Ausführungen dazu befinden sich im Beitrag von Schwarz in diesem Band.

15 Vgl. die Beiträge von Fricke und Schwarz in diesem Band.

2005; vgl. zur Unterrichtsforschung den folgenden Abschnitt) gibt und welche Faktoren zur Abmilderung oder auch Nivellierung dieser »Sperrigkeiten« führen. Diese sehr unterschiedlichen und eher impliziten Befunde zur Inhaltsfrage präsentieren sich als fast konträre Anfragen: auf der einen Seite ein »Weiter so« wie auch eine gewisse Vorsicht ggf. auch Unsicherheit gegenüber einer religionsbezogenen Weitung und auf der anderen Seite auch eine Art Fremdheit gegenüber den »Sperrigkeiten« der tradierten Inhalte, wobei offen ist, ob sich diese aus den Inhalten selbst, aus einer didaktischen Unsicherheit und/oder aus dem imaginierten Gegenüber (den Schüler:innen) generiert. Die empirische Leerstelle zur Didaktisierung der Inhalte kann unterschiedlich als kritische Rückfrage an den Inhaltsdiskurs gedeutet werden, weil dieser zentralen Schnittstelle zwischen Lehrplan (Mesoebene) und didaktischer Auswahl und Transformation (Mikroebene) bislang kaum empirische oder auch theoretische Aufmerksamkeit geschenkt wird (so auch Lenhard & Zimmermann, 2020).

Einsichten aus der *empirischen Unterrichtsforschung*¹⁶ beziehen sich vor allem auf die didaktische Transformation und Themenkonstitution von Inhalten im Religionsunterricht, zum Teil auch (eher implizit) auf die Auswahlprozesse durch die Lehrkräfte. Vorsichtig kann anhand aktueller Studienergebnisse eine Tendenz zur Zurückhaltung der Lehrkräfte gegenüber inhaltsbezogenen Differenzen und theologischer Vertiefung/Positionierung wie eine Tendenz zur Abmilderung bzw. zum Umgehen von Unterschieden, Kontroversen, Vertiefungen/Zuspitzungen bzw. zur Essentialisierung wahrgenommen werden, teilweise im Unterschied zu den Schüler:inneninteressen (Englert, Hennecke & Kämmerling 2014; Roose, 2019; Gennerich et al., 2021; Reese-Schnitker, Bertram & Fröhle, 2022; Riegel, Gronover, Ambiel, Brügge-Feldhake, Jumperetz et al., 2022). Diese Befunde deuten fast auf Passungsschwierigkeiten und/oder Unsicherheiten zwischen vor allem theologischen Inhalten, einer inhaltlich-kooperativen Aufstellung des Faches und den Lehrkräften hin, die sich dort besonders zu zeigen scheinen, wo die kundliche Wissens Ebene verlassen wird, wobei eben diese Überschreitung gleichzeitig mit einem Interesse von Schüler:innen einhergehen kann.

Die Anfragen aus Sicht der Akteure, wie sie aus dem skizzenhaften Überblick sehr vorsichtig abgeleitet werden, sind Fragen nach der Passung der ausgewählten Inhalte – wobei sich die Passung je nach Akteursgruppe unterschiedlich darstellen kann –, nach dem Verhältnis zwischen Beliebtheit und Relevanz bei der Auswahl von Inhalten, wenn gleich die Relevanzfrage neben dem Schüler:innenpol den der Fachlichkeit berührt, wie die nach der Rolle von Einstellungen bei der Auswahl wie aber auch der Didaktisierung von Inhalten. Das ist für den Diskurs um die Inhalte keine triviale Anfrage, weil diese Dimension das für den Religionsunterricht Fachspezifische ins Brennglas rückt, insofern Inhalten Glaubenswahrheiten eingeschrieben sind oder zugeschrieben werden, denen im Praxisfeld Akteure mit gleichen wie aber auch ganz gegensätzlichen Überzeugungen begegnen.

Die hier nur skizzenhaft angedeuteten empirischen Einblicke verweisen neben empirischen Leerstellen, so auch zur Konstituierung von Themen, auf unterschiedliche empirische Zugänge zur Inhaltsfrage über Relevanzzuschreibungen, Auswahlkriterien, inhaltsbezogene Einstellungen und didaktische Transformationen. Sichtbar wird hierbei

16 Vgl. den Beitrag von Roose in diesem Band.

etwa die Bedeutung der personalen Dimension in den religionsdidaktischen Auswahl-, Konstituierungs- und Normierungsprozessen.

Erkennbar ist weiterhin, dass die Frage der Auswahl der Inhalte eng mit der Konstituierung von Themen verbunden und die Trennung der drei Ebenen (Makro-, Meso, Mikro-Ebene, vgl. Abschnitt 2 dieses Beitrags) eine analytische ist, die zum Teil noch ausdifferenziert, zum Teil aber vor allem auch auf ihre Verbindungen wie Abhängigkeiten zwischen den Ebenen und den Einflussfaktoren (z.B. Schullogik und Logik der Fachdidaktik, Roose, 2019, S. 173) hin erforscht und reflektiert werden muss. Ein lohnender empirischer Zugang kann ein mehrperspektivischer sein, mit dem die Perspektive der Akteure mit der konkret-interaktiven Themenkonstitution verknüpft wird. Dass »die Frage nach Kriterien für Ziel- und Inhaltsentscheidungen [...] nicht mehr ohne Rücksicht auf Empirie beantwortbar ist«, hat bereits Nipkow betont (zit. n. Fricke, 2005, S. 35). Eine – wie es Nipkow formuliert – Theorie »angesichts empirischer Daten« (S. 34, zit. n. Fricke) ist angewiesen auf die Perspektiven der Akteure religionsbezogener Bildungsprozesse bzw. der Perspektiven auf die religionsbezogenen Bildungsprozesse.

9 Nichts Neues seit Klafki? Erziehungswissenschaftliche Perspektiven zur Gewinnung von Unterrichtsinhalten zwischen empirischer Forschung, Allgemeiner Didaktik und Allgemeiner Fachdidaktik

Wie die Inhalte in den Unterricht kommen, ist *die* klassische didaktische Frage schlechthin. Doch welche Bedeutung wird dieser Frage derzeit in den Erziehungswissenschaften beigemessen? Wo hat sie ihren systematischen Ort? Ausgehend von der Hypothese eines zu beobachtenden forschungskulturellen Wandels in den Erziehungswissenschaften – neben dem Fokus auf Empirie und einem Trend weg von der Allgemeinen Didaktik hin zur Allgemeinen Fachdidaktik – wird gefragt, inwiefern davon Implikationen hinsichtlich einer Neuformulierung der Frage nach den Inhalten ausgehen und was das für eine Religionspädagogik, die sich im Schnittfeld u.a. von Theologie und Erziehungswissenschaften bewegt, bedeutet.

Im Jahr 1962 formulierte Wolfgang Klafki fünf Fragen zur didaktischen Analyse, die Kernfragen für das Rechenschaftsablegen bei der Auswahl von Inhalten und der Planung von Unterricht sind und sich didaktisch als sehr wirkmächtig erwiesen haben. Die Fragen lauten (Klafki, 1962, S. 15–20):

- »I. Welchen größeren bzw. welchen allgemeinen Sinn- oder Sachzusammenhang vertritt und erschließt dieser Inhalt? Welches Urphänomen oder Grundprinzip, welches Gesetz, Kriterium, Problem, welche Methode, Technik oder Haltung lässt sich in der Auseinandersetzung mit ihm »exemplarisch« erfassen?«
- »II. Welche Bedeutung hat der betreffende Inhalt bzw. die an diesem Thema zu gewinnende Erfahrung, Erkenntnis, Fähigkeit oder Fertigkeit bereits im geistigen Leben der Kinder meiner Klasse, welche Bedeutung sollte er – vom pädagogischen Gesichtspunkt aus gesehen – darin haben?«
- »III. Worin liegt die Bedeutung des Themas für die Zukunft der Kinder?«

- »IV. Welches ist die Struktur des (durch die Fragen I und II und III in die spezifisch pädagogische Sicht gerückten) Inhaltes?«
- »V. Welches sind die besonderen Fälle, Phänomene, Situationen, Versuche, in oder an denen die Struktur des jeweiligen Inhaltes den Kindern dieser Bildungsstufe, dieser Klasse interessant, fragwürdig, zugänglich, begreiflich, »anschaulich« werden kann?«

Die Fragen haben inhaltlich nichts an ihrer bildungstheoretischen Bedeutung verloren und die vor sechzig Jahren formulierten Fragen der didaktischen Analyse erscheinen in ihrer elementaren Dimension nach wie vor zentral. Ihre anhaltende Bedeutung spiegelt sich auch darin wider, dass diese Fragen nach wie vor religionspädagogisch relevantes Lehrbuchwissen darstellen (Schröder, 2021, S. 187; Domsgen, 2019, S. 170). Religionspädagogisch wurden diese Grundfragen fachdidaktisch übersetzt und bspw. im Elementarisierungsmodell »passgenauer« adaptiert. Diese Adaption verweist auf die Herausforderung, dass die didaktischen Fragen zu allgemein gehalten sind – damit deutet sich ein Problemfeld an, dessen damit verbundenen Konsequenzen für eine Theoretisierung der Inhaltsfrage im Folgenden näher betrachtet wird.

Innerhalb der Erziehungswissenschaften scheint eine explizite Theoretisierung der Frage nach den Unterrichtsinhalten in den letzten Jahren in den Hintergrund gerückt zu sein. Anlass für diese Vermutung ist die Marginalisierung der früheren Leitdisziplin der Lehrkräftebildung »Allgemeine Didaktik«, die an Reputation (sowie an Lehrstühlen) verloren hat und nicht unumstritten ist u.a. auf Grund der Anfrage, wie angesichts *verschiedener* didaktischer Modelle die Disziplin einer Allgemeinen Didaktik Sinn ergibt (vgl. bspw. Porsch 2016 oder Terhart, 2012; Trautmann, 2016).

Zu diesem Wandel hat sicherlich auch die Kompetenzorientierung beigetragen, die zur Orientierung an Bildungsstandards und *literacy*-Modellen geführt hat, was den Blick weg von den konkreten Inhalten hin zu übergreifend angelegten Fähigkeiten gelenkt hat.

Gegenwärtig steht zudem erziehungswissenschaftlich stärker die empirische Forschung im Vordergrund und es besteht eine gewisse Zurückhaltung gegenüber normativen Perspektiven (Reusser, 2018), wie sie die didaktischen Grundfragen implizieren. Statt prospektiv-normativ Inhalte zu entwerfen, werden *rekonstruktiv* die unterrichtlichen Prozesse empirisch erhoben. So reflektiert bspw. eine praxeologische Perspektive, wie die Inhalte sich durch die Didaktisierung verändern und wie sie angesichts der Eigenlogik von Unterricht zu Lerngegenständen und damit einer »pädagogischen Transformation« unterzogen werden (Röhl, 2016, S. 21). Gegenüber der rekonstruktiven Forschung besteht die Kritik, dass die empirische Unterrichtsforschung didaktische Modellierungen zu wenig berücksichtige (Reh, 2018), was ein Indikator ist, dass Fragen der »Fachlichkeit« nicht ausgeklammert werden können.

Daher wäre es berechtigt zu fragen, ob an die Stelle der Allgemeinen Didaktik die Fachdidaktiken getreten sind oder treten könnten, wobei bündelnde transdisziplinäre Reflexionen in Gestalt der Allgemeinen Fachdidaktik (Rothgangel & Simojoki 2021) zu finden sind. So wird dort, wie bereits erwähnt, die Inhaltsfrage explizit thematisiert. Die vier »Quellen für Fachinhalte« sind in den einzelnen Fächern unterschiedlich gewichtet und werden unterschiedlich miteinander vermittelt, wobei es kein übergreifendes Modell der Vermittlung gibt (ebd., S. 23). Hier zeigt sich, dass eine Fachdidaktiken übergreifende Verbindung von deskriptiv-empirischer sowie von normativ-didaktischen

Forschungszugängen für die Neuformulierung von Fragen rund um die Inhaltsfrage sich als weiterführend erweisen könnte.¹⁷

Nichts Neues seit Klafki? – Nein, so lässt sich dieser Unterpunkt keinesfalls resümieren. Eher im Gegenteil: Es hat sich der Fokus von der Allgemeinen Didaktik verlagert hin zum breiteren Dialog zwischen den Fachdidaktiken, was vermutlich den Gegenständen in ihrer fachwissenschaftlichen sowie fachdidaktischen Komplexität auch besser gerecht zu werden vermag. Zugleich hat sich die erziehungswissenschaftliche Theorieentwicklung durch interdisziplinäre Bezüge und die Empirisierung ebenfalls erheblich verbreitert und die vor sechzig Jahren formulierten Fragen der didaktischen Analyse erscheinen einerseits in ihrer elementaren Dimension nach wie vor zentral, andererseits in ihrer Allgemeinheit auch etwas unterkomplex. Die Fachdidaktiken mit ihrer normativen Ausrichtung scheinen die didaktischen Fragen übernommen und ausdifferenziert zu haben.

Folgende *Fragen* stellen sich: Sollte der Inhaltsfrage neue Aufmerksamkeit geschenkt werden? Braucht es nicht gerade angesichts eines explodierenden Weltwissens in der globalen Gesellschaft eine fächerübergreifende Struktur bzw. Fragerichtung für die Auswahl von Inhalten? Können religionsdidaktische Modelle der Gewinnung von Gegenständen und Themen und der Verknüpfung der Quellen von Fachinhalten fachdidaktikenübergreifend weiterführend sein? Sind von Modellen aus anderen Fachdidaktiken wichtige Impulse zu gewinnen? Was bedeutet dies für überfachliche Verknüpfung von Inhalten (Rothgangel & Simojoki 2021, S. 24–25)?

10 Ausblick

Unsere provokant zugespitzten Problematisierungen aus sieben verschiedenen Perspektiven zeigen, dass es sich lohnt, die Inhaltsfrage neu zu stellen und angesichts aktueller Herausforderungen über die alte Frage, was im Mittelpunkt des Religionsunterrichts stehen soll bzw. die sogenannte Mitte selbst, wieder zu diskutieren.

Deutlich wurde, dass bei der Inhaltsfrage mehrere Grundfragen mitschwingen: einerseits die Frage nach dem *Was*, also nach Kriterien für die Auswahl dessen, was materialiter zum Unterrichts- bzw. Lerngegenstand bzw. zum Thema werden soll; andererseits die Frage nach dem *Wie*, also die Frage nach Kriterien für mögliche didaktische Zuschnitte und Konturierungen sowie der Verknüpfung mit Zielen und Kompetenzen.

Zudem zeigt schon dieser knappe Problemaufriss, dass die Herausforderungen der Inhaltsfrage auf unterschiedlichen Ebenen liegen und auch die Prozesse der Auswahl und Konturierung von Inhalten kritisch beleuchtet werden müssen.

Bezüglich der konkret genannten Anfragen an die Inhalte des Religionsunterrichts ist zu diskutieren, welche sich als besonders klärungsbedürftig und relevant erweisen, wie sich diesbezüglich unterschiedliche disziplinäre Zugänge ergänzen und ggf. auch in Spannung zueinander geraten, welche kritischen Einwürfe sich ggf. relativ leicht zurückweisen oder bearbeiten lassen und welche ggf. auch noch aus den unterschiedlichen fachlichen Perspektiven hinzukommen.

17 Vgl. den Beitrag von Rothgangel in diesem Band.

Bei der Kritik an dem einen oder anderen Inhalt und dem Bemühen um eine Optimierung der Kriterien für die Auswahl und die Konturierung von ›Inhalten‹ darf es aber nicht stehen bleiben; zu leicht würde man doch wieder in eine Logik verfallen, nach der fachliche Inhalte als solche primär die Sache der theologischen Nachbardisziplinen der Religionspädagogik wären. Insofern geht es bei allen religionsdidaktischen Einzelfragen immer auch um Grundsätzliches – u.a. um Fragen wie: Welche Art von Theologie kann heute für Menschen relevant werden?

Literatur

- Arzt, S. (1999). *Frauenwiderstand macht Mädchen Mut. Die geschlechtsspezifische Rezeption einer biblischen Erzählung*. Innsbruck: Tyrolia Verlag.
- Baldermann, I. (1988). *Einführung in die Bibel*. Göttingen: V&R.
- Bauer, J. (2019). *Religionsunterricht für alle. Eine multitheologische Fachdidaktik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Büttner, G. (2009). Zwischen Klafki und Luther – die Suche nach exemplarischen, fundamentalen und elementaren Bibeltexten. In G. Büttner, V. Elsenbast & H. Roose (Hg.), *Zwischen Kanon und Lehrplan* (S. 163–174). Münster: LIT.
- Büttner, G., Elsenbast, V. & Roose, H. (2009). Zur Einführung. Bibel und Kanon – oder: Was Schüler/-innen heute von der Bibel wissen sollten. In G. Büttner, V. Elsenbast & H. Roose (Hg.), *Zwischen Kanon und Lehrplan* (S. 7–11). Münster: LIT.
- Dam, H. (2022). *Evangelische Kirchengeschichtsdidaktik. Entwicklung und Konzeption*. Leipzig: EVA.
- Dieterich, V.-J. (2009). Wovon man sprechen kann, das darf man nicht verschweigen. Das Problem von Inklusion und Exklusion im evangelischen Religionslehrplan. In G. Büttner, V. Elsenbast & H. Roose (Hg.), *Zwischen Kanon und Lehrplan* (S. 78–100). Münster: LIT.
- Delling, S. (2022). Unterrichtsgespräche und Themenentwicklung im konfessionellen Unterricht. In A. Reese-Schnitker, D. Bertram & D. Fröhle (Hg.), *Gespräche im Religionsunterricht. Einblicke – Einsichten – Potenziale* (S. 115–134). Stuttgart: Kohlhammer.
- Domsgen, M., Hietel, E. L. & Tenbergen, T. (2021). *Empirische Perspektiven zum Religionsunterricht. Eine Untersuchung unter Schülerinnen und Schülern sowie Lehrkräften in Sachsen-Anhalt*. Leipzig: EVA
- Domsgen, M. (2019). *Religionspädagogik*. Leipzig: EVA.
- Domsgen, M. & Witten, U. (2022). Religionsunterricht im Wandel. Ein Überblick über Entwicklungen in Deutschland. In M. Domsgen & U. Witten (Hg.), *Religionsunterricht im Plausibilisierungsstress. Interdisziplinäre Perspektiven auf aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen* (S. 17–69). Bielefeld: transcript.
- Dressler, B. (2009). Kanon als Inhaltsvorgabe? – Oder: Suchen sich Kompetenzen ihre Inhalte? In G. Büttner, V. Elsenbast & H. Roose (Hg.), *Zwischen Kanon und Lehrplan* (S. 134–142). Münster: LIT.
- Dursun, S. (2019). Antisemitisch durch den islamischen Religionsunterricht? Eine qualitative Inhaltsanalyse von Lehrplänen am Beispiel der allgemeinbildenden höhe-

- ren Schulen (AHS) in Österreich. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 18(1), S. 148–159.
- Englert, R., Hennecke, E. & Kämmerling, M. (2014). *Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele, Analysen, Konsequenzen*. München: Kösel.
- Englert, R. & Eck, S. (2021). *R-A-D-E-V. Religionsunterrichtliche Lehrstücke im Praxistest*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Enners, J. (2018). »Kanon im Kanon« und Bibeldidaktik. Eine bibeldidaktische Studie zum »Kanon im Kanon« ausgewählter bibeldidaktischer Konzeptionen, Lehrpläne und Religionsbücher. Münster: LIT.
- Fricke, M. (2005). »Schwierige« Bibeltexte im Religionsunterricht. Theoretische und empirische Elemente einer alttestamentlichen Bibeldidaktik für die Primarstufe. Göttingen: V&R.
- Fricke, M. (2009). »Mobile« Lehrplan – Spiel und Gleichgewicht von biblischen Texten und ihren Funktionen im Religionsunterricht. In G. Büttner, V. Elsenbast & H. Roose (Hg.), *Zwischen Kanon und Lehrplan* (S. 117–133). Münster: LIT.
- Füllenkemper, M. & Hoffheinz, M. (2020). Eine Praxis des Gegenlesens. Über die Notwendigkeit einer rassismuskritischen Rezeption des deutschen »Primitivismus« im Kunstunterricht. In K. Fereidooni & N. Simon (Hg.), *Rassismuskritische Fachdidaktiken* (S. 143–171). Wiesbaden: Springer.
- Gärtner, C. (2018). Auf der Suche nach Fachlichkeit und Relevanz. Religionsdidaktik zwischen Theologizität und lebensweltlicher Kontextorientierung. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 2(17), S. 215–229.
- Gennerich, C., Käbisch, D. & Woppowa, J. (2021). *Konfessionelle Kooperation und Multiperspektivität. Empirische Einblicke in den Religionsunterricht an Gesamtschulen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gojny, T., Schwarz, S. & Witten, U. (2020). Die Inhalte des Religionsunterrichts in der Kritik – eine mehrperspektivische Annäherung an eine religionspädagogische Grundfrage. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 19(2), S. 218–238.
- Gojny, T., Lenhard, H., & Zimmermann, M. (2022). *Religionspädagogik in Anforderungssituationen: Fachdidaktische Grundlagen für Studium und Beruf*. Göttingen: V&R.
- Gojny, T. & Guttenberger, G. (2023). Wild im Wald: Heger und Jäger. Neutestamentliche Wissenschaft und Religionspädagogik im Gespräch über das Neue Testament. In K. Schmid (Hg.), *Heilige Schriften in der Kritik. XVII. Europäischer Kongress für Theologie (VWGTh 68)* (S. 616–642). Leipzig: EVA.
- Gramzow, C. & Hanisch, H. (Hg.) (2015). *Das Fach Evangelische Religion im Freistaat Sachsen aus der Sicht der Unterrichtenden. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung und eines Symposions*. Leipzig: EVA.
- Grethlein, C. (2012). Der Inhalt des Evangelischen Religionsunterrichts – ein praktisch-theologischer Impuls. *ZPT*, 64(4), S. 325–334.
- Grümme, B., Lenhard, H. & Pirner, M. L. (Hg.) (2012). *Religionsunterricht neu denken: Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik. Ein Arbeitsbuch*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Grümme, B., & Pirner, M. L. (Hg.) (2023). *Religionsunterricht weiterdenken: Innovative Ansätze für eine zukunftsfähige Religionsdidaktik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hummrich, M. & Kramer, R.-T. (2017). Was ist schulische Sozialisation? In M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hg.), *Schulische Sozialisation* (S. 7–27). Wiesbaden: Springer.

- Jürgensen, E. (1997). *Frauen und Mädchen in der Bibel. Ein Vorlesebuch für Schule und Gemeinde*. Lahr: Kaufmann.
- Kaube, J. (2019, 7. Januar). Haben wir was in Reli auf? Glaubensinhalte in der Schule. Frankfurter Allgemeine Zeitung. <https://empfehlenswertes.files.wordpress.com/2019/01/haben-wir-was-in-reli-auf-faz-8.1.2019.pdf>
- Kaufmann, H. B. (1968). Muß die Bibel im Mittelpunkt des Religionsunterrichts stehen? Thesen zur Diskussion um eine zeitgemäße Didaktik des Religionsunterrichts. In G. Otto (Hg.), *Schule und Kirche vor den Aufgaben der Erziehung. Theologia Practica Sonderheft für Martin Stallmann* (S. 79–83). Hamburg: Furche Verlag.
- EKD (Hg.) (2010). *Kompetenzen und Standards für den Evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I. Ein Orientierungsrahmen*. Hannover.
- Klafki, W. (1962). Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In H. Roth & A. Blumenthal (Hg.), *Didaktische Analyse. Auswahl – Grundlegende Aufsätze aus der Zeitschrift Die Deutsche Schule* (S. 5–34). Hannover: Schroedel.
- Körber, A. (2010). Kompetenzorientierung versus Inhalte. *Schulmanagement*, 6, S. 8–11.
- Kropač, U. & Riegel, U. (Hg.) (2021). *Handbuch Religionsdidaktik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2017). Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. Berlin. https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf
- Kunstmann, J. & Gräb, W. (2018). *Subjektorientierte Religionspädagogik. Plädoyer für eine zeitgemäße religiöse Bildung*. Stuttgart: Calwer.
- Lenhard, H. & Zimmermann, M. (2020). »(Re-)Konstruktion von Lerngegenständen in der Religionsdidaktik« – ein fachdidaktisches Forschungsformat?! *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 19(1), S. 163–191.
- Leven, E.-M. (2019). *Professionalität von Religionslehrkräften. Eine explorative Studie zur Rekonstruktion fachspezifischen Professionswissens sowie handlungsbezogener und reflexiver Kompetenzen von Religionslehrkräften*. Münster: LIT.
- Lütze, F. (2019). Ökumene im Herzen, Säkularität vor Augen: Religionsunterricht im konfessionslosen Kontext. In M. Schambeck, H. Simojoki & A. Stogiannidis (Hg.): *Auf dem Weg zu einer ökumenischen Religionsdidaktik. Grundlegungen im europäischen Kontext* (S. 252–267), Freiburg/Basel/Wien: Herder.
- Mecheril, P., Brücken, S., Streicher, N. & Velho, A. (2020). Einleitung. In S. Brücken, N. Streicher, A. Velho & P. Mecheril (Hg.), *Migrationsgesellschaftliche Diskriminierungsverhältnisse in Bildungssettings. Analysen, Reflexionen, Kritik* (S. 1–17). Wiesbaden: Springer.
- Mendl, H. (2018). *Religionsdidaktik kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf* (Neuauf., 7. Aufl.). München: Kösel.
- Meyer, K. (2022). Ambiges wird schnell übersehen – ein Plädoyer für einen Lehr-Lern-Ansatz beim »automatischen« Denken in Stereotypen. *ZPT*, 74(2), S. 184–197.
- Meyer-Blanck, M. (2019). Theologische und religionsdidaktische Denkmodelle aus der evangelischen Tradition – Lernmöglichkeiten im Horizont einer ökumenischen Religionsdidaktik. In M. Schambeck, H. Simojoki & A. Stogiannidis (Hg.), *Auf dem Weg zu einer ökumenischen Religionsdidaktik. Grundlegungen im europäischen Kontext* (S. 170–182), Freiburg/Basel/Wien: Herder.

- Pech, D., Schomaker, C. & Simon, T. (2018). Inklusion sachunterrichts-didaktisch gedacht. In dies. (Hg.), *Sachunterrichtsdidaktik & Inklusion. Ein Beitrag zur Entwicklung* (S. 10–25). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Petrik, A. (2022). Warum Demokratie auf eine pluralistische Religionskunde angewiesen ist. Ein Kommentar aus Sicht des Beutelsbacher Konsenses der politischen Bildung. In M. Domsgen & U. Witten (Hg.), *Religionsunterricht im Plausibilisierungsstress. Interdisziplinäre Perspektiven auf aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen* (S. 257–268). Bielefeld: transcript.
- Pirner, M. L. (Hg.) (2019). *Religionsunterricht in Bayern. Eine repräsentative Bevölkerungsumfrage*. Erlangen: FAU University Press.
- Porsch, R. (Hg.) (2016). *Einführung in die Allgemeine Didaktik: Ein Lehr- und Arbeitsbuch für Lehramtsstudierende*. Münster: Waxmann.
- Prediger, S., Link, M., Hinz, R., Hußmann, St., Thiele, J. & Ralle, B. (2012). Lehr- Lernprozesse initiieren und erforschen – Fachdidaktische Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell. In: *MNU journal. Verband zur Förderung des MINT-Unterrichts* 65(8), S. 452–457.
- Pretenthaler, M. (2008). Biblische Frauen – eingeladen in den Religionsunterricht. *Christlich-pädagogische Blätter*, 121(4), S. 221–222.
- Reese-Schnitker, A., Bertram, D. & Fröhle, D. (Hg.) (2022). *Gespräche im Religionsunterricht. Einblicke – Einsichten – Potenziale*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Reh, S. (2021). Fachlichkeit, Thematisierungszwang, Interaktionsrituale. Plädoyer für ein neues Verständnis des Themas von Didaktik und Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik* 64(1), S. 61–70.
- Reis, O. & Schwarzkopf, T. (Hg.) (2015). *Diagnose im Religionsunterricht. Konzeptionelle Grundlagen und Praxiserprobungen*. Berlin/Münster: LIT.
- Reusser, K. (2020). Allgemeine Didaktik – quo vadis? *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36(3), S. 311–328.
- Riegel, C. (2016). *Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. Bielefeld: transcript.
- Riegel, U., Gronover, M., Ambiel, D., Brügge-Feldhake, M., Jumpertz, S., Krämer, M. & Boschki, R. (2022). Die Thematisierung religiöser Vielfalt im katholischen Religionsunterricht. Eine explorative Videostudie. *Erziehungswissenschaft* 25, S. 25–40.
- Röhl, T. (2016). Unterrichten. Praxistheoretische Dezentrierungen eines alltäglichen Geschehens. In H. Schäfer (Hg.), *Sozialtheorie* (S. 323–344). Bielefeld: transcript.
- Roose, H. (2019). *Kindertheologie und schulische Alltagspraxis. Eine Studie zum Verhältnis von kindertheologischen Normen und eingeschliffenen Routinen im Religionsunterricht*. Stuttgart: Calwer.
- Rosa, H. & Endres, W. (2016). *Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert* (2. Aufl.). Weinheim Basel: Beltz.
- Rothgangel, M. & Simojoki, H. (2021). Potentiale der Allgemeinen Fachdidaktik für die Religionsdidaktik. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 29(1), S. 10–28.
- Rothgangel, M., Simojoki, H. & Körtner, U. H. J. (Hg.) (2019). *Theologische Schlüsselbegriffe. Subjektorientiert – biblisch – systematisch – didaktisch* (6. Aufl.). Göttingen: V&R.
- Rothangel, M. (2019) Sozialpsychologisch inspirierte Bausteine für eine ökumenische Religionsdidaktik: Response aus evangelischer Perspektive. In M. Schambeck, H. Si-

- mojoki & A. Stogiannidis (Hg.): *Auf dem Weg zu einer ökumenischen Religionsdidaktik: Grundlegungen im europäischen Kontext* (S. 155–163). Freiburg i.Br.: Herder.
- Rothgangel, M. (2020). 17 Fachdidaktiken im Vergleich. Ergebnisse und Perspektiven. In M. Rothgangel, U. Abraham, H. Bayrhuber, V. Frederking, W. Jank & H. J. Vollmer (Hg.): *Lernen im Fach und über das Fach hinaus: Bestandsaufnahmen und Forschungsperspektiven aus 17 Fachdidaktiken im Vergleich*. (Allgemeine Fachdidaktik Bd. 2) (S. 469–577). Münster/New York: Waxmann.
- Rupp, H. & Schmidt, H. (Hg.) (2001). *Lebensorientierung oder Verharmlosung? Theologische Kritik der Lehrplanentwicklung im Religionsunterricht*. Stuttgart: Calwer.
- Schambeck, M & Pemsel-Maier, S. (Hg.) (2015). *Keine Angst vor Inhalten! Systematisch-theologische Themen religionsdidaktisch erschließen* (S. 67–89). Freiburg: Herder.
- Schambeck, M. & Schröder, B. (2017). Auf dem Weg zu einer Didaktik konfessionell-kooperativer Lernprozesse. In K. Lindner, M. Schambeck, H. Simojoki & E. Naurath (Hg.), *Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell* (S. 343–363). Freiburg: Herder.
- Schambeck, M., Simojoki, H. & Stogiannides, A. (Hg.) (2019). *Auf dem Weg zu einer ökumenischen Religionsdidaktik. Grundlegungen im europäischen Kontext*. Freiburg: Herder.
- Scheer, A. (1999). »Vergessene« Jesusbegegnungen mit Frauen. An neue alte Jesusgeschichten erinnern im Religionsunterricht der Volksschulen. *Christlich-pädagogische Blätter*, 112(1), S. 43–44.
- Schröder, B. (2021). *Religionspädagogik* (2. Aufl.). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Schröder, B. & Woppowa, J. (Hg.) (2021). *Theologie für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht: Ein Handbuch*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Schwaiger, L. & Jarren, O. (2022). Religionsunterricht und religiöse Diskurse angesichts des Medien- und Öffentlichkeitswandels. Ein Kommentar aus kommunikationswissenschaftlicher Perspektive. In M. Domsgen & U. Witten (Hg.), *Religionsunterricht im Plausibilisierungsstress. Interdisziplinäre Perspektiven auf aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen* (S. 201–216). Bielefeld: transcript.
- Schwarz, S. (2019). SchülerInnenperspektiven und Religionsunterricht: Empirische Einblicke – theoretische Überlegungen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schweitzer, F. & Ulfat, F. (2021). *Dialogisch – kooperativ – elementarisiert. Interreligiöse Einführung in die Religionsdidaktik aus christlicher und islamischer Sicht*. Göttingen: V&R.
- Spichal, J. (2015). *Vorurteile gegen Juden im christlichen Religionsunterricht. Eine qualitative Inhaltsanalyse ausgewählter Lehrpläne und Schulbücher in Deutschland und Österreich*. Göttingen: V&R.
- Spichal, J. (2019). Antijüdische Vorurteile in Lehrplänen und Schulbüchern für die Grundschule. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 18(1), S. 124–133.
- Štimac, Z. & Spielhaus, R. (Hg.) (2018). *Schulbuch und religiöse Vielfalt. Interdisziplinäre Perspektiven*. Göttingen: V&R.
- Stögbauer-Elsner, E., Lindner, K. & Porzelt, B. (Hg.) (2021). *Studienbuch Religionsdidaktik*. Bad Heilbrunn: UTB.
- Sturm, T. (2016). *Lehrbuch Heterogenität in der Schule* (2. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Terhart, E. (2012). *Didaktik: Eine Einführung* (Nachdr.). Stuttgart: Reclam.

- Tiedemann, M. (2022). Aufgeklärte Skepsis. Religionsunterricht aus philosophiedidaktischer Perspektive. In M. Domsgen & U. Witten (Hg.), *Religionsunterricht im Plausibilisierungsstress. Interdisziplinäre Perspektiven auf aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen* (S. 247–255). Bielefeld: transcript.
- Thierfelder, J. (2001). Kirchengeschichte bedarf der Verstärkung. In H. Rupp & H. Schmidt (Hg.), *Lebensorientierung oder Verharmlosung? Theologische Kritik der Lehrplanelentwicklung im Religionsunterricht* (S. 127–141). Stuttgart: Calwer.
- Trautmann, M. (2016). Die Allgemeine Didaktik – eine umstrittene Disziplin. In R. Porsch (Hg.), *Einführung in die Allgemeine Didaktik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch für Lehramtsstudierende* (S. 9–24). Münster: Waxmann.
- UNESCO – Deutsche UNESCO-Kommission (o.D.). Bildung für nachhaltige Entwicklung. URL: <https://www.unesco.de/bildung/bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung> [Zugriff: 28.07.2022].
- Völker, S. (2015). *Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen in Sachsen-Anhalt und Thüringen. Eine empirische Studie*. Leipzig: EVA.
- Weiß, T. (2022). Lehren, bekehren oder verwehren? Wie Religionsunterricht in den Medien wahrgenommen wird. Ein Kommentar aus gesellschaftsöffentlicher Perspektive. In M. Domsgen & U. Witten (Hg.), *Religionsunterricht im Plausibilisierungsstress. Interdisziplinäre Perspektiven auf aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen* (S. 193–200). Bielefeld: transcript.
- Welker, M. (2009). Essentials. Welche Formen und Inhalte sollten die religiöse Bildung im Allgemeinen und der christliche Religionsunterricht im Besonderen hochhalten? In G. Büttner, V. Elsenbast & H. Roose (Hg.), *Zwischen Kanon und Lehrplan* (S. 62–77). Münster: LIT.
- Widmann, M. (2008). Kirchengeschichte im Unterricht. In K. Keuter, G. Adam, R. Englert, R. Lachmann & N. Mette (Hg.), *Didaktik der Kirchengeschichte. Ein Lesebuch- und Studienbuch* (S. 35–41). Münster: Comenius-Institut.
- Willems, J. (2020). »Religionistischer« Rassismus und Religionsunterricht. In K. Fereidooni & N. Simon (Hg.), *Rassismuskritische Fachdidaktiken* (S. 473–493). Wiesbaden: Springer.
- Wißmann, H. (2019). *Religionsunterricht für alle? Zum Beitrag des Religionsverfassungsrechts für die pluralistische Gesellschaft*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Witten, U. (2021). *Inklusion und Religionspädagogik: Eine wechselseitige Erschließung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Woppowa, J. (2018). *Religionsdidaktik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Zimmermann, M. & Zimmermann, R. (Hg.) (2018). *Handbuch Bibeldidaktik* (2. Aufl.). Tübingen: Mohr Siebeck.