

Religionsunterricht im Wandel.

Ein Überblick über Entwicklungen in Deutschland

Michael Domszen & Ulrike Witten

Der Religionsunterricht ist im Wandel. Im historischen Rückblick gesehen, ist das nichts Neues. Institutionen wandeln sich. Auf Phasen, die von Kontinuität bestimmt sind, folgen Zeiten der Veränderung. Sie können schleichend oder dynamisch ausfallen. Nicht selten kommt es dabei auch zu Überlappungen von Kontinuität und Neuanfang.

Beim Religionsunterricht ist es nicht anders, und doch zeigen sich hier Besonderheiten, die es zu beachten gilt. Das liegt zum einen daran, dass er von mehreren Institutionen verantwortet oder doch zumindest beeinflusst wird, die selbst in einer sich wandelnden Gesellschaft agieren und dabei vergleichbaren, aber eben auch unterschiedlichen Herausforderungen gegenüberstehen. Staat, Religionsgemeinschaften und Familien sind involviert. Ihr Zusammenspiel ist immer wieder neu auszutarieren. Zum anderen gilt es zu beachten, dass es *den* Religionsunterricht in Deutschland nicht gibt. Religionsunterricht existiert nur im Plural. Hier die Übersicht zu behalten, ist nicht leicht.¹

Die folgenden Ausführungen versuchen diese Komplexität aufzunehmen und sie zugleich auf ein Mindestmaß zu reduzieren. Zunächst werden Ausgangslage und Wandlungstendenzen skizziert, indem in unterschiedlichen Perspektiven auf den Religionsunterricht in der Bundesrepublik geschaut wird. Dies umfasst die rechtlichen Rahmenbedingungen, kontextuelle Spezifika, den Ethikunterricht, die Schulformspezifika, die Organisationsformen, die Lehrkräfte sowie die Schüler*innen. An die Darstellungen schließt sich jeweils das Herausstellen von Wandlungstendenzen und Herausforderungen an, was mit einer fokussierten Zusammenfassung endet. Anschließend werden in sechs Herausforderungen diejenigen Felder identifiziert und zusammengefasst, die gegenwärtig mit Blick auf den Religionsunterricht besonders drängend sind.

1 Einen sehr guten und aktuellen Überblick geben hier die von evangelischen und katholischen Fachleuten gemeinsam verfassten Beiträge zum Religionsunterricht in den einzelnen Bundesländern, vgl. Rothgangel/Schröder 2020.

1. Religionsunterricht im Plural: Ausgangslage und Wandlungstendenzen

Religionsunterricht in Deutschland zu beschreiben, heißt ihn in seiner Pluralität wahrzunehmen. Die Pluralität äußert sich in unterschiedlichen Perspektiven und tritt auf vielfältige Weise vor Augen. Im Folgenden werden die wichtigsten Facetten zur Sprache kommen, um auf diese Weise in komprimierter Form ein möglichst umfassendes Bild des Religionsunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland zeichnen zu können. Dabei geht es zunächst um eine Bestandsaufnahme im Sinne einer knappen Skizze der Ausgangslage, an die sich dann Beobachtungen zu grundlegenden Wandlungstendenzen anschließen.

Zu beachten ist dabei, dass die einzelnen Perspektiven zwar unterschieden, aber nicht getrennt werden können. Es gibt Überschneidungen und Verknüpfungen, die dazu führen, dass die jeweiligen Blickachsen ineinander übergehen und einander überlappen.

1.1 Rechtliche Regelungen

Das deutsche Schulsystem ist ein von Rechtsnormen beherrschter Raum. Das schafft einerseits Transparenz und fördert andererseits Verlässlichkeit. Der Religionsunterricht als Teil schulischer Bildung ist davon nicht ausgenommen.

1.1.1 Skizze zur Ausgangslage

Ausdrücklich thematisiert wird der Religionsunterricht im Grundrechtsteil des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland im Artikel 7. Dort wird er als ordentliches Lehrfach verankert, das in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften zu erteilen (Abs. 3) ist und zu dessen Besuch (Abs. 2) und Erteilung (Abs. 3) niemand gezwungen werden kann. Die Ausnahmeregelung dazu findet sich in Art. 141, der sog. Bremer Klausel, in der bestimmt wird, dass Art. 7,3 dort keine Anwendung findet, wo am 1. Januar 1949 eine andere landesrechtliche Regelung bestand. Das ist der Fall in Bremen und seit 1990 auch in Berlin, nachdem die Alliierten den Status Berlins als Land der Bundesrepublik Deutschland akzeptierten. Für das Bundesland Brandenburg, das sich in seinen religionsunterrichtlichen Regelungen auch darauf beziehen wollte, ist weiterhin offen, ob dafür Art. 141 in Anschlag gebracht werden kann. Das wurde bisher höchstrichterlich noch nicht geklärt, kann aber an dieser Stelle auch dahingestellt bleiben, weil im Rahmen eines Vergleichsvorschlages des Bundesverfassungsgerichts im Jahr 2001 eine allseits akzeptierte Regelung gefunden wurde.

Religionsunterricht in Deutschland hinsichtlich seiner Rechtskonstruktion

Auf der Grundlage von Art. 7,3	Auf der Grundlage von Art. 141
Baden-Württemberg, Bayern, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein, Thüringen	Bremen, Berlin, (Brandenburg)

In Bremen findet der Religionsunterricht in alleiniger Verantwortung des Landes als ordentliches Lehrfach statt. Er ist nicht bekenntnisorientiert. Ursprünglich als biblischer Geschichtsunterricht profiliert, wird er seit dem Schuljahr 2014/15 als »Religion« bezeichnet und folgt einer religionskundlichen Ausrichtung, die alle Religionen in den Blick nimmt. In Berlin wiederum ist der Religionsunterricht ausschließlich Angelegenheit der Religionsgemeinschaften, also kein ordentliches Lehrfach, wird aber in den Räumen der Schule abgehalten, wovon mehrere Religionsgemeinschaften Gebrauch machen. Zugleich gibt es einen freiwilligen Weltanschauungsunterricht. Der Lebenskundeunterricht wird vom Humanistischen Verband angeboten. Beide Unterrichtsangebote werden zusammengesehen als »Religions- oder Weltanschauungsunterricht«, der neben dem Ethikunterricht als ordentliches Lehrfach für alle Schüler*innen der Klassenstufen 7 bis 10 angeboten wird.

Brandenburg nimmt hinsichtlich der Unterrichtsmodelle in Bremen und Berlin eine Mittelposition ein, insofern es mit LER ein Pflichtfach eingerichtet hat, an dem man aber nicht teilnehmen muss, wenn man am von den Kirchen verantworteten Religionsunterricht teilnimmt. So ist es auf der Grundlage des Vergleichsvorschlags des Bundesverfassungsgerichts 2001 festgelegt worden.

Einer anderen Profilierung von Religionsunterricht folgen die restlichen 13 Bundesländer. Dort sind auf der Grundlage von 7,3 GG rechtliche Regelungen (in den Landesverfassungen und Schulgesetzen) verabschiedet worden, die den konfessionellen Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach bestimmen und für dessen Durchführung Staat und Religionsgemeinschaften in einem *res mixta*-Verfahren agieren. Für die strukturellen Belange sind die Bundesländer zuständig. Die inhaltlichen Belange werden von den (durch die Länder als Körperschaften öffentlichen Rechts anerkannten) Religionsgemeinschaften verantwortet.

Religionsunterricht in Deutschland hinsichtlich seines Profils auf der Grundlage der Rechtskonstruktion in den Bundesländern

Konfessioneller Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach (<i>res mixta</i>) in gemeinsamer Verantwortung von Staat und Religionsgemeinschaften	Religionskundlicher Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach in alleiniger Verantwortung des Staates	Konfessioneller Religionsunterricht in alleiniger Verantwortung der Religionsgemeinschaften
Baden-Württemberg, Bayern, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein, Thüringen	Bremen	Berlin, Brandenburg

Aus der *res mixta*-Regelung resultieren unterschiedliche religionsunterrichtliche Umsetzungen, insofern zwar in allen Bundesländern die beiden christlichen Kirchen und die jüdische Religionsgemeinschaft als Religionsgemeinschaften anerkannt sind, aber darüber hinaus deutliche Unterschiede bestehen. So wurden beispielsweise

in Hamburg 2012 Verträge mit muslimischen Gemeinschaften und der alevitischen Gemeinde abgeschlossen, sodass sie rechtlich den sog. beiden großen christlichen Kirchen auch in Fragen des Religionsunterrichts gleichgestellt sind. Auch in Hessen wurde dieser Weg 2013 gegangen (DITIB Landesverband Hessen e.V.; Ahmadiyya Muslim Jamaat in der Bundesrepublik Deutschland e.V.), 2020 jedoch korrigiert, indem die Zusammenarbeit mit dem DITIB Landesverband beendet wurde. In anderen Bundesländern wurden aufgrund der politischen Verwicklungen von vornherein andere Wege gegangen. Die Frage nach verlässlichen Ansprech- und Kooperationspartnern für die Gestaltung von konfessionellem Religionsunterricht wird dort über die Bildung von Beiräten beantwortet, an denen Vertreterinnen und Vertreter islamischer Verbände sowie Expertinnen und Experten aus Hochschulen mitwirken. Rechtlich resultiert daraus eine gewisse Unsicherheit, die dann damit aufgefangen wird, dass Modellversuche initiiert werden.

Konfessionelle Religionsunterrichte als ordentliches Lehrfach in den Bundesländern

Baden-Württemberg	evangelisch, katholisch, jüdisch, altkatholisch, syrisch-orthodox, orthodox, alevitisch, islamisch
Bayern	evangelisch, katholisch, jüdisch, altkatholisch, russisch-orthodox, griechisch-orthodox, serbisch-orthodox, syrisch-orthodox, islamisch
Hamburg	Religionsunterricht für alle (unter gleichberechtigter Mitwirkung der evangelischen Kirche, der jüdischen Gemeinde, den 3 islamischen Religionsgemeinschaften Hamburg, der alevitischen Gemeinde und dem katholischen Erzbistum)
Hessen	evangelisch, katholisch, griechisch-orthodox, jüdisch, islamisch (Ahmadiyya Muslim Jamaat), islamisch (DITIB), adventistisch, altkatholisch, freireligiös, mennonitisch, unitarisch, alevitisch, syrisch-orthodox
Mecklenburg-Vorpommern	evangelisch, katholisch
Niedersachsen	evangelisch, katholisch, alevitisch, jüdisch, orthodox, islamisch
Nordrhein-Westfalen	evangelisch, katholisch, syrisch-orthodox, orthodox (differenziert als griechisch-, russisch-, rumänisch- und serbisch-orthodox), jüdisch, islamisch, alevitisch, mennonitisch
Rheinland-Pfalz	evangelisch, katholisch, jüdisch, alevitisch, mennonitisch, freireligiös, islamisch
Saarland	evangelisch, katholisch, islamisch, alevitisch, jüdisch,
Sachsen	evangelisch, katholisch, jüdisch
Sachsen-Anhalt	evangelisch, katholisch
Schleswig-Holstein	evangelisch, katholisch
Thüringen	evangelisch, katholisch, jüdisch

In der Summe zeigt sich eine große Vielfalt an unterschiedlichen Formen konfessionellen Religionsunterrichts in Deutschland, wobei der Grad der Einrichtung deutlich variiert. Währenddessen beim evangelischen und katholischen Religionsunterricht von

einer flächendeckenden Einrichtung ausgegangen werden kann, finden sich andere Religionsunterrichte nur an wenigen Schulen.

Innerhalb des Spektrums an konfessionellen Religionsunterrichten gibt es zwei Entwicklungen, die bereits in rechtlichen Regelungen Niederschlag gefunden haben. Da ist zunächst der konfessionell-kooperative Religionsunterricht, der inzwischen deutschlandweit von Interesse ist und in Niedersachsen auf kultusministerieller Erlassesebene 1993, 2005 und 2011 Eingang gefunden hat. Im Jahr 2021 haben sich die evangelischen und katholischen Bistümer und Landeskirchen dazu entschieden, den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht zu einem christlichen Religionsunterricht weiterzuentwickeln. In Baden-Württemberg wird seit 1993 konfessionell-kooperativer Religionsunterricht ermöglicht; ebenso in Nordrhein-Westfalen. Dort gibt es seit 2003 einen Runderlass zum Religionsunterricht, auf dessen Grundlage in Verbindung mit den geschlossenen Verträgen zwischen den beteiligten Bistümern und den evangelischen Landeskirchen konfessionell-kooperativ unterrichtet wird, wobei das Erzbistum Köln eine Ausnahme darstellt.

Inzwischen stehen auch andere Kirchen miteinander diesbezüglich in Verhandlungen und es sind Vereinbarungen zwischen den Kirchen abgeschlossen worden (so z.B. in Thüringen oder jüngst im Juli 2021 in Rheinland-Pfalz). Zugleich gibt es Bundesländer, in denen gegenwärtig mehr oder weniger ausschließlich ein nach Konfessionen getrennter Religionsunterricht angeboten wird, weil die rechtlichen und organisatorischen Voraussetzungen zur konfessionellen Kooperation (noch) nicht gegeben sind. In Hessen beispielsweise wird konfessionell-kooperativer Religionsunterricht im Rahmen eines Modellversuchs ermöglicht. In Sachsen-Anhalt haben sich die Kirchen auf die Ermöglichung eines kooperativen Religionsunterrichts verständigt.

Des Weiteren sticht aus dem Feld des konfessionellen Religionsunterrichts Hamburg hervor, weil hier im »Religionsunterricht für alle« eine neue Variante der *res mixta*-Regelung umgesetzt wird. In Weiterentwicklung eines »Religionsunterrichts für alle in evangelischer Verantwortung« wird dort auf der Grundlage der 2012 vom Senat der Freien und Hansestadt mit muslimischen Gemeinschaften und der alevitischen Gemeinde geschlossenen Religionsverträge ein »Religionsunterricht für alle in gleichberechtigter Verantwortung« profiliert.

Religionsunterricht in Deutschland hinsichtlich seines Profils auf der Grundlage der Rechtskonstruktion in Deutschland

Konfessioneller Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach in gemeinsamer Verantwortung von Staat und Religionsgemeinschaften (res mixta)			Religionsunterricht in alleiniger Verantwortung des Staates	Religionsunterricht in alleiniger Verantwortung der Religionsgemeinschaften
Konfessioneller Religionsunterricht nach Konfessionen getrennt	Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht	Religionsunterricht für alle in gemeinsamer Verantwortung der Religionsgemeinschaften	Religion als ordentliches Lehrfach in alleiniger Verantwortung des Landes	Religionsunterricht in alleiniger Verantwortung der Religionsgemeinschaften
Bayern, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein, Thüringen	Baden-Württemberg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen	Hamburg	Bremen	Berlin, Brandenburg

Zu beachten ist schließlich noch das sog. Elternrecht. Wie in Art. 6,2 GG formuliert, sind »Pflege und Erziehung der Kinder ... das natürliche Recht der Eltern«. Das gilt auch in der Schule und führt in Sachen Religion immer wieder zu Auseinandersetzungen, die juristisch ihren Niederschlag gefunden haben (z.B. in Sachen Bekleidungs- und Essensvorschriften, Gebetsritualen, Beteiligung am Unterricht und Schulveranstaltungen). Für den Religionsunterricht gilt, dass die Eltern über die Teilnahme ihres Kindes daran zu bestimmen haben (Art. 7,2 GG). Ihre Rolle und Bedeutung sind auch bei der Profilierung und Gestaltung von Religionsunterricht und darüber hinaus von Religion im Schulleben grundständig zu beachten. Zwar gibt es kein Recht auf Nichtbegegnung mit aus eigener Sicht unliebsamen Unterrichtsinhalten in der Schule. Doch gibt es auch hier Grenzen. Eltern müssen nicht alles hinnehmen. Das auch in der Schule zu achtende Elternrecht lässt sich als »Ausgleichsgröße zur Durchsetzung der in Deutschland bekanntlich besonders strengen Schulpflicht« (Wißmann 2019: 70) verstehen. Auch wenn der Staat sich als weltanschaulich neutral versteht und verhält, akzeptiert er doch, dass »seine Bürger (als Schüler, Eltern und Lehrer) selber diese religiöse Wahrheit auch (und gerade) in der Schule leben können.« (Ebd.)

1.1.2 Wandlungstendenzen und Herausforderungen

Insgesamt gesehen wird man festzuhalten haben, dass es gegenwärtig nur sehr begrenzt Initiativen zu einer grundsätzlichen Neuregelung des Religionsunterrichts gibt. Dem sog. Hamburger Weg kommt hier mit der Einrichtung eines Religionsunterrichts für alle in gemeinsamer Verantwortung der Religionsgemeinschaften eine besondere Bedeutung zu, insofern an dieser Stelle – nicht zuletzt juristisch – ausgelotet wird, welchen Spielraum die grundgesetzliche Regelung zum Religionsunterricht zur Verfügung stellt.² Eher im Windschatten dieser Auseinandersetzung bewegt sich die Einrichtung und Profilierung eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts, was zum großen Teil daran liegt, dass er nicht als generelles Modell zur Ablösung eines nach Konfessionen getrennten Religionsunterrichts eingeführt und profiliert wird.³ Dazu kommt, dass er sich nicht nur leichter in das vorfindliche System einfügen lässt, sondern zugleich dabei hilft, dessen Probleme zu lösen, indem beispielsweise Lehrermangel begegnet werden kann und unterrichtsfähige Schülergruppengrößen zustande kommen.

Unabhängig von diesen Änderungsinitiativen zeigen sich auch an anderen Stellen Problemlagen, die Herausforderungen im Zusammenhang mit der jetzigen Regelung offenbaren.

Zunächst ist auf die *res mixta*-Konstruktion zu verweisen. Hier ergeben sich einerseits mit Blick auf die Einrichtung eines islamischen Religionsunterrichts Schwierigkeiten, weil die grundgesetzliche Regelung (die selbst wiederum auf die Weimarer Reichsverfassung zurückgeht) bei ihrer Abfassung zwar die christlichen Konfessionen und die jüdische Religionsgemeinschaft im Blick hatte, nicht jedoch den Islam in seiner eigenen theologischen und organisationssoziologischen Logik. Die damit gegebenen Herausforderungen kulminieren in der Frage nach den institutionellen Ansprech- und Kooperationspartnern für staatliches Handeln im islamischen Religionsunterricht. Sie wird auf der Ebene der einzelnen Bundesländer unterschiedlich beantwortet. Dass der islamische Religionsunterricht in Form von (immer wieder verlängerten) Modellversuchen eingerichtet und durchgeführt wird oder aufgrund politischer Dissonanzen mit der türkischen Regierung in seiner Anerkennung der DITIB als Religionsgemeinschaft immer wieder zur Disposition steht, kann letztlich nicht befriedigen.

Herausforderungen ergeben sich aber auch hinsichtlich eines christlichen Religionsunterrichts. Das mit der *res mixta*-Regelung verbundene Staatsverständnis erscheint heute selbst Befürwortern des Religionsunterrichts als nur schwer nachvollziehbar und bisweilen sogar als »abenteuerlich« (Kaube 2019). Das an sich muss noch nicht als problematisch gewertet werden. Aber dass der konfessionelle Religionsunterricht in der Perspektive der positiven Religionsfreiheit auf den Pfaden der Religionsausübung angesiedelt ist und deshalb mit dem Recht auf Abmeldung einhergeht, führt in ein gewisses

2 Die Grundlage dafür bildet ein Orientierungsgutachten, das der Münsteraner Verfassungsrechtler Hinnerk Wißmann im Auftrag der Nordkirche 2017 erstellt hat, vgl. Wißmann 2019.

3 In Niedersachsen als Bundesland, das eine Vorreiterrolle in dieser Hinsicht eingenommen hat und das inzwischen den christlichen Religionsunterricht diskutiert, nahmen beispielsweise im Schuljahr 2016/17 in der Sekundarstufe I an allgemeinbildenden Schulen 23,5 % der Schülerinnen und Schüler daran teil (Rothgangel/Schröder 2020: 249). In Nordrhein-Westfalen gilt hingegen der konfessionell-kooperative Religionsunterricht nicht als Modell, sondern als Organisationsform.

Dilemma. Es tritt vor allem dort in aller Deutlichkeit vor Augen, wo der konfessionelle Religionsunterricht nur einen kleinen Teil der Schülerschaft erreicht. Auch religionsdidaktisch gesehen ist Positionalität unverzichtbar, aber in Kopplung mit dem Recht auf (negative) Religionsfreiheit kann sie zur Be- oder gar Verhinderung religiöser Bildung werden, insofern Eltern bzw. religionsmündige Jugendliche den Religionsunterricht von vornherein ausschließen und eine religionsdidaktisch profilierte Begegnung mit Religion ausbleibt. In gewisser Weise ist das geradezu tragisch, denn zumindest aus der Perspektive evangelischer und katholischer Religionsdidaktik kann als Konsens festgehalten werden, dass die »religionspädagogische Vermittlung ... sich heute nicht mehr auf die Weitergabe von Wahrheiten« richtet, »sondern auf das Angebot von Bedeutungen« (Englert 2013: 48).

Wenn also Konfessionalität den Ausgangs-, aber nicht den Zielpunkt religiöser Bildungsprozesse in der Schule bildet und bilden kann, stellt sich die Frage, ob es wirklich geboten ist, den Religionsunterricht im Lichte der Religionsausübung zu begreifen und ihn dann folgerichtig unter den Schutz der Religionsfreiheit zu stellen. In Sachsen-Anhalt zum Beispiel führt das dazu, dass vier von fünf Schüler*innen kein positionell-religiöses Bildungsangebot erhalten, sondern Religion nur im Rahmen des Ethikunterrichts begegnen. Religionsfreiheit wird hier unter der Hand zum Recht der Nichtbegegnung mit Religion im Modus der Positionalität. Über die Auswirkungen dessen fehlen bislang erhellende Studien. Zu prüfen wäre dabei die Frage, ob xenophobe Tendenzen in der Gesellschaft auch damit zusammenhängen, dass Religionen nur von außen und nicht in ihren jeweiligen Innenperspektiven zur Kenntnis genommen werden. Zu prüfen wäre ebenso, ob authentische Begegnungen verpflichtend zum jeweiligen Unterricht dazugehören müssen.

Die Herausforderungen in dieser Richtung sind gegenwärtig in Deutschland ungleichmäßig verteilt. Allerdings gilt es sich zu vergegenwärtigen, dass sich die jetzt gültigen Regelungen in kirchen- und religionsverfassungsrechtlicher Hinsicht in einem diskursiven Rahmen bewegen, der dem heutigen in vielen Teilen nicht mehr entspricht. Die Herausforderungen stellen sich dann in besonderer Intensität, wenn eine mehrheitliche religiöse Orientierung nicht vorauszusetzen ist. Mit anderen Worten: Nicht mehr die Freiheit *von* Religion ist dabei dann die entscheidende Perspektive (insofern sie einen bildungsemanzipatorischen Akt gegenüber der Mehrheit markiert), sondern die Freiheit *zur* Religion (als Ausdruck eigener bildender Zugänge dazu). Religion würde hier als ein Differenzmarker fungieren, um nicht nur der eigenen (vor allem sozialisationstheoretisch vermittelten) Position zu begegnen, sondern auch einer Position, die darüber hinausführt.

An dieser Stelle ist von grundlegender Bedeutung, dass die staatliche Regelschule, an der der Religionsunterricht stattfindet, »nicht als religiöse *tabula rasa* angelegt« (Schröder 2012: 297) ist. Im Hintergrund dafür steht eine Unterscheidung aus der Zeit der Weimarer Republik, die heute nur noch teilweise besteht und gegenwärtig zudem eine Neuausrichtung erfährt. Öffentliche Schulen waren als Bekenntnisschulen (in der Gesamtpprägung durch das Bekenntnis zu einer christlichen Konfession gekennzeichnet), als (christliche) Gemeinschaftsschulen bzw. Simultanschulen (Kinder unterschiedlicher Bekenntnisse und Weltanschauungen lernen gemeinsam auf der Grundlage des Christentums als »prägenden Kultur- und Bildungsfaktor in der abendländischen Ge-

schichte« [Hildebrandt 2000: 65]) und als bekenntnisfreie Schulen (Verzicht auf jede religiöse oder weltanschauliche Prägung) möglich. Im Grundgesetz wird die staatliche Regelschule nicht als grundsätzlich bekenntnisfrei, sondern als (auch) von Religion bestimmter Raum verstanden, in dem auch »Gottesdienst und Seelsorge« zugelassen sind, »wobei jeder Zwang fernzuhalten ist« (Art. 140 GG unter Verweis auf Art. 141 WRV). Die einzelnen Bundesländer verstehen ihre Schulen als »Gemeinschaftsschulen« (nicht als Bekenntnisschulen), insofern damit die »Trennung von Schülern und Lehrern nach Konfessionen« überwunden und »Inhalte wie Ziele des Unterrichts (mit Ausnahme des Religionsunterrichts) nicht an konfessionellen Grundsätzen« (Schröder 2012: 298)⁴ ausgerichtet werden. Dabei lassen sich zwei unterschiedliche Lesarten aufzeigen. Während Bayern, Baden-Württemberg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Schleswig-Holstein⁵ und Thüringen die staatlichen Schulen als christliche Gemeinschaftsschulen verstehen, sehen Berlin, Bremen, Brandenburg, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen und Sachsen-Anhalt davon ab. Sie verzichten auf den Bezug auf christliche Werte und verstehen ihre Schulen als weltanschaulich neutral. Allerdings darf der Begriff der christlichen Gemeinschaftsschule nicht einseitig religiös interpretiert werden. Er bezieht sich »in erster Linie auf die Anerkennung des prägenden Kultur- und Bildungsfaktors, nicht auf die Glaubenswahrheit und ist damit ... auch gegenüber Nichtchristlichen durch die Geschichte des abendländischen Kulturkreises gerechtfertigt.« (BVerfG vom 17.12.1975) Interessant ist, dass das Bundesverfassungsgericht in seiner Entscheidung aus dem Jahr 2015 zur Verfassungsbeschwerde einer muslimischen Lehrerin aus Nordrhein-Westfalen, der das Tragen eines Kopftuches untersagt wurde, nicht mehr von einer christlichen Gemeinschaftsschule, sondern von der »öffentlichen bekenntnisoffenen Gemeinschaftsschule« (BVerfG vom 17.01.2015) spricht und damit eine terminologische Neujustierung vornimmt, mit der die bereits skizzierte Linie in der Interpretation des Begriffs der christlichen Gemeinschaftsschule nun auch im Kontext religiöser und weltanschaulicher Pluralität deutlicher zum Ausdruck kommen kann. Schule wird dabei ausdrücklich nicht als religionsfreier Raum beschrieben. Es gibt »kein Recht darauf, von der Konfrontation mit ihnen [den Schüler*innen; M.D.] fremden Glaubensbekundungen, kultischen Handlungen und religiösen Symbolen verschont zu bleiben.« (Ebd.: 104) Insofern sind »etwa christliche Bezüge bei der Gestaltung der öffentlichen Schule nicht ausgeschlossen; die Schule muss aber auch für andere weltanschauliche und religiöse Inhalte und Werte offen sein.« (Ebd.: 111) Darin »bewahrt der freiheitliche Staat des Grundgesetzes seine religiöse und weltanschauliche Neutralität.« (Ebd.: 111) Soweit landesrechtlichen Bestimmungen »ein christlicher Bezug des staatlichen Schulwesens entnommen werden kann, soll sich dies auf säkularisierte Werte des Christentums beziehen« (ebd.: 130), denn der Begriff des Christ-

4 Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen lassen auf Antrag der Eltern staatliche Bekenntnisschulen zu. Das bayrische Schulrecht kennt Bekenntnisklassen. Vgl. ebd., Anm. 14.

5 Hier treten Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen noch einmal hervor, insofern sie staatliche Bekenntnisschulen eingerichtet haben. In NRW sind es (vorwiegend) an den Grund- und (einzelnen) Hauptschulen insgesamt 1242 (katholisch: 1128, evangelisch: 112; jüdisch: 2) (vgl. Beyer 2009: 238). In Niedersachsen gibt es auf der Grundlage des Konkordats mit der Katholischen Kirche 125 öffentliche katholische Grundschulen.

lichen bezeichnet »eine von Glaubensinhalten losgelöste, aus der Tradition der christlich-abendländischen Kultur hervorgegangene Wertewelt«, die »unabhängig von ihrer religiösen Fundierung Geltung« (ebd.: 133) beansprucht.

Die hier skizzierten Entwicklungen markieren eine Herausforderungslinie, die weiterhin diskutiert werden muss. Mit Blick auf den Religionsunterricht gipfelt sie in der Frage, wie in einer »öffentlichen bekenntnisoffenen Gemeinschaftsschule« die Auseinandersetzung mit Religion so profiliert werden kann, dass sie den Veränderungen im Beziehungsgefüge von Staat, Religionsgemeinschaften und Familien gerecht wird. Dabei wird ein gesellschaftlicher Verständigungsdiskurs unverzichtbar sein, von welcher Perspektive aus die weltanschauliche Neutralität des Staates und damit auch der von ihm verantworteten Bildungsinstitutionen beschrieben und gefüllt werden kann. Dass dabei Weltanschauungsneutralität nicht mit Wertneutralität einhergeht, ist klar. Wie letztere genau zu füllen ist, braucht eine intensive Auseinandersetzung. Dabei spielen Globalisierungsprozesse eine wichtige Rolle. So offenbaren beispielsweise Urteile im Arbeitsrecht deutliche Spannungen zwischen dem deutschen und dem europäischen Religionsverfassungsrecht, die nicht zuletzt aus einer unterschiedlichen Verhältnisbestimmung von Staat und Religionsgemeinschaften resultieren. Welche Auswirkungen das auf den Religionsunterricht haben wird, ist derzeit noch offen. Vergleichbares gilt auch im Blick auf transnationale Plausibilisierungs- und Ordnungsstrukturen, die im Rahmen des *World-Polity*-Ansatzes thematisiert werden. Es ist offen, inwieweit eine Europäisierung des Bildungsraumes sich national-bildungspolitisch auswirkt und inwiefern dies einen Wandel zur *worldview education* bewirken kann (vgl. Simojoki 2019; Jackson 2014).

1.1.3 Fokussierende Zusammenfassung

Die rechtlichen Regelungen zum Religionsunterricht in Deutschland markieren grundlegende Perspektiven, die nicht aufgegeben werden sollten. Das Zusammenspiel von Religionsfreiheit, Elternrecht und Religionsrecht eröffnet einen Horizont, der immer wieder neu zu füllen und auszutariieren ist. Gegenwärtig markieren die Fragen um die Einrichtung eines islamischen Religionsunterrichts und hinsichtlich der religiösen Bildung Konfessionsloser Problemlagen, die mit den herkömmlichen Antwortmustern nur unzureichend bearbeitet werden können. Dynamisierungen und Neuinterpretationen sind notwendig.

1.2 Kontextuelle Spezifika

Schon in der Darstellung der rechtlichen Rahmenbedingungen wurde deutlich, dass auf Grund der föderalen Struktur des Bildungssystems sich die Situation in den einzelnen Bundesländern ganz unterschiedlich und insgesamt sehr plural darstellt. Diese Vielstimmigkeit steigert sich noch, wenn man die regionalen Spezifika, die sich in den einzelnen Bundesländern zeigen, mit berücksichtigt. Blendet man diese aus, würde nur ein unvollständiges Bild der religionspädagogischen Landschaft entstehen, weshalb diese Situation unter dem Stichwort der kontextuellen Spezifika beschrieben und analysiert werden soll.

1.2.1 Skizze zur Ausgangslage

Die Situation des Religionsunterrichts wird wesentlich bestimmt durch die religionssoziologisch gegebene Ausgangslage des jeweiligen Kontextes. Das betrifft sowohl die Frage danach, wer am Religionsunterricht teilnimmt, für wen Religionsunterricht eingerichtet und angeboten wird, als auch die Fragen nach einer Plausibilisierung. Hier ergeben sich höchst unterschiedliche regionale Ausgangslagen, sodass auch innerhalb eines Bundeslandes nicht von einer einheitlichen Lage ausgegangen werden kann (vgl. Rothgangel/Schröder 2020). Das ist im Blick zu behalten, wenn im Folgenden einige grundlegende Perspektiven skizziert werden.

Insgesamt gesehen stellt sich in Deutschland die Religionszugehörigkeit so dar, dass ungefähr ein Drittel der katholischen, ein Drittel der evangelischen Kirche und ein Drittel keiner Religion angehört. Die Zahl der Muslime liegt ungefähr bei 4 % der Bevölkerung (Pickel 2011: 341).⁶

Prognostiziert wird, dass sich der Trend der steigenden Konfessionslosigkeit weiter fortsetzt, was sich vor allem in den heranwachsenden Generationen bemerkbar macht, sodass für das Jahr 2060 zu erwarten ist, dass nur noch ein Viertel der Heranwachsenden im schulpflichtigen Alter der katholischen oder evangelischen Kirche zugehört (Peters et al. 2019). Neben demographischen Aspekten ist es die nachlassende religiöse Sozialisation, die sich hier auswirkt.

Befragt nach ihrem religiösen Selbstverständnis schätzt sich die Bevölkerung wie folgt ein (Europäische Kommission 2018, zit.n. bpb: 2020):

Auch wenn man von den in etwa drei großen Dritteln ausgehen kann, variiert die Religionszugehörigkeit kontextuell erheblich. Zuerst kann man die religionssoziologischen Unterschiede zwischen *West- und Ostdeutschland* heranziehen, wobei Westdeutschland als noch existente »Kultur der Konfessionszugehörigkeit« und Ostdeutschland als »Kultur der Konfessionslosigkeit« charakterisiert werden kann, wobei jedoch auch in Westdeutschland »das Gros der Kirchenmitglieder kaum mehr an kirchlichen Aktivitäten teilnimmt.« (Pickel 2011: 342; Pickel 2014: 56) Gesamtdeutsch ist der Trend festzustellen, dass die Zahl der Konfessionslosen wächst, mit dem intergenerationellen Spezifikum, dass in »jeder nachwachsenden Generation [...] sich in geringerer Stärke Kirchenmitglieder und in größerer Zahl Konfessionslose« (Pickel 2014: 56f.) finden.

Zudem ist eine »Pluralisierung der religiösen Landschaft« auszumachen, wobei die muslimische Bevölkerung sowie die orthodoxen Christinnen und Christen diejenigen Religionsgruppen sind, die in den letzten Jahren gewachsen sind (ebd.: 57f.).

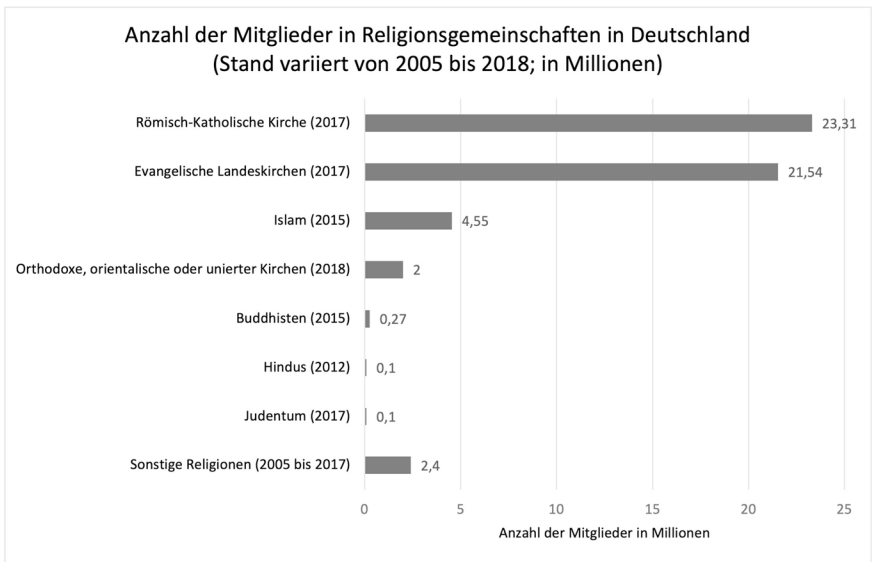
Innerhalb der religiös-weltanschaulichen Landschaft bestehen zudem regionale Spezifika. Neben dem schon erwähnten West-Ost-Unterschied ist das *Nord-Süd-Gefälle* zu bedenken, das von einem protestantisch geprägten Norden und einem katholisch

6 Die Kontextabhängigkeit religionssoziologischer Phänomene, die sich auf den Religionsunterricht auswirkt, kann mit dem Theorem der Pfadabhängigkeit erklärt werden. Ansätze der Pfadabhängigkeit »verbinden die Aufrechterhaltung eines generellen Zusammenhangs zwischen Modernisierung und Säkularisierung mit unterschiedlichen kulturellen Ausgangspositionen und weiteren Rahmenfaktoren. Erst ihr Zusammenspiel gibt einem die Möglichkeit, Aussagen über den Stand von Religiosität oder Säkularisierung zu geben.« (Pickel 2014: 49).

Abb. 1

	Eurobarometer-Frage: Bezeichnen Sie sich selbst als...		
	Deutschland	West- deutschland	Ost- deutschland
Katholiken	28,6	34,3	6,0
Protestanten	25,8	29,8	9,7
Orthodoxen	2,2	2,2	1,9
Angehörigen einer anderen christlichen Religion	7,6	7,7	7,0
nicht gläubig, Agnostiker, Atheisten	26,9	16,6	68,3
Moslem	3,5	4,2	1,5
Buddhisten	0,7	0,8	0,6
Juden	0,1	0,2	0,0
Hindu	0,1	0,2	0,0
sonstiges	2,3	2,0	3,5
weiß nicht	2,2	2,2	2,1

Abb. 2



Quelle: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/37028/umfrage/mitglieder-in-religionsgemeinschaften-in-deutschland/> (Zugriff: 21.4.2022)

geprägten Süden und Westen ausgeht, wobei »die süddeutschen Katholiken dort für eine höhere religiöse Vitalität sorgen als die norddeutschen Protestanten« (Pickel 2011: 340f.). Aber diese Unterscheidung ist noch zu pauschal und ist sinnvollerweise durch die Unterschiede zwischen *Stadt und Land* zu ergänzen: In Hamburg bildet trotz der Situierung im protestantisch geprägten Norden die Gruppe der Konfessionslosen die größte Gruppe (vgl. Statista 2011). Im katholisch geprägten Süden sinkt in München wiederum die Zugehörigkeit zur katholischen und evangelischen Kirche, und die Zahl derjenigen mit keiner bzw. keiner öffentlich-rechtlichen Religionszugehörigkeit liegt seit 2011 bei über 50 % und wächst seitdem (Statistisches Amt München 2018: 8).

Während einerseits für die Städte eine steigende Konfessionslosigkeit zu verzeichnen ist, zeigt sich jedoch in den Städten auch eine Pluralisierung der religiösen Landschaft. Auch wenn z.B. Berlin als mehrheitlich säkulare Stadt wahrgenommen wird, offenbart ein Blick in die Statistik neben evangelischer und katholischer Kirche, jüdischem und islamischem Leben eine Vielzahl weiterer Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften, z.B. sieben verschiedene Gemeinschaften, die dem Buddhismus zugerechnet werden (Amt für Statistik Berlin-Brandenburg 2015: 168-171). Hier lässt sich also einerseits der Trend einer steigenden Konfessionslosigkeit beschreiben und andererseits schreitet die religiöse Pluralisierung voran, auch wenn dies nur kleine Teile der Bevölkerung umfasst.

Nicht nur Stadt und Land, sondern auch einzelne *Regionen* unterscheiden sich. Im katholisch geprägten Süden gibt es Gebiete, in denen sich die evangelischen Kirchenmitglieder konzentrieren und die Mehrheit bilden, wie z.B. im »fränkischen Kernland« oder den nördlichen Gebieten der württembergischen Landeskirche« (Grubauer 2015: 317). Zudem deutet sich hinsichtlich der religionssoziologisch markanten Unterschiede zwischen Stadt und Land auch hier eine Annäherung der Landgemeinden an »konfessionell urbane [...] Muster [...] an«, zumindest insofern, dass neben der tradierten Mehrheitskonfession die Zahl der Konfessionslosen steigt (Vogelgesang et al. 2018: 167-170).

Die veränderten Religionszugehörigkeiten führen zu neuen Konstellationen hinsichtlich der bestehenden Religionsunterricht-Angebote, wie es sich in der Vielzahl der Religionsunterrichte (vgl. 1.1) zeigt. Die steigende Zahl der Schüler*innen ohne Konfessionszugehörigkeit lassen zudem die Nachfrage nach Ethikunterricht wachsen (vgl. 1.3). Die theoretisch vorhandenen Möglichkeiten der pluralen Religionsunterrichte sowie des Alternativfachs bestehen in den jeweiligen Bundesländern sowie an allen Schulformen jedoch nicht flächendeckend, wie es sich an den zum Teil geringen Teilnahmehzahlen erkennen lässt (vgl. KMK 2016; KMK 2020). So wird jüdischer Religionsunterricht nur an wenigen Schulen im urbanen Raum angeboten und auch der muslimische Religionsunterricht sowie der orthodoxe Religionsunterricht werden nicht flächendeckend angeboten. Zwar sind muslimische Schüler*innen auch in Ostdeutschland zunehmend präsent, weshalb in den ostdeutschen Bundesländern die Einführung islamischen Religionsunterrichts politisch diskutiert wurde, bislang bestehen aber keine Bestrebungen, ein entsprechendes Unterrichtsfach einzuführen.⁷ Nicht zuletzt vor dem Hintergrund

7 Während es im Koalitionsvertrag für Sachsen-Anhalt noch hieß: »Die Koalitionspartner stimmen darüber überein, dass sie ein dem konfessionellen Religionsunterricht vergleichbares Unterrichts-

einer deutlichen Distanz gegenüber fremden Kulturen und einem negativen Islam-Bild, wird das zukünftig neu zu diskutieren sein.

1.2.2 Wandlungstendenzen und Herausforderungen

Was bedeuten die kontextuellen Spezifika für den Religionsunterricht? Deutlich werden mehrere Wandlungstendenzen.

Zunächst ist festzuhalten, dass selbst in den Bundesländern, in denen Religionsunterricht nach Art. 7,3 GG erteilt wird, und trotz bundeslandübergreifender Bildungsstandards für den katholischen bzw. den evangelischen Religionsunterricht, die jeweilige Situation sich ganz unterschiedlich darstellt, und dass eine »Vereinheitlichung« auf Grund der skizzierten religionssoziologischen Ausgangslage nicht zu erwarten ist. Dementsprechend vielfältig stellt sich der Religionsunterricht dar: als konfessioneller Religionsunterricht, an dem mehrheitlich Schüler*innen teilnehmen, die dieser Konfession angehören,⁸ als trägerpluraler Religionsunterricht »Religionsunterricht für alle« (Rufa 2.0), an dem nahezu alle Schüler*innen im Klassenverband teilnehmen, als konfessionell-kooperativer Religionsunterricht,⁹ als christlicher Religionsunterricht oder als kleineres Gegenüber zum als Normalfach empfundenen Ethikunterricht.¹⁰

Das zeigt, dass konzeptionelle Überlegungen zur Zukunftsfähigkeit des Religionsunterrichts stets einen spezifischen »Sitz im Leben« haben. Was an einem Ort funktioniert, kann nicht ohne weiteres in einen neuen Kontext transferiert werden: Konfessionell-kooperative Modelle setzen voraus, dass ein erlebbarer Dialog mit Angehörigen unterschiedlicher Konfessionen durchführbar ist, religionen-kooperative Modelle sind nur dann möglich, wenn es zumindest Lehrkräfte gibt, die der jeweiligen Religion angehören, und ein trägerpluraler Religionsunterricht für alle, wie ihn der Hamburger Weg vorsieht, kann nur dialogisch gestaltet werden, wenn die pluralen Religionen unmittelbar im Schulzusammenhang präsent sind. Selbst innerhalb eines Bundeslandes kann es kein Einheitsmodell geben, das flächendeckend funktioniert, da sich auch hier regional Majoritäts- und Minoritäts-Verhältnisse ganz unterschiedlich darstellen.

Die kontextuelle Pluralität wird – folgt man dem Erklärungsmodell der Pfadabhängigkeit religionssoziologischer Gegebenheiten auf Grund unterschiedlicher politischer, sozioökonomischer, sozialer und kultureller Rahmenbedingungen (dazu Pickel 2017: 37, 42-47) – weiter die Wandlungen des Religionsunterrichts bestimmen. Religionspädagogisch gesehen kann es in struktureller Hinsicht also kein *one-size-fits-all*-(Zukunfts-)Modell des Religionsunterrichts geben.

angebot für muslimische Schülerinnen und Schüler im Land Sachsen-Anhalt einführen wollen« (Koalitionsvertrag 2016-2021: 17), sind keine aktuellen Überlegungen dazu zu finden, ebenso wenig in den anderen ostdeutschen Bundesländern.

8 So z.B. mit einem Anteil von über 80 % bzw. 90 % von Schülerinnen und Schüler, die der jeweiligen Konfession angehören, in Rheinland-Pfalz (Altmeyer et al. 2020: 302). In Sachsen-Anhalt wiederum findet zwar konfessioneller Religionsunterricht statt, aber über die Hälfte der Schülerinnen und Schüler ist nicht konfessionell gebunden.

9 So z.B. in Niedersachsen, wo ein Viertel bis über die Hälfte der Schüler*innen an diesem Religionsunterricht teilnimmt (Schröder 2020: 248f.).

10 So z.B. in Sachsen (Lütze/Scheidler 2020: 346-348).

Zwar ist religiöse und weltanschauliche Pluralisierung regional in unterschiedlichem Ausmaß vorhanden und daher in unterschiedlicher Weise *konkret* erfahrbar, aber medial vermittelt steht die plurale Situation den meisten Menschen vor Augen. Auch ohne konkrete Kooperationsmöglichkeiten vor Ort ist ein positioneller Religionsunterricht geboten, der der gesamtgesellschaftlich gesehen pluralen Ausgangslage Rechnung trägt, indem er sich in unterschiedlicher Hinsicht um Kooperation und Dialog bemüht. Dabei ist sowohl die steigende Zahl konfessionsloser Schüler*innen mit einzubeziehen als auch die Pluralisierung der religiösen Landschaft, wobei die Frage ist, inwiefern das hieße, immer mehr Religionsunterrichte für immer mehr und auch immer kleinere Gruppen anzubieten. Medial ist ein Plausibilisierungsdruck dahingehend festzustellen, dass zu wenige religionsunterrichtliche Angebote für muslimische Schülerinnen und Schüler bestehen. Zunehmend können auch konfessionslose Elternhäuser nur schwer hinnehmen, warum es für ihre Kinder im Grundschulalter kein angemessenes Bildungsangebot gibt.

Angesichts des Trends, dass sich Stadt und Land religionssoziologisch eher annähern, d.h., die Landbevölkerung religiös-weltanschaulich eher pluraler wird, indem neben der tradierten Mehrheitskonfession die Zahl der Konfessionslosen wächst, ist dies für das Angebot an Ethik- und Religionsunterricht herausfordernd, weil auf Grund kleinerer Schülerzahlen Mindestgrößen für Lerngruppen schwerer zusammenkommen und auch Lehrkräfte nicht flächendeckend zur Verfügung stehen.

Neben der Pluralisierung der formalen Religionszugehörigkeiten bzw. Nichtzugehörigkeiten führen die Prozesse der Säkularisierung, Pluralisierung und Individualisierung zu einer *intrareligiösen* und -weltanschaulichen Heterogenität: Weder gibt es »die« Konfessionslosen, noch »die« (evangelischen, katholischen, orthodoxen, ...) Christ*innen, noch lässt die formale Zugehörigkeit bzw. Nichtzugehörigkeit Rückschlüsse über die tatsächlichen Lernausgangslagen seitens der Schüler*innen oder Positionierungen und Überzeugungen der Lehrkräfte zu. Das gilt es, konzeptionell wahrzunehmen, z.B. in der Frage, wie ein konfessioneller bzw. positioneller Religionsunterricht gestaltet werden kann.

1.2.3 Fokussierende Zusammenfassung

Die gesamtdeutsche Gemengelage stellt sich vielschichtig und komplex dar. Um diese Komplexität händeln zu können, braucht es auf konzeptionell-religionsdidaktischer Ebene möglichst große Klarheit, worin die Ziele zukünftiger religiöser Bildung bestehen und wie dabei die Inhalte zu profilieren sind. Dabei kommt der Frage nach der Positionalität religiöser Bildung eine wichtige Rolle zu. Auf Grund der föderalen Struktur sowie der religionssoziologisch und gesellschaftlich heterogenen Situation ist allerdings auf der strukturell-organisatorischen Ebene Flexibilität erforderlich, um regionale Anpassungen vornehmen zu können. Theoretisch wird dies durch Einsicht in die Kontextualität jeglicher Religionsdidaktik eingeholt. So einsichtig das ist, muss man sich dennoch vor Augen führen, dass der Standort von dem aus man Fragen nach religiöser Bildung bearbeitet – ob man aus einer Minoritäten- oder Majoritätenposition, in einem religiös und weltanschaulich pluralen oder eher homogenen Kontext heraus denkt – sich unmittelbar auswirkt. Dies ist als Ausgangspunkt wahrzunehmen und

macht deutlich, dass die Zukunftsfrage rund um den sich wandelnden Religionsunterricht vielschichtig zu beantworten ist.

1.3 Religionsunterrichte und ihr Ersatz- bzw. Alternativfach

Aus der grundgesetzlich geregelten Möglichkeit, dass die Erziehungsberechtigten das Recht haben, »über die Teilnahme des Kindes am Religionsunterricht zu bestimmen« (Art. 7,2 GG), also das Recht besteht, nicht am Religionsunterricht teilzunehmen, resultiert eine Entwicklung, die zur Herausbildung eines Ersatz- bzw. Alternativfaches führte. Die Notwendigkeit dafür ergab sich, als immer mehr Schülerinnen und Schüler von der Abmeldemöglichkeit vom Religionsunterricht Gebrauch machten, sodass seit Beginn der 1970er Jahre in den einzelnen Bundesländern Ersatzfächer eingerichtet wurden.

1.3.1 Skizze zur Ausgangslage

Je nach Bundesland ist es unterschiedlich geregelt, wie das Ersatz- bzw. Alternativfach zum Religionsunterricht heißt¹¹ sowie in welchem Umfang und in welcher Klassenstufe es angeboten wird. Während Ethikunterricht in den östlichen Bundesländern das mehrheitlich von den Schülerinnen und Schülern besuchte Fach darstellt, das in allen Klassenstufen unterrichtet wird, gibt es derzeit in Baden-Württemberg, in Hamburg, Niedersachsen und im Saarland keinen Ethikunterricht in der Grundschule. Der Ausbau des Faches in die jüngeren Klassenstufen der Sekundarstufe I sowie für die Grundschule stellt in den »alten« Bundesländern häufig noch eine recht junge Entwicklung dar und das Fach wird, auch wenn es offiziell eingeführt wurde, nicht an allen Schulen gleichermaßen angeboten. In Nordrhein-Westfalen wurde zum Schuljahr 2021/22 für die Primarstufe das Schulfach »Praktische Philosophie« neu eingeführt.

Hinsichtlich des Status des Ethikunterrichts sind die landesrechtlichen Regelungen, ob Schülerinnen und Schüler am Religionsunterricht ihres Bekenntnisses teilnehmen (sofern sie sich nicht abmelden) und konfessionslose Schülerinnen und Schüler sowie diejenigen, die sich vom Religionsunterricht abgemeldet haben, dem Ethikunterricht zugeordnet werden, oder ob sie frei zwischen den Fächern wählen können, entscheidend, also ob der Ethikunterricht ein Ersatzfach oder ein Alternativfach darstellt.

Eine Übersicht über die Situation des Ethikunterrichts in den Bundesländern, in denen Religionsunterricht nach Art. 7,3 GG angeboten wird,¹² gibt die folgende Tabelle.

11 Im Folgenden wird allgemein vom Ethikunterricht gesprochen.

12 Interessant ist, dass in Bremen, wo es keinen Religionsunterricht nach Art. 7,3 GG gibt, dennoch die Möglichkeit besteht, sich vom Religionsunterricht abzumelden. Es gibt in der Sekundarstufe I und II das Alternativfach Philosophie, mit nicht geringen Teilnahmezahlen.

Bundesland	Name	Klassenstufe, in dem das Fach angeboten wird	Status
Baden-Württemberg	Ethik	7 bis 13; geplant ist, Ethikunterricht auch in Klasse 6 (ab SJ 2020/21) und Klasse 5 (ab SJ 2021/22) einzuführen	ordentliches Unterrichtsfach für die, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen (Ersatzfach)
Bayern	Ethik	1-13	Pflichtfach für die, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen (Ersatzfach)
Hamburg	Philosophie	7-13	Ethik und Philosophie als Wahlpflicht-Alternative zum Religionsunterricht ¹³ (Wahlpflichtfach)
Hessen	Ethik	1-13 (seit dem SJ 2011/12 in der GS)	verpflichtend für die, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen (Ersatzfach)
Mecklenburg-Vorpommern	Philosophieren mit Kindern (GS), Philosophie (Sek I und II)	1-12	Angebot für die, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen (Ersatzfach)
Niedersachsen	Werte und Normen	5-13 seit 2017/18 gibt es WuN in der Erprobungsphase auch an GS, für 2025 ist die Einführung als ordentliches Unterrichtsfach geplant	verpflichtend für die, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen, wenn die Schule Werte und Normen eingerichtet hat (Ersatzfach)
Nordrhein-Westfalen	Praktische Philosophie (Sek I), Philosophie (Sek II)	1-13 (seit dem SJ 2021/22 in der GS)	Schüler*innen, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen, nehmen am Ersatzfach teil, wenn es eingerichtet ist (Ersatzfach), in gymnasialer Oberstufe ist Teilnahme verpflichtend nach Abmeldung vom Religionsunterricht (Wahlpflichtfach)
Rheinland-Pfalz	Ethik	1-13	Schüler*innen, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen, nehmen am Ersatzfach teil (Ersatzfach)
Saarland	Allgemeine Ethik	5-13 bis 2015 gab es Ethikunterricht erst ab Klasse 9	Pflicht für Schülerinnen und Schüler, die am Religionsunterricht nicht teilnehmen, ab Klassenstufe 5 (Ersatzfach)

Sachsen	Ethik	1-12	ordentliches Lehrfach, die Eltern bzw. religionsmündigen Schüler*innen wählen, welches Fach sie besuchen (Wahlpflichtfach)
Sachsen-Anhalt	Ethik	1-12	ordentliches Lehrfach, Religions- und Ethikunterricht sind Wahlpflichtfächer (Wahlpflichtfach)
Schleswig-Holstein	Philosophie	1-13 (2011) Einführung in der GS	Pflichtfach für die, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen (Ersatzfach)
Thüringen	Ethik	1-12	ordentliches Lehrfach, die Eltern bzw. religionsmündigen Schüler*innen wählen, welches Fach sie besuchen (Wahlpflichtfach)

Der Ethikunterricht wird staatlich verantwortet, d.h., er versteht sich als neutrales Fach mit dem Ziel, die Schülerinnen und Schüler »zu verantwortungs- und wertbewusstem Urteilen und Handeln« zu erziehen, er »orientiert sich in seinen Zielen und Inhalten an den Wertvorstellungen, wie sie im Grundgesetz und in den Verfassungen der Länder sowie in deren Schulgesetzen für den Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule niedergelegt sind.« (KMK 2020: 7) Inwiefern im Ethikunterricht religionskundliche Anteile sowie Themen, die über »Ethik« im engeren Sinne hinausgehen, enthalten sind, ist in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich geregelt (vgl. KMK 2020: 7; Thyen 2015). Ziel ist, ein »kritisches Verständnis für die in der Gesellschaft wirksamen Wertvorstellungen und Normen sowie [...] Zugang zu philosophischen, weltanschaulichen und religiösen Fragestellungen« zu eröffnen, wofür »die Pluralität der Bekenntnisse und Weltanschauungen« berücksichtigt wird, um einen Dialog und die »Auseinandersetzung mit den in unserer Gesellschaft wirksamen Überzeugungen und Traditionen« zu ermöglichen. Die Lernenden »sollen auf dem Wege der Begründung und Reflexion tragfähige Orientierungen für Denken und Handeln« gewinnen. Abgelehnt wird die »Vermittlung bestimmter Inhalte und Denkweisen im Sinne eines geschlossenen Weltbildes mit einheitlicher Deutung von Lebens- und Sinnfragen.« (KMK 2020: 7)

Auch islamischen Religionsunterricht gibt es als rein staatlich verantwortetes und religionskundlich ausgerichtetes Angebot, auch wenn dieser kein Ersatzfach darstellt. Auf Grund der Schwierigkeiten bei der Einrichtung und Fortführung des islamischen Religionsunterrichts hinsichtlich der kooperierenden Religionsgemeinschaften gibt es gegenwärtig zwei Formen des islamischen Religionsunterrichts: einen rein staatlichen verantworteten religionskundlichen Unterricht (z.B. in Bayern und Schleswig-Holstein) sowie einen konfessionellen islamischen Religionsunterricht gemäß Art. 7,3 GG (z.B. in Niedersachsen).

1.3.2 Wandlungstendenzen und Herausforderungen

In Bezug auf die Parallelfächer zu den Religionsunterrichten zeigt sich eine Wandlungstendenz in der *steigenden Nachfrage* und *steigenden Teilnahmezahlen*, was sich im – gefor-

derten und tatsächlichen – *Ausbau des unterrichtlichen Angebots* zeigt. Das zeigt sich an folgenden Zahlen. Deutschlandweit, nach Bundesland und Schulform jedoch erheblich differenziert, nahmen im Schuljahr 2015/16 20,7 % der Schülerinnen und Schüler am Ethik- oder Philosophieunterricht teil, 33,6 % am katholischen und 35,2 % am evangelischen Religionsunterricht (KMK 2016). Kontrastierend zu diesen Zahlen, bei denen der Ethikunterricht noch das Schlusslicht darstellt, werden im Folgenden markante Wandlungen aufgeführt,¹⁴ wissend dass die Zahlen schulformspezifisch erheblich variieren und nur begrenzt vergleichbar sind, weil nicht in allen Schulformen Ethikunterricht als Angebot besteht (auch dort, wo es eigentlich eingerichtet sein sollte). Während z.B. nur an 3 % der hessischen Gymnasien in Klasse 5/6 der Ethikunterricht eingeführt ist, sind es an Gymnasien in Sachsen-Anhalt 100 % (41, 75).

- In Baden-Württemberg haben im Schuljahr 2018/19 46,0 % der Schülerinnen und Schüler der Klassenstufe 8 bis 10 an den öffentlichen Werkreal-/Hauptschulen am Ethikunterricht teilgenommen (14).
- In Bayern besuchen 34,4 % der Mittel- bzw. Hauptschüler*innen und 20,7 % der Gymnasialschüler*innen den Ethikunterricht (20-21).
- In Hessen nehmen an Hauptschulen 45,2 %, an IGS 37,2 % und an Gymnasien 30,0 % der Schülerinnen und Schüler am Ethikunterricht teil (40).
- In Niedersachsen hat sich der Anteil von Schülerinnen und Schülern, die Werte und Normen (WuN) besuchen in den letzten 20 Jahren verdoppelt: Waren es im Jahr 2010 10 % der Schülerinnen und Schüler, die an WuN teilnahmen, sind es im Jahr 2018 20,3 %, wobei 51,2 % der Schüler*innen in der Hauptschule WuN besuchen und in der Sekundarstufe II der Anteil bei 56,5 % (IGS), 44,4 % (KGS) und 40,5 % (Gym) liegt (50).
- In Sachsen nehmen 69 % aller Schüler*innen am Ethikunterricht teil, sofern dieser angeboten wird, was an 91 % der Schulen der Fall ist (70).
- In Sachsen-Anhalt variieren die Teilnahmehzahlen je nach Schulform: An der Grundschule nehmen 78 %, an der Sekundarschule 89,8 % und am Gymnasium 69,5 % der Schüler*innen am Ethikunterricht teil. An den Grundschulen (92,2 %), der Förderschule (69,9 %) und den berufsbildenden Schulen (95,8 %) ist der Ethikunterricht noch nicht flächendeckend eingerichtet, aber in allen anderen Schulformen (75-76).

Es ist zu erkennen, dass die Teilnahmehzahlen steigen und dass diese sich schulformspezifisch recht unterschiedlich darstellen. Anhand der Zahlen sind keine Aussagen über die Ursachen möglich, aber zu vermuten ist, dass der Anstieg sowohl auf den Ausbau des Unterrichtsangebots als auch auf die steigende Zahl der konfessionslosen Schülerinnen und Schüler zurückgeführt werden kann.

Problematisch ist, dass nicht für alle Schülerinnen und Schüler Ethikunterricht angeboten wird, auch wenn zunehmend die Einrichtung des Ethikunterrichts auch in der Grundschule gefordert wird, was aber nicht für alle Bundesländer geplant ist. Hier wirkt sich der Status als Ersatzfach in problematischer Weise aus, was sich nicht zuletzt

14 Die Zahlen für den Ethikunterricht sind alle entnommen aus KMK 2020, die Seitenangaben sind in Klammern gesetzt.

auch in der Schlechterstellung des Ethikunterrichts hinsichtlich der Lehrer*innenbildung widerspiegelt. Ebenfalls problematisch ist die Praxis, dass Ethik nicht selten fachfremd, d.h., von nicht grundständig dafür ausgebildeten Lehrkräften erteilt wird, zum Teil werden dafür auch Religionslehrkräfte eingesetzt (Thyen 2015).

Eine andere Wandlungstendenz, die sich weniger an den bloßen Zahlen, sondern hinsichtlich konzeptioneller Diskussionen bemerkbar macht, ist die Frage, wie das Verhältnis von Religionsunterricht und Ethikunterricht zu bestimmen ist, wobei sich das religionspädagogische Verständnis vom ethikdidaktischen Verständnis unterscheidet.

In *Identität und Verständigung*, der ersten Denkschrift zum evangelischen Religionsunterricht (1994), die von den Diskussionen um die Einführung konfessionellen Religionsunterrichts in den neuen Bundesländern geprägt ist, wird für ein Verständnis von Religionsunterricht und Ethikunterricht als Fächergruppe plädiert (EKD 1995: 73–81, 90f.). Beide Fächer sollten sich »als *Dialogpartner* verstehen« (ebd.: 77f.) und es wird das Anliegen formuliert, dass ausgehend vom »schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrag [...]« »es kein unverbundenes Nebeneinander dieser Fächer geben [sollte], denn ihnen allen ist die Aufgabe gemeinsam, die Verständigungsbereitschaft und -fähigkeit der jungen Generation in besonderer Weise zu fördern« (ebd.: 90f.) – ohne dass die Fächer darin ihr eigenes Profil aufgeben würden.

Dass kooperative Formate innerhalb der Fächergruppe anzustreben sind, steht religionspädagogisch außer Frage. Allerdings fehlen aktuelle konzeptionelle Arbeiten zum Verhältnis von Religions- und Ethikunterricht (Schröder 2019: 286). Eine besondere Herausforderung liegt darin, dass die »Idee einer geistesgeschichtlich-normreflektierenden Fächergruppe [...] voraus[setzt], dass die beteiligten Fächer einander *nicht* ersetzen können, sondern sich *komplementär* zueinander verhalten.« (Schröder 2012: 545) Seitens der Fachdidaktiken, die in den letzten Jahren für den Ethikunterricht erschienen sind, stellt Religion zumindest in den ethikdidaktischen Lehrbüchern ein überwiegend nur wenig sowie inhaltlich unzureichend bearbeitetes Thema dar. Im Vergleich zum Religionsunterricht wird aus ethikdidaktischer Perspektive der Ethikunterricht als das umfassendere Fach, dem ein integrativer Charakter zukommt, angesehen (Schröder 2019: 286–291). Notwendig ist ein Gespräch zwischen Religionspädagogik und Ethikdidaktik auf Augenhöhe, um einen produktiven Austausch zu initiieren. Anzustreben ist eine stärker inhaltliche Bezugnahme und kooperative Gestaltung der Religionsunterrichte sowie des Ethikunterrichts, was nicht nur unterrichtlich, sondern auch hinsichtlich aller Phasen der Lehrkräftebildung sowie der Gestaltung von Lehrplänen und Unterrichtsmaterialien zu bedenken ist. Da sich gegenwärtig der konzeptionell ansonsten deutlich etabliertere konfessionell-kooperative Religionsunterricht hinsichtlich der Lehrkräftebildungsfragen als herausfordernd erweist (vgl. Jung 2020; Simojoki/Lindner 2020), stellt sich dies für Fragen der kooperativen Gestaltung innerhalb der Fächergruppe nicht einfacher dar.

Gesamtgesellschaftlich mehren sich die Stimmen, die ein gemeinsames Fach für alle Schüler*innen fordern. Dabei erscheint in der Öffentlichkeit ein weltanschaulich-neutraler (Ethik-)Unterricht mit religionskundlichen Anteilen als kleinster gemeinsamer Nenner, worauf sich alle Beteiligten einigen können sollten, wie er auch in anderen europäischen Ländern eingeführt wurde. Nicht außer Acht zu lassen ist, dass sich gegenwärtig ein rein staatlich verantworteter und darum religionskundlicher Unterricht

angesichts der Problematiken bei der Einführung konfessionellen islamischen Religionsunterrichts als Lösung erweist.

1.3.3 Fokussierende Zusammenfassung

Der Ethikunterricht ist ein wichtiges Bildungsangebot, das immer mehr Lernende erreicht. Die derzeitig überwiegend anzutreffende rechtliche Regelung, die im Ethikunterricht ein Ersatzfach für den nicht besuchten Religionsunterricht sieht, wird dem Fach und dem schulischen Bildungsauftrag nicht gerecht und unterläuft das Anliegen einer kooperativ ausgerichteten Fächergruppe, die Religionsunterricht und Ethikunterricht als Parallelfächer versteht. Der religionspädagogischen Idee einer kooperativen Ausrichtung steht das ethikdidaktische Selbstverständnis vom Ethikunterricht als dem umfassenderen, integrativeren und voraussetzungsloseren Fach gegenüber. Dass sich der (evangelische) Religionsunterricht als Bildungsangebot für alle unabhängig von der Religionszugehörigkeit versteht, wird angesichts des Gegenübers von Ethik- und Religionsunterricht außerhalb des religionspädagogischen Diskurses noch nicht wahrgenommen.

1.4 Schulformspezifik

Religionsunterricht »findet nicht in der Schule statt, sondern in konkreten einzelnen Schulen, die sich nach Bundesland, Schulprofil, Kontext aber eben auch nach Schulform und -stufe unterscheiden.« (Schröder/Wermke 2013a: 7) In horizontaler Perspektive ist hier mit Blick auf die Trägerschaft zwischen staatlichen Schulen und Schulen in freier Trägerschaft zu differenzieren. Letztere können (auch) im Feld religiöser Bildung eigene Akzente setzen, was zu unterschiedlichen Profilen führt, auf die im Folgenden allerdings nicht näher eingegangen wird. Dazu kommen Unterscheidungen auf der vertikalen Ebene, die ihren Ausdruck in verschiedenen Schultypen finden.

1.4.1 Skizze zur Ausgangslage

Die Profile und Bezeichnungen der jeweiligen Schultypen in den Ländern differieren aufgrund der föderalen Struktur des deutschen Bildungssystems teilweise erheblich. Hier den Überblick zu behalten, ist nicht einfach, nicht nur weil vergleichbare Schulformen (vor allem bei der Zusammenführung des Haupt- und Realschulbildungsgangs) unterschiedlich bezeichnet werden, sondern auch, weil in den Bundesländern drei- und zweigliedrige Schulsysteme nebeneinander bestehen. Zwar lässt sich am Beispiel der Abschaffung der Hauptschule in vielen Bundesländern sehen, dass der Hauptschulbildungsgang häufig weiter existiert und die damit verbundenen Herausforderungen in neuen Schultypen nicht einfach verschwinden, aber trotz aller Überschneidungen ergeben sich hier Spezifika, die auch Auswirkungen auf den Religionsunterricht haben. Sie nachzuzeichnen, ist allerdings nicht Aufgabe der folgenden Hinweise. Hier geht es nur um einige grundlegende Perspektiven.

Im allgemeinbildenden Bereich am einheitlichsten strukturiert sind die vierjährige Grundschule (mit Ausnahme von Berlin und Brandenburg, wo sie die Klassenstufen 1-6 umfasst) und das Gymnasium, das je nach Bundesland in 8 oder 9 Schuljahren (bisweilen auch wahlweise als G8 oder G9) absolviert werden kann. In diesem Zusammenhang

ist auch auf die Verbundschulen (Gesamt- und Gemeinschaftsschulen) als Alternative zum gegliederten Schulsystem zu verweisen, die in verschiedenen Bundesländern eingerichtet worden sind. Aus altbundesrepublikanischer Sicht ließe sich hier von einem »Trend« sprechen, »die in der Nachkriegszeit klassisch gewordene Dreigliedrigkeit des allgemeinen Schulwesens in Deutschland einzuschmelzen.« (Schröder/Wermke 2013a: 10) Aus Sicht der DDR-Schultradition stellt sich das eher als (über skandinavische Vorbilder vermittelte) Wiederkehr einer auf das gemeinsame Lernen setzenden Schulform dar. Wie auch immer man das also in der grundlegenden Tendenz beurteilen möchte: In den einzelnen Schultypen zeigen sich unterschiedliche Schwerpunktsetzungen, die auch in den einzelnen Bundesländern selbst differieren.

Eine Ausnahme bildet hier die Grundschule. Sie stellt konzeptionell eine Gesamtschule dar, die alle Kinder besuchen. Der Religionsunterricht hat hier deshalb mit einem Heterogenitätsspektrum zu tun, das sich in den weiterführenden Schulen so nicht mehr findet. Auffällig ist, dass die Teilnahmequoten an der Grundschule im Vergleich mit den anderen Schulformen relativ hoch sind. Höher sind sie nur noch an den Gymnasien. Sie bilden in allen Bundesländern diejenige Schulform, in der der Religionsunterricht am besten besucht wird. Geringer fällt die Teilnahme im Haupt- und Realschulbildungsgang aus, wobei die Teilnahmequote in den einzelnen Bundesländern stark differiert. Neben Bundesländern, in denen mehr als die übergroße Mehrheit aller Schülerinnen und Schüler daran teilnimmt (z.B. Bayern), finden sich solche, in denen nur knapp jeder zehnte davon Gebrauch macht (z.B. Sachsen-Anhalt). Die Gründe dafür sind vielfältig. Neben unterschiedlichen religionssoziologischen Voraussetzungen spielt die Frage nach möglichen Alternativen (z.B. im Ethikunterricht) eine entscheidende Rolle. Zu beachten sind bei alledem Verschiebungen, die sich bereits schon jetzt andeuten, in naher Zukunft jedoch zu deutlichen Veränderungen führen werden. So wird die Zahl der muslimischen Schülerinnen und Schüler an bayrischen Mittelschulen schon bald die ihrer evangelischen Altersgenossen übersteigen (Lindner/Simojoki 2020: 45). Vergleichbares deutet sich auch für Sachsen-Anhalt an, wo die Zahl muslimischer Kinder und Jugendlicher an den Sekundarschulen höher sein wird als die der katholischen (Domszen 2019c: 146). In Nordrhein-Westfalen gibt es in der Grundschule fast gleich viele muslimische (20,2 %) wie evangelische (20,2 %) Schüler*innen. Die Zahl von 130.898 muslimischen Grundschüler*innen steht den 5.987 Teilnehmenden am islamischen Religionsunterricht in der Grundschule gegenüber (4,6 %) (Ministerium für Schule und Bildung 2021: 25, 79).

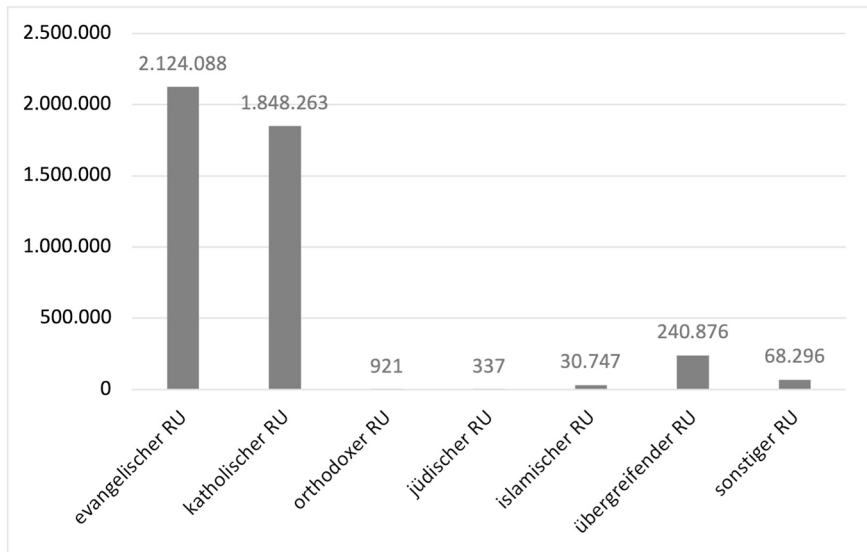
An Gesamt- bzw. Gemeinschaftsschulen wird der Religionsunterricht nicht selten »als Störfaktor« empfunden. So sucht man beispielsweise in Niedersachsen »im Sinne der integrativen Schulprogrammatik die Differenzierung in verschiedene Religionsunterrichte und Werte und Normen zu meiden und kreiert ein Fach für *alle* Schülerinnen und Schüler, das schulstatistisch als ›Werte und Normen‹ oder ›KokoRU‹ ausgewiesen wird.« (Schröder 2020: 252)

Eine eigene Situation im allgemeinbildenden Bereich tritt im Religionsunterricht an der Förderschule zu Tage. Das liegt nicht nur an der Vielgestaltigkeit der Förderschwerpunkte und den jüngsten Entwicklungen zur Auflösung der Förderschulen als eigene Schulform und ihrer Integration in die Regelschulen. »Religionsunterricht fällt im Vergleich zu allgemeinen Schulen überdurchschnittlich häufig aus, und wird zu-

dem als Klassenunterricht erteilt, das bedeutet konfessionell verbunden, häufig auch interreligiös. Auch religiös nicht gebundene Kinder nehmen oft am Unterricht teil.« (Müller-Frieze 2013: 227)

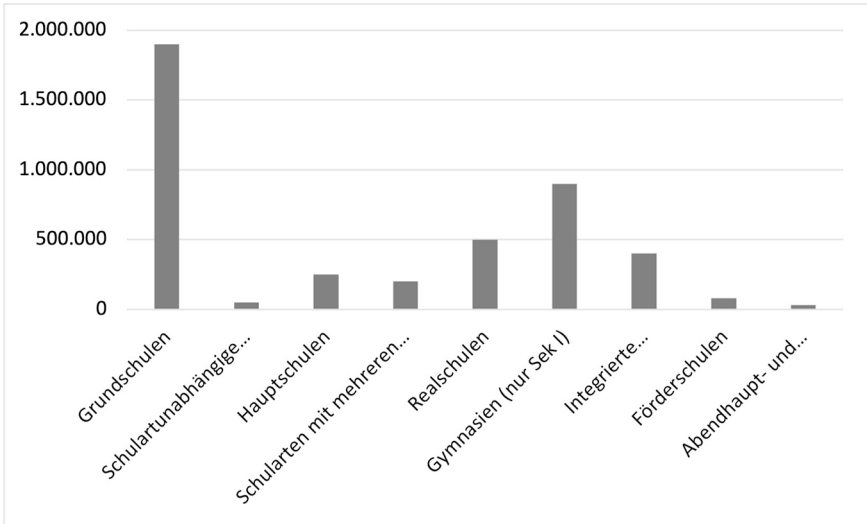
Wirft man einen Blick auf die absoluten Teilnehmezahlen, so zeigt sich einerseits, dass deutschlandweit die meisten Schülerinnen und Schüler am evangelischen Religionsunterricht teilnehmen und andererseits, dass die Grundschule hier an der Spitze liegt, gefolgt vom Gymnasium und den anderen weiterführenden Schularten. Bei alledem ist jedoch zu beachten, dass sich auch innerhalb einer Schulform deutliche Unterschiede an ein und demselben Standort ergeben können. Das hängt nicht zuletzt mit Differenzen im Schulprofil und damit gegebenen Affinitäten zu bestimmten Milieus zusammen.

Abb. 3: Teilnehmende Schülerinnen und Schüler am Religionsunterricht im Schuljahr 2017/18 über alle Schularten hinweg (KMK 2019)



Mit besonderen Herausforderungen hat der Religionsunterricht in berufsbildenden Schulen zu tun. Hier sind nicht nur die Teilnehmezahlen deutlich niedriger als im allgemeinbildenden Bereich, sondern wird oft nicht in konfessionell getrennten Lerngruppen unterrichtet. Das hat zur Folge, dass die Lerngruppen in konfessioneller Hinsicht äußerst heterogen ausfallen und der Religionsunterricht unter der Hand als Religionskunde profiliert wird. In Baden-Württemberg beispielsweise wird an beruflichen Schulen »in der Regel nicht nach Konfessions- oder Religionszugehörigkeit der Schülerinnen und Schüler unterschieden.« (Boschki/Schweitzer 2020: 22) Vergleichbares zeigt sich auch in Bayern. Da die Teilnehmezahlen am evangelischen und katholischen Religionsunterricht deutlich niedriger sind als die Gesamtzahl evangelischer und katholischer Schüler, ergeben sich häufig schulorganisatorische Probleme, sodass an manchen Berufsschulstandorten der Religionsunterricht »aufgrund von Unorganisierbar-

Abb. 4: Teilnehmende Schülerinnen und Schüler am Religionsunterricht insgesamt nach Schularten getrennt (ebd.)



keit entfällt.« (Lindner/Simojoki 2020: 60) In Thüringen leidet speziell der Religionsunterricht an Berufsschulen »unter der ungenügenden Versorgung an Religionslehrkräften: Von den 26.760 Schülerinnen und Schülern, die im Schuljahr 2017/18 keinen Religions- oder Ethikunterricht erhielten, besuchten 25.297 eine berufsbildende Schule.« (Wermke/Widl 2020: 429) In Mecklenburg-Vorpommern gibt es nur eine geringe Versorgung im berufsbildenden Bereich, »die deutlich unter 10 % liegt.« (Kumlehn 2020: 228) Auch in Niedersachsen fällt der Religionsunterricht »nicht selten aus«, sodass die Unterrichtsversorgung »in dramatischer Weise niedrig ist« (Schröder 2020: 252). In der Summe zeigt sich, dass der Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen besonders stark durch Unterrichtsausfall belastet und in seiner Stellung als ordentliches Lehrfach gefährdet ist.

Eine ganz eigene Ausgangslage ergibt sich in denjenigen Bundesländern, in denen Religionsunterricht kein ordentliches Lehrfach ist und allein von den Religionsgemeinschaften verantwortet wird. In Berlin variieren »die Teilnahmequoten zwischen den Bezirken und den Schulformen stark« (Häusler 2020: 80) und wird die höchste Teilnahmequote in der (sechsjährigen) Grundschule erreicht. An den weiterführenden Schulen gestaltet sich die Lage schwieriger und wird dadurch zu bearbeiten versucht, dass der Religionsunterricht gänzlich in Projektform an anderen Lernorten angeboten wird. In Brandenburg wird der Religionsunterricht an etwas mehr als 50 % der Schulen angeboten, wobei die höchsten Teilnahmehzahlen in der Primarstufe erreicht werden (Lenz 2020: 120). Für Bremen, wo das Fach Religion als ordentliches Lehrfach mit interreligiöser Orientierung in staatlicher Verantwortung im Schuljahr 2014/15 »flächendeckend« (Kenngott 2020: 136) an den Grundschulen und in der Sekundarstufe I eingeführt wur-

de, lässt sich als ein erster Trend erkennen, dass die Abmeldequoten an den Grundschulen geringer sind als am Gymnasium (Nelson/Kurz 2017: 10).

1.4.2 Wandlungstendenzen und Herausforderungen

Wer in der Perspektive der Schulformspezifität auf den Religionsunterricht schaut, nimmt nicht nur die diversen Rahmenbedingungen, spezifischen Fachprofile und unterschiedlichen Teilnahmequoten in den Blick, sondern wird damit auch auf eine Thematik gestoßen, die im Hauptschul- und berufsbildenden Bereich zwar besonders deutlich hervortritt, nicht allerdings auf diese Schulformen beschränkt werden kann. Es geht dabei um die Gefahr struktureller Ungerechtigkeiten, die mit deutlich eingeschränkten Bildungschancen einhergehen. Diskutiert werden die damit verbundenen Entwicklungen unter dem – definitorisch nicht gesicherten – Begriff der »Bildungsbenachteiligten«. Damit kommt die beträchtliche Anzahl von Schülerinnen und Schülern in den Blick, die mit den kognitiven und sozialen Ansprüchen nicht zurechtkommen, die gesellschaftlich und beruflich für notwendig erachtet werden, und dabei oft mit Mehrfachbenachteiligungen zu kämpfen haben. Ungefähr 8 % eines Jahrgangs verlassen die Schule ohne Abschluss (Quenzel/Hurrelmann 2010: 11). Dabei sind es vor allem junge Männer aus bildungsfernen Elternhäusern, die am höchsten von Bildungsarmut betroffen sind und potenziell zu den Verlierern in der Bildungslandschaft gehören. Liegt ein Migrationshintergrund vor, dann wird dieser Effekt noch einmal verstärkt. Ausländische Jugendliche verlassen die Schule doppelt so häufig ohne Abschluss wie deutsche Jugendliche. Noch größer sind die Unterschiede bei den Ausbildungsabschlüssen. Hier sind es mehr als dreimal so viele, die ohne Ausbildung bleiben. (Ebd.)

Religionspädagogisch werden die hier skizzierten Herausforderungen hauptsächlich im Feld der berufsorientierten Religionspädagogik aufgenommen. Für den Bereich der allgemeinbildenden Schulen gibt es einige Impulse, die dann unter dem Stichwort der Schulformspezifität thematisiert werden. Dabei ist auffällig, dass es »für die einzelnen Schulformen der Sekundarstufe I bisher kaum Ansätze einer eigenen Didaktik, geschweige denn einer schulformspezifischen Religionsdidaktik gibt« (Schröder/Wermke 2013b: 427). Die rechtliche und organisatorische Differenzierung bildet sich im religionsdidaktischen Diskurs nicht gleichermaßen ab, was auch an einer individualistisch eingeschränkten Sicht der sog. Schülerorientierung liegt. Strukturelle Fragen treten so in den Hintergrund.

Schaut man auf den religionspädagogischen Diskurs, so zeigt sich, dass hier mehrheitlich nur eine ausgewählte Schülerklientel im Blick ist. Die »Bildungsverlierer« werden, wenn überhaupt, nur am Rande wahrgenommen. Hier setzt sich eine problematische Entwicklung fort, die bereits vor reichlich 100 Jahren vor Augen trat, als das Christentum Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts seine Bedeutung für die konkrete Lebensgestaltung innerhalb der Arbeiterschaft verlor. Zugleich ist selbstkritisch zu fragen, inwieweit sich hier eine »mangelnde Vergewisserung des aktuellen gesellschaftlichen und mit Blick auf die Schüler und Schülerinnen somit sozialisatorischen Kontextes« abzeichnet, »in dem von Gott – und möglicherweise auch zu ihm – gesprochen wird bzw. von ihm gesprochen werden soll« (Mette 2007, zit.n. Adam et al. 2014: 291).

Damit zu verbinden wäre auch die Frage, ob nicht der Religionsunterricht Gefahr läuft, »sich in den Dienst der bestehenden Gesellschaft zu stellen« (ebd.: 292), statt Menschen zu befähigen, kritisch nach Alternativen zu suchen.

Diese eher grundsätzliche Problembeschreibung korrespondiert mit einer Perspektive, die den religionsdidaktischen Diskurs, als wissenschaftlicher Reflexionsebene des Religionsunterrichts betrifft. Hier fällt nämlich in schulformspezifischer Sicht auf, dass »sich die bisherige Vielfalt religionsdidaktischer Konzeptionen (u.a.) als Reflex auf schulformspezifische Herausforderungen interpretieren lassen.« (Schröder/Wermke 2013b: 9) Die entwickelten religionsdidaktischen Konzepte beziehen sich auf Unterrichtspraxen bestimmter Schulformen. Allerdings bleiben sie mit ihren Anregungen nicht darauf beschränkt, sondern geben Impulse, die weit darüber hinaus gehen und dazu verhelfen können, die unterschwellige Gymnasialorientierung (vgl. Grethlein 1998: 385) im religionspädagogischen Diskurs zu erkennen und zu bearbeiten. Deutlich ist dabei, dass die unterschiedlichen individuellen und strukturellen Lernausgangslagen unmittelbar auf die Gestaltung des Religionsunterrichts durchschlagen und deshalb auch auf der Theorieebene zu reflektieren sind. Wichtige Impulse dafür lassen sich aus dem Inklusionsdiskurs gewinnen, insofern er den Blick über das unmittelbar Didaktische hinaus weitet und unterscheiden hilft, zwischen Heterogenitätsmerkmalen, die »vornehmlich religionspädagogisch/religionsdidaktisch relevant sind« (z.B. religiöse Sozialisation), und solchen die »vordergründig eher nicht religionspädagogisch/religionsdidaktisch zu bearbeiten sind« (Witten 2020: 381) (z.B. Mehrsprachigkeit und Zweitspracherwerb), gleichwohl aber in bestimmten Settings wichtig werden können.

1.4.3 Fokussierende Zusammenfassung

Schulformspezifisch sind bisweilen sehr unterschiedliche religionsunterrichtliche Herausforderungen zu erkennen. Tendenziell am besten läuft der Religionsunterricht am Gymnasium und – mit Abstrichen – an den Grundschulen. Massive Probleme gibt es im Förderschul- und berufsbildenden Bereich. Hier stößt das bisherige Religionsunterrichtsmodell am deutlichsten an seine Grenzen.

1.5 Organisationsformen

Fokussiert man die religionsunterrichtliche Unterrichtspraxis, wird der Blick auf schulorganisatorische Faktoren gelenkt. Vom Grundsatz her sind sie auf Länderebene rechtlich geregelt. Gleichwohl treten innerhalb dieser Festlegungen deutliche Unterschiede zu Tage, von denen im Folgenden die Rede sein soll.

1.5.1 Skizze zur Ausgangslage

Religionsunterricht ist in den Stundentafeln der Bundesländer in der Regel als zweistündiges Unterrichtsfach ausgewiesen und wird mehrheitlich auch so erteilt. Allerdings gibt es dabei durchaus Unterschiede. So werden in Bayern in der dritten und vierten Schuljahrgangsstufe der Grundschule drei Stunden pro Woche erteilt, in der Berufsschule eine Stunde und in der Berufsoberschule je nach Jahrgangsstufe eine oder zwei Stunden (bzw. in der 11. Jahrgangsstufe gar kein Religionsunterricht). (Lindner/Simojoki 2020: 56) In Rheinland-Pfalz schreibt die Stundentafel für die Klassenstufen

1 und 2 zwei sowie für die Klassenstufen 3 und 4 zweieinhalb Religionsstunden vor. In der Sekundarstufe I wird Religion in einer Klassenstufe (entweder 7 oder 8) einstündig erteilt.

Aber auch dann, wenn die Stundentafel die Zweistündigkeit des Religionsunterrichts vorsieht, kommt es zu Abweichungen. In Sachsen-Anhalt beispielsweise wird der Religionsunterricht an der Grundschule trotz der Verankerung mit zwei Stunden in der Stundentafel mehrheitlich einstündig unterrichtet. Die Gründe dafür sind vielfältig. Einen wesentlichen Faktor stellt der Lehrkräftemangel dar. Dass es auch gegenläufige Entwicklungen geben kann, zeigt ebenfalls Sachsen-Anhalt. Am Gymnasium wird der Religionsunterricht inzwischen zweistündig erteilt, nachdem es noch vor 10 Jahren üblich war, nur eine Stunde zu erteilen. Hier wirkt sich positiv aus, dass die Zahl der Gymnasiallehrkräfte erhöht wurde.

Neben der Wochenstundenzahl stellt in schulorganisatorischer Hinsicht die Zusammensetzung der Lerngruppen einen wesentlichen Faktor dar. Auch hier zeigen sich zwischen den Bundesländern erhebliche Unterschiede. Neben einem Unterricht im Klassenverband (vor allem in Regionen, in denen eine Konfession in großer Mehrheit vertreten ist), finden sich klassenübergreifende Lerngruppen. Sie bilden vor allem in denjenigen Bundesländern den Regelfall, in denen ein mehr oder weniger ausgewogenes Verhältnis der Konfessionen vorherrscht. In dem Fall, in dem eine Konfession in der Minderheit ist, sind jahrgangs- und teilweise auch schulübergreifende Lerngruppen notwendig.

Die unterschiedlichen Varianten finden sich auch innerhalb eines Bundeslandes. So stellt beispielsweise in Bayern die Bildung konfessioneller Religionsklassen pro Jahrgang mit Lernenden aus verschiedenen Klassen »häufig den Normalfall dar« (ebd.: 63). In der Diaspora dagegen müssen »katholische Heranwachsende jahrgangsstufenübergreifend zusammengeführt werden, um eine konfessionelle Religionsgruppe zu erhalten.« (Ebd.) In Sachsen-Anhalt stellt diese Konstellation die Normalität dar. Während der Ethikunterricht über alle Schulformen und Klassenstufen hinweg fast durchgängig in Lerngruppen im Klassenverband (und nur zum kleinen Teil klassenübergreifend) stattfindet, gilt das für den Religionsunterricht nur in Ausnahmefällen. Er wird an Grund- und Sekundarschulen zum größten Teil jahrgangs- oder doch zumindest klassenübergreifend und am Gymnasium in der Regel klassenübergreifend erteilt. Der Unterricht im Klassenverband stellt mehr oder weniger die Ausnahme dar (Domsgen/Schwillus 2020: 379). Besonders herausfordernd ist vielerorts die Situation für den katholischen Religionsunterricht in der doppelten Diaspora, vor allem in den sog. neuen Bundesländern. Er findet teilweise schulübergreifend (und das bisweilen sogar in gemeindlichen Räumen) statt und ist damit gänzlich aus den konkreten schulischen Bezügen herausgenommen. Die konfessionelle Prägung des Unterrichts wird hier um den Preis der Marginalisierung in mehrfacher Hinsicht teuer erkaufft.

Eine andere Ausgangslage zeigt sich in Schleswig-Holstein. In Ermangelung von Alternativen und aufgrund der geringen Zahl von Schülerinnen und Schülern, die nicht evangelisch sind, nimmt nicht selten »faktisch die ganze Klasse am evangelischen Religionsunterricht teil (wobei an manchen Schulen das Adjektiv durchaus gestrichen wird).« (Pohl-Patalong 2020: 414) Für katholische Schülerinnen und Schüler heißt das, dass religiöse Bildung für sie »nahezu vollständig über den evangelischen Religionsun-

terrichtet« (ebd.: 405) erfolgt. Ähnliches gilt auch für muslimische Kinder und Jugendliche.

In der Summe zeigt sich eine diverse Ausgangslage. Die Festlegungen zur Erteilung von Religionsunterricht in den Stundentafeln finden vor allem in den Grund-, Haupt- und berufsbildenden Schulen nicht immer eine Umsetzung. Dabei spielt die konfessionelle Differenzierung vor Ort oft keine Rolle mehr, sodass Lerngruppen aufgrund organisatorischer Vorgaben gebildet werden, an die sich dann das Profil des Religionsunterrichts anpasst.

Eine eigene Ausgangslage ergibt sich in denjenigen Bundesländern, in denen Religionsunterricht kein ordentliches Lehrfach ist und allein von den Religionsgemeinschaften verantwortet wird. In Berlin ergeben sich vor allem an den weiterführenden Schulen Probleme für den Religionsunterricht, weil die Erhöhung der Wochenstundenzahl für die Schülerinnen und Schüler dem Fach Religion »wenig Raum« lässt und zu dessen Verdrängung »in die Randstunden« (Häusler 2020: 83) führt. Um dem zu begegnen, wird Religion ganz oder teilweise in Projektform an anderen Lernorten durchgeführt. Vergleichbares zeigt sich auch in Brandenburg, so der Religionsunterricht »häufig in die Randlagen der Stundenpläne und damit in Konkurrenz zu anderen Angeboten, vor allem in starke Abhängigkeit von den Plänen der öffentlichen Verkehrsmittel [kommt.] Mitunter bedeutet die Teilnahme an einer Unterrichtsstunde für Schülerinnen und Schüler eine um zwei bis drei Stunden verspätete Rückkehr zum Wohnort, wenn Busse und Bahnen nicht erreicht werden können.« (Lenz 2020: 121)

1.5.2 Wandlungstendenzen und Herausforderungen

Die schulorganisatorischen Gegebenheiten vor Ort sind äußerst unterschiedlich und lassen sich kaum generalisierend zusammenfassen. Für die einzelnen Bundesländer sind aufgrund der unterschiedlichen religionssoziologischen Ausgangslagen allerdings durchaus Grundlinien erkennbar, die die Stellung des Religionsunterrichts widerspiegeln. Dabei spielt eine wesentliche Rolle, wie stark die jeweilige Religionsgemeinschaft vertreten ist. Vor allem in der Diasporasituation ergeben sich spezifische Herausforderungen in der Bildung der Lerngruppen und der stundenplantechnischen Umsetzung der Unterrichtsangebote. Dabei gilt: Je kleiner die Lerngruppen und je komplizierter die Lerngruppenbildung, desto höher die Wahrscheinlichkeit, dass der Religionsunterricht in den Randbereich gelegt wird oder sogar ausfällt bzw. gar nicht erst eingerichtet wird.

Grundsätzlich wird man festhalten können, dass der Religionsunterricht insgesamt trotz seiner starken rechtlichen Verankerung äußerst stark vom Engagement der Schulleitungen abhängig ist, sind sie es doch, die die Lehrkräfte für die einzelnen Fächer anfordern müssen. Deshalb hängt sehr viel »von der persönlichen Haltung der Schulleiterinnen und -leiter« (Pohl-Patalong 2020: 405) ab. Verstärkt wird das noch dadurch, dass sich Eltern seltener für den Religionsunterricht als für andere Fächer einsetzen.

In schulorganisatorischer Hinsicht stellt die Abnahme der Kirchlichkeit in mehrfacher Hinsicht eine Herausforderung dar, weil die Notwendigkeit zur Einrichtung einer Alternative steigt. Gehören viele der Schülerinnen und Schüler anderen Religionsgemeinschaften an, stellt sich die Frage nach einem eigenen Religionsunterricht. Dies

(auch) schulorganisatorisch umzusetzen, ist nicht leicht. Sind viele der Schülerinnen und Schüler ohne Bekenntnis, bedarf es durchgängig eines Alternativfaches, was in vielen Bundesländern (noch) nicht der Fall ist. Schulorganisatorisch gibt in aller Regel die jeweilige Mehrheit den Takt an. Ist – wie in den sog. neuen Bundesländern – die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler ohne Bekenntnis, wird letztlich vom Ethikunterricht her geplant. In den sog. alten Bundesländern verhält es sich oft spiegelbildlich. Hier bildet die jeweilige Mehrheitskonfession den Ankerpunkt, um den herum sich alles andere gruppiert.

Mit Blick auf die unmittelbaren unterrichtspraktischen Folgen ist schließlich noch zu bedenken, dass der Religionsunterricht durch die Möglichkeiten zur jährlichen An- und Abmeldung eine Diskontinuität aufweist, die eine spirallcurriculare Auseinandersetzung mit Religion deutlich erschwert. Immer wieder kommt es zu wechselnden Schülerkonstellationen. Das führt nicht selten dazu, dass bestimmte Wissensbestände und Fähigkeiten im Sinne von Bildungsstandards nicht als gegeben vorausgesetzt werden können.

1.5.3 Fokussierende Zusammenfassung

Bis auf wenige Ausnahmen ist der Religionsunterricht in den Stundentafeln der Länder als zweistündiges Unterrichtsfach vorgesehen. Allerdings findet das nicht immer seine unterrichtsorganisatorische Umsetzung. Besonders deutlich zeigt sich das im Feld der berufsbildenden Schulen. Im allgemeinbildenden Bereich ist vor allem der Religionsunterricht mit Förderschülerinnen und -schülern davon betroffen. Nicht zuletzt durch komplizierte Lerngruppenbildungsprozesse (klassen-, jahrgangs-, schulübergreifend) erhöhen sich schulorganisatorische und didaktische Herausforderungen.

1.6 Lehrkräfte

Wie mehrfach belegt, kommt den Lehrkräften für das Gelingen von Religionsunterricht eine fundamentale Rolle zu. Entsprechend der *res mixta*-Konstruktion nach Art. 7,3 GG agieren auch sie als *personae mixtae*. Sie müssen nicht nur über eine fachliche Qualifikation verfügen, sondern ebenso über eine Bevollmächtigung derjenigen Religionsgemeinschaft, nach deren Grundsätzen sie den Religionsunterricht erteilen.

1.6.1 Skizze zur Ausgangslage

Grundständig ausgebildete Lehrerinnen und Lehrer beantragen mit ihrem Referendariat bei der zuständigen Religionsgemeinschaft eine vorläufige und nach erfolgreichem Abschluss der zweiten Ausbildungsphase eine endgültige Bevollmächtigung, die je nach Konfession als *Vocatio* (evangelisch), *Missio canonica* (katholisch) und *Idschaza* (islamisch) bezeichnet wird. Damit verfügen sie über die Genehmigung der jeweiligen Religionsgemeinschaft, den Religionsunterricht nach deren Grundsätzen zu erteilen.

Im Rahmen sog. Gestellungsverträge können auch entsprechend fachlich qualifizierte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Religionsgemeinschaften konfessionellen Religionsunterricht erteilen. Sie werden für die Erteilung von Religionsunterricht an die Schule abgeordnet. Der Staat vergütet das den Religionsgemeinschaften auf der

Grundlage vertraglich ausgehandelter Erstattungssätze. In ihrem Fall gilt die Bevollmächtigung als gegeben. Es bedarf dafür keines gesonderten Vorgangs.

Diese Ausgangslage führt dazu, dass neben staatlichen Lehrerinnen und Lehrern auch Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Religionsgemeinschaften das Fach Religion unterrichten, wobei sich in den einzelnen Bundesländern durchaus unterschiedliche Gewichtungen aufzeigen lassen. In Niedersachsen beispielsweise wird der Religionsunterricht »nahezu ausschließlich durch staatliche Lehrkräfte« (Schröder 2020: 247) erteilt. Auch in Mecklenburg-Vorpommern folgt man mehrheitlich dieser *Policy*, zumindest ist der Anteil an kirchlichen Lehrkräften sehr gering.¹⁵ Ganz anders sieht das beispielsweise in Sachsen-Anhalt aus, wo an den Grundschulen ca. 60 % aller evangelischen Religionsunterrichtsstunden von kirchlichen Lehrkräften erteilt werden (vgl. Domszen/Schwillus 2020: 380). Auch in Bayern wird mehr als die Hälfte dieser wöchentlichen Stunden von kirchlichen Lehrkräften erteilt (vgl. Lindner/Simojoki 2020: 61). Beim katholischen Religionsunterricht sind es ca. 45 % aller Wochenstunden.

In Sachsen gibt es beim evangelischen Religionsunterricht »etwa gleich viele« (Lütze/Scheidler 2020: 350) staatliche wie kirchliche Lehrkräfte. In Thüringen ist jede dritte Religionslehrkraft im kirchlichen Dienst (vgl. Wermke/Widl 2020: 429). Dabei handelt es sich zum großen Teil um gemeindepädagogisch qualifizierte Fachkräfte. Dazu kommen Pfarrerinnen und Pfarrer, die mehrheitlich im Schuldienst tätig sind. Eine eigene Konstellation in dieser Hinsicht gibt es beispielsweise in Bayern, Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz. Dort sind evangelische Pfarrerinnen und Pfarrer dienstrechtlich dazu verpflichtet, in einem bestimmten Deputat, das sich zwischen 6-9 Stunden wöchentlich bewegt, Religionsunterricht zu erteilen. Unter katholischen Geistlichen gibt es so eine Regelung nicht. Von ihnen unterrichten nur ganz wenige in den Schulen.

Der Einsatz kirchlicher Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ist mit Ambivalenzen verbunden. Einerseits stellen sie eine (mancherorts unverzichtbare) Lehrkräfteressource dar, die den Religionsunterricht stabilisiert. Zudem bringen sie spezifische Kompetenzen mit, die eine Öffnung von Schule zum Gemeinwesen unterstützen kann. Andererseits führt ihre strukturelle Sonderrolle als Ein-Fach-Lehrkräfte, die oft an mehreren Schulen eingesetzt werden, zu einer Fragilisierung des Fachs, indem sie die damit verbundenen schulorganisatorischen Hürden noch einmal erhöhen. Zudem geht ihr Einsatz oft mit einer eingeschränkten Einbindung ins Kollegium einher. Dies wiederum steht in der Gefahr, die Marginalisierung des Fachs Religion zu verstärken. Auf institutioneller Ebene spiegelt sich das bisweilen in gegenseitigen Verantwortungszuweisungen wider. Der Staat verweist auf das Eigeninteresse der Religionsgemeinschaften und vergütet die Gestellung in einigen Bundesländern nicht kostendeckend. Die Kirchen wiederum pochen auf die Verantwortung des Staates, nehmen bei alledem aber auch gern in Anspruch, mit dem Religionsunterricht gemeindepädagogische Anstellungsverhältnisse umzusetzen, die sonst so nicht (mehr) möglich wären. Die Gemengelage ist komplex, braucht aber hier nicht weiter vertieft zu werden.

Aus den unterschiedlichen Lehrkräfteprofilen ergeben sich mit Blick auf die Praxis des Religionsunterrichts besondere Konstellationen, auf die nun kurz verwiesen

15 Neben den staatlichen Lehrkräften erteilen dort 14 Gemeindepädagog*innen und 17 Pastor*innen Religionsunterricht (vgl. Kumlehn 2020: 228).

werden soll. Aufgrund des allgemeinen Lehrermangels werden staatliche Lehrkräfte oft schwerpunktmäßig in ihrem Zweitfach eingesetzt. Zumindest liegt ihr Kontingent an erteilten Religionsunterrichtsstunden oft unter dem der kirchlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Weil die Zahlen beim Besuch von Religionsunterricht insgesamt zurückgehen und Gruppenbildungen immer schwieriger werden, sind kirchliche Lehrkräfte an mehreren Schulen tätig, was nicht nur die Integration ins Kollegium sehr erschwert und bisweilen sogar unmöglich macht, sondern auch mit vielen anderen Belastungen für die Unterrichtenden einhergeht.

Trotz vielfältiger Bemühungen stellt sich das Problem einer fachfremden Unterrichtserteilung. Auch hier sind die Ausgangslagen in den einzelnen Bundesländern ganz unterschiedlich. Gemeinsam ist allen jedoch, dass sich die Situation in den berufsbildenden Schulen besonders schwierig darstellt. Hier mangelt es insgesamt an ausgebildeten Religionslehrkräften. Der Mangel tritt in den sog. alten Bundesländern klarer hervor als in den sog. neuen Bundesländern, weil dort der Religionsunterricht in diesem Bereich nie flächendeckend eingerichtet worden war. So verwundert es auch nicht, dass fachfremd erteilter Religionsunterricht auf dem Territorium der alten Bundesrepublik in deutlich wahrnehmbaren Größenordnungen auftritt. Dabei sind es nicht nur die berufsbildenden Schulen, die davon betroffen sind.

In Schleswig-Holstein zum Beispiel wird ca. 50 % des evangelischen Religionsunterrichts an allgemein- und berufsbildenden Schulen fachfremd erteilt (vgl. Pohl-Patalong 2020: 405). Im Saarland zeigen sich deutliche Unterschiede in den Schulformen. Während an den Gymnasien weitgehend fachlich ausgebildete (und nur ca. 7 % fachfremde) Religionslehrkräfte arbeiten, sind es an den Gemeinschaftsschulen ca. 14 % und an den Grundschulen 44 % (Meyer/Maier 2020: 330). Von der Tendenz vergleichbar sieht es auch in Nordrhein-Westfalen aus. Die Gymnasien weisen hier den niedrigsten Wert auf (evangelisch: 7,5 %, katholisch: 4,9 %). Am höchsten ist er in den Hauptschulen (evangelisch und katholisch ca. 25 %) (vgl. Dzambo et al. 2020: 278).

Hinter diesen Entwicklungen steht nicht zuletzt, dass der Bedarf von Religionslehrkräften gegenwärtig nicht voll gedeckt werden kann. Das liegt zum einen an der Einstellungspraxis der Bundesländer, zum anderen aber auch daran, dass unter den Studierenden das Interesse an den Lehramtsstudiengängen der Theologien zwar deutlich wahrnehmbar, aber nicht überwältigend ist. Über die Gründe kann gegenwärtig nur spekuliert werden. Wie eine Studie zu Studierenden der islamischen Theologie zeigt (Dreier/Wagner 2020), spielen dabei wohl fehlende Stellen für Absolventen eine nicht zu unterschätzende Bedeutung. Zumindest übersteigt die Zahl der Interessenten an keiner universitären Ausbildungsstätte die vorhandenen Kapazitäten, sodass ein NC eingerichtet werden müsste. Diese Ausgangslage verstärkt den bereits jetzt zu konstatierenden Lehrkräftemangel. Es ist davon auszugehen, dass die Anzahl der jetzt Studierenden den Lehrkräftebedarf nicht abdecken können wird.

1.6.2 Wandlungstendenzen und Herausforderungen

Hinsichtlich der Lehrkräfte partizipiert der Religionsunterricht zunächst an einer generellen Entwicklung, die gegenwärtig die Schulsysteme der Länder durchweg belastet. Dabei kommen steigende Schülerzahlen und eine unterschiedlich stark ausgeprägte

Pensionierungswelle in ungünstiger Weise zusammen. Beides führt im Endeffekt zu einem Mangel an Lehrkräften. Dieser zeigt sich besonders deutlich an den Grundschulen und in den weiterführenden Schulen jenseits des Gymnasiums. Vielerorts ist es nicht mehr möglich, den Lehrkräftebedarf mit grundständig ausgebildeten Lehrerinnen und Lehrern zu decken, sodass in vielen Bundesländern Seiteneinsteigerprogramme installiert werden.

Diese Gesamtsituation geht auch mit einer internen Gewichtung der einzelnen Schulfächer einher. Der Religionsunterricht kann dabei nur in begrenztem Maße punkten. Das liegt einerseits an der schwindenden institutionellen Kraft der sog. großen Kirchen und andererseits an der eher geringen Bedeutung, die Eltern dem Fach Religion beimessen.

Insofern steht der Religionsunterricht mehrfach unter Druck. Zum einen wird er in den Einstellungskorridoren der Schulen oft nicht prominent berücksichtigt. Zum anderen erweisen sich Seiteneinsteigerprogramme für Religionslehrkräfte zumindest dann als schwierig, wenn die alten Sprachen absolviert werden müssen.

Mit Blick auf die demografische Entwicklung bei den Lehrkräften sind weitere Problemlagen absehbar, wenn die jetzt stark vertretenen Endfünzfziger in den Ruhestand gehen. Die Bundesländer sind darauf in unterschiedlich starker Weise darauf eingestellt. Während finanziell starke Bundesländer wie Bayern trotz aller Sparbemühungen auch in den vergangenen Jahren eine weitgehend kontinuierliche Einstellung von jungen Lehrerinnen und Lehrern vornehmen konnten, sieht es in Bundesländern wie Sachsen-Anhalt deutlich schwieriger aus. Hier sind nicht nur die finanziellen Möglichkeiten deutlich begrenzter, sodass nicht nur Neueinstellungen, sondern auch die Referendariatsausbildung massiv reduziert wurde. Dazu kommt, dass die Kollegien an den Schulen (mehrheitlich) einseitig überaltert sind. Dadurch ergeben sich Lücken, von denen gegenwärtig keiner weiß, wie sie gefüllt werden können.

Eine große Stütze des Religionsunterrichts bilden die kirchlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Schon jetzt zeigt sich, dass sie vor allem in Gebieten, in denen die von ihnen vertretene Konfession in der Minderheit ist, an mehreren Schulen unterrichten müssen. Das wird sich zukünftig noch verstärken. Was das bedeuten kann, lässt sich bereits jetzt in Sachsen-Anhalt sehen, wo kirchliche Lehrkräfte an fünf bis sieben Schulen tätig sein müssen, um ihr Stundenkontingent auszufüllen. Dazu kommt eine weitere Herausforderung, die in Ostdeutschland besonders deutlich ist. Die Zahl der kirchlichen Lehrkräfte nimmt ab. Dies führt dazu, dass Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die in den Ruhestand gehen, nicht mehr ersetzt werden können. In Regionen, in denen ein Drittel bis die Hälfte des Religionsunterrichts über die Gestellung kirchlicher Lehrkräfte realisiert wird, stellt das einen massiven Einschnitt dar. Ob und wenn ja wann die sog. alten Bundesländer von dieser Entwicklung getroffen werden, lässt sich gegenwärtig noch nicht präzise vorhersagen. Dass es auch hier zu Veränderungen in dieser Richtung kommen wird, ist alles andere als unwahrscheinlich. Dabei wird vor allem dort, wo Pfarrerinnen und Pfarrer im Rahmen ihres Dienstauftrages Religionsunterricht erteilen, auch eine Rolle spielen, wie stark ihre Zahl zurückgehen wird.

Bei alledem ist noch auf einen wesentlichen Entwicklungsaspekt hinzuweisen. Die Lehrkräftefrage ist nicht nur eine statistische, sondern auch eine inhaltliche. Schaut man sich empirische Studien an, so zeigt sich eine Veränderung in der Auslegung des

Faches durch die Lehrenden. Eine »bewusst mono-konfessionelle Gestalt des Religionsunterrichts« wird »kaum mehr für attraktiv gehalten [...] – Religionsunterricht wird als für alle Schülerinnen und Schüler bildsam verstanden und gestaltet. An berufsbildenden Schulen dürfte dieses Fachverständnis besonders verbreitet sein.« (Schröder 2020: 254)

Ganz eigene Herausforderungen ergeben sich für die Religionsunterrichte, und zwar vornehmlich für den islamischen Religionsunterricht, die gegenwärtig im Aufbau sind. Von einer grundständigen Einrichtung ist man hier noch weit entfernt, was zu einem großen Teil mit dem Mangel an Lehrkräften (aber auch mit den grundsätzlichen Unsicherheiten in der Konstruktion eines konfessionellen Religionsunterrichts mit Blick auf den Islam) zu tun hat.

1.6.3 Fokussierende Zusammenfassung

Der Religionsunterricht wird wesentlich von den Lehrkräften geprägt, die ihn erteilen. Dabei ist gegenwärtig unklar, ob es zukünftig gelingen wird, genügend Lehrerinnen und Lehrer für dieses Fach zu haben. In den alten Bundesländern geht bei flächendeckender Einrichtung zumindest des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts ihre Zahl zurück. In den neuen Bundesländern ist der Prozess der Einrichtung noch gar nicht abgeschlossen. Doch schon jetzt fehlen Lehrkräfte. Dieser Mangel wird noch verstärkt werden, wenn in den nächsten Jahren kirchliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in den Ruhestand gehen, ohne ersetzt werden zu können. Beim islamischen Religionsunterricht ist der Mangel noch gravierender.

1.7 Schülerinnen und Schüler

Unter dem vorerst letzten Gliederungspunkt geht es um einen zentralen Aspekt einer sich um Subjektorientierung bemühenden Religionspädagogik: die Schülerinnen und Schüler. Nachdem die religionssoziologischen und schulformspezifischen Wandlungsprozesse, die sich unmittelbar auf die Teilnahmezahlen, die Zusammensetzung der Lerngruppe und die Lernausgangslage auswirken, bereits beschrieben wurden, sollen diese Befunde nicht erneut dargestellt werden, sondern die neuere religionspädagogische Forschung zu Schülerinnen und Schülern kurz skizziert werden.

1.7.1 Skizze zur Ausgangslage

Akzeptanz- bzw. Resonanzstudien zu den Perspektiven von Schülerinnen und Schülern auf ihren erlebten Religionsunterricht und zu dem, was im Religionsunterricht geschieht, sind vor allem in den Kontexten entstanden, in denen der Religionsunterricht ein neues und nicht unumstrittenes Fach darstellte, also im ostdeutschen Kontext oder im Kontext von Modellversuchen, wie dem Hamburger Religionsunterricht für alle oder der Einrichtung konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts (Schwarz 2019: 41–98; Institut für Bildungsmonitoring 2018; Gennerich/Mokrosch 2016; Kuld et al. 2009). Dies hat sich zwar in den letzten Jahren geändert (Schwarz 2019; Pohl-Patalong et al. 2017), aber es liegen keine deutschlandweiten Studien zur Akzeptanz oder gar Vergleichsstudien zu dem im Religionsunterricht Gelernten vor – was angesichts der kontextuellen Verschiedenheit der Rahmenbedingungen auch methodisch nur schwer durchführbar

wäre. Zudem gibt es Untersuchungen, die sich dem Kompetenzerwerb in einzelnen Bereichen und Altersstufen widmen (Benz 2015; Höger 2020; Weiß 2016), aber ohne dass dies ins Verhältnis zum erteilten Religionsunterricht gesetzt wird.

Relativ neu ist, dass Schülerinnen und Schüler, die am Religions- sowie am Ethikunterricht der Berufsschule in Baden-Württemberg teilnahmen, über einen Zeitraum von drei Jahren hinweg befragt wurden (Wissner et al. 2020; Wissner/Schweitzer 2019; Schweitzer et al. 2018). Von den befragten Jugendlichen finden die am Ethikunterricht Teilnehmenden »ihren Unterricht interessanter und die Inhalte relevanter als Religionssschülerinnen und -schüler.« Dieses Ergebnis zeigt sich nicht durch einen Vergleich, den die Schüler*innen selbst vornehmen, sondern in der Auswertung der Befragung (Wissner/Schweitzer 2019: 51). Insgesamt schätzen die Ethikschüler*innen ihren Ethikunterricht als thematisch spannender und relevanter ein als die Religionsschüler*innen ihren Religionsunterricht (ebd.: 52). Dabei äußern einige Schüler*innen die Einschätzung, sie würden im Religionsunterricht nicht ihre Meinung vertreten können, sondern es würden bestimmte Antworten oder Sichtweisen erwartet und eine religionskritische oder hinterfragende Sicht wäre eher unangebracht. (Ebd.: 52f.) Diese Befunde können jedoch nicht verallgemeinert werden, denn in der empirischen Erhebung der Perspektiven von Schülerinnen und Schüler in Schleswig-Holstein betonen die Schülerinnen und Schüler, dass die Lehrkräfte ihre Positionen akzeptieren und dass sie sich nicht gedrängt oder bevormundet fühlen (vgl. Pohl-Patalong et al. 2017: 119-123).

In ihrer Untersuchung zu Perspektiven von bayerischen Schüler*innen auf den erlebten evangelischen Religionsunterricht kommt Susanne Schwarz zu dem Schluss, »dass der Religionsunterricht ein von der Mehrheit der hier befragten SchülerInnen ein akzeptiertes Fach ist, das mindestens teilweise gern und nicht weniger gern als die Schule insgesamt besucht wird. Die Befunde legen für die Mehrheit der SchülerInnen kein fachbezogenes Akzeptanzproblem nahe.« (Schwarz 2019: 607)

Für den Religionsunterricht spricht auch, dass er von mehr Schülerinnen und Schülern besucht wird, als getaufte Schülerinnen und Schüler vorhanden sind, und der Anteil von nichtgetauften Schüler*innen zum Teil wächst (für den evangelischen Unterricht Gennerich et al. 2019: 39-68). Besonders deutlich zeigt sich das beim evangelischen Religionsunterricht, wobei der Anteil nicht getaufter Schülerinnen und Schüler hier deutlich variiert. In Sachsen liegt er bei 30 %, in Sachsen-Anhalt bei reichlich 50 %. Durchschnittlich wird man von ca. 22 bis 25 % ausgehen können, was schulformspezifisch deutlich variiert. Eine vergleichbare Entwicklung auf niedrigerem Niveau zeigt sich auch beim katholischen Religionsunterricht (Altmeyer et al. 2020: 291-315). Dort stellt die Öffnung für nichtkatholische Schüler*innen eher noch ein jüngeres Phänomen dar, da lange Zeit die Trias von katholischen Inhalten, katholischen Lehrkräften und katholischen Lernenden vertreten wurde.

Die konfessionelle Bindung der Lernenden im konfessionellen Religionsunterricht kann zur Folge haben, dass sich *im* Religionsunterricht die gesellschaftlichen Verhältnisse von Mehrheit und Minderheit umkehren, wenn z.B. durch das Zusammenlegen von Schüler*innen mehrerer Klassen und Jahrgänge Mehrheitsverhältnisse entstehen, die es außerhalb des Klassenzimmers dieser Religionslerngruppe nicht gibt – was sich schulformspezifisch und je nach Einzugsgebiet der Schule noch einmal unterscheidet (vgl. 1.4) und Auswirkungen auf das Binnengeschehen im Unterricht hat.

Grundsätzlich bestimmen die Religionsgemeinschaften selbst, wer an ihrem Religionsunterricht teilnehmen darf und wer auch nicht. Auf der anderen Seite haben die Schülerinnen und Schüler das Recht, sich vom Religionsunterricht abzumelden, machen von diesem Recht jedoch eher selten Gebrauch. Die Zahlen bewegten sich bspw. im Schuljahr 2015/16 in der württembergischen Landeskirche zwischen 0,6 % der Teilnehmer*innen am evangelischen Religionsunterricht der Grundschule, 5,5 % am Gymnasium und 6,9 % an der Hauptschule, wobei das Alter der Schüler*innen einen relevanten Faktor ausmacht: 13,6 % der Elftklässler*innen meldeten sich vom evangelischen Religionsunterricht ab (Gennerich et al. 2019: 202).

Gegenüber dem Verdacht, der Religionsunterricht würde als ein Ausruh- oder Lächerfach wahrgenommen werden, gibt es unterschiedliche Befunde. So schätzen die befragten bayerischen Teilnehmer*innen den Religionsunterricht ungefähr gleichauf (mit 43 % bzw. 42,9 %) hinsichtlich des Anforderungsniveaus als »genau richtig« bzw. »als zu leicht« ein (Schwarz 2019: 241f.). Eine solche Einschätzung scheint allerdings nicht nur vom Binnengeschehen des Religionsunterrichts abzuhängen, sondern steht auch in Verbindung mit dem schulorganisatorischen Status, wenn z.B. der Religionsunterricht kein schriftliches Prüfungsfach mit zentraler Aufgabenstellung darstellt (Rothgangel et al. 2016: 186), sodass die Anforderungen hier geringer erscheinen. Jedoch kann allein dieser Hinweis den »Lächerfach«-Verdacht nicht entkräften, sondern es ist die damit verbundene Relevanzfrage zu bedenken, die sich für eine heterogene Schülerschaft unterschiedlich darstellt. Nichtreligiöse Schüler*innen, ältere Schüler*innen sowie Jungen scheinen dem Religionsunterricht weniger abgewinnen zu können (Schwarz 2019: 414, 423-433, 489-543). Dies scheint auch für Schülerinnen und Schüler der Fall zu sein, die aus weniger privilegierten Familien stammen (Unser 2016). Diese Befunde verweisen auf Passungsprobleme zwischen bestimmten Voraussetzungen seitens der Schüler*innen und dem Religionsunterricht und zeigen auf, dass es dem Religionsunterricht bislang nicht gelingt, alle Lernenden gleichermaßen zu erreichen – und dass die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler auch konzeptionell in der Religionsdidaktik noch nicht ausreichend berücksichtigt ist.

1.7.2 Wandlungstendenzen und Herausforderungen

Auch wenn sich die Relevanzerschließung – nicht zuletzt angesichts einer heterogenen Schülerschaft – als zentrale Baustelle erweist, scheint der Religionsunterricht unter den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern ein akzeptiertes Schulfach darzustellen. Die Akzeptanz zeigt sich nicht zuletzt darin, dass er mehr Schülerinnen und Schüler erreicht als der jeweiligen Konfession angehören. Allerdings ist die Frage, wie sich das zukünftig entwickeln wird, sollten der Ethikunterricht sowie der muslimische Religionsunterricht weiter ausgebaut werden und ein flächendeckendes Angebot darstellen. Religions- und Ethikunterricht sind eben nicht nur kooperierende, sondern immer auch konkurrierende Unterrichtsfächer. Wenn beispielsweise Jugendliche aus Baden-Württemberg – aus welchen Gründen auch immer – den Ethikunterricht als das interessantere und relevantere Unterrichtsfach einschätzen, ist zu erwarten, dass sich dies auch in abnehmenden Teilnahmezahlen zum Religionsunterricht bemerkbar macht. Umgekehrt gilt, dass sich die hohen Teilnahmezahlen Konfessionsloser im Religions-

unterricht Sachsen-Anhalts immer auch einer nicht als befriedigend erlebten Praxis im Ethikunterricht verdankt.

Gleiches gilt bei der flächendeckenden Einrichtung eines islamischen Religionsunterrichts. Es kann also zu Homogenisierungstendenzen kommen, weil dann weniger konfessionslose und weniger muslimische Schülerinnen und Schüler am katholischen und evangelischen Religionsunterricht teilnehmen. Das mindert die Chance zum Austausch und Dialog und muss konzeptionell durch eine stärker kooperative Ausrichtung der jeweiligen Parallelfächer bedacht werden.

Zwar wird gibt die religionspädagogische empirische Forschung Einblicke in das, was im Unterricht geschieht, was Schülerinnen und Schüler dabei lernen und wie sich Religionsunterricht systematisch empirie-basiert entwickeln ließe (vgl. Theo-Web 1 (2020)), aber dennoch lassen die empirischen Untersuchungen nur bedingt Rückschlüsse auf die Wandlungstendenzen zu. Was tatsächlich im Religionsunterricht – auch im Vergleich zum Ethikunterricht – gelernt wird und wie sich dabei die unterschiedlichen Modelle, die Rahmenbedingungen sowie die Lernvoraussetzungen seitens der Schülerinnen und Schüler auswirken, dazu gibt es keine umfassenden empirischen Befunde. Auch scheint sich das Gegenüber mehrerer paralleler Religionsunterrichte in den empirisch erhobenen Wahrnehmungen bislang nicht widerzuspiegeln.

Dass es Hinweise darauf gibt, dass Schülerinnen und Schüler sich in Abhängigkeit von ihrer u.a. religions- sowie geschlechtsbezogenen Sozialisation in unterschiedlichem Maße erreicht und wahrgenommen fühlen und damit auch ungleiche Partizipationsmöglichkeiten zusammenhängen, ist religionspädagogisch sehr ernst zu nehmen und ist ein Hinweis darauf, dass das offene Bildungsangebot für alle einen bislang nicht eingelösten Anspruch des Religionsunterrichts darstellt. Die Frage wäre, ob es einen unausgesprochenen »Schülerhabitus« gibt, der religionsunterrichtlich erwartet wird, und der Bildungschancen ermöglicht oder verhindert. Das betrifft sowohl den konkreten Unterricht, aber auch die konzeptionelle Ebene. Die Reflexion der schulformspezifischen Herausforderungen (vgl. 1.4) zeigte, dass religionspädagogisch am ehesten noch die Schülerinnen und Schüler im Blick sind, die eine Grundschule oder ein Gymnasium besuchen. Kritisch wäre zu fragen, inwiefern beim Nachdenken über religiöse Bildung tatsächlich alle Heranwachsenden konzeptionell im Blick sind und inwiefern dabei heterogene Lebenswelten, auch in ihren sich überlagernden Benachteiligungsfaktoren, mit berücksichtigt werden.

1.7.3 Fokussierende Zusammenfassung

Ausgehend von den gegenwärtig vorliegenden Studien zu den Perspektiven von Schülerinnen und Schülern stellt sich der Religionsunterricht als ein akzeptiertes Fach im schulischen Fächerkanon dar. Bedenkt man die bislang skizzierte Gemengelage rund um den Religionsunterricht sowie die damit verbundenen Herausforderungen wird jedoch deutlich, dass die empirische Erforschung ausschnittshaft bleibt und die gesellschaftlich verhandelten sowie konzeptionell geführten Diskussionen sich dabei nicht abbilden. So gibt es Hinweise auf eine Lücke zwischen religionspädagogischem Anspruch und religionsunterrichtlicher Wirklichkeit, z.B. hinsichtlich der Bildungschan-

cen, die ein konfessioneller Religionsunterricht aus der Binnenperspektive tatsächlich ermöglicht (vgl. bspw. Englert et al. 2014).

Momentan scheint der Religionsunterricht innerhalb der Schule eher durch die äußeren Gegebenheiten, wie sie unter den vorangegangenen Punkten problematisiert wurden, »gefährdet« zu sein als durch Schülerinnen und Schüler, die z.B. von ihrem Abmelderecht Gebrauch machen, weil sie mit dem Religionsunterricht unzufrieden wären. Dass die rheinland-pfälzische Schüler*innenvertretung im Jahr 2019 die Abschaffung des konfessionellen Religionsunterrichts einforderte zugunsten eines Faches, das alle Schülerinnen und Schüler gemeinsam besuchen, ist daher eher als eine Ausnahmeerscheinung einzuschätzen. Ist der Religionsunterricht eingerichtet und findet er verlässlich statt, scheint er ein im schulischen Rahmen akzeptiertes Angebot zu sein. Dass religionspädagogisch dem Binnengeschehen im Unterricht sowie der Frage, wie sich unterschiedliche Lernvoraussetzungen auswirken, mehr Aufmerksamkeit geschenkt wird, ist erfreulich. Eine offene Frage, die zukünftig jedoch stärker bearbeitet werden muss, ist die Frage, wie konfessioneller Religionsunterricht zu gestalten ist, wenn er zukünftig von Schülerinnen und Schüler besucht wird, die zu 75 % nicht der evangelischen oder katholischen Kirche angehören.

2. Religionsunterricht unter Druck: Herausforderungen und Fragen

Dass Fächer hinsichtlich ihrer Stellung im Fächerkanon einer Schule immer einmal wieder angefragt werden, ist für sich genommen nichts besonderes. Schule ist Teil der Gesellschaft und bleibt von Veränderungen, die regional und global stattfinden, nicht unberührt.

Die Auswahl an Fächern, die aus staatlicher Sicht verbindlich zu unterrichten sind, verdankt sich kulturellen Übereinkünften, die immer wieder neu herzustellen sind. Diese Verständigungsprozesse finden auf unterschiedlichen Ebenen Ausdruck (z.B. in Erlassen, Modellversuchen und neuen Schulformen). Auf diese Weise sollen Kontinuität und Wandel in abgestimmter Weise zusammengebracht werden.

Der Religionsunterricht ist von all diesen Entwicklungen nicht ausgenommen. Wie stark gesellschaftliche Änderungen mit neuen Impulsen einhergehen, lässt sich vielfach erkennen. Ob der Religionsunterricht für alle, der konfessionell-kooperative Religionsunterricht oder die Fächergruppe Ethik-Religion in den Blick genommen werden – hinter all diesen Neueinsätzen stehen sich verändernde Voraussetzungen religiöser Bildung, Erziehung und Sozialisation, auf die damit zu reagieren versucht wurde. Einige betreffen die Schule insgesamt, sind also fachübergreifend von Bedeutung. Dazu gehören die Prozesse, die unter den Stichworten Pluralisierung, Individualisierung, Biografizität, Glokalisierung, Elementarisierung, Performanz, Lebensdienlichkeit und Bildungsgerechtigkeit gefasst werden können. Sie wurden in den letzten Jahren allesamt erziehungswissenschaftlich und religionspädagogisch durchbuchstabiert (vgl. ausführlich Domsgen 2019a: 150-192). Nachdem die Kompetenzorientierung vielfältige Änderungen auf allen Ebenen von Schule und Unterricht angestoßen hat, ist es gegenwärtig der Inklusionsdiskurs, mit dem wichtige Impulse gegeben werden. Zudem hat jüngst

der Migrationsdiskurs die Aufmerksamkeit für das Thema Religion gestärkt, ohne dass die Auseinandersetzungen darum breit und interdisziplinär geführt würden.

Neben, mit und unter den eben skizzierten Entwicklungen, gibt es Prozesse, die speziell den Religionsunterricht betreffen. Sie werden gegenwärtig unter dem Stichwort der Zukunftsfähigkeit des Religionsunterrichts sowie damit verbundenen Transformationsbedarfen diskutiert (Ehmann et al. 1998; Domsen/Schwillus 2019; Rupp/Hermann 2013; Riegel 2018; Battke et al. 2002; Domsen et al. 2003; Gottwald/Rickers 2004; Scholl 2003) und hängen zu einem großen Teil mit religionspolitischen Verschiebungen zusammen, die sich im historischen Rückblick gut vor Augen stellen lassen. Nachdem es mit der für die religionsunterrichtliche Verankerung so grundlegenden Weimarer Reichsverfassung zu einer Verschiebung »von der hierarchischen Überordnung des Protestantismus zu einem Nebeneinander mit dem Katholizismus« (Ebertz 2017: 19) gekommen war, findet gegenwärtig nun »eine neue religionspolitische Verschiebung« statt, die als »Enthierarchisierung des Christentums zugunsten seiner Nebenordnung« (ebd.: 20) bezeichnet werden kann. Zum einen tritt der Islam an die Seite des Christentums und zum anderen die Konfessionslosigkeit, beides in sich selbst hochgradig pluralisiert. Das führt auch religionspolitisch zu einer Neujustierung, insofern der früher »vertretene religionspolitische Weg, den ›klassischen‹ und ›staatstragenden‹ Religionen (insbesondere dem Christentum) zahlreiche Rechte und Entfaltungsmöglichkeiten im öffentlichen und staatlichen Raum zu garantieren, diese anderen (›staatsferneren‹) Religionen aber vorzuenthalten« (Sachverständigenrat 2016: 17) mittlerweile an Überzeugungskraft verliert. Die Richtung ist klar. Deutschland, so schreibt es der Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration, habe sich »für eine Religionsakzeptanz im öffentlichen bzw. staatlichen Raum entschieden. Im Ergebnis führt dies zu einer neuen Pluralität, die auch als ›religionspolitischer Multikulturalismus‹ bezeichnet werden kann.« (Ebd.) Auch mit Blick auf den Religionsunterricht gilt, dass die Rechte, die zunächst vor allem den christlichen Kirchen und der jüdischen Gemeinschaft gewährt wurden, ebenso anderen Religionsgemeinschaften einzuräumen sind.

Wie die geänderten Rahmenbedingungen fachspezifisch zurückwirken, soll im Folgenden thematisiert werden. Schwerpunktmäßig geht es dabei um Herausforderungen, die ins Gespräch zu bringen sind, um Fragen nach der Gestaltung einer zukunftsfähigen religiösen Bildung in der Schule bearbeiten und neu bedenken zu können.

2.1 Herausforderung Fächergruppe: Nebeneinander der Religionsunterrichte und des Ethikunterrichts

Es zeigt sich, dass angesichts der religionssoziologischen Wandlungen der rechtliche Rahmen zu einer Praxis führt, die immer mehr an ihre Grenzen gerät. Die Plausibilität konfessionellen Religionsunterrichts schwindet in dem Moment, wo es ein Nebeneinander mehrerer Fächer gibt, die ein von- und miteinander lernen strukturell eher verhindern, statt es zu ermöglichen. Während das Nebeneinander der beiden christlichen Kirchen – die gesamtgesellschaftlich beide gleichermaßen präsent sind, die in etwa gleiche Mitgliederzahlen haben und die sich auf Augenhöhe begegnen – inzwischen durch konfessionell-kooperative Modelle produktiv aufgegriffen werden konnte, stellt

sich das angesichts der Unterschiedlichkeit der inzwischen am Diskurs beteiligten Akteure anders dar: Weder begegnen sich hier gleich große Gruppierungen, noch werden sie vergleichbar gesellschaftlich wahrgenommen oder teilen sie in etwa dieselben Intentionen hinsichtlich religiöser Bildung in der Schule oder vertreten ein ähnliches Selbstverständnis hinsichtlich ihres Beitrags zum Gemeinwesen. Diese Unterschiede sollen nicht gewertet werden, sondern sind ganz im Gegenteil aus der Logik der jeweiligen Akteure durchaus gut nachzuvollziehen. Hier sind sie jedoch hinsichtlich der Auswirkungen auf die Gestaltung des Religionsunterrichts zu bedenken: Je kleiner die Kooperationspartner sind, umso größer kann die Sorge sein, die »eigenen« Schülerinnen und Schüler zu verlieren, sodass das Eigeninteresse, Lernende in die eigene Religion einzuführen, sie in ihrer konfessionellen Identitätsbildung zu unterstützen, stärker wiegt als ein allgemeinbildender Anspruch, der alle Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrer Religionszugehörigkeit im Blick hat. Während die beiden sog. großen Kirchen sich als Partnerinnen des Staates hinsichtlich verschiedener Gemeinwohl-Aufgaben verstehen, wozu auch das Selbstverständnis der Bildungsverantwortung gehört, was über die Angehörigen der eigenen Konfession hinausreicht, ist die Frage, welches Selbstverständnis andere Religionsgemeinschaften hierzu vertreten und wie sich dies auswirkt.

Erschwerend wirkt sich aus, dass die Religionsunterrichte sowie der Ethikunterricht nicht als komplementäre Angebote, sondern von der Rechtskonstruktion herkommend als einander ersetzende Angebote konzipiert sind. Und selbst wenn die unterschiedlichen religiösen Akteure sich auf ein kooperatives Angebot einigen, so stellen sich z.B. Fragen danach, welche Religionsgemeinschaften sich an einem kooperativen Religionsunterricht beteiligen und wie überhaupt und durch wen die Lernenden ohne Religionszugehörigkeit repräsentiert sein könnten.

Ein Modell wie der Hamburger Religionsunterricht für alle hat für die Trägerpluralität in Übereinstimmung mit Art. 7,3 GG in Kauf genommen, dass es keine »Vertretung« für die konfessionslosen Schülerinnen und Schüler gibt und dass nicht mehr alle Religionen daran beteiligt sind, die es ursprünglich waren, als er noch als evangelischer Religionsunterricht firmierte, der von einem »Gesprächskreis interreligiöser Religionsunterricht« beraten wurde (Knauth/Weiße 2020). In praktikabler Hinsicht muss hier auch gefragt werden, inwiefern alle Religionsgemeinschaften unabhängig von ihrer Größe mit beteiligt werden sollten oder welche Kriterien für eine Beteiligung grundgelegt werden können, ob z.B. das Kriterium, wie viel gesellschaftliche Prägekraft der jeweiligen Religion zukommt, tragfähig sein kann. Weiter stellt sich auch die Frage, wer hier Motor dieser zukünftig anzustoßenden Entwicklungen sein kann oder sollte: Die universitären Theologien, der Staat oder wartet man allein ein Engagement der Religionsgemeinschaften hinsichtlich ihrer Bildungsverantwortung ab und nimmt hin, dass größere gesellschaftliche Akteure, sofern sie sich nicht in der Hinsicht engagieren, nicht repräsentiert sind? Die Interessenlagen und Möglichkeiten der jeweiligen Religionsgemeinschaften sind ja hinsichtlich des Religionsunterrichts sehr unterschiedlich. Wie lässt sich hier aus einer gewissen Zufälligkeit in ein verantwortliches Miteinander finden?

Deutlich wird, dass der rechtliche Rahmen einerseits den Religionsunterricht sichert und damit die entscheidenden Voraussetzungen schafft, um ausgehend von erkennbaren Positionen ein Bildungs-, Begegnungs- und Dialogangebot zu eröffnen. An-

dererseits beschränkt die Rechtskonstruktion die Chancen, wie es sich im Blick auf die Probleme bei der Einführung konfessionellen muslimischen Religionsunterrichts zeigt oder bei der Einrichtung religionenkooperativer Angebote, die in Einklang mit Art. 7,3 GG zu bringen sind. Dazu kommt, dass die rechtlichen Rahmenbedingungen zwar den Religionsunterricht absichern, nicht aber gleichermaßen stark auch den Ethikunterricht (vgl. auch BVerwG 6 C 11.13 vom 16.04.2014).

2.2 Herausforderung Bedeutungswandel von Religion: Religiös-weltanschauliche Pluralisierung und abnehmendes Verständnis für die öffentliche Präsenz von Religion

Die Diskussionen um den Religionsunterricht finden in einem Kontext statt, in dem sich die Bedeutung von Religion dahingehend wandelt, dass die steigende Zahl der Konfessionslosen und die Vielgestaltigkeit von Religionen zur Frage führen, wie viel Religion in der Öffentlichkeit eigentlich präsent und wie stark ihre Prägekraft sein sollte. Ob es zum gesellschaftlichen Konsens werden kann, dass mehrere Religionsgemeinschaften gleichermaßen in der Öffentlichkeit ihre Religion ausüben, ist fraglich. Angesichts der religiösen Pluralisierung sowie der steigenden Konfessionslosigkeit scheint eine Sichtweise gesellschaftlich konsensfähiger zu werden, die in der Religionsausübung eher eine Privatsache sieht, der zwar zurecht Platz einzuräumen ist, die aber den öffentlichen Raum, wie z.B. die Schule, nicht gleichermaßen stark durchdringen sollte. Ein Schritt in diese Richtung ist z.B. das in Berlin geltende Neutralitätsgesetz. Die hier zum Ausdruck kommende Grundlinie betrifft auch den Religionsunterricht, weil die öffentliche Schule häufig in den Mittelpunkt der Diskussionen um die Präsenz von Religion gerät und die Frage aufkommt, ob nicht ein informierender religionskundlicher Religionsunterricht für alle das bessere Modell sein könnte, ohne dass dies zusätzliche Angebote der jeweiligen Religionsgemeinschaften ausschließen würde. Hier gilt es, das Potenzial eines *positionellen Religionsunterrichts* auszuweisen. Allerdings wird das wohl nur dann auch plausibel gemacht werden können, wenn es sich auf struktureller Ebene mit einem Modell verbinden ließe, das schulorganisatorisch auch problemlos umsetzbar wäre.

Nicht zuletzt hängt mit der Plausibilität des Religionsunterrichts auch zusammen, inwiefern die Präsenz von Religion in der Schule bzw. ein religiöses Schulleben wahrgenommen und ausgestaltet werden kann, wovon auch mitbestimmt wird, wie Schülerinnen und Schüler im Laufe ihrer Schulzeit mit Religion in Kontakt kommen. Die Wahrnehmungen religiösen Schullebens schwanken je nach Region zwischen dem recht selbstverständlichen Ausdruck positiver Religionsfreiheit in der öffentlichen Schule einerseits und andererseits einer Sichtweise eines überkommenen Überbleibels längst vergangener Traditionen, das die christliche Religion privilegiert, wobei Religion doch eher Privatsache sei. Und auch dort, wo ein religiöses Schulleben eher noch selbstverständlich erscheint, scheint es nicht leicht zu sein, die Rituale so zu transformieren, dass sie einer multireligiösen und -weltanschaulichen Schülerschaft gerecht werden (vgl. Gojny 2020; Gojny/Pirner 2019). Was angesichts einer christlichen Mehrheit recht selbstverständlich ist, wird angesichts einer konfessionslosen sowie einer religiös pluralen Mehrheit deutlich herausfordernder.

2.3 Herausforderung der mitschwingenden Befürchtungen: Verschlechterung der Ausgangsbedingungen und Vorwurf der Besitzstandswahrung

Das Modell des konfessionellen Religionsunterrichts steht unter dem Verdacht kirchlicher »Besitzstandswahrung«, von dem es bspw. heißt: »Um das bisherige Modell beizubehalten, werden kirchlich und religionspädagogisch ganz unterschiedliche Auswege genannt und gegensätzliche Konzepte entwickelt.« (Kreß 2019: 238) – Womit der Vorwurf im Raum steht, Religionspädagogik würde eine schon bei ihrer Entstehung fragwürdige Rechtskonstruktion zu plausibilisieren versuchen, weil sie bzw. die beteiligten Akteure davon profitieren.

Zwar stimmt es, dass die Plausibilisierungsbemühungen kontextuell geprägt sind, also auch Bezug nehmen auf den durch Rechtskonstruktion geschaffenen Rahmen, aber es besteht ein breiter Konsens dazu, dass die rechtlichen Rahmenbedingungen nicht allein den Religionsunterricht zu begründen vermögen und dass die durch sie wiederum eröffnete positionelle religiöse Bildung wichtige Chancen bietet, wie z.B. die Möglichkeit, Religion aus der Binnenperspektive heraus erschließen zu können.

Dennoch soll nicht außer Acht gelassen werden, dass in den konzeptionellen Diskussionen auch die Angst vor einer Schlechterstellung des Faches bzw. der Fächergruppe mitschwingt, ohne dass dies immer offengelegt wird. So scheint der gemeinsam von Staat und Religionsgemeinschaften verantwortete Religionsunterricht besser aufgestellt als ein rein staatlich verantworteter »Religionsunterricht« – zumindest werden so die Entwicklungen in Bremen, Brandenburg und England wahrgenommen, sodass die Sorge im Raum steht, »ob man dem Staat zutrauen darf, ein hinlänglich verlässlicher Anwalt des Religionsunterrichts zu sein und für dessen angemessene Förderung, Ausstattung und curriculare Berücksichtigung mit dem gebotenen Nachdruck einzutreten. [... Ein] Religionsunterricht mit den Religionsgemeinschaften als starken Bündnispartnern [hat] es leichter.« (Englert/Knauth 2015: 231) Die Modellfrage um einen zukünftigen Religionsunterricht sowie das Anliegen einer stärkeren Kooperation wird also nicht im luftleeren Raum diskutiert, sondern ist geprägt von Erfahrungen um eine Schlechterstellung religiöser Bildung durch konzeptionelle Verschiebungen von einem konfessionellen zu einem religionskundlichen Religionsunterricht.

Diese Befürchtungen betreffen nicht nur den Religionsunterricht im engeren Sinne, sondern auch die Ausstattung der Institutionen, die an der Lehrerbildung mitbeteiligt sind, sowie die Inhalte der Lehrerbildung. So werden hinsichtlich der inhaltlichen Anforderungen Verluste befürchtet, ob z.B. stärker interreligiös ausgerichtete Inhalte dazu führen, dass die eigenen Traditionen weniger Berücksichtigung finden, aber es stehen auch finanzielle Fragen im Raum, z.B., ob und wie ein Nebeneinander von mehreren Theologischen Fakultäten oder Instituten verschiedener Religionsgemeinschaften zu finanzieren wäre, was wiederum angesichts der steigenden Zahl Konfessionsloser gesamtgesellschaftlich und politisch erheblichen Plausibilisierungsdruck erzeugt.

Angesichts nachlassender religiöser Sozialisation ist zudem nicht außer Acht zu lassen, dass der Religionsunterricht ein Angebot darstellt, in dem junge Menschen von religiösen Bildungsangeboten erreicht werden, wie es in diesem Ausmaß seinesgleichen sucht. Für die Kirchen ist das durchaus ein wichtiger Faktor in ihrem Engagement für den Religionsunterricht. Kleinere Religionsgemeinschaften sind hier eher zurückhal-

tender, weil sie in der Minderheit agieren und deshalb von vornherein eher die eigene Klientel im Blick haben. Beim islamischen Religionsunterricht stellt sich die Lage wiederum anders dar, insofern nicht selten mit einem gewissen Misstrauen auf den schulischen Religionsunterricht geschaut wird und ihm nicht immer zugetraut wird, die eigenen Belange zu vertreten. Das alles zeigt, dass auch hier die Diskussionen um den Religionsunterricht nicht im luftleeren Raum geführt werden. Von den Kirchen wird der Religionsunterricht durchaus als Chance gesehen, junge Menschen zu erreichen und für das eigene Anliegen zu werben, auch wenn dies nicht in einem engeren »missionarischen« Sinne misszuverstehen ist. Allerdings gibt es auch hier Veränderungen, die dort sichtbar werden, wo eine Konfession in deutlicher Minderheit agiert und beispielsweise auf einem eigenen Unterricht besteht, obwohl er – aufgrund der komplizierten Gruppenbildungsprozesse – nicht in der Schule, sondern in der Gemeinde stattfindet. Auf islamischer Seite stellt sich die Situation wieder anders dar. Hier geht es eher um die Frage der (richtigen) Prägung der eigenen Klientel.

Es zeigt sich also, dass in den Diskussionen um den Religionsunterricht verschiedene Interessenlagen mitschwingen. Zu einseitig sollte man das jedoch nicht interpretieren. Es geht hier um notwendige gesellschaftliche Aushandlungsprozesse über Bildungsfragen, die andere Schulfächer ebenso betreffen, wie z.B. die alten Sprachen oder den Französisch-Unterricht, die zu Gunsten anderer Sprachen (Chinesisch, Spanisch) oder einer stärker geforderten Schwerpunktsetzung in Richtung MINT, Wirtschaft oder Digitalisierung ebenso unter Rechtfertigungsdruck geraten.

2.4 Herausforderung Zielbestimmung: Von der Unverzichtbarkeit des Wissens und notwendigen Voraussetzungen für das Verstehen von Religion

Religion im Allgemeinen wie auch das Christentum im Besonderen stellen sich als hochkomplexes Interpretations- und Zeichensystem dar. So richtig abgrenzen lässt es sich kaum. Fast alles ist Thema, wie die Formulierung von »Gott und Welt« vor Augen führt. Fast alles kann auch Thema werden. Dazu kommen unterschiedliche Prägungen im Denken und Glauben, die über die Jahrhunderte hinweg ihre Spuren hinterlassen haben. Das alles kann »eine hohe Plausibilität entfalten«, folgt aber »so wenig einer stringenten Logik, dass – wie bei einer natürlichen Sprache – keine Regel ohne Ausnahme ist und jede Systematisierung eine Liste unregelmäßiger Verben nach sich zieht. Und es lässt sich offenbar nicht ohne signifikanten Substanzverlust in ein profanes Denk- und Sprachsystem oder in ein Set frei kombinierbarer religiöser Sinnbausteine überführen.« (Domszen/Lütze 2020: 48)

Wer Religion verstehen will, kann sich nicht nur einzelne religiöse Begriffe oder Topoi herausgreifen und sie zu übersetzen versuchen. Vielmehr muss es darum gehen, die einzelnen Begriffe und Topoi im Rahmen der Gesamtstruktur zu erschließen. Erst im Rahmen dieser Struktur, innerhalb eines Netzes eng aufeinander bezogener Traditionen und Deutungen lassen sich Glaubenssätze und Religionspraktiken in ihrer Sinnhaftigkeit verstehen. Versucht man diese Aspekte aus dem gesamten Zusammenhang herauszulösen, ist die Gefahr groß, dass sie banal erscheinen, im schlechten Sinne vertröstend, abstrus oder schädlich. An der Diskussion um die Beschneidung, die vor einigen Jahren geführt wurde, lässt sich das deutlich erkennen.

Wenn Religion bildend sein soll, braucht es eine Innen- und Außenperspektive verbindende Erschließung, die religiöse Äußerungen systematisch von ihrem Äußerungskontext ausgehend fokussiert. Auf diese Weise soll Schüler*innen ermöglicht werden, den enzyklopädischen Ort des jeweils behandelten Themas im Ganzen der Religion auszumachen. Zum anderen braucht es persönliche »Einhakpunkte«. Denn nur das, was als relevant erachtet wird, was beim Individuum Aufmerksamkeit erfährt, kann seine bildende Kraft entfalten. Letztlich geht es darum, Sinn für den Sinn von Religion zu entwickeln, also zu verstehen, was Religion einträgt, worauf sie hinausläuft und welcher Logik bzw. welcher Eigensinnigkeit sie folgt.

Lernprozesse vollziehen sich zum großen Teil über Relevanzen. Dabei erweisen sich Themen oder Fragen nie nur in einer bestimmten Hinsicht (mit Blick auf einen bestimmten Relevanzfokus), sondern auch auf eine bestimmte Art und Weise (also in einem spezifischen Modus) als relevant (vgl. Domsgen 2019a: 239–244). Relevanz ist also ein sehr komplexes Phänomen, das einerseits individualpsychologisch und andererseits auch kontextuell zu bestimmen ist. Relevanzurteile werden zwar situativ bestimmt, beziehen sich dabei auch immer auf bereits internalisierte Relevanzlogiken. Im Religionsunterricht geht es nicht nur um Wissen. Das ist zwar notwendig und unverzichtbar. Aber wenn Religion verstanden werden soll, dann muss dieses Wissen im Relevanz-Horizont der Schüler*innen erschlossen werden. Um das didaktisch umsetzen zu können, spricht viel für einen positionellen Religionsunterricht.

2.5 Herausforderung inhaltliche Profilierung: Positionalität als didaktischer Ausgangs- und Zielpunkt

Religionen stellen nicht nur Deutungssysteme menschlichen Daseins dar, sondern sind in sich vielfältig differenzierte soziale Praxiszusammenhänge. Religionen begegnen »in ihrer Doppelstruktur als Diskurssystem und Lebensüberzeugung« (Schambeck 2019: 84). Das eine erschließt sich nicht ohne das andere. Wer sie verstehen will, braucht eine Auseinandersetzung mit der »Binnenperspektive (>als Religion<) und der Außenperspektive (>über Religion<)« (Dressler: 2006, 145). Didaktisch resultiert daraus, dass es »zumindest grundsätzlich die Möglichkeit von Redesituationen in der sog. Ersten-Person-Perspektive« (Schambeck 2019: 84) geben muss. Religiöse Bildung braucht Lernen in authentischer Begegnung.¹⁶ Dass dafür noch an einer Kriteriologie zu arbeiten ist, unter welchen Bedingungen und in welchen Formen eine Begegnung mit religiöser Praxis im Rahmen des Religionsunterrichts tatsächlich bildsam ist, so dass es nicht zu einer »Vergegnung«¹⁷ oder einer für den Schulkontext nicht angemessenen religiösen Werbeveranstaltung kommt, darf dabei allerdings nicht verschwiegen werden. Entscheidend ist hier jedoch, dass »Erfahrungsmöglichkeiten auf religiösem Gebiet »pädagogisch« arrangiert werden« (Schluß 2010: 141).

Einer so verstandenen Positionalität mit Blick auf den Unterrichtsgegenstand korrespondiert eine Zielperspektive mit Blick auf die Schüler*innen, die den Fokus auf

16 Vgl. Stephan Leimgruber, der hier vom »Königsweg« spricht (2007: 21 u. ö.).

17 Der Begriff selbst wurde von Martin Buber geprägt. Zur religionspädagogischen Rezeption vgl. z. B. Knauth/Tatari 2005.

deren Positionierung legt. Ein positioneller Unterricht erhält seine Kontur also aus der Doppelpoligkeit von Voraussetzungen (Religion wird nicht allgemein, sondern aus einer bestimmten religiösen Tradition heraus gezeigt) und Ziel (die Schüler*innen sollen zur eigenen Position fähig werden). Dabei korrespondiert der Positionalität von Unterrichtsinhalt und Lehrkraft die Positionierungsfähigkeit der Kinder und Jugendlichen. Insgesamt geht es um ein ›in Beziehung-Setzen‹ auf der Grundlage verstehender Zugänge.

Unverzichtbar ist, dass ein solches Positionalisierungsverständnis »pluriform und dialogorientiert« (Lüdtke 2020: 375, i. O. kursiv) ausgeformt wird. Es gilt für das Verstehen von Religion insgesamt, ist also nicht nur auf *eine* Konfession bzw. Religion bezogen. Das wiederum hat unmittelbare Auswirkungen auf die Gestalt des Religionsunterrichts. Gegenwärtig erleben wir, dass die Umsetzung eines »Konfessionalitätsprinzip(s), dessen Wurzeln in der Zeit zwischen Kaiserreich und Weimarer Republik liegen« und im konfessionellen Religionsunterricht seinen Ausdruck findet, mehr als nur in der »Gefahr« steht, »als starker Anachronismus empfunden zu werden, der einen Eindruck von Realitätsverweigerung und verborgener ›Retrotopie‹ (Baumann) hervorruft.« (Ebd.: 374)

Das spiegelt sich auch im Selbstverständnis evangelischer Religionspädagogik wider. Evangelische Religionspädagogik strebt an, der Gesellschaft einen Unterricht zu bieten,

»der die religiöse und die politische Dimension menschlicher Existenz durch den Rückgriff auf die biblische Tradition zu erhellen trachtet. Darin eingeschlossen Religions- wie Gesellschaftskritik, aber nicht im Rahmen eines ›Allgemeinen‹ und deshalb ›alle Menschen Angehenden‹, sondern vom Zentrum eines Besonderen her, das dennoch alle Menschen anzufragen beansprucht. Die Religionspädagogik hat keinen Anlaß, den Anspruch dieses Besonderen dadurch zu relativieren, daß sie es als ein Allgemeines ausgibt oder mit Hilfe eines Allgemeinen legitimiert. Sie kann der Gesellschaft eine Entscheidung darüber, ob sie dieses Besondere, das gleichwohl beansprucht, zur Menschlichkeit jedes Menschen zu gehören, in der Schule weiterhin zu dulden geduldet, nicht abnehmen.« (Josuttis 1988: 235)

2.6 Herausforderung strukturelle Umsetzung: Eine Reihe von offenen Fragen

Positionalität jenseits des traditionellen konfessionellen Religionsunterrichts strukturell abzubilden, ist mit einer Reihe von Fragen verbunden, die gegenwärtig noch nicht alle beantwortet und zum Teil auch noch nicht gestellt und diskutiert sind. Neben den bereits markierten Reflexionen zur Auswahl derer, die daran zu beteiligen sind, sowie zu der Auseinandersetzung darüber, inwiefern hier eine Gewichtung aufgrund geschichtlicher Prägungen vorzunehmen ist, stellt sich auch die sehr grundsätzliche Frage, wieviel Auseinandersetzung mit Religion im Raum Schule aus Sicht der Beteiligten zumutbar oder aus der Sicht des Staates unverzichtbar ist. Dabei kommen gängige Antwortmuster bei näherer Betrachtung an ihre Grenzen. Warum eigentlich gibt es in Bremen, wo der Religionsunterricht in alleiniger staatlicher Verantwortung liegt, ein

Ersatzfach Philosophie? Fällt also jegliche Auseinandersetzung mit Religion unter das Recht auf Religionsfreiheit?

Warum, so könnte man umgekehrt fragen, sollte ein Religionsunterricht, der in seiner Zielrichtung nicht auf eine bestimmte Prägung seiner Schülerschaft zielt, überhaupt mit einer Abmeldemöglichkeit versehen werden? Oben war bereits auf den Konsens aus der Perspektive evangelischer und katholischer Religionsdidaktik hingewiesen worden, dass der Religionsunterricht sich auf »das Angebot von Bedeutungen« und nicht »auf die Weitergabe von Wahrheiten« richtet (Englert 2013: 48). Zugespitzt lässt sich fragen: Gibt es ein Recht auf Nichtbegegnung mit Religion im Raum der Schule, so sie im Modus eines Angebots von Bedeutungen einherkommt? So war in Bezug auf Sachsen-Anhalt problematisiert worden, dass die jetzige Regelung dazu führt, dass religiöse Bildung be- oder verhindert werden kann.

Vier von fünf Schüler*innen in diesem Bundesland erhalten kein positionell-religiöses Bildungsangebot, sondern begegnen Religion »nur« im Rahmen des Ethikunterrichts. Betrachtet man diese Ausgangslage vor dem Hintergrund deutlich wahrnehmbarer xenophober Tendenzen in der Gesellschaft, dann wäre die Frage durchaus verstärkt zu diskutieren, ob eine Auseinandersetzung im Modus authentischer Begegnung auch in dieser Richtung mehr Potenzial bieten würde.

In der Summe spricht viel für eine Weiterentwicklung des Religionsunterrichts, die den Rahmen von Art. 7 Abs. 3 GG aufnimmt und für eine gewandelte gesellschaftliche Situation adaptiert. Umzusetzen wäre das regional in unterschiedlicher Form. Hier könnte der Föderalismus dann seine starke Seite zeigen.¹⁸ Auf solcher Basis könnte es gelingen, jenseits pauschaler Etikettierungen den Sinn für den Eigensinn sowie für die den Religionen eigene Balance zwischen (geglaufter) Einheit und (faktischer) Vielfalt zu schärfen. Religionsunterricht darf weder in reiner Subjektivität aufgehen noch religiöse Traditionen als Selbstzweck vermitteln. Anzustreben ist vielmehr die Eröffnung individueller Aneignungsräume. Dafür braucht es die Begegnung mit unterschiedlichen Wirklichkeitsebenen vertrauter, aber auch fremder Positionen.¹⁹

2.7 Fokussierende Zusammenfassung: Religionsunterricht im Plausibilisierungsstress

Unter den gegenwärtig gegebenen Bedingungen stellt der Religionsunterricht zwar ein ordentliches Schulfach dar, das im schulischen Fächerkanon von den Schülerinnen und Schülern weitgehend akzeptiert ist und entsprechend hohe Teilnahmequoten hat. Ändern sich diese Rahmenbedingungen, wie in den Bundesländern, die Ausnahmen von

18 In Sachsen-Anhalt zum Beispiel wäre in einem ersten Schritt ein phasenweiser Wechsel von Positionsbezügen im Religionsunterricht ein großer Gewinn. Dabei gebietet es der Respekt vor dem Eigensinn von Religionen, sich ihnen jeweils geduldig und mit langem Atem zu widmen, statt sie vorschnell in eine religionsvergleichende (bald vom Christentum, bald von einer rationalen Logik stammende) Logik zu zwingen. Für Sachsen-Anhalt wären beispielsweise ein Halbjahr »Judentum« oder »Islam« im Modus der Positionalität innerhalb eines evangelischen Religionsunterrichts wichtige Erweiterungen (vgl. Domszen 2019b).

19 Hier könnte das Stichwort der Perspektiverweiterung eine grundlegende Rolle spielen (vgl. Domszen 2019a: 492-496).

Art. 7,3 GG praktizieren, oder in Zeiten von Corona, in denen eine Konzentration auf die »Kernfächer« stattfindet, nimmt die Fragilität zu – und nur wenige stören sich daran.

Religionspädagogik agiert nicht selten in den vertrauten Bahnen mit einer Art »Gewohnheitsrecht«: Theologie, Pädagogik, Bildungsgeschichte und religiöse Bildung sind historisch aufs engste miteinander verknüpft, der Religionsunterricht ist rechtlich gesichert und kann daher von einer relativ starken Position aus agieren. Das entlässt allerdings nicht aus der Plausibilisierungsaufgabe: Wie kein anderes Schulfach muss der Religionsunterricht begründen, warum es ihn in dieser Form gibt und was er leistet.

Dabei sind die mit den Plausibilisierungsversuchen verbundenen Binnendiskurse von außen längst nicht immer nachvollziehbar: So wird z.B. die an den Religionsunterricht herangetragene Aufgabe der »Wertebildung« religionspädagogisch eher zurückgewiesen und problematisiert. Gleiches gilt für einen informierenden Zugang über Religionen, der von den meisten als eine durchaus berechtigte Aufgabe von Schule angesehen wird: Zwar steht religionspädagogisch außer Frage, dass religionskundliche Bestandteile zum Religionsunterricht dazu gehören, aber zugleich wird argumentiert, dass ein rein informierender Zugang nicht ausreicht, um dem Gegenstand Religion gerecht zu werden, sondern dass erst die Binnenperspektive ermöglicht, Religion zu verstehen. Ohne den religionspädagogischen Argumenten ihre Berechtigung absprechen zu wollen, zeigen sich hier Probleme in der Kommunikation religionspädagogischer Selbstverständnisse, die Herausforderungen aber auch Chancen mit sich bringen. Eine Chance liegt darin, einen interdisziplinären Austausch darüber anzuregen, welche Erwartungen an den Religionsunterricht gestellt werden, und davon ausgehend sich innerhalb der Religionspädagogik(en) offen darüber zu verständigen, welcher Religionsunterricht zukünftig gewünscht ist.

Literaturverzeichnis

- Adam, Gottfried/Englert, Rudolf/Lachmann, Rainer/Mette, Norbert (Hg.) (2014): Gott. Ein religionspädagogischer Reader, Münster: Comenius-Institut.
- Altmeyer, Stefan/Weyer-Menkhoff, Stephan/Frenschkowski, Dominic (2020): »Religion unterrichten in Rheinland-Pfalz«, in: Martin Rothgangel/Bernd Schröder (Hg.): Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Neue empirische Daten, Kontexte, Aktuelle Entwicklungen, Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt., S. 291-315.
- Amt für Statistik Berlin-Brandenburg (Hg.) (2015): Berlin. Statistisches Jahrbuch 2015, Potsdam: Brandenburgische Universitätsdruckerei und Verlagsgesellschaft.
- Battke, Achim/Fitzner, Thilo/Isak, Rainer/Lochmann, Ulrich (Hg.) (2002): Schulentwicklung – Religion – Religionsunterricht. Profil und Chance von Religion in der Schule der Zukunft, Freiburg i.Br./Basel/Wien: Herder.
- Benz, Sabine (2015): Wer ist Jesus – was denkst du? Christologische Wissens- und Kompetenzentwicklung in den ersten beiden Grundschuljahren – eine qualitative Längsschnittstudie (= Arbeiten zur Religionspädagogik, Band 56), Göttingen: V&R unipress.

- Beyer, Franz-Heinrich (2009): »Religionsunterricht in Nordrhein-Westfalen«, in: Martin Rothgangel/Bernd Schröder (Hg.): *Evangelischer Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Empirische Daten, Kontexte, Entwicklungen*, Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt, S. 237-256.
- Boschki, Reinhold/Schweitzer, Friedrich (2020): »Religion unterrichten in Baden-Württemberg«, in: Rothgangel/Schröder: *Evangelischer Religionsunterricht in den Ländern*, S. 15-38.
- Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) (2020): »Religion« vom 10.08.2020. <https://www.bpb.de/nachschlagen/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/145148/religion>
- Domsgen, Michael (2019a): *Religionspädagogik* (= Lehrwerk Evangelische Theologie, Band 8), Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- (2019b): »Plädoyer für einen kooperativen Religionsunterricht. Eine Modellskizze vor dem Hintergrund sachsen-anhaltischer Erfahrungen«, in: Michael Domsgen/Harald Schwillus (Hg.): *Der Religionsunterricht der Zukunft. Modelle auf dem Prüfstand mit Blick auf Sachsen-Anhalt* (= Religionspädagogik im Kontext, Band 10), Berlin: Logos, S. 175-187.
- (2019c): »Wer sind die anderen? Religions- und kontextsensibles Lernen in der Schule«, in: Domsgen/Schwillus: *Der Religionsunterricht der Zukunft*, S. 143-157.
- Domsgen, Michael/Hahn, Matthias/Raupach-Strey, Gisela (Hg.) (2003): *Religions- und Ethikunterricht in der Schule mit Zukunft*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Domsgen, Michael/Schwillus, Harald (Hg.) (2019): *Der Religionsunterricht der Zukunft. Modelle auf dem Prüfstand mit Blick auf Sachsen-Anhalt* (= Religionspädagogik im Kontext, Band 10), Berlin: Logos.
- Domsgen, Michael/Lütze, Frank (2020): »Religionsunterricht in Ostdeutschland. Zu alten und neuen Herausforderungen«, in: *Evangelische Theologie* 80(1), S. 40-51.
- Domsgen, Michael/Schwillus, Harald (2020): »Religion unterrichten in Sachsen-Anhalt«, in: Rothgangel/Schröder: *Evangelischer Religionsunterricht in den Ländern*, S. 365-393.
- Dreier, Lena/Wagner, Constantin (2020): *Wer studiert Islamische Theologie? Ein Überblick über das Fach und seine Studierenden* (= AIWG-Expertisen), Frankfurt a.M. https://aiwg.de/wp-content/uploads/2020/03/Wer-studiert-islamische-Theologie_Expertise.pdf
- Dressler, Bernhard (2006): *Unterscheidungen. Religion und Bildung* (= Forum Theologische Literaturzeitung, Band 18/19), Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Dzambo, Patrik/Teschmer, Caroline/Waltemathe, Michael (2020): »Religion unterrichten in Nordrhein-Westfalen«, in: Rothgangel/Schröder: *Evangelischer Religionsunterricht in den Ländern*, S. 269-289.
- Ebertz, Michael (2017): »Wahrnehmung, Akzeptanz und Umgang mit religiöser Vielfalt in Deutschland«, in: Mirjam Schambeck/Sabine Pemsal-Maier (Hg.): *Welche Werte braucht die Welt? Wertebildung in christlicher und in muslimischer Perspektive*, Freiburg/Basel/Wien: Herder, S. 17-37.
- Ehmann, Reinhard/Fitzner, Thilo/Fürst, Gebhard/Isak, Rainer/Stark, Werner (1998): *Religionsunterricht der Zukunft. Aspekte eines notwendigen Wandels*, Freiburg i.Br./Basel/Wien: Herder.

- Englert, Rudolf (2013): Religion gibt zu denken. Eine Religionsdidaktik in 19 Lehrstücken, München: Kösel.
- Englert, Rudolf/Hennecke, Elisabeth/Kämmerling, Markus (2014): Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele – Analysen – Konsequenzen, München: Kösel.
- Englert, Rudolf/Knauth, Thorsten (2015): »Es bleibt spannend! Bilanz und Rückblick auf die Diskussion«, in: Eva-Maria Kenngott/Rudolf Englert/Thorsten Knauth (Hg.): Konfessionell – interreligiös – religionskundlich. Unterrichtsmodelle in der Diskussion (= Praktische Theologie heute, Band 136), Stuttgart: Kohlhammer, S. 219-234.
- Europäische Kommission (2018): Eurobarometer Spezial 484 (12/2018).
- Gennerich, Carsten/Mokrosch, Reinhold (2016): Religionsunterricht kooperativ. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Niedersachsen und Perspektiven für einen religions-kooperativen Religionsunterricht, Stuttgart: Kohlhammer.
- Gennerich, Carsten/Schreiner, Peter/Bücker, Nicola (2019): Evangelischer Religionsunterricht. Empirische Befunde und Perspektiven aus Baden-Württemberg, Niedersachsen und Sachsen. (= Evangelische Bildungsberichterstattung, Band 5) Münster/New York: Waxmann.
- Gojny, Tanja (2020): Schulgottesdienste in der Pluralität. Theoretische Grundlegung, konzeptionelle Bestimmungen und Handlungsorientierungen (= Praktische Theologie heute, Band 177), Stuttgart: Kohlhammer.
- Gojny, Tanja/Pirner, Manfred L. (2019): »Einschulungsgottesdienste als Begleitung des Übergangs vom Kindergarten zur Grundschule – empirische Befragungen von Verantwortlichen«, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 18(2), S. 126-146.
- Gottwald, Eckart/Rickers, Folkert (2004): Die Zukunft des Religionsunterrichts im Horizont von Globalisierung und Multikulturalität, Nordhausen: Bautz.
- Grethlein, Christian (1998): Religionspädagogik, Berlin/New York: De Gruyter.
- Grubauer, Franz (2015): »Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung in regionaler und sozial-räumlicher Perspektive«, in: Heinrich Bedford-Strohm/Volker Jung (Hg.): Vernetzte Vielfalt. Kirche angesichts von Individualisierung und Säkularisierung. Die fünfte EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, S. 315-327.
- Häusler, Ulrike (2020): »Religion unterrichten in Berlin«, in: Rothgangel/Schröder: Evangelischer Religionsunterricht in den Ländern, S. 71-96.
- Hildebrandt, Uta (2000): Das Grundrecht auf Religionsunterricht. Eine Untersuchung zum subjektiven Rechtsgehalt des Art. 7 Abs. 3 GG (= Ius Ecclesiasticum, Band 63), Tübingen: Mohr Siebeck.
- Höger, Christian (2020): Schöpfung, Urknall und Evolution. Einstellungen von Schüler*innen im biographischen Wandel (= Empirische Theologie, Band 34), Berlin: Lit Verlag.
- Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (Hg.) (2018): Evaluation. Gesamtbericht. Weiterentwicklung des Religionsunterrichts für alle, Hamburg.
- Jackson, Robert (2014): Signposts. Policy and Practice for Teaching about Religions and Non-Religious Worldviews in Intercultural Education, Strasbourg: Council of Europe Publishing.

- Josuttis, Manfred (1988): *Praxis des Evangeliums zwischen Politik und Religion. Grundprobleme der praktischen Theologie* (4. Aufl.), München: Kaiser.
- Jung, Martin H. (2020): »Konfessionelle Kooperation – Plausibilität, Chancen und Grenzen aus kirchenhistorischer, Osnabrücker und persönlicher Perspektive«, in: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 72(2), S. 147-157.
- Kaube, Jürgen (2019): »Haben wir was in Reli auf? Glaubensinhalte in der Schule«, in: *F.A.Z.* vom 08.01.2019, Nr. 6, S. 9.
- Kenngott, Eva-Maria (2020): »Religion unterrichten in Bremen«, in: Rothgangel/Schröder: *Evangelischer Religionsunterricht in den Ländern*, S. 129-151.
- Kirchenamt der EKD (Hg.) (1995): *Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland* (2. Aufl.), Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Knauth, Thorsten/Tatari, Muna (2005): »Lernen aus ›Ver-gegnungen‹. Überlegungen zu einem reflektierten Umgang mit der Begegnungs-Kategorie im christlich-islamischen Dialog«, in: Christoph Bizer et al. (Hg.): *Lernen durch Begegnung (= Jahrbuch der Religionspädagogik, Band 21)*, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener, S. 59-68.
- Knauth, Thorsten/Weiße, Wolfram (2020): »Der Hamburger Weg eines dialogischen Religionsunterrichts für alle. Partizipation aller?«, in: *Evangelische Theologie* 80(1), S. 29-39.
- Koalitionsvertrag 2016-2021. Zukunftschancen für Sachsen-Anhalt – verlässlich, gerecht und nachhaltig. https://www.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Bibliothek/Politik_und_Verwaltung/StK/STK/Dokumente/Koalitionsvertrag2016-2012.pdf
- Kreß, Hartmut (2019): »Das Dilemma des konfessionellen Religionsunterrichts. Revisionsbedarf zugunsten des Faches Ethik«, in: Jacqueline Neumann/Gerhard Czermak/Reinhard Merkel/Holm Putzke (Hg.): *Aktuelle Entwicklungen im Weltanschauungsrecht*, Baden-Baden: Nomos, S. 231-243.
- Kuld, Lothar/Schweitzer, Friedrich/Tzscheetzsch, Werner/Weinhardt, Joachim (Hg.) (2009): *Im Religionsunterricht zusammenarbeiten. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Baden-Württemberg*, Stuttgart: Kohlhammer.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2016): *Auswertung Religionsunterricht Schuljahr 2015/16. Teilnehmende Schülerinnen und Schüler allgemeinbildender Schulen in öffentlicher Trägerschaft nach Schularten (aufgegliedert nach Religionsunterricht, Ethik und weiteren Ersatzunterrichten) für den Primar- und Sekundarbereich I*, Berlin. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/AW_Religionsunterricht_II_2015_16.pdf
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2019): *Auswertung Religionsunterricht Schuljahr 2017/18. Teilnehmende Schülerinnen und Schüler allgemeinbildender Schulen in öffentlicher Trägerschaft nach Schularten (aufgegliedert nach Religionsunterricht, Ethik und weiteren Ersatzunterrichten) für den Primar- und Sekundarbereich I*, Berlin. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/AW_Religionsunterricht_II_2017_18.pdf (07.09.2020).
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2020): *Zur Situation des Unterrichts in den Fächern Ethik, Philosophie, Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde (L E R), Werte und Normen in der Bundesrepublik Deutschland. Bericht der Kultusministerkonferenz vom 22.02.2008 i. d. F. vom 25.06.2020*, Berlin/Bonn. <https://www.kmk.org/fileadmin/>

- min/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_02_22-Situation-Ethik-Unterricht.pdf
- Kumlehn, Martina (2020): »Religion unterrichten in Mecklenburg-Vorpommern«, in: Rothgangel/Schröder: Evangelischer Religionsunterricht in den Ländern, S. 215-238.
- Leimgruber, Stephan (2007): Interreligiöses Lernen (Neuausgabe), München: Kösel.
- Lenz, Petra (2020): »Religionskunde (und Religion) unterrichten in Brandenburg«, in: Rothgangel/Schröder: Evangelischer Religionsunterricht in den Ländern, S. 97-128.
- Lindner, Konstantin/Simokoki, Henrik (2020): »Religion unterrichten in Bayern«, in: Rothgangel/Schröder: Evangelischer Religionsunterricht in den Ländern, S. 39-70.
- Lüdtke, Antonia (2020): Confessional gap. Konfessionalität und Religionsunterricht denken, Stuttgart: Kohlhammer.
- Lütze, Frank M./Scheidler, Monika (2020): »Religion unterrichten in Sachsen«, in: Rothgangel/Schröder: Evangelischer Religionsunterricht in den Ländern, S. 343-364.
- Mette, Norbert (2007): »Dass Gott ein Tätigkeitswort werde« (Kurt Marti) – eine religionspädagogische Option«, in: Norbert Mette: Praktisch-theologische Erkundungen 2 (= Theologie und Praxis, Band 32), Münster: Lit Verlag, S. 263-274.
- Meyer, Karlo/Maier, Alexander (2020): »Religion unterrichten im Saarland«, in: Rothgangel/Schröder: Evangelischer Religionsunterricht in den Ländern, S. 317-341.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.) (2021): Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2020/21. Statistische Übersicht Nr. 413, Düsseldorf. https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/quantita_2020.pdf
- Müller-Friese, Anita (2013): »Religiöse Bildung in Förderschulen«, in: Bernd Schröder/Michael Wermke (Hg.): Religionsdidaktik zwischen Schulformspezifität und Inklusion. Bestandsaufnahmen und Herausforderungen, Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt, S. 223-252.
- Nelson, Lars/Kurz, Sabine (2017): Bericht Nr. L 537/19 für die Sitzung der Deputation für Kinder und Bildung am 21.06.2017 unter Verschiedenes. Bericht: Ergebnisse der zweiten Erhebung zur Umsetzung des Fachs Religion. https://www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/info_90-2017_a.pdf (10.09.2020).
- Peters, Fabian/Ilg, Wolfgang/Gutmann, David (2019): »Demografischer Wandel und nachlassende Kirchenzugehörigkeit: Ergebnisse aus der Mitgliederprojektion der evangelischen und katholischen Kirche in Deutschland und ihre Folgen für die Religionspädagogik«, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 71(2), S. 196-207.
- Pickel, Gert (2011): Religionssoziologie. Eine Einführung in zentrale Themenbereiche, Wiesbaden: Springer VS.
- (2014): »Religion, Religiosität, Religionslosigkeit und religiöse Indifferenz. Religionssoziologische Perspektiven im vereinigten Deutschland«, in: Miriam Rose/Michael Wermke (Hg.): Konfessionslosigkeit heute. Zwischen Religiosität und Säkularität (= Studien zur religiösen Bildung, Band 5), Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt, S. 45-77.
- (2017): »Religiosität in Deutschland und Europa – Religiöse Pluralisierung und Säkularisierung auf soziokulturell variierenden Pfaden«, in: Zeitschrift für Religion, Gesellschaft und Politik 1(1), S. 37-74.

- Pohl-Patalong, Uta (2020): »Religion unterrichten in Schleswig-Holstein«, in: Rothgangel/Schröder: *Evangelischer Religionsunterricht in den Ländern*, S. 395-417.
- Pohl-Patalong, Uta/Boll, Stefanie/Dittrich, Thorsten/Lüdtke, Antonia/Richter, Claudia (2017): *Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt II. Perspektiven von Schülerinnen und Schülern*, Stuttgart: Kohlhammer.
- Quenzel, Gudrun/Hurrelmann, Klaus (2010): »Bildungsverlierer. Neue soziale Ungleichheiten in der Wissensgesellschaft«, in: Gudrun Quenzel/Klaus Hurrelmann (Hg.): *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*, Wiesbaden: Springer VS, S. 11-33.
- Riegel, Ulrich (2018): *Wie Religion in Zukunft unterrichten? Zum Konfessionsbezug des Religionsunterrichts von (über-)morgen*, Stuttgart: Kohlhammer.
- Rothgangel, Martin/Lück, Christhard/Klutz, Philipp (2016): *Praxis Religionsunterricht. Einstellungen, Wahrnehmungen und Präferenzen von ReligionslehrerInnen*, Stuttgart: Kohlhammer.
- Rothgangel, Martin/Schröder, Bernd (Hg.) (2020): *Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Neue empirische Daten, Kontexte, Aktuelle Entwicklungen*, Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Rupp, Hartmut/Hermann, Stefan (Hg.) (2013): *Religionsunterricht 2020. Diagnosen – Prognosen – Empfehlungen*, Stuttgart: Calwer.
- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (Hg.) (2016): *Viele Götter, ein Staat: Religiöse Vielfalt und Teilhabe im Einwanderungsland, Jahresgutachten 2016 mit Integrationsbarometer*, Berlin. https://www.stiftung-mercator.de/media/downloads/3_Publikationen/SVR_Jahresgutachten_2016_.pdf (15.09.20).
- Schambeck, Mirjam (2019): »Plädoyer für einen positionell-religionspluralen Religionsunterricht im Klassenverband. Auf der Suche nach neuen Passungsverhältnissen für den Religionsunterricht«, in: *Religionspädagogische Beiträge* 80, S. 80-91.
- Schluß, Henning (2010): *Religiöse Bildung im öffentlichen Interesse. Analysen zum Verhältnis von Pädagogik und Religion*, Wiesbaden: Springer VS.
- Scholl, Norbert (2003): *RU 2000: Welche Zukunft hat der Religionsunterricht?*, Zürich: Benziger.
- Schröder, Bernd (2012): *Religionspädagogik (= Neue Theologische Grundrisse, Band 16)*, Tübingen: Mohr Siebeck.
- (2019): »Religions- und Ethikunterricht in der öffentlichen Schule – ein symmetrisches Verhältnis? Überlegungen im Anschluss an die Sichtung neuerer Ethikdidaktiken«, in: Werner Haußmann/Andrea Roth/Susanne Schwarz/Christa Tribula (Hg.): *EinFach Übersetzen. Theologie und Religionspädagogik in der Öffentlichkeit und für die Öffentlichkeit (= Religionspädagogik innovativ, Band 33)*, Stuttgart: Kohlhammer, S. 285-294.
- (2020): »Religion unterrichten in Niedersachsen«, unter Mitwirkung von Martina Blasberg-Kuhnke, in: Rothgangel/Schröder: *Evangelischer Religionsunterricht in den Ländern*, S. 239-267.
- Schröder, Bernd/Wermke, Michael (2013a): »Einleitung«, in: Bernd Schröder/Michael Wermke (Hg.): *Religionsdidaktik zwischen Schulformspezifität und Inklusion. Bestandsaufnahmen und Herausforderungen*, Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt, S. 7-16.

- Schröder, Bernd/Wermke, Michael (2013b): »Religionsdidaktik zwischen Schulformspezifik und Inklusion – Zusammenfassende Thesen«, in: Schröder/Wermke: Religionsdidaktik zwischen Schulformspezifik und Inklusion, S. 427-434.
- Schwarz, Susanne (2019): SchülerInnenperspektiven und Religionsunterricht. Empirische Einblicke – Theoretische Überlegungen, Stuttgart: Kohlhammer.
- Schweitzer, Friedrich/Wissner, Golde/Bohner, Annette/Nowack, Rebecca/Gronover, Matthias/Boschki, Reinhold (2018): Jugend – Glaube – Religion. Eine Repräsentativstudie zu Jugendlichen im Religions- und Ethikunterricht (Glaube, Wertebildung, Interreligiosität, Band 13) Münster/New York, Waxmann.
- Simojoki, Henrik (2019): »Zwischen World Polity und historischer Pfadabhängigkeit. Religiöse Bildung und Politik in internationaler Perspektive«, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 18(2), S. 52-64.
- Simojoki, Henrik/Lindner, Konstantin (2020): »Modelle der konfessionellen Kooperation an Schulen und Hochschulen in Deutschland. Eine Bestandsaufnahme im Horizont einer gesamttheologisch verantworteten Religionslehrerinnen- und Religionslehrerbildung«, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 72(2), S. 120-132.
- Statista Research Department (2011): Religionszugehörigkeit der Deutschen nach Bundesländern im Jahr 2011. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/201622/umfrage/religionszugehoerigkeit-der-deutschen-nach-bundeslaendern/>
- Statistisches Amt der Landeshauptstadt München (2018): »Demografie der Münchner Bevölkerung 2017«, in: Münchner Statistik, 1. Quartalsheft, S. 6-15.
- Themenheft (2020): »Formate religionsdidaktischer Forschung«, Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 19(1).
- Thyen, Anke (2015): »Ethikunterricht«, in: WiReLex. <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100092/>
- Unser, Alexander (2016): »Soziale Ungleichheiten im Religionsunterricht. Eine quantitativ-empirische Untersuchung mit Blick auf die religionspädagogische Debatte um Bildungsgerechtigkeit«, in: Bernhard Grümme/Thomas Schlag (Hg.): Gerechter Religionsunterricht. Religionspädagogische, pädagogische und sozialethische Orientierungen (Religionspädagogik innovativ, Band 11), Stuttgart: Kohlhammer, S. 80-95.
- Vogelgesang, Waldemar/Kopp, Johannes/Jacob, Rüdiger/Hahn, Alois (2018): Stadt – Land – Fluss. Sozialer Wandel im regionalen Kontext, Wiesbaden: Springer VS.
- Weiß, Thomas (2016): Fachspezifische und fachübergreifende Argumentationen am Beispiel von Schöpfung und Evolution. Theoretische Grundlagen – empirische Analysen – jugendtheologische Konsequenzen (= Arbeiten zur Religionspädagogik, Band 63), Göttingen: V&R unipress.
- Wermke, Michael/Widl, Maria (2020): »Religion unterrichten in Thüringen«, in: Rothgangel/Schröder: Evangelischer Religionsunterricht in den Ländern, S. 419-442.
- Wissner, Golde/Nowack, Rebecca/Schweitzer, Friedrich/Boschki, Reinhold/Gronover, Matthias (Hg.) (2020): Jugend – Glaube – Religion. Neue Befunde – vertiefende Analysen – didaktische Konsequenzen (= Glaube, Wertebildung, Interreligiosität, Band 18), Münster/New York: Waxmann.
- Wissner, Golde/Schweitzer, Friedrich (2019): »Wen der Religionsunterricht nicht erreicht und wie er sich darum ändern müsste – Schülerwahrnehmungen zum

Religions- und Ethikunterricht im Vergleich«, in: Stefan Altmeyer/Bernhard Grümme/Helga Kohler-Spiegel/Elisabeth Naurath/Bernd Schröder/Friedrich Schweitzer (Hg.): *Reli – keine Lust und keine Ahnung?* (= Jahrbuch der Religionspädagogik, Band 35), Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 46-61.

Wißmann, Hinnerk (2019): *Religionsunterricht für alle? Zum Beitrag des Religionsverfassungsrechts für die pluralistische Gesellschaft*, Tübingen: Mohr Siebeck.

Witten, Ulrike (2020): *Inklusion und Religionspädagogik. Eine wechselseitige Erschließung* (= Religionspädagogik innovativ, Band 38), Stuttgart: Kohlhammer.

