

Das Konzept eines positionell-religionspluralen Religionsunterrichts im Klassenverband

Ein Modell in der Debatte um einen zukunftsfähigen Religionsunterricht

Dem Dialogischen wird zurzeit in der Religionspädagogik sehr viel zugetraut; ebenso wie dem Kooperativen. In den letzten 15 Jahren mehrten sich Entwürfe eines zukunftsfähigen Religionsunterrichts, die diese beiden Momente zum Dreh- und Angelpunkt ihrer Konzeptionen machten. Im folgenden Beitrag soll deshalb das Moment des Dialogischen und Kooperativen in religionsunterrichtlichen Entwürfen beleuchtet werden (1), um vor dieser Denkfolie eine Systematisierung neuerer Ansätze zum Religionsunterricht vorzunehmen (2). Diese erlaubt, den hier entwickelten neuen Entwurf eines positionell-religionspluralen Religionsunterrichts im Klassenverband deutlicher zu charakterisieren und zu begründen (3) sowie auf die transportierten Herausforderungen (4) und Chancen für die gegenwärtige Bildungslandschaft (5) auszuloten.

1. Zur Karriere des Dialogischen und Kooperativen in religionsunterrichtlichen Modellen

Das chronologisch erste Modell, das das Dialogische zum Dreh- und Angelpunkt macht, ist m. W. dasjenige des sog. „Religionsunterricht[s] für alle in evangelischer Verantwortung“ in Hamburg oder, wie Thorsten Knauth ihn treffsicherer benennt, des sog. „Dialogischen Religionsunterrichts“ (Knauth, 2017b, S. 193–212; Knauth, 2016, S. 15–24). Seine Wurzeln reichen bis in das Jahr 1969, als der Lehrkörper der Evangelisch-Theologischen Fakultät in Hamburg Leitsätze zum Religionsunterricht formulierte, in denen die „Offenheit zum Dialog“ als Grundprinzip des Religionsunterrichts ausgewiesen wurde (Evangelische-Theologische Fakultät der Universität Hamburg, 1969, S. 6–8). Immer deutlicher zeigte sich, dass nicht nur der Religionsunterricht in der multikulturellen und multireligiösen Hansestadt Hamburg auf die kontextuellen Veränderungen reagieren musste, wollte er weiterhin seinem Bildungsauftrag gerecht werden, der immer auch Auftrag ist, Gesellschaft mitzugestalten. In der gesamten Bundesrepublik und besonders seit der Wiedervereinigung Deutschlands stellte sich die Mammutaufgabe, wie religiöse Bildung in Deutschland so konzipiert und organisiert werden konnte, dass sie nicht an den gesellschaftlichen sowie kirchlichen Konstellationen vorbei, sondern auf sie bezogen gestaltet werden konnte. Der Wettstreit um das je bessere – und das heißt immer auch: kontextuell je passungsfähigere – Konzept war in der Geschichte des Religionsunterrichts wohl

nie so groß wie seitdem, vergleichbar höchstens mit dem „Karussell der Konzeptionen“ Anfang der 1970er.

Es folgten Modelle wie der konfessionell-kooperative Religionsunterricht, der seine Anfänge Ende der 1990er nahm. Niedersachsen begann 1998 mit seiner Einführung. 2005 folgten Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen (Kreis Lippe) (Pemsel-Maier & Sajak, 2017, S. 261–280) und seit 2016 wird er auch von der Deutschen Bischofskonferenz als reguläre Variante des bekenntnisorientierten Religionsunterrichts nach Art. 7, Abs. 3 GG anerkannt (Die deutschen Bischöfe, 2016). Geht es bei diesem Modell vor allem um die Kooperation unterschiedlicher christlicher Konfessionen und hier v. a. der evangelischen und römisch-katholischen Tradition (mit ersten Weitungen auf die Kirchen der Orthodoxie), rückten jüngere Modelle deutlicher ins Bewusstsein, dass Religionsunterricht auf den wachsenden Religionsplural und die zunehmende Konfessionslosigkeit von Schüler*innen reagieren muss. Während in Westdeutschland eher Ersteres im Fokus stand, also wie auf die zunehmende Zahl insbesondere von muslimischen Schüler*innen reagiert werden kann, wurden in den neuen Bundesländern – vor allem in Sachsen und Sachsen-Anhalt – schon sehr früh Überlegungen angestellt, wie in einer mehrheitlich konfessionslosen Gesellschaft, mit einer überwiegend konfessionslosen Schüler*innenschaft und angesichts einer Rechtslage, die den Ethikunterricht auf dieselbe Ebene gestellt hatte wie den Religionsunterricht (zumindest in Sachsen-Anhalt), religiöse Bildung in der Schule aussehen konnte. Für Westdeutschland und damit die Weitung des Religionsunterrichts auf den Religionsplural können angeführt werden (in chronologischer Reihenfolge und Exemplarizität): das Modell der kooperierenden Fächergruppe von Katja Böhme (entwickelt aus den Vorschlägen des COMENIUS-Instituts 1969, aufgegriffen vom Erzbischöflichen Ordinariat und dem Konsistorium der Evangelischen Kirche in Berlin-Brandenburg im Jahr 2000 und entwickelt seit Ende der 1990er) (Boehme, 2014, S. 32–43), des dialogisch-konfessorischen Unterrichts der abrahamitischen Religionsgemeinschaften von Andreas Obermann (2005), des religionskooperativen Religionsunterrichts von Carsten Gennerich und Reinhold Mokrosch (2015/16), des kooperativen Religionsunterrichts an berufsbildenden Schulen von Stephan Pruchniewicz (2016), des mehrperspektivischen Religionsunterrichts von Uta Pohl-Patalong (2017, S. 213–237), des positionell-religionspluralen Religionsunterrichts im Klassenverband (2018) (Schambeck, 2018a, S. 703–711; Schambeck, 2019), das in diesem Beitrag näher erläutert werden soll, sowie jüngst des religions-kooperativen Religionsunterrichts von Ulrich Riegel (2018, S. 158–182).

Für die neuen Bundesländer und dort v. a. als Reaktion auf die mehrheitlich säkulare Gesellschaft und die Vielzahl konfessionsloser Schüler*innen sind zu erwähnen: zum einen LER (Lebenskunde – Ethik – Religionskunde) in Brandenburg mit dezidiert religionskundlichem Ansatz und als Ersatz des Religionsunterrichts; zum anderen der Vorschlag eines kooperativen Religionsunterrichts für Sachsen-Anhalt von Michael Domsgen (Domsgen, 2019, S. 175–187).

Diese Diagnosen – der Religionsunterricht muss auf den wachsenden Religionsplural und die zunehmende Konfessionslosigkeit reagieren –, der Druck, der durch die europäische Großwetterlage entstand, in der ein bekenntnisorientierter Religionsunterricht kaum mehr verstanden wurde (Jackson, 2016), die auch in Deutschland immer weniger geteilte Überzeugung, dass das Grundgesetz für eine Legitimierung des (bekenntnisorientierten) Religionsunterrichts ausreiche sowie der enorme Rückgang der getauften Schüler*innen erzeugten ein Klima, in dem eine Vielzahl von momentan meist nebeneinander stehenden Entwürfen generiert wurde.

2. Koordinaten jüngster religionsunterrichtlicher Modelle

Alle diese Entwürfe kennzeichnet trotz ihres Variantenreichtums eine vierfache Problemlage:

1. *Reaktion auf Plausibilisierungsdruck*: Obwohl der Religionsunterricht durch das Grundgesetz abgesichert ist wie kein anderes Schulfach, wurde immer deutlicher, dass er seinen Platz in der Stundentafel der Schule nur dann behalten kann, wenn auch für eine zunehmend religionsdistanzte Gesellschaft gezeigt wird, was er für den Bildungsauftrag der Schule und die gesellschaftlichen Aufgaben austrägt. Mit anderen Worten kann sich der Religionsunterricht nicht auf dem status quo ausruhen, sondern muss um seine Plausibilität ringen. Modelle des Religionsunterrichts aus den letzten 15 Jahren versuchen auf ihre Art und Weise, diesen Plausibilisierungsdruck ernst zu nehmen, aufzugreifen und Lösungen dafür anzubieten.
2. *Reaktion auf Religionsplural und wachsende Konfessionslosigkeit*: Kennzeichnend für die jüngeren und jüngsten Modelle des Religionsunterrichts ist, dass sie – wie gesagt – auf veränderte Religionskonstellationen reagieren. Die religiöse Pluralisierung und die zunehmende Konfessionslosigkeit bezeichnen die wohl markantesten Veränderungen in der Religionslandschaft. Die (regionalen) Ungleichzeitigkeiten von Religion als privatem vs. öffentlichem Faktor, von religiösen Fundamentalismen und Eventisierungen quer durch alle Religionen bis zur wachsenden De-Institutionalisierung und Individualisierung des Religiösen sind weitere Marker im Religionsfeld (Schambeck, 2016, S. 3–9). Die Modelle der letzten 15 Jahre greifen mit je eigener Schwerpunktsetzung diese Veränderungen des Religiösen auf und messen hierbei insbesondere dem dialogischen und kooperativen Moment große Bedeutung bei.
3. *Reaktion auf Kontroverse um bekenntnisorientierten vs. religionskundlichen Religionsunterricht*: Sowohl durch die europäische Großwetterlage und die insbesondere in den Ländern mit (ehemals) protestantischer Tradition favorisierte Konzeption und Organisation des Religionsunterrichts als religionskundlicher Unterricht bzw. als multi-faith approach kommt der bekenntnisorientierte bzw. positionelle Religionsunterricht, wie er in Deutschland seit dem Geltungsbe-

reich des Grundgesetzes fast flächendeckend etabliert war (Ausnahme waren die Länder, die unter die sog. Bremer Klausel fielen), immer mehr unter Druck. Es ist in religionsdistanten bzw. mindestens religionsindifferenten Gesellschaften wie der unsrigen kaum noch verstehbar, warum Informationen über Religion(en) zu geben die Zielsetzung des Religionsunterrichts nicht völlig ausreichend beschreibt. Modelle der letzten 15 Jahre nehmen entweder den religionskundlichen Zugang (im Grunde nur LER) oder den positionellen Zugang (die meisten) als Ausgangspunkt ihrer Modellierung und gestalten diesen auf sehr unterschiedliche Art und Weise aus – wie dies z. B. die multi-faith-Varianten tun oder auch mein Vorschlag, den ich im Folgenden präsentiere.

4. *Reaktion auf schulartenbezogene Propria*: Schließlich reagieren Modelle aus den letzten 15 Jahren deutlicher als vordem auf die schulartenspezifischen Kontexte. Insbesondere die Grund- bzw. Primarschulen (Kießling & Pruchniewicz, 2018), die sog. berufsbildenden Schulen und die Förderschulen sind schon lange ein lebendiges Laboratorium religionsunterrichtlicher Varianten angesichts einer religions- und bildungsheterogenen Schüler*innenschaft und des spezifischen Bildungsauftrags des Religionsunterrichts in diesen Schulen. Religionsunterricht wird hier nicht einfach in denselben Organisationsformen erteilt wie an Gymnasien, sondern angesichts der spezifischen Herausforderungen der Schulen modelliert.¹

Auch wenn diese Reaktionsmuster vielfache Varianten zeitigen, markieren sie so etwas wie Koordinaten, an denen sich aktuelle Modelle des Religionsunterrichts orientieren und auch orientieren müssen, wollen sie zukunftsfähig sein. Auch der folgende in die Diskussion einzubringende Vorschlag eines positionell-religionspluralen Religionsunterrichts versteht sich von diesen Analysen her. Obwohl er sich nicht als Globalentwurf begreift, der unbesehen der regionalen und v. a. schulartenspezifischen Besonderheiten funktioniert, könnte er – adaptiert auf die Bedingungen vor Ort – viele Bedarfe, die mit dem Religionsunterricht verbunden sind, aufgreifen und insbesondere für die Schüler*innen ein Modell sein, religiöse Bildung als bildungs- und lebensbedeutsam zu begreifen.

Im Folgenden wird dazu dieses Modell des positionell-religionspluralen Religionsunterrichts vorgestellt, bevor auf seine Schwierigkeiten und Grenzen zu reflektieren ist (Schambeck, 2019).

3. Prinzipien und Potenziale eines positionell-religionspluralen Religionsunterrichts im Klassenverband

Die Prinzipien dieses Ansatzes von Religionsunterricht beziehen sich:

¹ Vgl. dazu insbesondere die Arbeiten von Andreas Obermann und dem bitor sowie der Institute von KIBOR und EIBOR in Tübingen

1. auf die Ausrichtung des Religionsunterrichts als positionellen Religionsunterricht, also auf einen bekenntnisorientierten Religionsunterricht, als Fundierung aller anderen Prinzipien;
2. auf die Organisationsform im Klassenverband und damit ein bestimmtes religionspädagogisch verantwortetes Setting, das sich von den Momenten des Dialogischen und Kooperativen begreift und diese
3. in einer dadurch notwendigen Phasierung religionsdidaktisch konkretisiert sowie
4. auf die Kontextualität als Strukturprinzip aller anderen.

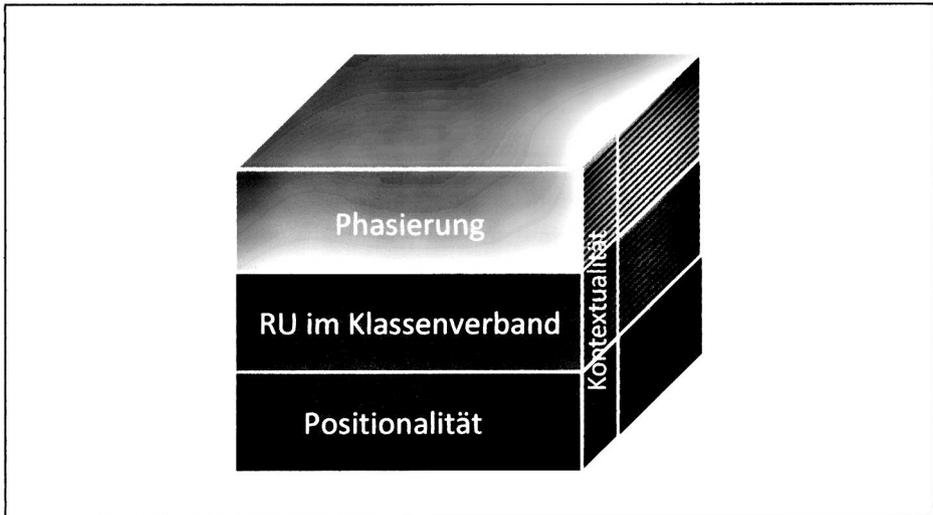


Abb. 1: Prinzipien eines positionell-religionspluralen Religionsunterrichts im Klassenverband

Diese Prinzipien werden jeweils in Bezug auf ihre Konturen und Potenziale entfaltet und zugleich durch Begründungen abgestützt.

3.1 Positionalität – theologische und bildungstheoretische Fundierung

Konturen und Potenziale

Der Religionsunterricht von heute und morgen ist m. E. am besten denkbar als positioneller Religionsunterricht. D.h., dass Lehrkraft und Lehre derselben Konfession und Religion zugehören und Religion *aus einer bestimmten* religiösen Tradition heraus thematisiert wird. Damit folgt dieser Ansatz der Grundsatzentscheidung, nicht den religionskundlichen Ansatz zum Dreh- und Angelpunkt der Argumentation zu machen, sondern die Diskursivierung von Religion ausgehend von einem bestimmten, und so auch transparenten, wenn auch anzufragenden Standpunkt aus vorzunehmen.

Einen positionellen Religionsunterricht zeichnet aus, Religion in ihrer Doppelstruktur als Diskurssystem und Lebensüberzeugung zu thematisieren. Dies ist nur möglich, wenn es zumindest grundsätzlich die Möglichkeit von Redesituationen in der sog. Ersten-Person-Perspektive gibt (Ingolf U. Dalferth), die auch um die existentielle Dimension von Religion wissen. In einem positionellen Religionsunterricht ist es also gewollt, dass sich Sprecher*innen in einer religiösen Tradition verortet haben, diese diskursivieren, ihren Diskursstandpunkt für alle transparent halten sowie Ich-Aussagen treffen. Damit ermöglicht ein positioneller Religionsunterricht mehr als ein religionskundlicher, wie er in Deutschland z. B. in Form von LER in Brandenburg vorgehalten wird, und zwar in vielerlei Hinsicht (Schambeck, 2018b, S. 139–144):

Begründungen

1. Demokratiestärkendes Argument

Ein positioneller Religionsunterricht markiert den Diskursstandpunkt, von dem aus Religion befragt wird. Alle wissen, dass nun eine katholische Religionslehrerin spricht, wenn sie gefragt wird, wie sie denn die Sache mit dem Tod, und was danach kommt, sieht. Die Offenlegung des Diskursstandpunktes aber entspricht einer demokratischen Gesellschaft, in der der Diskurs, und dass möglichst viele daran teilnehmen, Prinzip ist. Diese transparente Positionalität ist besser als das unaufgedeckte, aber doch wirksame Einbringen persönlicher Meinungen, wie sie auch in LER und in Ethik in Bezug auf Religion faktisch erfolgt, obwohl theoretisch so nicht vorgesehen (Kenngott, 2015, S. 95).²

2. Religionstheoretische Argumente

Da Religion kennzeichnet, sowohl Diskurssystem als auch Lebensüberzeugung zu sein, ist ein Religionsunterricht nötig, der diese Doppelstruktur von Religion bearbeitet. Was nach dem Tod kommt, ist eben nicht nur eine Frage, die unterschiedliche theologische Konzepte aufruft, sondern existentiell betrifft und existentiell verhandelt werden muss. Nur so wird der Lerngegenstand Religion in seiner Eigenart abgebildet. Außerdem werden religiöse Themen in einem positionellen Religionsunterricht nicht nur funktional, sondern auch substanziell erörtert. Die Wahrheitsfrage wird also bearbeitet, und zwar nicht nur als Frage, was für mich gilt. Damit will der positionelle Religionsunterricht mehr als der multi-faith approach, wie er z. B. dem Religionsunterricht in England zu Grunde liegt und dem EU-Raum empfohlen wurde (Jackson, 2016):

Auch hier sind die Religionen in ihrem Orientierungspotenzial gefragt. Die Religionen kommen allerdings nur in ihrer Funktionalität – und diese Reduktion ist

2 Mit Verweis auf das Brandenburgische Schulgesetz BbgSchulG § 11, Abs. 3.

der Kritikpunkt – ins Spiel, insofern sie etwas für die Lebensdeutungen der Schüler*innen austragen (Jackson, 2016, S. 21). Die Gehalte der Religionen, die darüber hinausgehen, und damit der substanzielle Gehalt der Religionen und die Wahrheitsfrage haben selbst keine Dignität bzgl. der Themenauswahl. Der ‚doppelte Relevanzfilter‘ wird verkürzt auf die Bedeutsamkeit für die Subjekte. Der positionelle Religionsunterricht dagegen fragt nach beidem: dem Orientierungspotenzial der religiösen Fragen für die Schüler*innen und der Repräsentanz und Relevanz der Themen innerhalb der religiösen Traditionen. Der positionelle Religionsunterricht hat von daher immer auch einen ideologiekritischen Stachel. Nicht nur, was uns interessiert, sondern warum uns z. B. etwas nicht interessiert – wie die zunehmende Ausgrenzung von Ärmern – ist dann Thema im Religionsunterricht.

3. Bildungstheoretisches Argument

Bildungstheoretisch lässt sich sagen, dass nur die Darbietung von Religion in ihrer Doppelstruktur Schüler*innen ermöglicht, Religion in ihrer Vieldimensionalität zu erschließen. Ein religionskundlicher Religionsunterricht reduziert Religion dagegen auf ihre Ausdrucksdimension als Diskurssystem und muss sich deshalb den Vorwurf einer ‚Halb-Bildung‘ gefallen lassen (Th. W. Adorno). Außerdem ist Religion nicht so sehr in ihrer Diskursstruktur, sondern vielmehr als Lebensüberzeugung gesellschaftlich wie auch individuell-biographisch der beste als auch gefährlichste Part von Religion. Wenn Schule darauf verzichtet, gerade diese Seite zu bearbeiten, dann wird der Gesellschaft und auch den einzelnen Schüler*innen ein wichtiger Ort vorenthalten, die Position von und zu Religion zu klären.

4. Hermeneutisches Argument

Religion wird im positionellen Religionsunterricht ausgehend von einer partikularen religiösen Tradition thematisiert. Damit anerkennt er die Kontextualität und kulturelle Bedingtheit des Denkens und der eigenen religiösen Perspektive und bescheidet seinen Diskursstandpunkt (Schambeck, 2013, S. 112–114). Auch andere Religionen und Weltanschauungen werden ausgehend von einer bestimmten Religion bearbeitet und mittels vieler Erste-Person-Sprecher*innen eingebracht. Das ist aufwändig, aber anders wird weder dem Anspruch einer geschichtsankennenden Hermeneutik Genüge getan, noch kommen Religionen in ihrer Eigenart als Lebensüberzeugungen zur Geltung. Damit grenzt sich der positionelle Religionsunterricht nach zwei Seiten ab: Zum einen gegenüber einem Verständnis, dass im Religionsdiskurs Positionalität keine Rolle spiele, sondern unterschiedliche Religionsdeutungen auch unbearbeitet nebeneinanderstehen könnten. Dieses Problem wird im Übrigen auch von Vertreter*innen des multi-faith approach inzwischen formuliert, wenn sie fragen: „Can I teach Your Religion?“ Ist es möglich, so lautet die Kernfrage dieser Debatte, von den eigenen Standpunkten – und seien sie auch religiös ungebunden –

so zu abstrahieren bzw. noch mehr, sich so in andere Religionen auch existentiell zu versetzen, dass diese angemessen gelehrt werden können (Schreiner, 2000)?

Zum anderen hat der positionelle Religionsunterricht, der sich insbesondere einer Erkenntnistheorie verdankt, die Geschichte anerkennt und aus theologischen Gründen die Eigenlogik von Religion respektiert, nichts zu tun mit der Beschreibung eines konfessionellen Religionsunterrichts, wie sie Ulrich Riegel m. E. unzutreffend vornimmt und dann auch entsprechend falsche Schlussfolgerungen zieht. Riegel charakterisiert den konfessionellen Religionsunterricht als Orientierung an einer „Identitätsperspektive“, „die sich an den Überzeugungen, Vollzügen und Normen eines konkreten Bekenntnisses bzw. einer religiösen Tradition ausrichtet“ (Riegel, 2018, S. 155). Er argumentiert dann weiter, dass ein solcher Religionsunterricht nur dann legitimiert werden könne, „wenn religiöse Identitätsbildung ausschließlich im Horizont nur einer Konfession bzw. Religion erfolgen kann“ (ebd.).

Damit werden aber die Ebenen der Argumentation vertauscht. Während Riegel die Identitätsperspektive als Ausgangs-, Ziel- und Verhandlungsmodus von Religion im konfessionellen Religionsunterricht ausgibt, geht es beim positionellen Religionsunterricht (also dem konfessionellen RU) mit dem Verweis auf eine religiöse partikulare Tradition erstens darum, lediglich den Ausgangspunkt zu markieren, von dem aus Religion thematisiert wird, nicht aber den Zielpunkt. Es geht bei der Zielsetzung im Religionsunterricht – übrigens auch in kirchlichen Dokumenten (Die deutschen Bischöfe, 2016, S. 7–8, S. 11–12) – schon lange nicht mehr um Identitätsbildung in der eigenen religiösen Tradition, sondern um religiöse Positionierungsfähigkeit der Schüler*innen, und zwar angesichts einer Vielzahl von religiösen Traditionen und Sinndeutungen. Positionalität aus erkenntnistheoretischen Gründen, die zudem über die Lehrkraft und nicht die Schüler*innen eingespielt wird – und auch dies ist schon lange gängige Beschreibung des konfessionellen Religionsunterrichts –, ist damit zweitens nicht zu verwechseln mit einer Identitätsperspektive, die das Andere lediglich am Eigenen abgleicht und nicht auch die umgekehrte Bewegung der Veränderung des Eigenen kennt bzw. das Eigene erst am Anderen finden lässt. Der Ausgangspunkt des Diskurses über Religion, wie er im Religionsunterricht stattfindet, wird deshalb markiert, nicht weil andere ausgeschlossen wären, sondern vielmehr weil ein Diskurs, wenn er seinem Namen gerecht werden will, nicht jenseits von Standpunkten, sondern nur angesichts ihrer stattfinden kann. Positionalität – und so wird der konfessionelle Religionsunterricht zumindest jenseits seiner Missverständnisse konturiert – ist damit auch drittens, nicht nur angesichts einer konfessionshomogenen Schüler*innenschaft möglich, sondern gerade in einer religions- und weltanschauungspluralen Klasse von Belang, in der unterschiedliche Positionalitäten vorhanden und im Religionsunterricht diskursiviert werden.

*5. Tendenziell favorisiert von Lehrer*innen und Schüler*innen*

Letztlich aber – und das ist eine Frage, die bislang bei den Modellbildungen um einen zukunftsfähigen Religionsunterricht keine bzw. kaum eine Rolle spielte –,

hängt die Qualität religionsunterrichtlicher Konzeptionen entscheidend von den Einschätzungen der Schüler*innen und Lehrkräfte ab. Hier aber zeigen empirische Erkenntnisse aus der ‚ReViKoR-Studie‘³ ein doppeldeutiges Ergebnis:

Aufseiten der Lehrer*innen befürworten 57,7% – und damit eine geringe Mehrheit – das Einbringen ihrer Positionalität. 42,3% lehnen dies ab – also ein relativ hoher Anteil – und 70% (es waren Doppelankreuzungen möglich) haben sich in dieser Frage überhaupt nicht positioniert (Pohl-Patalong, 2017, S. 226). Sind also die Religionslehrkräfte – zumindest die evangelischen in Schleswig-Holstein – höchstens tendenziell für einen positionellen Religionsunterricht? Vergleichsstudien in anderen Bundesländern fehlen weitgehend. Was diese Einschätzungen bedeuten, wird deutlicher, wenn man sie mit den Ergebnissen der begleitenden Interviewstudie abgleicht. Dort wird erkennbar, dass Religionslehrkräfte Positionalität sehr schnell mit Ausgrenzung anderer Meinungen und Intoleranz verwechseln bzw. unsicher sind, ob sie ihre Position einbringen dürfen (Pohl-Patalong, Woyke & Boll, 2016, S. 138–139). Das Plädoyer für einen positionellen Religionsunterricht müsste, so gesehen, begleitet werden von Erläuterungen, was genau damit gemeint ist.

Aufseiten der Schüler*innen⁴ dagegen fällt die Befürwortung der Positionalität der Lehrkräfte deutlich positiver aus (Pohl-Patalong, Boll & Dittrich, 2017, S. 188). Positionalität wird von ihnen als Voraussetzung für die Vermittlung von Religion verstanden (Pohl-Patalong, 2017, S. 229). So sagt bspw. Ella:

„Ich find’ das auch besser, weil wenn man den Kindern was über Religion beibringen möchte, muss man ja nicht nur Religion wissen, sondern auch richtig Religion fühlen, weil sonst kann man das ja nicht weitervermitteln.“ (Pohl-Patalong, Boll & Dittrich, 2017, S. 192).

Freilich ist der positionelle Religionsunterricht nicht das einzige Konzept, in dem dies möglich ist. Zudem wissen wir, dass Lehrkräfte selbst im positionellen Religionsunterricht zur Versachkundlichung neigen (Englert, Hennecke & Kämmerling, 2014, S. 111).⁵ Der positionelle Religionsunterricht ist aber zumindest von seiner religionspädagogischen Konturierung her auf existentielle Korrelationsprozesse an-

3 Die Studie wurde durchgeführt zwischen 2013 und 2017.

4 Die Schüler*innenkohorte wurde rekrutiert an Gemeinschaftsschulen, Gymnasien und Beruflichen Gymnasien, also Sek I und II, näherhin in zwei Altersstufen, nämlich: Unter- bzw. Mittelstufe und Oberstufe. Konkret wurden 18 Interviews in Klassenstufe 6 oder 7 durchgeführt und in 11 bzw. 12. Insgesamt wurden 18 Interviews mit Schüler*innen geführt und 414 Fragebögen ausgefüllt (Pohl-Patalong, Boll & Dittrich, 2017, S. 16).

5 Allerdings muss man festhalten, dass die Analysen bei genauerem Zusehen lediglich die Stile von acht (!) Religionslehrer*innen zeigen. Außerdem wird deutlich, dass die konstatierte Versachkundlichung eher als theologische Abstinenz denn lediglich als Fehlen von Ich-Aussagen zu werten ist. Mit anderen Worten umgehen Religionslehrkräfte theologische Fragen und reduzieren Sachverhalte – z. B. die Schöpfungsaussagen – auf das, was naturwissenschaftlich, historisch, enzyklopädisch eben, zu wissen

gelegt; und außerdem ist die Art und Weise, Positionalität einzubringen, vielfältiger, als sie lediglich mittels Ich-Aussagen auszudrücken (Schambeck, 2017, S. 26–45).

6. *Rechtliche Argumente*

Indem ein positioneller Religionsunterricht in „konfessioneller Positivität und Gebundenheit“ (Anschütz'sche Formel) erteilt wird, entspricht er den Vorgaben des Grundgesetzes.⁶ Damit kann er mit der maßgeblichen Unterstützung rechnen, die sich durch die Verantwortung des Staates und der Religionsgemeinschaften für den Religionsunterricht ergibt, was keine Nebensache ist (Heckel, 2007, S. 1117, S. 1121). Gerade die Kirchen tun viel für die Qualitätssicherung des Religionsunterrichts, regulieren staatliche Nachlässigkeiten und sind als Lobbyisten des Religionsunterrichts kaum zu ersetzen, wie vor allem die Erfahrungen in Bremen und Brandenburg zeigen (Kenggott, 2015, S. 100–101).⁷ Außerdem muss sich ein religionskundlicher Unterricht die Frage gefallen lassen, ob der Staat hier nicht sein durch das Grundgesetz formuliertes Selbstbegrenzungsgebot (vgl. Art. 4 GG) überzieht.

Auch deshalb müssen Überlegungen zum Religionsunterricht bei seiner Positionalität ansetzen. Sie dürfen aber nicht dabei aufhören.

3.2 **Pluralität im Klassenverband – religionspädagogische und organisatorische Ausgestaltung**

Der positionelle Religionsunterricht wurde bis vor kurzem mit konfessionshomogenen Lerngruppen identifiziert. Seit dem Bischofswort ‚Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts‘ ist es möglich, die konfessionelle Kooperation in allen Bundesländern und Bistümern als Regelfall des positionellen Religionsunterrichts zu etablieren und damit in konfessionsgemischten Klassen zu lernen, sofern die Ortsordinarien dies zulassen. Wie eingangs deutlich wurde, reicht diese Öffnung heute nicht mehr aus.

ist. Aussagen, wie z. B. die Kreuzigung Jesu werden dann nicht in ihrer unvergleichlichen Gottesaussage thematisiert, sondern in den Details über die Hinrichtungsart.

6 Vgl. BVerfGE 74, S. 244–256 in seinem Urteil vom 25.2.1987 und in Abgrenzung eines „positionellen Unterrichts“ von einer neutralen Religionskunde: BVerfGE 74, S. 252, 254.

7 Eva Maria Kenggott macht darauf aufmerksam, wie beispiellos Bremen in Bezug auf den BGU bzw. Religion verfährt, indem Stunden des BGU anderweitig verteilt werden oder fachfremde Lehrkräfte unterrichten, und wie sehr es auch bei LER Tendenzen der Vernachlässigung gibt.

Konturen und Potenziale

Als Prinzip wird deshalb vorgeschlagen, den positionellen Religionsunterricht im Klassenverband zu erteilen bei gleichzeitiger Beibehaltung der Abmeldemöglichkeit vom Religionsunterricht, wie es Art. 4 GG aufgrund der Religionsfreiheit vorgibt. Religionslehrkraft und Lehre stimmen überein, um die Positionalität zu garantieren. Es nehmen aber die Schüler*innen aller Konfessionen und Religionen teil – wie auch die sog. Konfessionslosen, sofern sich niemand abgemeldet hat. Diese Pluralität erfordert eine bestimmte interreligiöse und inter-weltanschauliche Differenzhermeneutik und muss religionsdidaktisch eingeholt werden.

Diese interreligiöse Differenzhermeneutik knüpft an die hermeneutischen Voraussetzungen an, wie sie oben beim Stichwort Positionalität beschrieben wurden. D.h., dass die Religionen aus einer spezifischen Perspektive heraus erschlossen werden, und zwar von sog. Erste-Person-Sprecher*innen, die die religiösen Traditionen auch als Lebensüberzeugung einspielen können. Von da aus erfolgt der Zugang zu den je anderen Religionen, die ebenso von sog. Erste-Person-Sprecher*innen dargestellt werden. In dialogischen Phasen des Unterrichts werden die unterschiedlichen Traditionen nicht nur präsentiert, sondern auch daraufhin befragt, was sie an Deutungen für die Schüler*innen einbringen.

Für die Schüler*innen ergeben sich daraus folgende Lernmöglichkeiten: 1. Sie können die eigene und die anderen religiösen Traditionen ‚authentisch‘ wahrnehmen, kennen- und verstehen lernen. 2. Es wird möglich, den Religionsplural nicht im Sinne von ‚alle Religionen sind sowieso gleich‘ zu verstehen und damit als beliebig abzutun, sondern die Vielfalt von Religionen als Zugänge zum Ultimativen mit je eigener Dignität zu respektieren. 3. Die Religionen werden außerdem im Religionsunterricht nicht nur als Wissensvorratsspeicher thematisch, sondern – entsprechend ihrer Eigenart – von den Schüler*innen daraufhin befragt, was sie für die tiefsten Lebensfragen austragen. 4. Weil diese interreligiöse Differenzhermeneutik davon ausgeht, dass die kennengelernte Pluralität wieder auf die eigene Positionalität zurückgespiegelt wird, haben Schüler*innen die Chance, zu einer pluralitätsbewussten und reflektierten Positionalität zu gelangen und so genau bei ihren je spezifischen religiösen Standpunkten weiterzukommen. Insofern setzt diese Differenzhermeneutik nicht voraus, dass sich die Schüler*innen schon bewusst in einer religiösen Tradition verortet haben. Dieses Lernen versucht vielmehr, allen Schüler*innen, unabhängig von ihren Religionszugehörigkeiten, zu ermöglichen, eine begründete Position angesichts des Religionspluralen auszubilden.

Begründungen

1. Religionstheoretisches Argument

So unterschiedlich die Religionen sind und so sehr sich die Gehalte der Religionen voneinander unterscheiden, so verbindet sie alle zusammen, sich je auf ihre Weise

auf Transzendenz zu beziehen und den Menschen als ein Wesen zu verstehen, das auf das Ultimate hin angelegt ist. In einem naturwissenschaftlich und ökonomisch geprägten Weltverständnis ist vielleicht nichts so kostbar, wie Mensch zu sein und Sinn zu finden über das Wäg- und Messbare hinaus. Gerade diese Gemeinsamkeit könnte in einem positionellen RU im Klassenverband besonders deutlich werden.

2. Inklusionsargument

Anders als ein positioneller Religionsunterricht, der Schüler*innen nach Konfessionen und Religionen trennt, wird ein positioneller Religionsunterricht im Klassenverband dem gesetzlich und bildungstheoretisch verpflichtenden Inklusionsgedanken gerecht. Dieser stellt nämlich eine Trennung in Lerngruppen aufgrund bestimmter Identitätsmarker infrage, zu denen auch die Konfessions- und Religionszugehörigkeit zählt, und erlaubt sie höchstens aus pädagogischen Gründen.

3. Religionspädagogisches Argument

Gerade religionspädagogisch aber ist es höchst bedeutsam, die existentiellen Lebens- und die virulenten Religionsfragen dort zu verhandeln, wo sie alltäglich anzutreffen sind: in der gesamten Klasse in ihrer religiösen und kulturellen Verschiedenheit. Auch in ihrer Eigenart als safe space ist sie das Lernfeld für ein gesellschaftliches Miteinander und die Frage, worum es im Leben geht. Fragen wie: Wer bin ich?, wie bekomme ich die Anerkennung, die ich brauche, obwohl ich keinen dicken Geldbeutel habe, Muslim bin und nicht zur Mehrheit gehöre?, brauchen den Klassenverband, von dem niemand aufgrund seiner Religions-(Nicht-)Zugehörigkeit ausgeschlossen werden darf.

4. Bildungstheoretisches Argument

Ein solcher Religionsunterricht bietet auch sog. konfessionslosen Schüler*innen anders als im Ethikunterricht die Möglichkeit, Religion in ihrem Eigenanspruch kennenzulernen und sich dazu eine verantwortete Position zu erarbeiten. Das ist nötiger als je zuvor, weil die Schule und mit ihr die Gesellschaft Sorge dafür zu tragen haben, dass auch die wachsende Anzahl von Schüler*innen, die keiner Religion zugehörig sind, das gesellschaftlich und individuell bedeutsame Thema Religion umfassend kennenlernen und nicht nur wie im Ethikunterricht reduziert auf die Diskursstruktur.

5. Demokratiestärkendes Argument

Im positionellen Religionsunterricht im Klassenverband können Schüler*innen einen Ort finden, sich gerade dieser religiösen Heterogenität zu stellen, die sie alltäglich antreffen, für die es aber selbst gesamtgesellschaftlich noch kaum Strategien gibt, um mit ihr gut umzugehen. Weil der Unterricht von Lehrkräften erteilt wird,

die in den entsprechenden religiösen Traditionen verortet sind, und damit in Ich-Aussagen sprechen können, bleibt garantiert, dass nicht irgendetwas der Religionen, schlimmstenfalls Verzerrendes und Falsches gelehrt wird, sondern die Religionen angemessen und wahrheitsgemäß ins Spiel kommen. Dies hilft, den demokratischen Diskurs zu stärken, der darauf angewiesen ist, von möglichst vielen kompetenten, mündigen und verantwortungsbewussten Sprecher*innen getragen zu werden.

6. *Rechtliches Argument*

Nach wie vor bewegt sich ein positioneller Religionsunterricht im Klassenverband im Rahmen des GG, insofern er die Bekenntnisorientierung wahrt und die Abmelde-möglichkeit entsprechend Art. 4 GG garantiert. Rechtlich unterschiedlich werden jedoch folgende Punkte verhandelt:

- Hatten die Mütter und Väter des Grundgesetzes nicht einen konfessionell getrennten Religionsunterricht vor Augen, der in einem positionellen Religionsunterricht im Klassenverband nicht mehr so deutlich sichtbar ist (Meckel, 2011, S. 281; Richter, 1994, S. 319)?⁸
- Achtet ein Religionsunterricht im Klassenverband das sog. Trennungsverbot genügend, d. h., dass nicht eine Religionsgemeinschaft vor dem Staat für eine andere sprechen kann (Heckel, 2007, S. 1113–1114)? Hier bleibt zu konstatieren: Während eine „gesamthänderische Verantwortung *der* Religionsgemeinschaften für *den* Religionsunterricht“ ausgeschlossen wird, ist es jedoch durchaus möglich, dass jede Religionsgemeinschaft je für sich die Übereinstimmung mit ihrem Religionsunterricht erklärt (Link, 2001, S. 267), wie dies seit 2012 bzw. 2014 für den Hamburger Weg der Fall ist.⁹
- Respektiert ein positioneller Religionsunterricht im Klassenverband die subjektiv-individuelle Religionsfreiheit genügend, insofern die Schüler*innen über bestimmte Phasen hin auch durch anders-religiöse Lehrkräfte unterrichtet werden (Heckel, 2007, S. 1112–1113)?¹⁰ Oder werden zu viele Phasen fremdkonfessionell

8 Ingo Richter argumentiert, dass Art. 7 Abs. 3 GG im Licht des sog. Weimarer Schulkompromisses aus dem Jahr 1919 interpretiert werden müsse (Art. 149 WRV). Dieser sei nur zustande gekommen, insofern der konfessionelle Religionsunterricht als „Surrogat der Bekenntnisschule“ sichtbar sei.

9 2012 wurde dies für den ‚Religionsunterricht für alle‘ so entschieden, dass nunmehr fünf Religionsgemeinschaften (DITIB, Schura und VIKZ = Verband islamischer Kulturzentren, alevitische Gemeinde Deutschland e.V. und evangelische Kirche) und ab 2014 mit der jüdischen Gemeinde sechs, für den Religionsunterricht verantwortlich zeichnen (Bauer, 2014, S. 228–230; S. 242). Weitere interessierte Religionsgemeinschaften wie die Buddhisten, Hinduisten und Bahai wurden damit faktisch ausgeschlossen.

10 Allerdings stützt Heckel hier seine Kontra-Argumentationen auf die Vorstellung eines Religionsunterrichts, der die Vielheit der Religionen im Sinne einer ‚Allgemeinheits- und Einheits-Weltreligion‘ präsentiert. Dem gegenüber setzt der vorliegende Vor-

unterrichtet, so dass die Gefahr einer verfassungsrechtlich unzulässigen Verantwortungsdelegation besteht (Bauer, 2014, S. 246)?

- Wie kann die Verantwortung der Religionsgemeinschaften, die ja jetzt in den Händen aller Ersten-Person-Sprecher*innen liegt, abgebildet werden?

7. Schulorganisatorisches Argument

Positioneller Religionsunterricht im Klassenverband könnte die schulorganisatorischen Schwierigkeiten beseitigen, die Stundenplanmacher, Direktor*innen, Eltern und Schüler*innen am Religionsunterricht (ver-)zweifeln lassen. Schulalltagspraktisch führen diese nicht selten dazu, den Religionsunterricht in die ungünstigen Randstunden zu verlegen, notfalls ausfallen zu lassen, stundenmäßig zu reduzieren,¹¹ oder in Lerngruppen ohne didaktisches Konzept zusammenzulegen – wie jetzt schon zu 80% an beruflichen Schulen in Bayern und Baden-Württemberg¹² oder zu 94% in Schleswig-Holstein. Schlechte Rahmenbedingungen aber beeinflussen auch die Unterrichtsqualität massiv negativ.

Damit aber stellt sich die Frage, wie der positionelle Religionsunterricht im Klassenverband konkret durchgeführt wird.

3.3 Phasierung – religionsdidaktische Formatierung

Konturen und Potenziale

Die Konkretisierung des positionell-religionspluralen Religionsunterrichts entscheidet sich maßgeblich an der Phasierung des Unterrichts aufgrund der besonderen interreligiösen Differenzhermeneutik. Dieses Modell nutzt die Organisation des Religionsunterrichts in festen Fachschienen. D.h., dass Religion katholisch, evangelisch, islamisch, jüdisch und der Ethikunterricht parallel erteilt werden und es damit möglich ist, dass die religionsdifferenten Lehrkräfte gleichzeitig zur Verfügung stehen. Die Phasierung der Unterrichtssequenzen kennt drei markante Abschnitte:

schlag bei einer gänzlich anderen Thematisierung der Religionen an, nämlich einer, die *ausgehend von den jeweiligen religiösen Traditionen* erfolgt.

- 11 Vgl. z.B. für die FOS in Bayern ist in Jahrgangsstufe 11 kein Religionsunterricht vorgesehen, aber in Jahrgangsstufe 12 wird der Religionsunterricht zweistündig erteilt. Vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hrsg.), Lehrpläne für die Fachoberschule, 3. Vgl. zu den Zahlen ‚Religionsunterricht im Klassenverband‘ an Berufsschulen exemplarisch die Aussagen der Ordinariate in Freiburg und München, die von 80% ausgehen. In Schleswig-Holstein wird von 94% Religionsunterricht im Klassenverband an den Beruflichen Schulen ausgegangen (Pohl-Patalong, Boll & Dittrich, 2017, S. 11).
- 12 Vgl. dazu die Angabe der Erzbistümer München – Freising – Freiburg, eingeholt im November 2017.

1. Positionalität im Sinne einer positionellen Bearbeitung des Themas durch positionelle Religionslehrkräfte;
2. Dialogische Phase, in der die unterschiedlichen Perspektiven der Religionen verhandelt werden und deren je eigenes Deutepotenzial für ein Thema präsentiert wird;
3. reflektierte, pluralitätsbewusste Positionalität, in der das Gelernte auf die Positionalität der Schüler*innen zurückgespiegelt wird.

Die Phasierung wird praktisch eingeholt z.B. durch Projektstage, Co-Teaching oder Tandem-Teaching, so dass die Schüler*innen mindestens in einer Phase auf die Lehrkraft ihrer eigenen Konfession bzw. Religion treffen. Die Lehrkräfte der unterschiedlichen religiösen Traditionen müssten zudem nicht an jeder Schule vorgehalten werden, sondern könnten – wie dies einem Vorschlag Michael Domsgens entspricht (Domsgen, 2019, S. 184) – als Springer*innen bzw. „Wanderlehrer“ für ein bestimmtes Schulsprengel immer dann an eine Schule kommen, wenn sie gefragt sind. Grafisch ließe sich diese Phasierung so darstellen:

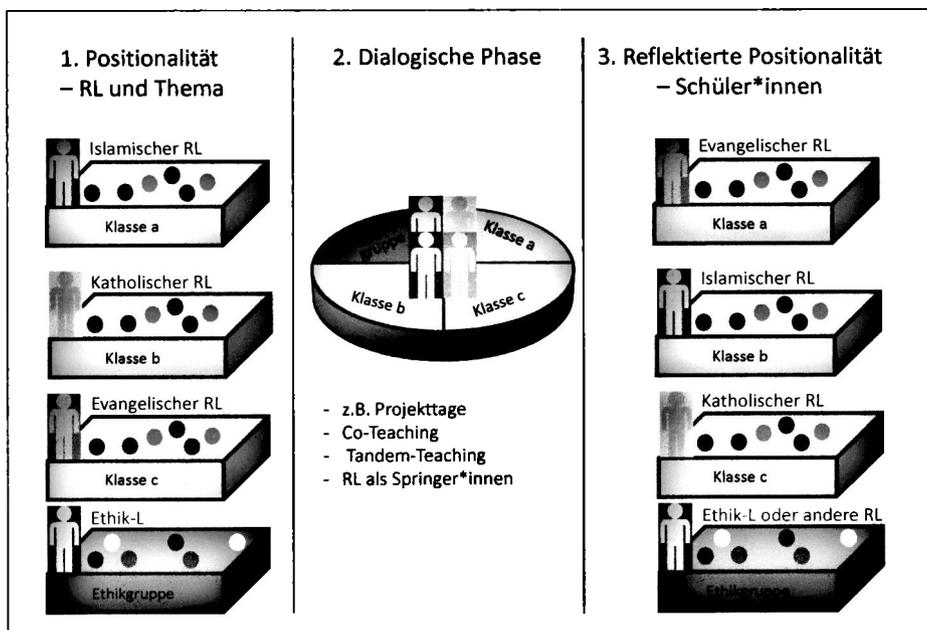


Abb. 2: Phasierung im positionell-religiösp pluralen RU im Klassenverband

Insgesamt erfordert dies von Schüler*innen und Lehrkräften die Fähigkeit, Perspektiven zu wechseln (Pruchniewicz, 2016).

Begründungen

Durch die Phasierung des Unterrichts wird sowohl die Positionalität von Lehrkraft und Lehre ernst genommen als auch der Religionsplural sowie weltanschaulicher Indifferentismus bearbeitet (religionstheoretische Argumente), so dass Schüler*innen die Möglichkeit haben, ihre Position bezüglich Religion weiterzuentwickeln und eine dialogische Respekt- oder sogar Wertschätzungs-Toleranz (Rainer Forst) (Forst, 2006, S. 81–28; Forst, 2000, S. 127–130) zu entwickeln (demokratiestärkendes und religionspädagogisches Argument).

Damit wird deutlich, dass das letzte Prinzip, nämlich der Kontextualität, über die konkrete Gestalt eines positionellen Religionsunterrichts im Klassenverband entscheidet.

3.4 Kontextualität – strukturelle Passungen

Das Prinzip der Kontextualität veranschaulicht, dass alle vorausgehenden Prinzipien abstrakt bleiben, wenn sie sich nicht an den Gegebenheiten vor Ort orientieren. So wird der Religionsunterricht in Klassen, in denen kaum Muslime sind, nach wie vor anders aussehen als in Klassen, in denen Schüler*innen aus ganz unterschiedlichen religiösen und weltanschaulichen Zugehörigkeiten miteinander lernen. Außerdem wird sich das Modell an Schulen, an denen islamische Religionslehrkräfte in ausreichender Anzahl vorhanden sind, anders ausgestalten lassen als in solchen, an denen diese Kolleg*innen fehlen, selbst wenn die Springer*innen-Lösung hierauf eine gute Antwort ist. Schließlich ist das Modell höchst abhängig von der Professionskompetenz der Religionslehrkräfte, die sich in einem positionell-religionspluralen Religionsunterricht auch darauf erstrecken muss, zumindest die wichtigsten Gehalte anderer Religionen, und hier v. a. des Islam und des Judentums, zu kennen und Sachgerechtes von Unsachgerechtem unterscheiden zu können. Das aber zeigt, wie sehr auch die Curricula in den Studien- und Ausbildungsphasen der Religionslehrkräfte auf diese Herausforderungen abgestimmt werden müssen.

4. Herausforderungen, die sich stellen

Der Vorschlag eines positionell-religionspluralen Religionsunterrichts im Klassenverband hat insofern mit mindestens folgenden Herausforderungen zu kämpfen:

1. Gibt es an den Schulen genügend islamische und jüdische Religionslehrkräfte bzw. können Springer*innen-Lehrkräfte in ausreichender Anzahl vorgehalten werden?

2. Inwieweit kann dieser Vorschlag mit der Unterstützung der Kirchenleitungen und der islamischen Verbände rechnen, zumal letztere gerade erst dabei sind, islamischen Religionsunterricht zu etablieren?¹³
3. Nimmt es der Staat hin, die Kooperation der unterschiedlichen Religionen bzw. Religionsgemeinschaften auf der Zusammenarbeit vor Ort zu belassen, so dass die Fachkonferenzen abstimmen, wie die Bildungspläne umgesetzt werden? Oder muss geklärt werden, wer in Zukunft als rechtlicher Ansprechpartner für den Staat firmiert, wenn viele verschiedene Religionsgemeinschaften am Religionsunterricht im Klassenverband beteiligt sind?
4. Wie werden Majoritäts- und Minoritätskonstellationen eingeholt und was bedeutet es, wenn in einer Klasse 5 muslimische Schüler*innen und 15 christliche miteinander lernen, von denen 7 katholisch, 5 evangelisch und 3 griechisch-orthodox sind?
5. Überfordert der Perspektivenwechsel die (jüngeren) Schüler*innen nicht zu sehr und kommt es dadurch nicht eher zu einer Verwischung der eigenen Position als zu ihrer Identifizierung? Hier sprechen zwar die Ergebnisse der empirischen Begleitstudien zu KoKo dagegen, aber für einen positionell-religionspluralen Religionsunterricht muss dies erst überprüft werden.
6. Wie kann didaktisches Material (Schulbücher, Unterrichtsmaterialien) so entwickelt werden, dass Unterricht nicht nur auf eine Information über die Religionen verkürzt wird, sondern verdeutlicht, dass die Religionen in ihrer Doppelstruktur als Sinngehalte auf die Lebensdeutungen der Schüler*innen zu befragen sind?
7. Wie kann die komplexe interreligiöse Differenzhermeneutik eingeübt werden, die v.a. in den dialogischen Phasen nötig ist, und sowohl von den Religionslehrkräften als auch den Schüler*innen im Wissensbereich und in Bezug auf die Einstellungen zur Pluralität viel erfordert?
8. Welche Herausforderungen ergeben sich daraus für die Curricula der theologischen Studiengänge? Welche Dozent*innen stehen dafür zur Verfügung, mit welcher Lehrerlaubnis? Wie sehen gegenseitige Anerkennungspraxen von Studienleistungen aus und nach welchen Kriterien erfolgen sie?
9. Wie – und dies scheint zurzeit die schwierigste, wenn auch nicht von innen erzeugte, sondern von außen herangetragene Herausforderung zu sein – kann vermieden werden, dass der positionell-religionsplurale Religionsunterricht im Klassenverband zum Sparmodell degeneriert, so dass Ministerien Lehrerstellen einsparen? Und wie können die zu befürchtenden Kürzungen auch bei theologischen Studiengängen und damit theologischen Fakultäten und Instituten vermieden werden?

13 In Bayern läuft seit 2009 der Modellversuch ‚Islamischer Unterricht‘, der bis 2019 verlängert wurde. In BW wurde islamische Religionslehre sunnitischer und alevitischer Prägung seit 2006/07 eingeführt und soll durch die Gründung einer Stiftung für den islamischen Religionsunterricht durch die Landesregierung im Januar 2019 auf Dauer gestellt werden.

5. Vom Konzept zur Praxis und von der Praxis zur Theorie

So stark die Anfragen auch wiegen, so sehr gilt dennoch, dass sich der Religionsunterricht schon lange verändert hat und sich in Zukunft noch mehr verändern wird. Jede und jeder, der mit Religionslehrkräften spricht, weiß, dass oft sehr pragmatische Lösungen für den Religionsunterricht vor Ort praktiziert werden. Insofern ist es höchste Zeit, diese „Lösungen“ auf ihre Potenziale hin zu befragen und zugleich Modelle, wie dieses hier vorgestellte, das in manchen Schularten schon praktiziert wird, wissenschaftlich zu begleiten und empirisch zu evaluieren. Die Praxis ist der Theorie eben oft voraus und die Theorie wird nur dann fruchtbar, wenn sie in der Praxis ankommt. Die Aufgaben werden also nicht kleiner; aber sie sind in den letzten 15 Jahren ehrlich wahrgenommen und ideenreich bearbeitet worden. Hier gilt es weiterzumachen.

Literatur

- Amirpur, K., Knauth, Th., Roloff, C. & Weiße, W. (2016). Perspektiven dialogischer Theologie. Offenheit in den Religionen und eine Hermeneutik des interreligiösen Dialogs. Münster: Waxmann.
- Bauer, J. (2014). Die Weiterentwicklung des Hamburger Religionsunterrichts in der Diskussion zwischen Verfassungsrecht und Schulpädagogik. *Zeitschrift für Evangelisches Kirchenrecht* 59, S. 227–256.
- Boehme, K. (2014). Fächergruppe Religionsunterricht in interreligiöser Kooperation. In B. Schröder (Hrsg.), *Religionsunterricht – wohin?, Modelle seiner Organisation und didaktischen Struktur* (S. 31–44). Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Theologie.
- Bundesverfassungsgericht (1987). Entscheidung vom 25. Februar 1987, 1 BvR 47/84, BVerfGE 74, S. 244–256.
- Domsen, M. (2019). Plädoyer für einen kooperativen Religionsunterricht. Eine Modellskizze vor dem Hintergrund sachsen-anhaltischer Erfahrungen. In M. Domsen & H. Schwillus (Hrsg.), *Der Religionsunterricht der Zukunft. Modelle auf dem Prüfstand mit Blick auf Sachsen-Anhalt* (S. 175–187). Berlin: Logos Verlag.
- Evangelisch-Theologische Fakultät der Universität Hamburg (1969). *Hamburger Leitsätze zum Religionsunterricht*. Hamburg.
- Forst, R. (2000). Gerechtigkeit und Vernunft. In R. Forst, *Toleranz. Philosophische Grundlagen und gesellschaftliche Praxis einer umstrittenen Tugend* (S. 119–143). Frankfurt a. M.: Campus.
- Forst, R. (2006). Toleranz und Anerkennung. In C. Augustin, J. Wienand & C. Winkler (Hrsg.), *Religiöser Pluralismus und Toleranz in Europa* (S. 78–83). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gennerich, C. & Mokrosch, R. (2015). Von der konfessionellen Kooperation zum religionskooperativen Religionsunterricht? Empirische Befunde zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht in Niedersachsen. *Loccumer Pelikan*, S. 153–156.

- Gennerich, C. & Mokrosch, R. (2016). Religionsunterricht kooperativ: Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Niedersachsen und Perspektiven für einen religions-kooperativen Religionsunterricht. Stuttgart: Kohlhammer.
- Heckel, M. (2007). Neue Formen des Religionsunterrichts? Konfessionell – unkonfessionell – interreligiös – bikonfessionell – „für alle“ – konfessionell – kooperativ? In R. Grote, I. Härtel & T. Schmidt u. a. (Hrsg.), Die Ordnung der Freiheit. Festschrift für Christian Starck (S. 1093–1128). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Jackson, R. (2016). Signposts. Policy and practice for teaching about religions and non-religious world views in intercultural education, ed. by European Council. Straßburg: Council of Europe Publishing. [Erstveröffentlichung 2014].
- Kenngott, E. M. (2015). Staatlich verordnete Toleranz versus bürgerschaftliche Laissez-faire. Staatlicher Religionsunterricht in Deutschland. In E. M. Kenngott, R. Englert & T. Knauth (Hrsg.), Konfessionell – interreligiös – religionskundlich. Unterrichtsmodelle in der Diskussion (S. 87–103). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kießling, K., Günter, A. & Pruchniewicz, S. (2018). Machen Unterschiede Unterschiede? Konfessioneller Religionsunterricht in gemischten Lerngruppen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Knauth, Th. (2017a). Dialogisches Lernen als zentrale Figur interreligiöser Kooperation. In M. Schambeck, K. Lindner & H. Simojoki u. a. (Hrsg.), Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell (S. 193–212). Freiburg i. Br., Basel, Wien: Herder.
- Knauth, Th. (2017b). Dialogischer Religionsunterricht für alle. Kontext, Konzeptionen und Perspektiven. RpB 77, S. 15–24.
- Knauth, Th. (2016). Dialogischer Religionsunterricht. Der Hamburger Weg eines Religionsunterrichts für alle. ULR: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100125/> [Zugriff: 23.05.2019]
- Link, C. (2001). Konfessioneller Religionsunterricht in einer gewandelten sozialen Wirklichkeit? ZevKR 46, S. 257–285.
- Meckel, T. (2011). Religionsunterricht im Recht. Perspektiven des katholischen Kirchenrechts und des deutschen Staatskirchenrechts (= Kirchen- und Staatskirchenrecht 14). Paderborn: Schöningh.
- Obermann, A. (2005). Religion unterrichten zwischen Kirchturm und Minarett. Perspektiven für einen dialogisch-konfessorischen Unterricht der abrahamitischen Religionsgemeinschaften an berufsbildenden Schulen. Münster: Lit-Verlag.
- Pemsel-Maier, S. & Sajak, C.-P. (2017). Konfessionelle Kooperation in Baden-Württemberg, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen – eine zukunftsorientierte Zusammenschau. In K. Lindner, M. Schambeck & H. Simojoki u. a. (Hrsg.), Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell (S. 261–280). Freiburg i. Br., Basel, Wien: Herder.
- Pohl-Patalong, U. (2017). Mehrperspektivischer Religionsunterricht – eine Modellidee aus Schleswig-Holstein. In K. Lindner, M. Schambeck & E. Naurath u. a. (Hrsg.), Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell (S. 213–237). Freiburg i. Br., Basel, Wien: Herder.

- Pohl-Patalong, U., Boll, S. & Dittrich, T. (2017). Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt II. Perspektiven von Schülerinnen und Schülern. Stuttgart: Kohlhammer.
- Pohl-Patalong, U., Woyke, J. & Boll, S. u. a. (2016). Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt. Eine empirische Studie zum evangelischen Religionsunterricht in Schleswig-Holstein. Stuttgart: Kohlhammer.
- Pruchniewicz, S. (2016). Fremde(,) Schwestern und Brüder. Kooperativer Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen. Berlin: Lit-Verlag.
- Richter, I. (1994). Multireligiöser Religionsunterricht in einer multireligiösen Gesellschaft? Juristische Erwägungen. In I. Lohmann & W. Weiße (Hrsg.), Dialog zwischen den Kulturen – Erziehungshistorische und religionspädagogische Gesichtspunkte interkultureller Bildung (S. 315–324). Münster: Waxmann.
- Riegel, U. (2018). Wie Religion in Zukunft unterrichten? Zum Konfessionsbezug des Religionsunterrichts von (über-)morgen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schambeck, M. (2013). Interreligiöse Kompetenz. Basiswissen für Studium, Ausbildung und Beruf. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schambeck, M. (2016). Warum das Listensammeln nicht nur Zeitvertreib ist. Pluralität als Herausforderung für die Religionspädagogik. *unterwegs* (2016) H. 1, S. 3–9.
- Schambeck, M. (2017). Hilfe! Muss ich dauernd von Gott reden? Warum es lohnt, Positionalität im Religionsunterricht weiter zu fassen. Auch ein Beitrag zur Debatte um den bekenntnisorientierten und religionskundlichen Religionsunterricht. In W. Verbürg (Hrsg.), Welche Positionierung braucht religiöse Bildung? (S. 26–45). München: dkv – Fachverband für religiöse Bildung und Erziehung.
- Schambeck, M. (2018a). „Gottlos haben wir hier nicht“. Bekenntnisorientiert Religion im Klassenverband unterrichten. *StdZ* 143, S. 703–711.
- Schambeck, M. (2018b). „Ich find‘ das auch besser“. Argumente für einen positionellen Religionsunterricht angesichts seiner Missverständnisse. In M. Langer & C.-P. Sajak, *Jugend ohne Kirche? Das Ringen um die Traditionskrise des Glaubens (=Theologie kontrovers)* (S. 133–150). Freiburg i. Br., Basel, Wien: Herder.
- Schambeck, M. (2019). Plädoyer für einen positionell-religionspluralen Religionsunterricht im Klassenverband – Auf der Suche nach neuen Passungsverhältnissen für den Religionsunterricht. *RpB* 80, S. 33–44.
- Schreiner, P. (2000) Religiöse Bildung in Europa. Ein Überblick. URL: https://comenius.de/pdfs/themen/Europa_-_Religioese_Bildung_in_Europa.pdf [Zugriff: 23.05.2019]