

Jan Woppowa

**Konfessionsbezogene Differenzsensibilität  
im Religionsunterricht für alle.  
Analysen – Interpretationen – Empfehlungen**

Paderborn 2022

## Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	3
2	Religionsdidaktischer Kontext des Modellversuchs.....	4
3	Anlage und zeitlicher Rahmen des Modellversuchs.....	6
4	Leitfragen und methodisches Vorgehen .....	7
4.1	Leitfragen .....	7
4.2	Materialgrundlage der Analyse .....	7
4.3	Methodisches Vorgehen und Analysekatogorien .....	7
5	Ergebnisse der Analyse.....	10
5.1	Didaktische Grundsätze.....	10
5.1.1	Konzeptioneller Rahmen.....	10
5.1.2	Inhaltsanalyse der didaktischen Grundsätze .....	10
5.2	Bildungspläne .....	14
5.2.1	Aufbau der Bildungspläne .....	14
5.2.2	Inhaltsanalyse der Bildungspläne.....	15
5.3	Inhaltsanalyse der Unterrichtseinheiten .....	17
5.3.1	Räume der Religionen (Jahrgang 3/4) .....	17
5.3.2	Mit Gott reden (Jahrgang 3/4).....	19
5.3.3	Angst und Geborgenheit (Jahrgang 5/6) .....	20
5.3.4	Christentum (Jahrgang 5/6).....	21
5.4	Zusammenfassung und Zwischenfazit entlang der Kategorien.....	22
6	Diskussion ausgewählter Ergebnisse und Implikationen.....	25
6.1	Religionspädagogische und religionsdidaktische Aspekte.....	26
6.1.1	Umgang mit Identität und Differenz.....	26
6.1.2	Aufgaben der Lehrerinnen- und Lehrerbildung .....	27
6.1.3	Bezugnahme auf das Korrelationsprinzip .....	30
6.2	Komparativ-theologische Begründungsfiguren .....	32
6.2.1	Wahrheitsfähigkeit .....	33
6.2.2	Anerkennung des Anderen.....	34
6.2.3	Neuverstehen eigener Überzeugungen.....	35
6.2.4	Epistemische Bescheidenheit.....	35
6.2.5	Konfessorische Verbundenheit .....	36
6.2.6	Empathie und epistemische Gastfreundschaft .....	37
7	Fazit und Empfehlungen .....	39
8	Literatur .....	43

## 1 Einleitung

Der vorliegende Text basiert auf der öffentlich vorgestellten<sup>1</sup> und für die Publikation leicht überarbeiteten gutachterlichen Stellungnahme des Verfassers zum Modellversuch „Konfessionelle Kooperation im RUfa 2.0“. Anliegen dieses Modellversuchs war es, den Hamburger „Religionsunterricht für alle“ (RUfa) in seiner weiterentwickelten Form (dem sog. „RUfa 2.0“<sup>2</sup>) in konfessionell-kooperativer Absicht und damit in konfessionsbezogener Hinsicht differenzsensibel zu gestalten. Die Stellungnahme erfolgte aus religionspädagogischer bzw. religionsdidaktischer Sicht und wurde beauftragt durch die Abteilung Schule und Hochschule<sup>3</sup> im Erzbischöflichen Generalvikariat des Erzbistums Hamburg. Der Modellversuch „Konfessionelle Kooperation im RUfa 2.0“ (der sog. „kokoRUfa“) verfolgte eine doppelte Zielperspektive:<sup>4</sup>

- Wege zu suchen und zu prüfen, wie katholische Lehrkräfte auch nach der verbindlichen Einführung von religionsgemeinschaftlichen Beauftragungen (hier: Missio canonica) das Fach Religion an den Hamburger staatlichen Schulen unterrichten können.
- Didaktische Gestaltungsmöglichkeiten zu suchen und zu prüfen, inwiefern eine evangelisch-katholische Kooperation in einem trägerpluralen, dialogischen Religionsunterricht in gemischt-konfessionellen Lerngruppen realisiert werden könnte.

Der Modellversuch verfolgte eine in konfessionsbezogener Hinsicht differenzbewusste Ausgestaltung von Lerngegenständen unter Rückgriff auf solche didaktischen Leitlinien, wie sie entsprechend in den gegenwärtigen Ansätzen konfessioneller Kooperation begegnen sowie eine damit einhergehende Professionalisierung von konfessionell gebundenen Religionslehrkräften. Zwei sich an den Modellversuch richtende Fragen können bereits einleitend gestellt werden:

- Ermöglicht der RUfa 2.0 das, was ein konfessioneller bzw. konfessionell-kooperativer Religionsunterricht intendiert, wenn man jeweils aktuell gültige didaktische Leitlinien zu Grunde legt?
- Bietet der RUfa 2.0 genügend Raum für konfessionelle Positivität bzw. konfessionelle Differenzsensibilität?<sup>5</sup>

Diese den Horizont des Modellversuchs aufspannende Fragen werden weiter unten noch differenzierter in den Blick genommen, sie bilden die zentrale Zielperspektive der vorliegenden Stellungnahme. Nach einer im Folgenden vorgenommenen sehr knapp gehaltenen Einordnung (Kap. 2) in den weiteren religionsdidaktischen Kontext überregionaler Herausforderungen des schulischen Religionsunterrichts wird die Anlage des Modellversuchs dargestellt (Kap. 3). Nach einer Einführung in die Leitfragen und das methodische Vorgehen (Kap. 4) werden die Ergebnisse der Analyse präsentiert (Kap. 5), diskutiert (Kap. 6). Die Ausführungen münden in ein Fazit (Kap. 7) mit Rückbezug auf die Leitfragen und weitergehenden Empfehlungen.

---

<sup>1</sup> Beim digitalen Symposium „Konfessionelle Kooperation im RUfa 2.0“ am 13.01.2022.

<sup>2</sup> Vgl. Bauer 2019; Bauer 2020; Kuhlmann 2020.

<sup>3</sup> Vertreten durch Dr. Christopher Haep, Abteilungsleiter, und Friederike Mizdalski, Referatsleitung Religionspädagogik.

<sup>4</sup> Vgl. Mizdalski 2021, 33.

<sup>5</sup> Zu allgemeingültigen didaktischen Leitlinien des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts einschließlich konfessioneller Positivität und Differenzsensibilität vgl. Schröder/Woppowa 2021, 36-44.

## 2 Religionsdidaktischer Kontext des Modellversuchs

Der Modellversuch verfolgt zunächst ein lokal auf den Hamburger Kontext und die Rolle des Erzbistums bezogenes Anliegen, das zugleich aber auch darüber hinausweist. So sind die hier im Raum stehenden Modelle des schulischen Religionsunterrichts aus historischen oder ideologischen Gründen lange Zeit nicht hinreichend konstruktiv miteinander ins Gespräch gebracht bzw. zu defensiv zueinander ins Verhältnis gesetzt worden. Die seit einigen Jahren laufende Weiterentwicklung des RUfa kann dazu eine (neue) Gelegenheit bieten. So kann der Modellversuch prinzipiell auch Erkenntnisse über den regionalen Kontext hinaus liefern, denn die gegenwärtige Praxis oder beobachtbare Praktiken im schulischen Religionsunterricht in den Bundesländern orientieren sich an drei weitgehend disparat zueinander stehenden Modellen (vgl. nebenstehende Abb.): dem *bekenntnisgebundenen Modell* gem. Art. 7,3 GG einschließlich dem konfessionell-kooperativen Religionsunterricht, dem *multireligiösen bzw. religionsdialogischen Modell* (vornehmlich in Hamburg), dem *bekenntnisneutralen Modell* (bspw. in Bremen oder Brandenburg).<sup>6</sup>



Ungeachtet einer Zuordnung zu einem dieser Modelle sind tektonische Verschiebungen im Gefüge des schulischen Religionsunterrichts empirisch evident, und zwar einerseits in Richtung einer Versachkundlichung<sup>7</sup> des konfessionellen Religionsunterrichts sowie andererseits in Richtung kooperativer bzw. dialogischer Formate<sup>8</sup>. Beide Verschiebungen erfolgen angesichts einer zunehmenden Herausforderung durch religiöse Pluralisierungsprozesse in der Gesellschaft und einer zunehmenden religiös-weltanschaulichen Heterogenität der Lerngruppen im schulischen Religionsunterricht. Prozesse der Versachkundlichung resultieren möglicherweise aus einer Rückzugsstrategie von Lehrkräften aus dem bekenntnishaften Charakter des Religionsunterrichts und einer darin problematischer werdenden persönlichen Positionierung bzw. Positionierungsbereitschaft. Kooperative und dialogische Formate stellen demgegenüber ein konstruktives Zugehen auf religiöse Pluralität dar und versuchen, einer Versäulung des schulischen Religionsunterrichts in der Schule entgegenzuwirken.

Darüber hinaus bleiben hier wie dort Fragen offen – gleichsam jenseits offizieller Organisationsformen und eingeführter Formate auf der Ebene religionspädagogischer und religionsdidaktischer Binnenfragen: *Wie können religiöse resp. konfessionelle Positionierungsprozesse seitens der Lehrkräfte, aber auch seitens der Lernenden gelingen? Wie kann die Relevanzdimension von Religion als Lebensmodell aufgezeigt werden? Welche Wirkungen erzielen religions- resp. konfessionsspezifische Rahmungen und die ausdrückliche Betonung von religiösen und konfessionellen Differenzen im Unterricht (vgl. Otheringprozesse, Stereotypenbildung u. ä.)? Wie gehen Lehrkräfte mit der religiös-weltanschaulichen Heterogenität ihrer Lerngruppen um und wie zeigt sich das in didaktischen Interventionen und unterrichtlichen Praktiken?* Auch an der Bearbeitung solcher didaktischen Fragen wird sich die zukünftige Qualität des schulischen Religionsunterrichts im Allgemeinen entscheiden. Für den Hamburger RUfa im Besonderen sind daraus insofern gewinnbringende Erkenntnisse zu erwarten, als ein multireligiös konzipierter Religionsunterricht

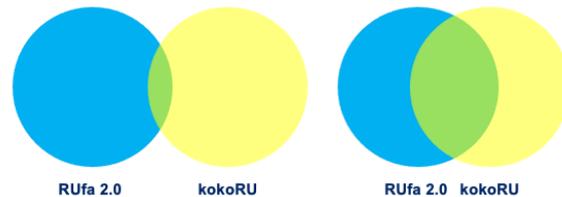
<sup>6</sup> Zur konzeptionellen Diskussion gegenwärtig vorherrschender Modelle des Religionsunterrichts vgl. Riegel 2018.

<sup>7</sup> Vgl. bspw. Englert 2014 sowie Englert/Hennecke/Kemmerling 2014.

<sup>8</sup> Vgl. bspw. Woppowa u.a. 2017 sowie Tuna/Juen 2021 und darin insbes. Woppowa/Caruso 2021 und Weirer/Wenig/Yagdi 2021.

durch eine *interkonfessionelle* Differenzsensibilität auch an inter- und *intrareligiöser* Differenzierungsstärke gewinnen kann.

Die vorliegende gutachterliche Stellungnahme verfolgt allerdings weder evaluative noch konzeptionelle Fragen wie die hier zuletzt angedeuteten. Das ist und bleibt Aufgabe einer auch hier notwendig anzuschließenden empirischen Unterrichtsforschung sowie einer daraus resultierenden konzeptionellen Theoriebildung unter Einbezug der Erkenntnisse sowohl zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht als auch zum bisher erteilten und schon lange empirisch in den Blick genommenen Religionsunterricht für alle der ersten Generation. Was diese Stellungnahme leisten soll und kann, ist die Prüfung der oben bereits erwähnten und weiter unten weiter ausdifferenzierten Leitfragen auf der Grundlage vorliegender Dokumente und Entwürfe (vgl. nebenstehende Abb.):



- Wie groß ist die Schnittfläche, wenn man den RUfa 2.0 mit spezifischen Leitlinien des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts (kokoRU) in Deckung zu bringen versucht?
- Und umgekehrt: Behält der RUfa 2.0 seinen spezifischen Charakter durch Integration spezifisch konfessionell-kooperativer Anliegen?

Ein komparatives oder auch komplementäres Bearbeiten verschiedener Modelle des schulischen Religionsunterrichts – hier des Hamburger Modells und dem der konfessionellen Kooperation – kann darüber hinaus allgemeingültige religionsdidaktische Fragen und konzeptionelle Ansätze freilegen oder profilieren, die auch über den hier betrachteten lokalen Kontext hinaus von Relevanz sind. Das betrifft insbesondere solche gegenwärtig viel diskutierten Fragen nach der Positionalität des Religionsunterrichts bzw. seiner Lehrkräfte, nach der Bedeutung von Konfessionalität und konfessionellem Christentum überhaupt, nach dem Zueinander von Staat und Religionsgemeinschaften in einer säkularisierten und zunehmend auch religions skeptischen Gesellschaft, nach der Rolle konfessions- bzw. religionsloser Schülerinnen und Schüler im schulischen Religionsunterricht, nach Praktiken der Differenzverstärkung im Religionsunterricht, nach dem Kernanliegen und Ziel religiöser Bildung in der Schule etc.<sup>9</sup> Der vorliegende Text kann aus Gründen seines eindeutigen Ausgangspunktes und seiner begrenzten Zielperspektive auf diese Fragen nicht im Speziellen eingehen, zeigt aber – insbesondere im Diskussionsteil (Kap. 6) – einzelne Aspekte auf, an denen solche weiterführenden Überlegungen angeschlossen werden können.

---

<sup>9</sup> Exemplarisch sei hier verwiesen auf die religionspädagogischen Perspektiven von Mirjam Schambeck und Ulrich Riegel, vorgetragen beim Symposium am 13.01.2022 (vgl. die entsprechende digitale Dokumentation, S. 34-43).

### 3 Anlage und zeitlicher Rahmen des Modellversuchs<sup>10</sup>

Die grundlegende Projektstruktur des Modellversuchs besteht darin, dass evangelische und katholische Lehrkräfte staatlicher Schulen für die Erteilung eines konfessionell differenzsensiblen Religionsunterrichts vorbereitet worden sind und in diesem Zusammenhang exemplarische Unterrichtseinheiten für die Jahrgänge 3/4 bzw. 5/6 erarbeitet haben, die wiederum an verschiedenen Schulen erprobt und evaluiert worden sind. Das Erzbistum Hamburg hat während der Laufzeit des Modellversuchs einen Gaststatus in der RUfa-Kommission und nimmt beratend an der Gestaltung der neuen Rahmenpläne teil.

Im Hintergrund des Modellversuchs stehen außerdem zwei große Herausforderungen, die von außen auf den Religionsunterricht an Hamburger Schulen einwirken: zum einen das Faktum, dass zunehmend weniger der ca. 24000 katholischen Schülerinnen und Schüler an den öffentlichen Schulen Hamburgs durch katholischen Religionsunterricht erreicht werden;<sup>11</sup> der Nachweis einer offiziellen Beauftragung der Lehrkräfte durch die Religionsgemeinschaften (hier: Erteilung der Missio Canonica für ca. 100 staatlich ausgebildete Religionslehrkräfte) gegenüber der staatlichen Bildungsbehörde ab dem Schuljahr 2022/23.<sup>12</sup> Um also gleichermaßen gewährleisten zu können, dass zum einen Schülerinnen und Schüler an staatlichen Schulen katholischen Religionsunterricht (unabhängig von der Organisationsform) erhalten und zum anderen die zur Verfügung stehenden Lehrerinnen und Lehrer ab dem Schuljahr 2022/23 auch tatsächlich im schulischen Religionsunterricht eingesetzt werden können, steht eine Entscheidung des Erzbistums über die Beteiligung am weiterentwickelten RUfa an, was wiederum die Aufnahme dieses Modellversuchs begründet. Folgender Zeitplan gibt in groben Zügen einen Überblick über den Modellversuch:

- April 2019** Zielformulierung und Struktur des Modellversuchs im Rahmen einer Projekt-skizze der Steuergruppe (bestehend aus den Projektpartnern: BSB Hamburg, Nordkirche und Erzbistum Hamburg)
- August 2019** Religionspädagogische Qualifizierung von jeweils fünf katholischen und evan-gelischen Lehrkräften für den Einsatz im Modellversuch
- September 2019** Erstes Treffen der AG „KokoRUfa“ (Leitung: Dr. J. Bauer, BSB und F. Miz-dalski, Erzbistum Hamburg) zur Erarbeitung spezifischen Unterrichtsmaterials
- August 2020** Fachgespräch mit Lehrkräften und Steuergruppe
- Januar 2021** Fachgespräch mit Lehrkräften, Steuergruppe und wiss. Begleitung
- Februar 2021** Symposium I zum Modellversuch
- seit Februar 2021** Umsetzung des Unterrichtsmaterials in den Lerngruppen (unter eingeschränk-ten Pandemiebedingungen)
- Januar 2022** Symposium II zum Modellversuch
- Frühjahr 2022** Entscheidung der Bistumsleitung über die Beteiligung des Erzbistums Ham-burg am RUfa 2.0

---

<sup>10</sup> Vgl. Mizdalski 2021.

<sup>11</sup> Laut Auskunft der Abteilung Schule und Hochschule galt das im praepandemischen Schuljahr 2019/20 für ca. 120 Schülerinnen und Schüler an drei öffentlichen Schulstandorten. An allen katholischen Schulen in Trägerschaft des Erzbistums wird katholischer Religionsunterricht erteilt, den 60% der ca. 8000 Schüle-rinnen und Schüler im katholischen Schulsystem aufgrund ihrer formalen Zugehörigkeit zur römisch-ka-tholischen Kirche besuchen. Allerdings wird sich diese Zahl durch die notwendig gewordenen Schließun-gen von 5 der ursprünglich 21 Schulen in Trägerschaft des Erzbistums weiter verringern.

<sup>12</sup> Vgl. Bauer 2020, 167.

## 4 Leitfragen und methodisches Vorgehen

### 4.1 Leitfragen

Folgender Katalog von zwischen dem Erzbistum und dem Gutachter im Frühjahr 2020 vereinbarten Leitfragen liegt dieser Stellungnahme zu Grunde:<sup>13</sup>

1. *Machen die ausgewiesenen Elemente der Weiterentwicklung<sup>14</sup> plausibel, dass der katholische Religionsunterricht in dem Spektrum, das durch die kirchlichen Normen und Art. 7,3 GG eröffnet wird, in dem Format RUfa 2.0 abgebildet werden kann?*
2. *Ist ein konfessionell-kooperatives Modell aus religionspädagogischer Perspektive verantwortlich und plausibel integrierbar in den RUfa 2.0, unter Berücksichtigung des spezifischen sozialen, interkulturellen und interreligiösen Kontextes, in dem Religionsunterricht in den öffentlichen Schulen der Freien und Hansestadt Hamburg erteilt wird?*
3. *Ist es unter den Bedingungen dieses Modells möglich, die Ziele und die Aufgaben des katholischen Religionsunterrichts mit anzubahnen und eine Leistungsbewertung durch eine nicht-katholische Religionslehrkraft abzusichern (z. B. durch formale Vorgaben wie die EPA für Kath. Religion und die inhaltlichen Kompetenzen der Rahmenpläne)?*
4. *Werden Schülerinnen und Schüler hinreichend in Bezug auf ihre individuelle Standpunktfähigkeit gefördert (konfessorische Kompetenz)?*

### 4.2 Materialgrundlage der Analyse

Das der Analyse zur Verfügung stehende Ausgangsmaterial, auf das die oben angeführten Leitfragen angewendet werden und das maßgeblich zu einer Bewertung in dieser Stellungnahme führen soll, besteht aus den folgenden Grundlegendokumenten sowie spezifischem Unterrichtsmaterial:

- das *didaktische Rahmenkonzept* (sechs *didaktische Grundsätze*) des RUfa 2.0
- die neuen *Bildungspläne für den RUfa 2.0* an Grundschulen sowie in Jahrgang 5/6 der Stadtteilschule und des Gymnasiums (Stand: Oktober 2020),
- seit Frühjahr 2020 entwickelte und sich derzeit in der Erprobung befindende *Unterrichtseinheiten* zum Modellversuch (Stand: April 2020):
  - „Räume der Religionen“ (Jahrgang 3/4)
  - „Mit Gott reden“ (Jahrgang 3/4)
  - „Christentum“ (Jahrgang 5/6)
  - „Angst und Geborgenheit“ (Jahrgang 5/6)

### 4.3 Methodisches Vorgehen und Analysekategorien

Im Blick auf die vereinbarten Leitfragen geht es um die zentrale Frage nach den unterrichtspraktischen Bedingungen und Möglichkeiten zu „konfessioneller Positivität“<sup>15</sup> im Format des RUfa 2.0 – und zwar *didaktisch transformiert*: Das heißt, eine Bestimmung konfessioneller Positivität ist nicht rein materialiter zu fassen, etwa nur im Blick auf die konfessionelle Inhaltlichkeit der Rahmenpläne und Unterrichtsentwürfe. Konfessionelle Positivität ist im Rahmen unterschiedlicher Modellbildungen des schulischen Religionsunterrichts und den daraus resultierenden

---

<sup>13</sup> Laut Vereinbarung und Auftrag vom 27.05.2020.

<sup>14</sup> Siehe dazu Kap. 4.2.

<sup>15</sup> Entscheidungen des BVerfG, Bd. 74 (1987) 244-256, hier: 252.

Unterrichtspraktiken vielmehr als religionspädagogische „Gestaltungsgröße“<sup>16</sup> zu begreifen und mithin religionspädagogisch zu operationalisieren.

Die Operationalisierung insbesondere der Leitfragen erfolgt durch die deduktive Ableitung von Analysekatégorien aus einschlägigen konzeptionellen und didaktischen Grundlagen des konfessionellen bzw. konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts. Ein solches Vorgehen entspricht dem Charakter der vorliegenden Stellungnahme, die nicht juristisch, sondern religionspädagogisch bzw. religionsdidaktisch ausgerichtet und angelegt ist. Denn auch im Blick auf einen konfessionellen bzw. konfessionshomogen erteilten Religionsunterricht zeigt sich konfessionelle Positivität und Gebundenheit jenseits einer formaljuristischen Zugehörigkeit der Lehrkräfte und Lerngruppen zu einer Konfession ebenfalls nur didaktisch gebrochen entlang des didaktischen Dreiecks aus Lehrenden, Lernenden und Lerngegenständen sowie den daraus resultierenden Praktiken und Interaktionen zwischen allen Akteurinnen und Akteuren des Unterrichts.

Der methodische Zugriff erfolgt in Anlehnung an den methodischen Ansatz qualitativer Sozialforschung der qualitativen Inhaltsanalyse bzw. strukturierenden<sup>17</sup> Dokumentenanalyse im Blick auf das vorliegende Ausgangsmaterial.<sup>18</sup> Dabei liegt der Analyse das folgende Kategoriensystem zugrunde:

1. Grundwissen der jüdisch-christlichen Glaubens-tradition	<i>Ziele und Aufgaben gemäß Verlautbarungen der Deutschen Bischöfe zum schulischen RU<sup>19</sup></i>
2. Bekanntmachen mit Formen gelebten Glaubens	
3. Dialogfähigkeit	
4. Einführung in religiöse Grundfragen	
5. Differenzsensibilität	<i>Didaktisch zentrale Elemente und Leitlinien des konfessionell-kooperativen RU<sup>20</sup></i>
6. Multiperspektivität	
7. Perspektivenverschränkung	
8. Konfessorische Kompetenz (Lernende)	
9. Transparente Positionalität (Lehrende)	

An das Kategoriensystem schließt sich der folgende Kodierleitfaden an:

<b>Kategorie und Definition</b>	<b>Kodierregel</b>	<b>Ankerbeispiel</b>
1. <i>Grundwissen der jüdisch-christlichen Glaubens-tradition</i> : sachgemäße Vermittlung von Grundwissen des christlichen Glaubens in verschiedenen Sprachformen des Glaubens, unter Bezugnahme auf weitere religiöse Traditionen und in Formen einer lebensweltbezogenen Aneignung	kognitive Dimension, Erwerb von Sachkenntnissen	<i>„Der Religionsunterricht macht die Schülerinnen und Schüler mit wesentlichen Inhalten der Religionen in ihrer inneren Differenziertheit bekannt. [...] Sie werden in einen wechselseitigen Erschließungszusammenhang mit den lebensweltlichen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler gebracht.“ (Bildungsplan Stadteilschule 5/6, 18f)</i>
2. <i>Bekanntmachen mit Formen gelebten Glaubens</i> : Bezugnahme auf religiöse Sprach- und Ausdrucksformen sowie Kennenlernen in deren Vollzügen einschließlich des Einbezugs von Orten und Personen gelebten Glaubens	zielt nicht primär auf kognitive Erschließung, sondern berücksichtigt	<i>„Originale Begegnungen wie Erkundungen vor Ort oder Einladungen in den Unterricht sowie der Einsatz originaler Materialien ermöglichen ein authentisches Kennenlernen und wirken unaufgeklärten Vorurteilen und</i>

<sup>16</sup> Wißmann 2019, 74.

<sup>17</sup> Vgl. Mayring 2010, 65 u. 98.

<sup>18</sup> Die folgende Materialanalyse greift auf empirische Vorarbeiten von Amelie König (2021) zurück; zur methodologischen Rahmung, Gütekriterien, Kodierungen etc. vgl. ebd.

<sup>19</sup> Vgl. hierzu insbes. den Würzburger Synodenbeschluss „Der Religionsunterricht in der Schule“ (1974) sowie die Stellungnahmen der deutschen Bischöfe: „Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen“ (2005) und „Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts. Empfehlungen für die Kooperation des katholischen mit dem evangelischen Religionsunterricht“ (2016).

<sup>20</sup> Vgl. Die deutschen Bischöfe 2016 sowie Lindner u.a. 2017 und Schröder/Woppowa 2021.

	die pragmatische Dimension	<i>distanzierter Beliebigkeit entgegen.“ (Bildungsplan Stadtteilschule 5/6, 20)</i>
3. <i>Dialogfähigkeit</i> : sachbezogene, argumentative und diskursive Auseinandersetzung mit verschiedenen Deutungen und Sichtweisen von Wahrheitserkenntnissen zur Ausbildung einer gesprächsfähigen Identität	zielt auf kommunikative Prozesse, in denen Dialogfähigkeit der gefördert wird	<i>„Schülerinnen und Schüler tauschen sich offen über eigene Fragen, über die vielfältigen Elemente von Religionen und Lebensweisen aus und akzeptieren Gemeinsamkeiten und Unterschiede.“ (Bildungsplan Gymnasium 5/6, 19)</i>
4. <i>Einführung in religiöse Grundfragen</i> : Thematisierung religiöser Fragen nach Gott, Weltdeutung und Lebenssinn angesichts christlicher Offenbarung mit dem Ziel subjektbezogener religiöser Orientierungsfähigkeit	subjektorientierte Auseinandersetzung und Bezugnahme auf Verhalten/Haltung	<i>„Die SuS tauschen sich darüber aus, wie gut es tun kann, mit jemandem zu reden, wenn man eine Vielzahl unterschiedlicher Gefühle in sich spürt. Dabei wird auch Gott als ein möglicher Adressat benannt, dem man alles anvertrauen kann.“ (UE 3/4: Mit Gott reden, 6)</i>
5. <i>Differenzsensibilität</i> : Thematisierung konfessionsspezifischer Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Besonderheiten sowie wechselseitige kritisch-produktive komplementäre Bezugnahme im Blick auf bildsame Differenzen	Materialien, Themen und Aufgabenstellungen, in denen zwischen Konfessionen differenziert wird	<i>„Schülerinnen und Schüler kennen grundlegende Merkmale von Abendmahlspraxis und -verständnis im katholischen und evangelisch-lutherischen Christentum, erkennen ihre Unterschiede und ihre gemeinsame biblische Wurzel und wie sich dies in den Abläufen von Kommunionen- und Konfirmationsfeiern niederschlägt.“ (UE 5/6: Christentum, 4)</i>
6. <i>Multiperspektivität</i> : Auswahl und Formatierung von Lerngegenständen unter Berücksichtigung mehrerer Perspektiven auf einen Sachverhalt	Auswahl und angemessene Aufbereitung von Material	<i>„Die SuS beurteilen Texte aus heiligen Schriften und ein Segensgebet bezüglich ihrer Fähigkeit, Angst zu überwinden: [...] Gruppe 1: Psalm 23, Gruppe 2: Sura 93 adDuha (Die hellen Morgenstunden), Gruppe 3: ein hinduistisches Mantra (Om Shri Hanumate Namaha) mit Infotext zu Mantras, Gruppe 4: Blasiussegen“ (UE 5/6: Angst und Geborgenheit, 9)</i>
7. <i>Perspektivenverschränkung</i> : Bearbeitung multiperspektivisch formatierter Lerngegenstände in geeigneten Unterrichtsprozessen, Lernaufgaben und Fragestellungen	Prozesse des Unterrichts und Präsentation der Lerngegenstände	<i>„Die SuS erarbeiten Gemeinsamkeiten und Unterschiede [von Gebeten verschiedener Religionen] und gelangen zu einem vertieften Verständnis der einzelnen Gebete sowie der eigenen Vorstellungen.“ (UE 3/4: Mit Gott reden, 9)</i>
8. <i>Konfessorische Kompetenz</i> : Ermöglichung und Befähigung zur Einnahme eines individuellen Standpunkts durch zur Positionierung herausfordernde Lernarrangements	zielt auf Standpunktfähigkeit des einzelnen Schülers bzw. der einzelnen Schülerin	<i>„Stuhlkreis: SuS beziehen Stellung zum Sakrament Abendmahl. Impulse: Das Sakrament Abendmahl – sollte man es heute noch feiern? Hat das Abendmahl für mich eine besondere Bedeutung oder gibt es mir Kraft (Bezug zum Einstieg)?“ (UE 5/6: Christentum, 11)</i>
9. <i>Transparente Positionalität</i> : Einbringen einer religiösen Erfahrungsdimension (authentische Sprechsituationen) durch die Religionslehrkraft, um Glauben als Lebensüberzeugung vermitteln zu können	kommunikative Prozesse, in denen Lehrkräfte ihren Standpunkt äußern	<i>„Lehrerinnen und Lehrer bringen ihre eigene Position ohne Dominanz, pädagogisch verantwortet und argumentativ ein. Sie exemplifizieren für Schülerinnen und Schüler religiöse Positionalität jenseits der Alternative von Egalität und Fundamentalismus.“ (Bildungsplan Gymnasium 5/6, 17)</i>

## 5 Ergebnisse der Analyse

Die nachstehende Analyse erfolgt entlang des vorliegenden Datenmaterials und auf Grundlage der deduktiv gewonnenen Kategorien, wie im Kodierleitfaden aufgeführt. Zunächst werden die didaktischen Grundsätze in den Blick genommen, die in einzelnen Dokumenten der Arbeitsgruppen bzw. Kommissionen vorliegen, aber auch in den Bildungsplänen und einzelnen theoretischen Arbeiten zentraler Gegenstand sind (5.1). Nach einer detaillierten Analyse der drei vorliegenden Bildungspläne (5.2), hier insbesondere der dort formulierten Anforderungen und Kerncurricula werden die für das Modellprojekt überarbeiteten Unterrichtseinheiten einer Analyse unterzogen (5.3). Dieses Vorgehen entlang des Datenmaterials mündet in eine Zusammenfassung, die nun umgekehrt entlang der Analysekatoren (5.4) erfolgt.

### 5.1 Didaktische Grundsätze

#### 5.1.1 Konzeptioneller Rahmen

Der RUfa 2.0 basiert auf sechs didaktischen Grundsätzen, die sich wechselseitig regulieren. Dabei konzentrieren sich jeweils zwei dieser Grundsätze in wechselseitiger Bezogenheit auf eine didaktische Grundebene. Insofern bestimmt das Zusammenwirken von Schüler- und Quellenorientierung, was gelernt wird und konzentriert sich damit auf die *Inhaltsebene*. Auf der *Lernprozessebene* regelt das Zusammenwirken von dialog- und religionspezifischer Orientierung, wie gelernt wird und auf die *Bezugsebene* wird schließlich durch Authentizitäts- und Wissenschaftsorientierung normiert.<sup>21</sup>

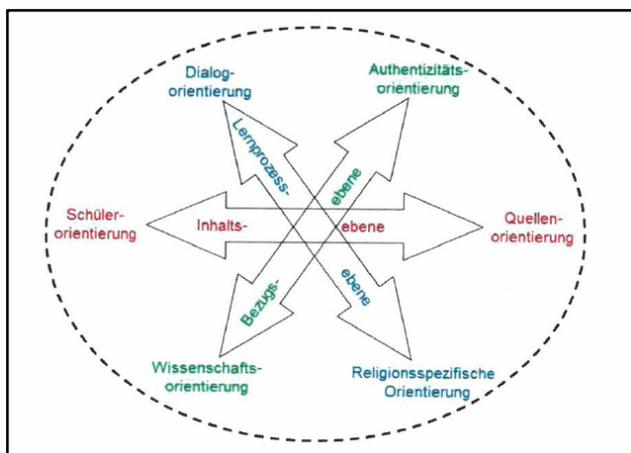


Abb. entnommen aus: Didaktische Grundsätze des Religionsunterrichts für alle (2015)

Im Folgenden gilt es, diese didaktischen Grundprinzipien auf Grundlage ihrer konzeptionellen und inhaltlichen Konkretisierung mit Hilfe des Kategoriensystems zu analysieren.

#### 5.1.2 Inhaltsanalyse der didaktischen Grundsätze

Hinsichtlich der ersten Kategorie (*Grundwissen der jüdisch-christlichen Glaubenstradition*) intendiert der RUfa, „die Schülerinnen und Schüler mit wesentlichen Inhalten der Religionen in ihrer inneren Differenziertheit bekannt“<sup>22</sup> [zu machen]. Dafür bedarf es Lernsequenzen, in denen Lernende Kenntnisse in ihrer Herkunftsreligion vertiefen und ein differenziertes Verständnis erlangen können sowie einer konzentrierten Beschäftigung mit einzelnen Traditionselementen, um

<sup>21</sup> Bildungsplan Gymnasium, 17; vgl. zum Folgenden ergänzend Kuhlmann 2020, Didaktische Grundsätze 2015 sowie Bauer 2019, 287-402.

<sup>22</sup> Unterrichtseinheiten, Einführung, 7.

den konfigurierten Sinn ihrer Hintergrundreligion zu erfassen. Dies sollen religionspezifische Phasen ermöglichen, in denen eine Religion in ihrer eigenen Systematik erarbeitet und Religionen „entsprechend ihren Selbstverständnissen thematisiert – also von der Innenperspektive der Religionen herkommend und nicht von der Außenperspektive einer neutralen Religionskunde“ erschlossen werden.<sup>23</sup> Dies wiederum impliziert indirekt gemäß der didaktischen Grundsätze die Ausrichtung an spezifischen religiösen Wahrheiten der Religionen als positionellen Geltungsansprüchen,<sup>24</sup> was es wiederum ermöglicht, die jeweilige Religion in ihrer inneren Differenziertheit zu erschließen und vertieftes Wissen zu vermitteln.

Dabei nehmen die religionspezifischen Quellen mit ihren Auslegungs- und Wirkungsgeschichten einen besonderen Stellenwert ein, insbesondere Heilige Schriften und Texte mit ihren Übersetzungen, mündliche Überlieferungen, Lieder, Bilder, Symbole und Riten.<sup>25</sup> Darüber hinaus soll der RUfa eine selbständige Nutzung der erarbeiteten Inhalte fördern.<sup>26</sup> Hierin wird schließlich eine deutliche Kongruenz der didaktischen Grundsätze des RUfa 2.0 mit der ersten Analysekatégorie sichtbar, da sie es ermöglichen, Sprachformen des Glaubens kognitiv zu erschließen, kodifizierten Glaubenszeugnissen Bedeutung zuzuweisen und zu einem sachgemäßen Umgang mit diesen zu befähigen. Insbesondere religiös gebundenen Schülerinnen und Schülern soll eine solche vertiefte Auseinandersetzung mit der eigenen Herkunftsreligion in religionspezifischen Phasen ermöglicht werden. Die auf der Bezugsebene verankerte Wissenschaftsorientierung soll den Fachbezug auf die entsprechende Bezugswissenschaft, hier der christlichen Theologie, leisten. Darüber hinaus konstituiert sich die *Inhaltsebene* erst durch eine wechselseitige Ausrichtung sowohl am Grundsatz der Schülerorientierung (Subjektseite) als auch am Grundsatz der Quellenorientierung (Objektseite). Das impliziert, dass sich die Inhalte des Unterrichts an den lebensweltlichen Erfahrungen und Fragen der Kinder und Jugendlichen zu orientieren haben, sodass ein wechselseitiger Erschließungsprozess von Quellen und lebensweltlichen Erfahrungen intendiert ist.<sup>27</sup> Lerngegenstände und Lernformen des RUfa sollen sich daher „an den Erfahrungen, Interessen und Bedürfnissen der Lernenden ausrichten“<sup>28</sup> und an das jeweilige Vorverständnis anknüpfen, sodass die Hintergrundreligion stets in lebensweltlichen Erfahrungskontexten von Kindern und Jugendlichen thematisiert wird. In dieser didaktischen Grundsatzentscheidung schiebt sich aus Sicht einer Religionsdidaktik katholischer Provenienz unweigerlich das Korrelationsprinzip ins Bewusstsein, das zugleich maßgeblich der hier verhandelten Kategorien und ihrer doppelten Bezugnahme auf die Inhalte bzw. religionsbezogenes Grundwissen einerseits und auf die Lebenswelten und Erfahrungshintergründe der Lernenden andererseits zu Grunde liegt. Darüber hinaus spricht der Bildungsplan auch ausdrücklich von einer „Korrelation von religiösen Quellen und lebensweltlichen Erfahrungen“<sup>29</sup>.

In die zweite Kategorie (*Bekanntmachen mit Formen gelebten Glaubens*) fallen solche Aussagen in den didaktischen Grundsätzen, in denen hinsichtlich originaler Begegnungen von Exkursionen, Erkundungen vor Ort oder Einladungen in den Unterricht gesprochen und diese zu einem wichtigen Moment des Unterrichts erhoben werden. Zudem wird ein Bezug zu originalen Materialien geschaffen, der ein authentisches Kennenlernen ermöglichen sowie gegenüber Vorurteilen kritisch aufklären und distanzierter Beliebigkeit entgegenwirken soll.<sup>30</sup> Insofern weisen

---

<sup>23</sup> Bildungsplan Grundschule, 17.

<sup>24</sup> Vgl. ergänzend Bauer 2019, 110 u. 370.

<sup>25</sup> Bildungsplan Grundschule, 16.

<sup>26</sup> Vgl. Bildungsplan Grundschule, 16.

<sup>27</sup> Vgl. Bildungsplan Grundschule, 15.

<sup>28</sup> Bauer 2019, 299.

<sup>29</sup> Vgl. Bildungsplan Grundschule, 16

<sup>30</sup> Vgl. Bildungsplan Grundschule, 17.

die Grundsätze auch zu dieser zweiten Analysekatgorie an geeigneten Stellen eine deutliche Kongruenz auf.

Eine gewisse Zentralität der dritten Kategorie *Dialogfähigkeit* innerhalb des RUfa 2.0 wird bereits daran ersichtlich, dass die Dialogorientierung einen eigenen didaktischen Grundsatz darstellt und gewissermaßen Zentralprinzip dieser Form des Unterrichts ist.<sup>31</sup> Denn prinzipiell geht man hier von einem Unterricht aus, der geprägt ist von „offenem Dialog, in dem alle Beteiligten ihre Fragen, Orientierungen und Kenntnisse einbringen, sie austauschen und reflektieren“<sup>32</sup> sowie ihre je eigene Perspektive diskursiv vertreten können. Dabei gilt – im Sinne eines „kategorischen Imperativs für religiöse Bildung“<sup>33</sup> – die Maxime, dass eigene Überzeugungen so zu (re-)präsen- tieren sind, dass deren Verbindlichkeit für den Sprecher selbst zugleich auch allen anderen Dia- logpartnern für die je eigene Überzeugung zugestanden wird.<sup>34</sup> Wenn man diesbezüglich von Identitätsbildungsprozessen sprechen möchte, dann ließe sich auch in den didaktischen Grunds- ätzen des RUfa die Intention der Ausbildung einer „gesprächsfähigen Identität“<sup>35</sup> erkennen, in der sowohl die eigenen Überzeugungen ihre Eigenrelevanz besitzen als auch ein anerkennender Um- gang mit denen anderer vorausgesetzt wird.<sup>36</sup>

Im Hinblick auf die vierte Kategorie *Einführung in religiöse Grundfragen* lässt sich in den didaktischen Grundprinzipien ein deutlicher Bezug zu den Erfahrungen und existenziellen Fragen der Lernenden erkennen. Das Aktualisieren impliziter und expliziter religiöser bzw. religionsana- loger Erfahrungen und Fragen soll dabei so mit spezifischen Deutungsangeboten religiöser Tra- ditionen verbunden werden, dass es schließlich zu einer wechselseitigen Erschließung kommen kann bzw. religiöse Grundfragen erfahrungsbasiert und existenzbezogen thematisiert werden kön- nen. Letzteres impliziert auch hier die Zielperspektive der Vermittlung religiöser Orientierungs- fähigkeit und Verantwortlichkeit im Hinblick auf Religion und Glauben als Deutungsperspekti- ven für das eigene Handeln und Leben.

Mit der fünften Kategorie *Differenzsensibilität* können die Ausführungen in solchen Passa- gen kodiert werden, wo religiöse und darin eben implizit auch konfessionelle Positivität und Viel- falt ausdrücklich zur Sprache kommen: „[Es] muss auf religiöse und kulturelle Vielfalt – auch innerhalb einer Religion und Kultur – sensibel geachtet werden.“<sup>37</sup> Daher macht es sich der RUfa zur Aufgabe, die Pluralität der Traditionen, Überzeugungen und religiösen Praktiken in den Un- terricht einzubeziehen und dabei deren innere – auch konfessionelle – Vielfalt zu berücksichtigen, sodass religiöse Traditionen nicht als vermeintliche Einheitsreligionen homogenisiert werden.<sup>38</sup> Das erfordert selbstredend auch einen gewissenhaften Blick auf Differenzen, um ein Bewusstsein für Gemeinsames, Trennendes und Besonderes in eigenen und fremden Traditionen zu auszubil- den: „Deshalb werden Gemeinsamkeiten zwischen Religionen und Lebensauffassungen benannt, Unterschiede nicht verwischt oder harmonisiert: Eigentümliches und Besonderes wird sichtbar und Fremdes im Gespräch erschlossen.“<sup>39</sup> Anhand dieser Ausführungen wird zwar ersichtlich,

---

<sup>31</sup> Vgl. Bildungsplan Grundschule, 16.

<sup>32</sup> Bildungsplan Grundschule, 16.

<sup>33</sup> Bildungsplan Grundschule, 16; Bildungsplan Gymnasium, 17; Bildungsplan Stadtteilschule, 19.

<sup>34</sup> Vgl. Bildungsplan Grundschule, 16.

<sup>35</sup> Vgl. zuletzt Die deutschen Bischöfe 2016, 10.

<sup>36</sup> Die alleinige Beanspruchung des schulischen Religionsunterrichts für religiöse Identitätsbildungspro- zesse erscheint hinsichtlich der Komplexität des Begriffs religiöser Identität und entsprechender Bildungs- prozesse über den schulischen Kontext hinaus (vgl. bspw. Altmeyer 2016; Riegel 2018, 155) allerdings unangemessen und sollte nicht als zu starkes Unterscheidungskriterium eines konfessionellen oder dialogi- schen Modells herangezogen werden.

<sup>37</sup> Bildungsplan Grundschule, 15.

<sup>38</sup> Vgl. Bildungsplan Grundschule, 15 u. 17.

<sup>39</sup> Bildungsplan Grundschule, 17.

dass die didaktischen Grundsätze des RUfa 2.0 auch intrareligiöse Differenzen berücksichtigen, jedoch nicht differenziert genug auf trennscharfe Formulierungen geachtet wurde. So hätten in dem angeführten Zitat neben Religionen und Lebensauffassungen auch Konfessionen miteingebunden werden können, um konfessionsspezifische Differenzsensibilität (übrigens auch im Blick auf andere religiöse Traditionen und Pluralität) widerzuspiegeln.

Hinsichtlich der Kategorie *Multiperspektivität* weist der RUfa 2.0 eine besondere Ausgangsbedingung auf, weil sich in religiös heterogenen Lerngruppen die Fülle der Perspektiven bereits durch die Vielfalt von Erfahrungen, Deutungen und Bewertungen von Kindern und Jugendlichen verschiedener Bekenntnisse zeigt. Das impliziert einen entsprechend multiperspektivischen Umgang mit Lerngegenständen, Medien und Unterrichtsmaterialien, die es in ihrer religionspezifischen Verwurzelung mithilfe von „Relationsmarkern“<sup>40</sup> zu kennzeichnen gilt. Schülerinnen und Schülern wird so transparent ermöglicht, die Perspektiven einer jeweiligen Religion zuzuordnen und damit ihr individuelles Verhältnis zum Lerngegenstand bestimmen zu können. Insofern basiert der RUfa 2.0 mindestens von seiner konzeptionellen Anlage her auf dem Prinzip der *Multiperspektivität*, indem er unterschiedliche materiale Religionen und Konfessionen sowie individuelle Religiositäten in den Blick nimmt und transparent zur Sprache bringt. Darin zeigt sich bereits ein markanter Unterschied zu den didaktischen Grundsätzen des ursprünglichen Hamburger Wegs eines dialogischen Religionsunterrichts und dessen Verständnis von Dialog bzw. dialogischem Lernen, das primär auf eine intersubjektive Praxis bezogen wird und materiale Bezüge, bspw. konkrete Lehrinhalte der Religionen resp. Konfessionen, nur nachrangig behandelt.<sup>41</sup> Auf Basis der didaktischen Grundsätze des RUfa 2.0 kann also angenommen werden, dass die Religions- resp. Konfessionszugehörigkeiten sowohl der Lernenden als auch der Lehrenden im Unterricht thematisiert und in ein Verhältnis zu den behandelten Inhalten gesetzt werden.<sup>42</sup> Diese Annahme rechtfertigt zum einen indirekt die Bezugnahme auf die siebte Kategorie der *Perspektivenverschränkung*, hier allerdings nur in einer grundsätzlichen Möglichkeit. Die faktische Kodierung mit dieser Analysekategorie kann nur an geeigneten Unterrichtsarrangements und Lernprozessen erfolgen, was ansatzweise im Blick auf die vorliegenden Unterrichtseinheiten möglich wird (siehe dazu Kap. 5.3).

Eine *konfessorische Kompetenz* wird in den didaktischen Grundsätzen dort relevant, wo im Unterricht Positionalität statt Neutralität gefordert wird.<sup>43</sup> Damit steht nicht nur eine subjektorientierte Urteilsbildung im Fokus, sondern es sind auch Lernprozesse intendiert, die insbesondere einen positionellen Vermittlungsprozess initiieren, der wiederum dem Recht konfessionsangehöriger Schülerinnen und Schüler auf einen Religionsunterricht als Vermittlung ihrer Glaubenswahrheiten entgegenkommen und eine eigene Positionierung anstoßen kann. Dafür sieht auch der RUfa in konzeptioneller Hinsicht Lernangebote vor, die zur Positionierung und Lernende zur eigenen Standpunktbildung herausfordern. Damit geht einher, dass im Rahmen des RUfa 2.0 auch Lehrpersonen in ihrer *transparenten Positionalität* gefragt sind. Der Unterricht versucht solche authentischen (Sprech-)Situationen nicht nur zu tolerieren, sondern verankert diese prinzipiell (Authentizitätsorientierung) und schafft mit den religionsspezifischen Phasen auch klar benannte Räume dafür. Nicht nur, aber insbesondere in diesen Phasen besteht die Möglichkeit zur Subjektauthentizität, sofern die individuelle Religiosität resp. Konfessionalität der Lehrperson

---

<sup>40</sup> Bauer 2019, 348.

<sup>41</sup> Vgl. dazu den Vergleich zwischen dialogischem und konfessionell-kooperativem Religionsunterricht im Hinblick auf die inhaltliche Bestimmung des Dialogbegriffs bei Sajak 2020.

<sup>42</sup> Das gilt insbesondere im Blick auf die didaktischen Grundbewegungen zwischen Quellen- und Schülerorientierung sowie zwischen religionsspezifischer und Dialogorientierung; vgl. ergänzend auch Bauer 2019, 329.

<sup>43</sup> Vgl. bspw. Bildungsplan Gymnasium 17 (bzgl. Lehrkräften) bzw. 18 (bzgl. Schülerinnen und Schülern).

eingebraucht wird: „Lehrerinnen und Lehrer bringen ihre eigene Position ohne Dominanz, pädagogisch verantwortet und argumentativ ein [...] [und] exemplifizieren für Schülerinnen und Schüler religiöse Positionalität jenseits der Alternative von Egalität oder Fundamentalismus.“<sup>44</sup>

## 5.2 Bildungspläne

Für die hier folgende Analyse stellen sowohl die Anforderungen als auch die Kerncurricula die wesentlichen Elemente des Bildungsplans dar. Die dort ebenfalls enthaltenen didaktischen Grundsätze waren bereits Gegenstand in Kap. 5.1.

### 5.2.1 Aufbau der Bildungspläne

Die *Anforderungen* legen dabei fest, zu welchem Zeitpunkt und in welchem Ausmaß Schülerinnen und Schüler ausgewiesene *Kompetenzen* und entsprechende *Teilkompetenzen* erlangen sollen. Während sich die Anforderungen der Grundschule am Ende von Jahrgangsstufe 2 in Beobachtungskriterien und am Ende von Jahrgangsstufe 4 in Regelanforderungen gliedern, beinhaltet der Bildungsplan für das Gymnasium Mindestanforderungen am Ende von Jahrgangsstufe 6.<sup>45</sup> Der Bildungsplan für die Stadtteilschule benennt neben Mindestanforderungen auch erhöhte Anforderungen zum Ende von Jahrgangsstufe 6, die sich mit den Mindestanforderungen des Gymnasiums decken. Die gestellten Anforderungen werden in allen Lehrplänen hinsichtlich *Dialogkompetenz*, *Urteilskompetenz* und *Orientierungskompetenz* differenziert. Letztere gliedert sich in weitere inhaltliche Teilkompetenzen: *nach Religion fragen*, *nach Gott/Göttlichem/Transzendenz fragen*, *nach dem Menschen fragen* und *nach der Verantwortung des Menschen in der Welt fragen*. Das *Kerncurriculum* beinhaltet demnach vier Themenfelder, an denen die ausgewiesenen Kompetenzen erworben werden sollen: *Religionen*, *Gott/Göttliches/Transzendenz*, *Mensch* und *Verantwortung*. Eine daraus resultierende inhaltliche Gestaltung des Unterrichts basiert laut Entwurf des Kerncurriculums auf einer „didaktischen Kreisbewegung“<sup>46</sup> zwischen Erfahrungen der Lernenden einerseits und den religionspezifischen Inhalten und Quellen andererseits. Im Zentrum dieser Kreisbewegung stehen für jede Jahrgangsstufe verbindliche religionsübergreifende Fragenbereiche. Welche religionspezifischen Inhalte und Quellen allerdings jeweils im konkreten Unterricht eingesetzt werden, hängt von der jeweiligen religiösen Zusammensetzung der Lerngruppe ab.<sup>47</sup> Dabei ist allerdings zu ermöglichen, dass jede Schülerin bzw. jeder Schüler der eigenen Herkunftsreligion intensiv begegnen und zugleich Perspektiven anderer Religionen kennenlernen kann. Insofern werden die religionspezifischen Phasen in der Regel in einen A-Teil und in einen B-Teil gegliedert. Dabei richtet sich der A-Teil an alle Schülerinnen und Schüler, unabhängig von ihrem religiösen Hintergrund, während es die Inhalte des B-Teils ermöglichen, sich ausführlich mit einer spezifischen Religion einschließlich der eigenen Herkunftsreligion auseinanderzusetzen.<sup>48</sup> „Die Unterscheidung von A- und B-Teil dient nicht der Leistungsdifferenzierung, sondern zielt auf das Ineinander von Dialog und religionspezifischer Orientierung.“<sup>49</sup> Daher ist es für den Unterricht verpflichtend, drei religiöse Perspektiven des A-Teils, mindestens eine religiöse Perspektive des B-Teils sowie den kulturellen Kontext des jeweiligen Fragenbereichs zu bearbeiten.<sup>50</sup>

---

<sup>44</sup> Bildungsplan Grundschule, 16.

<sup>45</sup> Vgl. dazu insgesamt Bildungsplan Grundschule, 19-21; Bildungsplan Gymnasium, 19-22; Bildungsplan Stadtteilschule, 22-26.

<sup>46</sup> Vgl. Bildungsplan Grundschule, 22.

<sup>47</sup> Vgl. Bildungsplan Grundschule, 22.

<sup>48</sup> Bildungsplan Grundschule, 22.

<sup>49</sup> Bildungsplan Grundschule, 22.

<sup>50</sup> Vgl. Bildungsplan Grundschule, 23 sowie analog in den Bildungsplänen Gymnasium und Stadtteilschule.

Im Folgenden sollen die Anforderungen, die Inhalte und Themenbereiche der Kerncurricula hinsichtlich der Kategorien geprüft werden.

### 5.2.2 Inhaltsanalyse der Bildungspläne

Gemäß der Bildungspläne zum RUfa sollen Schülerinnen und Schüler am Ende von Jahrgangsstufe 4 ein Verständnis von Gott, Göttlichem und Transzendenz in ihrer eigenen Religion erlangt haben und dieses anhand von bedeutsamen Erzählungen erläutern können.<sup>51</sup> Am Ende von Jahrgangsstufe 6 wird erwartet, dass sie Gottes- und Transzendenzvorstellungen verschiedener Religionen kennen und mithilfe einzelner Erzählungen darstellen sowie Gottes Wirken in religiösen Überlieferungen beschreiben können.<sup>52</sup> Damit wird insgesamt deutlich, dass sowohl die Gottesfrage bzw. das Gottesverständnis als auch kodifizierte Glaubenszeugnisse in den Bildungsplänen einen besonderen Stellenwert einnehmen.<sup>53</sup> Darüber hinaus finden sich in den Kerncurricula der Jahrgangsstufe 6 direkte Bezüge zu zentralen Figuren der Religionen, etwa im Themenfeld Gott zu Jesus (A-Teil) bzw. zu „Jesus, der Jude in seiner Umwelt“ (B-Teil) und im Weiteren zur Reich Gottes-Verkündigung, zu Kreuz und Auferstehung sowie nicht zuletzt auch zu „Anfänge/Wesen der Kirche“<sup>54</sup>. Zudem werden weitere zentrale Aspekte der eigenen und anderer Religionen thematisiert (z.B. Räume, Gebete und Feste), sodass die Schülerinnen und Schüler am Ende von Jahrgangsstufe 6 „zentrale Elemente und Anliegen einer/ihrer Religion [kennen] und [...] sie in Beziehung zu anderen Religionen und Lebensauffassungen [setzen]“<sup>55</sup> können. Da auch spezifisch christliche Traditionen sowohl im A- als auch im B-Teil ausdrücklich ausgewiesen sind, können die unter der Kategorie *Grundwissen der jüdisch-christlichen Glaubenstradition* benannten Aufgaben und Anforderungen als erfüllt gelten.

Im Hinblick auf die zweite Kategorie *Bekanntmachen mit Formen gelebten Glaubens* beschäftigen sich die Schülerinnen und Schüler sowohl religionsübergreifend als auch religionspezifisch mit religiösen Ausdrucksformen wie Symbolen, Festen, Riten, Gesängen und Gemeinschaft.<sup>56</sup> Dabei erarbeiten sie z.B. zentrale Feste des Christentums und reflektieren, welchen Wert das jeweilige Fest für sie selbst hat und warum dieses für die Religion bedeutsam ist.<sup>57</sup> Indem sie zugleich auch die Praxis religiöser Feste in ihrem Lebensumfeld wahrnehmen und Formen ihrer Wertschätzung finden sollen, zielt der Unterricht nicht nur darauf ab, religiöse Sprach- und Ausdrucksformen kognitiv zu erschließen, sondern auch mit ihrer performativen Dimension bekannt zu machen.<sup>58</sup> Der Bezug zu religiöser Praxis wird zudem anhand der Dialogfragen ersichtlich, durch welche die Lernenden angeregt werden, über ihre eigene religiöse Praxis sowie die in anderen von ihnen verschiedenen religiösen Kontexten zu reflektieren.<sup>59</sup> Darüber hinaus sehen die Bildungspläne vor, Räume und Orte der Religionen als besondere Erfahrungsräume kennenzulernen und mindestens zwei Orte verschiedener Religionen in Form von Exkursionen zu besuchen.<sup>60</sup> Die in den Bildungsplänen zentral verankerte *Dialogfähigkeit* als eigener Anforderungsbereich<sup>61</sup> kann mit der dritten Analysekatgorie erfasst werden, da sie eine argumentative

---

<sup>51</sup> Vgl. Bildungsplan Grundschule, 21.

<sup>52</sup> Vgl. Bildungsplan Gymnasium, 21 und Bildungsplan Stadtteilschule, 24.

<sup>53</sup> Vgl. bspw. im Bildungsplan Grundschule, 26 die ausdrückliche Bezugnahme auf Worte, Symbole und Geschichten wie z.B. der Parabel vom barmherzigen Vater oder auf ausgewählte Psalmenworte.

<sup>54</sup> Bildungsplan Gymnasium, 25.

<sup>55</sup> Bildungsplan Gymnasium, 20.

<sup>56</sup> Vgl. Bildungsplan Stadtteilschule, 29.

<sup>57</sup> Vgl. Bildungsplan Grundschule, 24.

<sup>58</sup> Vgl. Bildungsplan Grundschule, 20; vgl. Bildungsplan Gymnasium, 20f.

<sup>59</sup> Vgl. Bildungsplan Stadtteilschule, 29.

<sup>60</sup> Vgl. Bildungsplan Grundschule, 20 u. 32.

<sup>61</sup> Vgl. Bildungsplan Grundschule, 19; Bildungsplan Stadtteilschule, 22; Bildungsplan Gymnasium, 19.

Auseinandersetzung in Form einer respektvollen Haltung ebenso miteinschließt wie das Einnehmen anderer Perspektiven.<sup>62</sup> Außerdem sollen sich die Schülerinnen und Schüler im RUfa mit Grundfragen des Lebens und religiösen Deutungsangeboten auseinandersetzen, indem innerhalb ihres eigenen Erfahrungs- und Verstehenshorizontes entsprechende „Fragen nach Glaube und Gott, nach dem Sinn des Lebens, nach Liebe und Wahrheit, nach Gerechtigkeit und Frieden, nach Kriterien und Normen für verantwortliches Handeln“<sup>63</sup> gestellt werden. Die Bearbeitung solcher Grundfragen soll zugleich lebensweltbezogen und erfahrungsbasiert erfolgen.<sup>64</sup>

Im Blick auf die Kategorie *Differenzsensibilität* fällt auf, dass in den Bildungsplänen religiös konnotierte Kontroversen und Konflikte thematisiert und die Vielfalt der Erfahrungen, Deutungen und Überzeugungen als Lernchance wahrgenommen werden sollen. Unter indirekter Bezugnahme auf den Beutelsbacher Konsens soll auch im RUfa das, „[w]as in und zwischen Religionen kontrovers ist, [auch] als solches thematisiert [werden]“<sup>65</sup>. Hierbei sind offenkundig intrareligiöse, d.h. auch interkonfessionelle Differenzen und Kontroversen mit intendiert. Letzteres zeigt sich insbesondere im Themenfeld *Religion* im Bildungsplan der Grundschule, in dem im B-Teil konfessionelle Besonderheiten des christlichen Glaubens Berücksichtigung finden. So wird im Blick auf die Themenfelder *christliche Gemeinde* und *Architektur und Ausstattung von Kirchenräumen* aus evangelischer Sicht z.B. auf die Kanzel sowie aus katholischer Sicht auf den Tabernakel und das Weihwasserbecken als jeweils konfessionsspezifischen Merkmalen verwiesen. Darüber hinaus verweist auch das Themenfeld *Sakramente* (hier: Abendmahl und Taufe) auf einen differenzsensiblen Umgang in konfessioneller Hinsicht.<sup>66</sup> Die konkreten Unterrichtseinheiten (s. dazu unten Kap. 5.3) haben zu zeigen, ob solche Differenzen kritisch-produktiv und im Sinne des Prinzips der Komplementarität aufeinander bezogen werden. In den inhaltsbezogenen Kerncurricula für das Gymnasium und die Stadtteilschule lassen sich vermutlich themenfeldbedingt keine vergleichbaren Differenzierungen aufdecken. Für eine stärkere Ausprägung von Differenzsensibilität wäre es daher wünschenswert, zumindest im jeweiligen B-Teil des inhaltsbezogenen Kerncurriculums spezifische differenzbetonte Elemente zu bearbeiten.

Die Kategorie der *Multiperspektivität* scheint bereits im prinzipiellen Aufbau der Kerncurricula auf, da jeder Themenbereich im A-Teil mindestens drei Perspektiven der vertretenen Religionen einbringt und im B-Teil mindestens eine Perspektive vertieft wird. Darüber hinaus gilt: „Fragestellungen und religiöse Inhalte und Quellen stehen in einem kulturellen Kontext aus Traditionen, wissenschaftlichen und philosophischen Erkenntnissen und Denkweisen, die im jeweiligen Kontext mit thematisiert werden.“<sup>67</sup> Auch hier wird der Blick in die Unterrichtseinheiten zeigen müssen, inwiefern Multiperspektivität und Perspektivenverschränkung zu zentralen didaktischen Prinzipien der Steuerung von Unterrichtsprozessen werden können.

Die Bildungspläne für den RUfa fordern die Positionierung der Schülerinnen und Schüler bzw. fördern ihre *konfessorische Kompetenz* zu Fragen, die sich aus der Pluralität der Religionen, Kulturen und Lebensauffassungen ergeben,<sup>68</sup> nicht zuletzt über den zentralen Anforderungsbereich der Urteilskompetenz in Fragen religiöser Überlieferungen und eigener Handlungsorientierung.<sup>69</sup> Die lehrerbezogene Kategorie der *transparenten Positionalität* wird in den Bildungsplänen zwar nicht direkt berücksichtigt, sie eröffnen aber in ihrer grundlegend dialogischen

---

<sup>62</sup> Vgl. bspw. Bildungsplan Stadtteilschule, 22.

<sup>63</sup> Bildungsplan Grundschule, 11.

<sup>64</sup> Vgl. Bildungsplan Gymnasium, 11; Bildungsplan Grundschule, 28; Bildungsplan Stadtteilschule, 26 u. 36.

<sup>65</sup> Bildungsplan Grundschule, 12.

<sup>66</sup> Vgl. Bildungsplan Grundschule, 33.

<sup>67</sup> Bildungsplan Stadtteilschule, 27; vgl. expl. das Themenfeld Mensch im Bildungsplan Gymnasium, 29.

<sup>68</sup> Vgl. expl. Bildungsplan Grundschule, 11.

<sup>69</sup> Vgl. expl. Bildungsplan Grundschule, 19f.

Ausrichtung sowie in den religionspezifischen Vertiefungsphasen hinreichend Möglichkeiten zur religions- resp. konfessionsbezogenen individuellen Positionierung.

### 5.3 Inhaltsanalyse der Unterrichtseinheiten

Im Zuge der Weiterentwicklung des RUfa sind verschiedene Entwürfe von religionspezifischen und religionsübergreifenden Phasen für die unterrichtliche Umsetzung entstanden, die in fünf idealtypischen Modellen zusammengefasst wurden.<sup>70</sup> Diese Modelle werden hier nicht eigens dargestellt, weil sie nicht der Beurteilung unterliegen. Indirekt werden sie dort relevant, wo der inhaltsanalytische Blick auf die Unterrichtseinheiten möglicherweise auch diese Phasenmodelle tangiert.

#### 5.3.1 Räume der Religionen (Jahrgang 3/4)<sup>71</sup>

In dieser Unterrichtseinheit sollen die Schülerinnen und Schüler zunächst ihre Vorerfahrungen zu Räumen der Religionen einbringen, indem sie äußere Gebäudekomplexe benennen, beschreiben und vergleichen. Anschließend bearbeiten sie das Gebäude der Religion, der sie sich am nächsten fühlen. Dabei wird u.a. auch Material zur Erarbeitung katholischer Kirchenräume zur Verfügung gestellt, sodass katholische Schülerinnen und Schüler eine Möglichkeit zur konfessionspezifischen Verortung bekommen können. Sie sollen den idealisierten Grundriss und die Ausstattung des Gebäudes ihrer Religion mit Fachbegriffen benennen können und präsentieren sich ihre Ergebnisse gegenseitig. Daran wird erkennbar, dass die Unterrichtseinheit die Aspekte der Kategorie *Grundwissen der jüdisch-christlichen Glaubenstradition* erfüllen kann.

Hinsichtlich der Kategorie *Bekanntmachen mit Formen gelebten Glaubens* bietet die vorliegende Unterrichtseinheit ideale Möglichkeiten, um vermittelt über Raumkonzepte und konkrete Orte Religion zu entdecken und sich ggf. über eine eigene religiöse resp. konfessionelle Identität bewusst zu werden. Durch die Erarbeitung einzelner Symbole und Rituale religiöser Traditionen werden die Schülerinnen und Schüler an religiöse Ausdrucksformen herangeführt und können durch den realen Besuch zweier Räume der Religionen sinnliche Wahrnehmungserfahrungen machen und diese reflektieren. Sie lernen hier gewissermaßen sowohl auf einer kognitiven als auch emotional-affektiven Ebene und bekommen Möglichkeiten, zwischen einer Teilnehmer- und Beobachterperspektive zu wechseln.

Eine Kodierung mit der Kategorie *Dialogfähigkeit* kann eindeutig dort erfolgen, wo die Unterrichtseinheit spezifische dialogische und ko-konstruierende Lernarrangements vorsieht. Diese gründen in dem Lernziel, dass die Schülerinnen und Schüler „Fragen über die Gestaltung und die Bedeutung von Räumen der Religionen [stellen] und [...] Antworten ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler“ (3) hören. Die gewählten Arbeitsformen sind insofern konsistent gewählt, als sie stets auf kooperative Lernformate zurückgreifen.

Im Hinblick auf die Kategorie *Einführung in religiöse Grundfragen* schafft die Unterrichtseinheit zum einen zentrale Erfahrungsbezüge (bspw. in Übungen zur Raumerkundung zur Ausbildung einer forschenden Grundhaltung) und geht zum anderen Fragen nach dem prinzipiellen Zusammenhang von Raum und Ritual nach. Durch eine anschließende intensive Bearbeitung eines spezifischen religiösen Raums findet darüber hinaus eine vertiefte Auseinandersetzung mit religiösen Grundfragen (bspw. zum elementaren Zusammenhang zwischen Glaubensinhalt und räumlichem Glaubensausdruck) statt.

---

<sup>70</sup> Vgl. dazu bspw. Hinweise und Erläuterungen zum Rahmenplan Religion (2021).

<sup>71</sup> Vgl. zum Folgenden: Weiterentwicklung des Religionsunterrichts für alle. Unterrichtseinheiten für die Jahrgänge 3 und 4: Unterrichtseinheit: *Räume der Religionen. Synagoge – Kirche – Moschee – Cem-Haus – Tempel*. Didaktik – Lernziele – Verlaufsplan, Unterrichtsmaterialien. Entwurf: 16.04.2020.

Vor dem Hintergrund zentraler Prinzipien einer Didaktik für konfessionell-kooperativen Religionsunterricht erweist sich die Unterrichtseinheit zunächst als *differenzsensibel*, da sie nicht nur zwischen den Gebäuden der Religionen, sondern auch zwischen denen der christlichen Konfessionen unterscheidet, indem für christliche Kinder die Möglichkeit besteht, einen evangelischen oder katholischen Kirchenraum zu erschließen. Dabei heißt es in der didaktischen Einführung, dass die „äußere und innere Gestalt [...] [der Räume] in vielfacher Form Grundzüge des Selbstverständnisses der jeweiligen Religion und Konfession [repräsentiert]“ (2), sodass hier abhängig vom Lernniveau der Schülerinnen und Schüler auch material-inhaltlich zwischen den Konfessionen differenziert werden kann. Dies zeigt sich zudem auch am dafür vorliegenden Arbeitsmaterial, das auf konfessionsspezifische Ausstattungsmerkmale zurückgreift. Als problematisch erweist sich jedoch manche konfessionsspezifische Zuordnung von Artefakten (bspw. werden Bibel und Osterkerze nur evangelisch markiert), was bei den Schülerinnen und Schülern eine fehlerhafte Wissensproduktion auslösen kann. Hier muss der reale Unterrichtsprozess und die Intervention durch die Lehrkraft entsprechende Lernprozesse schaffen oder korrigierend eingreifen.

Weiterhin ist im Sinne eines *differenzsensiblen* und *perspektivenverschränkenden* Lernprozesses anzumerken, dass die Lernenden in der Präsentation- und Sammlungsphase ausschließlich Gemeinsamkeiten der Religionen und Konfessionen benennen, sodass konfessionelle Differenzen und Besonderheiten vernachlässigt und nicht kritisch-konstruktiv bzw. komplementär aufeinander bezogen werden können. Ein solcher differenzsensibler Umgang mit konfessionsbezogenen Unterschieden erfolgt lediglich zu Beginn der zweiten Doppelstunde.

*Multiperspektivität* wird dadurch abgebildet, dass in religionsspezifischen Phasen alevitische, evangelische, katholische, jüdische oder islamische Gebäude erschlossen werden sollen bzw. können und das auch in entsprechenden Arbeitsmaterialien umgesetzt wird. Zudem ermöglicht die Exkursion in zwei sakrale Räume einschließlich der Authentizität gewährleistenden Führung durch ein Mitglied der jeweiligen Religion bzw. Konfession die Möglichkeit, die Räume nicht nur anhand von Informationstexten, sondern auch durch Gläubige aus deren individueller Teilnehmerperspektive kennenzulernen. Eine *Perspektivenverschränkung* findet in dieser Unterrichtseinheit bereits zu Beginn statt, da die Schülerinnen und Schüler die Zusammenhänge der Raumerkundung miteinander diskutieren und diese dann im weiteren Verlauf auf die verschiedenen Gebäude der Religionen vergleichend beziehen. Zusätzliche Lernaufgaben unterstützen ein perspektivenverschränkendes inhaltliches Arbeiten einschließlich der individuellen lebensweltbezogenen Perspektiven der Lernenden.

Zur *individuellen Stellungnahme* werden die Kinder durch die Methode der Blitzlichtrunde aufgefordert sowie in der abschließenden Reflexion zur Exkursion, in der sie persönliche Eindrücke teilen. Vor dem Hintergrund einer Altersgemäßheit von Lernaufgaben erfolgen solche Stellungnahme nur bedingt auf einem höheren kognitiven Niveau, so dass die Ausbildung eines eigenen *confessorischen* Standpunkts in religiösen Fragen hier nur angebahnt werden kann. Die Lehrkräfte nehmen in der Unterrichtseinheit eine primär instruierende und moderierende Rolle ein, indem sie die Aufgaben erläutern, Schülerergebnisse zusammenfassen und dialogische Lernarrangements leiten. Dies impliziert zwar nicht direkt, dass Lehrkräfte *positionell sichtbar* werden müssen, schließt es aber auch nicht aus. So bezieht sich der methodische Hinweis: „Abschließend kann eine Blitzlichtrunde zu persönlichen Eindrücken durchgeführt werden (Impuls: Was fandest du interessant/überraschend? Worüber möchtest du noch mehr erfahren?)“ (9) nicht exklusiv auf die Lernenden und kann daher auch Lehrende zur Positionierung animieren. Allerdings lässt sich auf dieser theoretischen Grundlage nicht abschließend beurteilen, ob die obige Formulierung bewusst verwendet wurde, um auch Lehrpersonen in dialogischen Lernarrangements solche

Positionierungen zu eröffnen. Die theoretische Anlage und eine praktische Realisierungsmöglichkeit aber besteht zweifellos.

### 5.3.2 Mit Gott reden (Jahrgang 3/4)<sup>72</sup>

Die Unterrichtseinheit behandelt religiöse Rituale und Ausdrucksformen der Religionen (bspw. Gebete, Gebetshaltungen, rituelle Handlungen). Sie differenziert dabei zunächst zwischen einem christlichen, islamischen und alevitischen Gebet, hält aber weitere Bezüge je nach Lerngruppe offen. Aus christlicher Perspektive wird das Vaterunser erarbeitet, wobei die Arbeitsaufträge so gestaltet sind, dass die Schülerinnen und Schüler Bezüge zu ihrer Lebens- und Erfahrungswelt herstellen sollen. Damit ermöglicht die Unterrichtseinheit den Kindern nicht nur, Gebete der Religionen auf einer Wissensebene kennenzulernen, sondern auch zentrale Aussagen auf ihre individuelle Lebenswirklichkeit zu beziehen und dabei die Frage nach der subjektiven Lebensrelevanz zu stellen.

Dabei wird zunächst *religiöses Grundwissen* angeeignet, das darüber hinaus auch in konfessionsspezifische Inhalte ausdifferenziert wird (bspw. zur rituellen und ästhetisch-expressiven Dimension des katholischen Rosenkranzes oder der alevitischen Saz-Musik). Im Blick auf die Kategorie *Bekanntmachen mit Formen gelebten Glaubens* macht es der Grundcharakter einer Rede *mit Gott* aus der Sache heraus erforderlich, diese existenzielle Dimension der Thematik herauszustellen und die religiösen resp. konfessionellen Gebete und Gebetsformen, Rituale und Praktiken sinnstiftend und anhand vorhandener religiöser Ligaturen zu erschließen. Die Unterrichtseinheit wird diesem Anspruch insofern gerecht, als sie in einer ersten Lernbewegung die Sprache des Gebets und dann im weiteren Verlauf auch Haltungen, Bewegungen, Gesänge, Gegenstände und andere gebetsbezogene Ausdrucksformen in den Blick nimmt. Darüber hinaus integriert die Unterrichtseinheit performative Elemente, um lerngruppengemäße religiöse Ausdrucksformen auch im Vollzug kennenzulernen (bspw. durch eine meditative Übung oder chorisches Mitsprechen).

Der *dialogische Charakter* der Unterrichtseinheit wird bereits zu Beginn der ersten Stunde ersichtlich, insofern die Schülerinnen und Schüler angeleitet werden, anhand von bildhaften Redewendungen über verschiedene Emotionen ins Gespräch zu kommen. Dies soll durch Impulsfragen wie „Wie geht es den Kindern auf den Bildern? Was fühlen sie? Kannst du dir vorstellen, was das Kind gerade erlebt hat?“ (5) unterstützt werden. Auch die zweite Stunde intendiert ein kommunikativ-dialogisches Format, das darüber hinaus auch erfahrungsbezogen gefüllt wird, wenn die Lernenden gefragt werden, in welchen Situationen sie sich selbst mit ihren Emotionen an Gott wenden können.

*Multiperspektivisch* bzw. *perspektivenverschränkend* wird hier insofern gearbeitet, als die Schülerinnen und Schüler zentrale Gebete ihrer eigenen Religion und damit einhergehende eigene Erfahrungen mit denen anderer Religionen vergleichen. Dies gründet schließlich in dem Lernziel, über Gebete und Gebetsformen sprechen zu können und eigene Erfahrungen ins Gespräch einzubringen. Darüber hinaus wird insbesondere muslimischen Kindern die Möglichkeit gegeben, sich mit eigenen Erfahrungen und individuellem Vorwissen in den Unterricht einzubringen, wenn es um rituelle Handlungen am Beispiel des islamischen Pflichtgebets geht. Positiv hervorzuheben ist die dahinterstehende Intention, Glaubenspraktiken authentisch in den Unterricht zu integrieren und den Lernenden die Möglichkeit zu geben, gemeinsam über ihre eigenen realen Erfahrungen zu sprechen. Ob sich diese positive Intentionalität auch in der Praxis durchsetzen kann und nicht an Prozessen des Othering oder der verkennenden Anerkennung scheitert, kann nicht auf Basis des Unterrichtsentwurfs beurteilt werden, sondern ist eine Frage ethnographischer

---

<sup>72</sup> Vgl. zum Folgenden: Weiterentwicklung des Religionsunterrichts für alle. Unterrichtseinheiten für die Jahrgänge 3 und 4: Unterrichtseinheit: *Mit Gott reden*. Didaktik – Lernziele – Verlaufsplan, Unterrichtsmaterialien. Entwurf: 16.04.2020.

Unterrichtsforschung. In der Unterrichtsreihe zeichnet sich insofern diese Gefahr ab, als ein Ungleichgewicht zwischen den religiösen Traditionen zu erkennen ist: So hätten z.B. auch jüdische oder katholische Schülerinnen und Schüler mit entsprechenden Artefakten bzw. Gebeten einbezogen werden können, um solche Präsentationen plural und vielgestaltig werden zu lassen. Aus objektiver Sicht arbeitet die Unterrichtseinheit aber mit einem multiperspektivischen Angebot fachlich-inhaltlicher Perspektiven aus den verschiedenen religiösen Traditionen.

Darüber hinaus schafft ihre Anlage im Blick auf *Differenzsensibilität* wesentliche Voraussetzungen, indem bspw. die Erarbeitung des katholisch konnotierten Rosenkranzes einen konfessionsspezifischen Zugang darstellt, der zugleich an das Feld religiös verbindender Symbole (Perlenkette als Artefakt des Gebets) angebunden wird. So kann zum einen die innerchristliche Vielfalt ebenso markiert wie interreligiöse Querbezüge sichtbar werden. Didaktisch-methodische Interventionen wie eine persönliche Fortschreibung des Gelernten mit Satzanfängen wie „Gott ist für mich ...“ oder „Ich bete zu Gott als ...“ (9), wie das Vergleichen eigener und anderer religiöser Gebetspraktiken oder wie das Formulieren eigener Gebete fordern individuelle Stellungnahmen und fördern den Aufbau *konfessorischer Kompetenz*. Auch in dieser Unterrichtseinheit wird die Lehrkraft in erster Linie sowohl in einer instruierenden als auch moderierenden Rolle erkennbar. Allerdings lassen sich Anknüpfungsstellen identifizieren, an denen Religionslehrkräfte ihre individuelle Position einbringen können: bspw. im bekenntnishaften Sprechen über eigene Erfahrungen und Emotionen beim Beten oder in der Begegnung mit traditionellen Gebetstexten und Gebetsformen (s. zweite Stunde); in der Reflexion auf die Erfahrungen mit einer meditativen Übung u.a.

### 5.3.3 Angst und Geborgenheit (Jahrgang 5/6)<sup>73</sup>

Die Unterrichtseinheit lehnt sich an die Methode der Erlebnispädagogik an, sodass nicht eine rein kognitive Erschließung im Fokus steht, sondern zunächst und zentral die Erfahrungen der Kinder. Dennoch sollen sich die Lernenden auch Wissen aneignen, indem sie stützende Rituale der Religionen kennenlernen und eine symbolisch-metaphorische Rede der Religionen verstehen und erläutern können. Letztere spannen ein breites Feld verschiedener religiöser und auch konfessioneller Perspektiven auf (bspw. mit der jüdisch geprägten Neshumele-Erzählung oder mit dem Blasius-Segen aus der katholischen Volksfrömmigkeit).

Hier wird *Grundwissen der jüdisch-christlichen Glaubenstradition* vermittelt und religionsvergleichend weiterverarbeitet. Das Kennenlernen und Nachahmen eines Segensgestus, der bspw. in Erzählungen und religiösen Quellen zur Sprache kommt, ermöglicht die anfanghafte Begegnung mit religiösen oder religionsanalogen Vollzügen im Sinne eines *Bekanntmachens mit Formen gelebten Glaubens*.

Ein *dialogisches Arbeiten* ist in dieser Unterrichtseinheit durch entsprechende methodische Interventionen ebenso erkennbar wie die Intention, vorliegende inhaltliche *Perspektiven* sowie individuelle Sichtweisen in einen kommunikativen bzw. kontroversen Austausch zu bringen, wodurch wiederum *Dialogfähigkeit* gefördert werden kann. Der erlebnispädagogische Gehalt der Unterrichtseinheit zeigt sich bspw. beim Einsatz von sog. Vertrauensspielen, die im Anschluss reflektiert werden. Hierdurch werden im Sinne einer ganzheitlichen religiösen Bildung affektive mit kognitiven Lernprozessen verschränkt und die Lernenden zur *religiösen Positionierung* angeregt. Weil die emotionale Lerndimension ein hohes Maß an Vertrauen innerhalb der gesamten Lerngruppe verlangt, dürften auch die Lehrkräfte in ihrer Positionalität gefragt oder zumindest nicht von vornherein ausgeschlossen sein.

---

<sup>73</sup> Vgl. zum Folgenden: Weiterentwicklung des Religionsunterrichts für alle. Unterrichtseinheiten für die Jahrgänge 5 und 6: Unterrichtseinheit: *Angst und Geborgenheit*. Didaktik – Lernziele – Verlaufsplanung, Unterrichtsmaterialien. Entwurf: 16.04.2020.

### 5.3.4 Christentum (Jahrgang 5/6)<sup>74</sup>

Die Unterrichtseinheit thematisiert im A-Teil des Kerncurriculums elementare Inhalte des Christentums, bestehend aus Menschenbild, Gottesverständnis, Taufe und Nächstenliebe. Im Zentrum stehen dabei die christliche Sicht auf das Gott-Mensch-Verhältnis sowie die christliche Glaubenspraxis auf der Grundlage biblischer Erzählungen. Das wiederum zielt selbstredend auf die Aneignung von *Grundwissen der jüdisch-christlichen Glaubenstradition*, etwa über das Handeln und die Gleichnisrede Jesu oder über die Grundsakramente Taufe und Abendmahl/Eucharistie als Zeichen der unbedingten Zuwendung Gottes zu den Menschen.

Diese Unterrichtseinheit zeichnet sich zudem in besonderer Weise dadurch aus, dass sie an geeigneten Stellen konfessionsspezifische Sichtweisen einbringt und damit auch einer *konfessionsbewussten Differenzsensibilität* gerecht werden kann. Schülerinnen und Schüler können Christentum als Einheit und zugleich in seiner konfessionellen Vielfalt kennenlernen. Durch die Konzeption der Unterrichtssequenz im Rahmen der Phasenmodelle als sukzessive gemeinsame Langphase wird zwar in dieser Einheit kein Grundwissen über andere Religionen vermittelt, das erfolgt aber im weiteren Verlauf der Jahrgangsstufen 5 und 6. Insofern erwerben die Schülerinnen und Schüler bereits hier eine wissensbezogene Grundkompetenz, um zentrale Elemente und Anliegen des Christentums in einen Zusammenhang zu anderen Religionen setzen zu können. Diese elementaren Inhalte sind weiterhin gerahmt von lebensweltlich verankerten Schilderungen christlicher Lebensformen und eröffnen damit weitere Fenster zu Spiritualität und gelebter Glaubenspraxis. Sie können damit in Ansätzen *mit Formen gelebten Glaubens bekannt machen*.

Solche Lerngelegenheiten können auch insofern *differenzsensibel* genannt werden, als die Lernenden nicht nur Grundkenntnisse der jüdisch-christlichen Glaubenstradition erwerben sollen, sondern darüber hinaus auch die Möglichkeit bekommen, sich mit der konfessionellen Vielfalt des Christentums auseinanderzusetzen. Das wird bspw. bei der Erarbeitung der Thematik Eucharistie/Abendmahles besonders erkennbar, wo kirchentrennende Unterschiede ebenso benannt wie aufeinander bezogen werden, indem sie in komplementärer Weise auf ihren christlichen Kern hin zu denken und zu interpretieren sind. Das wird methodisch bspw. durch das Verfassen von Briefen erreicht, in denen wiederum die fiktiven Adressaten das konfessionelle Differenzmoment eintragen.

Einen *perspektivenverschränkenden* Zugang, der über die rein konfessionelle Perspektivik hinausweist, stellt die Unterrichtseinheit insofern unter Beweis, als kulturelle Perspektiven ausdrücklich integriert werden (bspw. der Zeichentrickfilm „Das letzte Abendmahl“ oder eine Projektion von Leonardo da Vincis Darstellung des letzten Abendmahls). Zahlreiche Impulsfragen und „vielfache Ansatzpunkte zur Reflexion persönlicher Glaubens- und Lebenseinstellungen“ (2) können Lerngelegenheiten eröffnen, um *konfessorische Kompetenz* auszubilden. Die Unterrichtseinheit initiiert außerdem – wie auch alle anderen Einheiten – zahlreiche kommunikative Lerngelegenheiten, die *Dialogfähigkeit* fördern können.

Im Blick auf die Lehrkräfte lässt sich die Kategorie *transparente Positionalität* dagegen weniger identifizieren, denn es wird an keiner Stelle innerhalb der didaktisch-methodischen Planung direkt gefordert oder intendiert, dass Lehrkräfte ihre Erfahrungen ins Spiel bringen. Die Sichtbarkeit solcher Interventionen bleibt dann wiederum dem tatsächlichen Unterrichtsprozess überlassen.

---

<sup>74</sup> Vgl. zum Folgenden: Weiterentwicklung des Religionsunterrichts für alle. Unterrichtseinheiten für die Jahrgänge 5 und 6: Unterrichtseinheit: *Christentum*. Didaktik – Lernziele – Verlaufsplanung, Unterrichtsmaterialien. Entwurf: 15.04.2020.

#### 5.4 Zusammenfassung und Zwischenfazit entlang der Kategorien

Hinsichtlich der Kategorie *Grundwissen der jüdisch-christlichen Glaubenstradition* ist zu konstatieren, dass die didaktischen Grundsätze des RUfa alle wesentlichen Aspekte beinhalten, die diese Kategorie impliziert. Das ist darin erkennbar, dass gemäß den Bildungsplänen die jeweilige religiöse Tradition durch genuine religiöse Sprachformen und kodifizierte Glaubenszeugnisse in ihrer intrareligiösen Differenziertheit sachgemäß erschlossen und Grundwissen sowohl in religiöser Hinsicht mehrperspektivisch als auch erfahrungsorientiert und lebensweltbezogen angeeignet werden soll. Insbesondere die Unterrichtseinheiten können dann noch deutlicher machen, dass den Lernenden hinreichend Möglichkeiten eröffnet werden, eine ggf. eigene Religion resp. Konfession intensiv und andere Religionen resp. Konfessionen grundlegend zu erarbeiten. Exemplarisch zeigt das die Unterrichtseinheit *Christentum*, in der die Chance genutzt wird, elementare Inhalte zu erarbeiten und auf die Erfahrungen der Lernenden zu beziehen.

Ein *Bekanntmachen mit Formen gelebten Glaubens* erfolgt auf Basis der didaktischen Grundsätze und Kerncurricula durch Erkundungen vor Ort und durch das Arbeiten mit originalen Materialien, Realien und Artefakten der Religionen resp. Konfessionen sowie darüber hinaus durch Exkursionen und personale Begegnungen. Die zur Verfügung stehenden Möglichkeiten an Exkursion und Begegnung werden umfassend genutzt. Am stärksten fokussiert das die Unterrichtseinheit *Räume der Religionen* durch die Arbeit mit religiösen Gebäuden und deren Ausstattungsmerkmalen einschließlich religiöser Praktiken.

Ein zumindest in methodischer Hinsicht am Dialog orientiertes Lernen nimmt im gesamten Datenmaterial einen zentralen Stellenwert ein, insbesondere über einen in den Bildungsplänen eigens verankerten Anforderungsbereich der *Dialogfähigkeit*. Hier kann der RUfa seinen spezifischen Eigenwert unter Beweis stellen, was auch weitestgehend gelingt. Die gleichnamige Kategorie taucht damit immer wieder in signifikanter Weise auf, auch wenn aus hermeneutischer Perspektive hier differenzierter argumentiert werden müsste.<sup>75</sup>

Die vorangegangenen Bezüge können zum einen deutlich machen, dass im Blick auf das gesamte Datenmaterial eine *Einführung in religiöse Grundfragen* geleistet wird, die zudem unter Berücksichtigung der Vorkenntnisse und Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler erfolgt. Zum anderen zeigt sich dieser Aspekt besonders und mehr als in den Grundsätzen und Bildungsplänen im Blick auf die Unterrichtseinheiten: Hier werden die häufig in den Lernprozess integrieren Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler – und damit auch möglicherweise vorliegende religiöse resp. konfessionelle Ligaturen – mit konkreten Antworten der religiösen resp. konfessionellen Traditionen verknüpft. Das gilt insbesondere für die Unterrichtseinheiten *Mit Gott reden* und *Angst und Geborgenheit*, in denen Emotionen, Wünsche und Probleme der Kinder auf die Gottesfrage hin gedacht werden. Die Einheit *Christentum* zielt durch die zentrale Thematisierung des christlichen Menschenbildes vornehmlich auf die Dimension verantwortungsbewussten Handelns in der Welt. Hiermit kann zugleich auch die Kategorie der *konfessorischen Kompetenz* erfasst werden, insofern die persönliche Involviertheit der Subjekte zu Stellungnahme und Standpunktbildung herausfordert.

Im Rahmen der für eine Didaktik konfessioneller Kooperation zentral gewordenen Prinzipien und hinsichtlich der Kategorie *Differenzsensibilität* lassen die didaktischen Grundsätze deutlich erkennen, dass der RUfa auf Gemeinsamkeiten und Differenzen innerhalb einer Religion achtet, auch wenn der konfessionsbewusst differenzierte Zugriff an manchen Punkten noch stärker ausfallen könnte – unter Beachtung der Maßgabe, nicht in konfessionalistische oder rekonfessionalisierende Muster abzugleiten. Der Bildungsplan Grundschule zeigt hierbei bereits eine ausgeprägte Differenzierung, darüber hinaus belegt die Unterrichtseinheit *Christentum* für Jahrgang 5/6

---

<sup>75</sup> Siehe dazu weiter unten Kap. 6.1.3.

eine in konfessioneller Hinsicht stark ausgeprägte differenzsensible Erarbeitung des Themenfeldes. Andere Einheiten wie bspw. *Räume der Religionen* stellen zwar auch konfessionelle Besonderheiten (hier bzgl. konfessionsverschiedener Kirchenräume) heraus, legen aber mehr Wert auf die Erarbeitung von Gemeinsamkeiten und verschenken damit möglicherweise Lernchancen, die aus einem in konfessioneller Hinsicht differenzbetonten Zugang und entsprechenden perspektivenverschränkenden Lernprozessen resultieren können. Insgesamt aber lässt sich im Blick auf das Kriterium einer *konfessionellen Differenzsensibilität* sagen, dass die auf Basis der neuen Bildungspläne und didaktischen Grundsätze konfessionssensibel weiterentwickelten Unterrichtseinheiten durchaus das Potenzial besitzen, den RUfa konfessionell-kooperativ bzw. konfessionssensibel neu zu formatieren.

Die Kategorie *Multiperspektivität* ist gewissermaßen schon der konzeptionellen und didaktischen Grundanlage des RUfa eingeschrieben und wird daher auch im gesamten Datenmaterial erkennbar. Darüber hinaus nutzen insbesondere die Kerncurricula und Unterrichtseinheiten dieses Grundprinzip zur spezifischen Thematisierung konfessioneller Perspektiven, um Christentum auch intrareligiös differenzieren zu können. Kritisch anzumerken ist, dass es einzelnen Lernsequenzen an einer präzisen und eindeutigen Zuordnung der Lerngegenstände zu einer spezifischen (konfessionellen) Perspektive mangelt, womit die in den didaktischen Grundsätzen angeführten Relationsmarker vernachlässigt werden. Auch hier gilt: Das notwendige Potenzial zur didaktischen Neuformatierung ist vorhanden. Um Differenzen im Sinne eines elementaren Lernprozesses auch hinreichend nutzen zu können, braucht es mitunter noch stärkere Relationsmarker.

Die breite Orientierung am Prinzip der Multiperspektivität ermöglicht gewissermaßen die Integration des prozessbezogenen Prinzips der *Perspektivenverschränkung*. Zahlreiche Lernarrangements und Lernaufgaben der Unterrichtseinheiten ermöglichen ein solches Lernen. Weiterführende Erkenntnisse, die über die Feststellung eines hier prinzipiell angelegten Potenzials hinausgehen, können erst aus der Untersuchung unterrichtlicher Praktiken erfolgen.

Hinsichtlich der Kategorie *Konfessorische Kompetenz* greifen die didaktischen Grundsätze zentrale Aspekte auf, indem sie Positionalität statt Neutralität und individuelle Urteilsbildung in religiösen Fragen postulieren. Darüber hinaus zielen die Bildungspläne auf die Ausbildung eines individuellen Standpunkts in religiösen Fragen ab, was auch konfessionelle Positionen miteinschließt. Diesen Eindruck spiegeln auch die Unterrichtseinheiten wider. Im Einzelnen ist auch hier noch Potenzial zum modifizierenden, verstärkenden oder profilierenden Nachsteuern, was insgesamt aber durch die prinzipielle Grundanlage der Einheiten wiederum zu einer Frage der faktischen Unterrichtspraktiken wird.

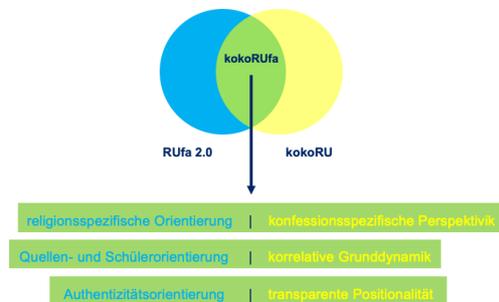
Die Kategorie der *transparenten Positionalität*, in der es auch um die Ermöglichung authentischer Sprechsituationen geht, findet sich insbesondere in den didaktischen Grundsätzen wieder, die in spezifischer Weise das professionelle und an Prinzipien orientierte Handeln von Lehrkräften im Blick haben. Hier wird gefordert, dass Lehrkräfte ihre individuelle Religiosität resp. Konfessionalität einerseits einbringen, das andererseits aber ohne Dominanz und hierarchisches Gefälle tun sollen. Diese Aspekte werden naturgemäß weder in den Bildungsplänen noch in den Unterrichtseinheiten aufgegriffen. Allerdings hat die vorangegangene Analyse gezeigt, dass genügend Räume und Möglichkeiten bestehen, damit Religionslehrkräfte sich bekenntnishaft zeigen können und ihre individuellen religiösen resp. konfessionellen Erfahrungen und Überzeugungen in den Unterrichtsprozess einfließen lassen können. Dass solche Teilnehmerperspektiven nun mit der Weiterentwicklung in den RUfa einziehen können, wird im Blick auf das vorliegende Datenmaterial nicht nur toleriert, sondern ist auch ausdrücklich erwünscht und kann an verschiedenen Stellen eindeutig markiert werden.

Angesichts der voranstehenden Analyseergebnisse kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass die didaktischen und konzeptionellen Grundlagen des weiterentwickelten RUfa ein religiöses

Lernen ermöglichen, das nicht nur *konfessionelle Lesarten* zentraler Inhalte und *konfessionsspezifische Perspektiven* zu integrieren vermag, sondern auch *konfessorische Kompetenz* und *religiöse Standpunktfähigkeit* auf Seiten der Lernenden fördert, indem verschiedene Perspektiven in den Unterricht einbezogen, miteinander verschränkt und kontrovers diskutiert werden. Zudem haben die ersten vier Analysekatoren deutlich gemacht, dass die Grundüberzeugungen des RUfa 2.0 den grundlegenden Normen, Zielen und Aufgaben eines schulischen Religionsunterrichts gerecht werden können, die auf den bischöflichen Rahmenvorgaben seit dem Würzburger Synodenbeschluss (1974) über die folgenden Stellungnahmen (1996, 2005) bis hin zu den zuletzt veröffentlichten Empfehlungen zur konfessionellen Kooperation (2016) gründen. Insbesondere bietet der weiterentwickelte didaktische und curriculare Rahmen des RUfa hinreichend Möglichkeiten, damit Christentum konfessionell-kooperativ bzw. konfessionsbewusst und differenzsensibel repräsentiert werden kann. Das wiederum zeigen die neu entwickelten Unterrichtseinheiten sehr deutlich mit allen naturgemäß zu treffenden Einschränkungen. Denn deren praktische Realisierung kann an dieser Stelle nicht bewertet werden und bleibt – einmal mehr – eine dringende Frage ethnographischer Zugänge der Unterrichtsbeobachtung und Unterrichtsforschung in einem konfessionsbewusst und differenzsensibel erteilten RUfa.

## 6 Diskussion ausgewählter Ergebnisse und Implikationen

Die vorangegangene Analyse konnte zeigen, dass offenkundig ein hohes Maß an Kongruenz besteht zwischen den Erwartungen an einen konfessionellen bzw. konfessionell-kooperativen Religionsunterricht auf der Basis kirchlicher Normen und auf der Grundlage gegenwärtig geltender didaktischer Ansätze einerseits und den konzeptionellen Grundentscheidungen und unterrichtspraktischen Möglichkeiten des „RUfa 2.0“ andererseits. Das ist zum einen prinzipiell daraus zu erklären, dass auch der konfessionell gebundene Religionsunterricht spätestens seit dem Würzburger Synodenbeschluss pädagogisch und theologisch bzw. bildungstheoretisch und religionspädagogisch begründet wird und sich seit geraumer Zeit auch auf eine faktische religiös-weltanschauliche Heterogenität seiner Lerngruppen einstellt und das auch in religionsdidaktischer Hinsicht berücksichtigt. Zum anderen bietet der weiterentwickelte RUfa durch seine neue konzeptionelle Rahmung und didaktische Grundstruktur hinreichend Möglichkeiten, um sog. *identity marker* eines konfessionellen bzw. konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts aufzugreifen. Diese entstehen bspw. durch seine religionspezifische Orientierung, die auch *konfessionelle Differenzierungen* erlaubt, aber auch durch eine den didaktischen Prinzipien eingeschriebene *korrelative Grunddynamik* in der unterrichtlichen Bearbeitung religiöser und theologischer Grundfragen zwischen Subjekt- und Quellenorientierung und nicht zuletzt durch seine ausdrückliche *Förderung positioneller Lehr-Lern-Prozesse* (vgl. Abb. oben).



Die formale Feststellung von normenbezogenen Kongruenzen und konzeptionellen Überschneidungen generiert auch weiterführende Fragen, die hier zur Diskussion gestellt werden sollen. Solche problemorientierten Rückfragen führen allerdings über die vorliegende Analyse und Stellungnahme hinaus, denn sie betreffen erstens die reale Unterrichtspraxis und sollen bzw. können deshalb auch gar nicht an dieser Stelle beantwortet werden. Zweitens werden damit Probleme aufgerufen, die über den regionalen Hamburger Kontext hinausweisen und den schulischen Religionsunterricht unter den Herausforderungen religiöser Pluralität und sich verändernder gesellschaftlicher Bedingungen insgesamt betreffen. Der Vergleich von konfessionellem bzw. konfessionell-kooperativem Religionsunterricht einerseits und RUfa andererseits wirkt daher wie ein Brennglas, mit dem diese globalen Fragen und Probleme fokussiert werden können.

Im Folgenden geht es zunächst um einige religionspädagogische bzw. religionsdidaktische Aspekte (6.1), die aus der vorangegangenen Analyse resultieren und den Umgang mit Identität und Differenz, Herausforderungen der Lehrerbildung sowie die implizite und auch ausdrücklich benannte<sup>76</sup> korrelative Grunddynamik betreffen. Daran schließt sich eine Auseinandersetzung mit theologischen Begründungsfiguren an (6.2), um die Frage nach einem sachgerechten Umgang mit theologischen Wahrheitsansprüchen im RUfa aufzugreifen und eine zukünftig voranzutreibende Klärung vorbereiten zu können.

<sup>76</sup> Vgl. expl. Bildungsplan Grundschule, 16.

## 6.1 Religionspädagogische und religionsdidaktische Aspekte

### 6.1.1 Umgang mit Identität und Differenz

Die Bildungspläne verankern an grundlegender Stelle ein Phasenmodell, das dem RUfa zugrunde liegt und die didaktische Orientierungsgröße der Religionspezifik organisatorisch und didaktisch-methodisch realisieren soll.<sup>77</sup> Der Religionsunterricht

„besteht aus religionenübergreifenden und religionenspezifischen Phasen. In den religionenspezifischen Phasen wird eine Religion oder ein Einzelthema einer Religion in der inneren Systematik erarbeitet und so ein authentisches Verständnis – sei es der eigenen oder einer fremden Religion – ermöglicht. In religionenübergreifenden Phasen begegnen die Schülerinnen und Schüler den Religionen im Dialog, verstehen so Zusammenhänge und lernen, sich selbst zu positionieren. Auch in religionenspezifischen Phasen lernen Schülerinnen und Schüler im Dialog. Der Anteil der religionenspezifischen Phasen beträgt mindestens die Hälfte der Lernzeit, wovon wiederum mindestens die Hälfte der Zeit den Schülerinnen und Schülern Gelegenheit gegeben werden muss, Kenntnisse in ihrer eigenen Religion zu vertiefen. Im Hinblick auf die Zusammensetzung der jeweiligen Lerngruppe wählt die Lehrkraft hierfür geeignete Unterrichtsarrangements.“<sup>78</sup>

Diese in ein Phasenmodell transformierte religionsspezifische Orientierung sorgt natürlich dafür, dass Innensichten bzw. Teilnehmerperspektiven von Religionen eine Rolle spielen dürfen und sollen sowie didaktisch integriert werden können. Das Phasenmodell garantiert zudem, dass Schülerinnen und Schüler eine möglicherweise eigene Religion vertieft erarbeiten können, sich zugleich aber auch in dialogischer Weise mit anderen religiösen Traditionen auseinandersetzen müssen. Was hier für Religionen und religiöse Traditionen ermöglicht wird, betrifft analog auch die Auseinandersetzung mit Konfessionen bzw. intrareligiösen Traditionen und mögliche konfessionelle Ligaturen von Schülerinnen und Schülern. Darin zeigt sich ein entscheidender Vorteil solcher Phasenmodelle, die das religiöse Differenzmoment durch seine Verlagerung in zeitliche Phasen abschwächen bzw. insofern didaktisch-methodisch greifbar machen, als sich Komplexitätssteigerung und Komplexitätsreduktion im Blick auf religiöse Pluralität in verschiedenen Phasen abwechseln.

Ungeachtet dieser Entscheidung und aller damit entstehenden Lernchancen in einem zugleich identitätsfördernden und differenzsensiblen Unterricht darf eine damit einhergehende Problematik nicht außer Acht gelassen werden. Diese betrifft die aus solchen und anderen Phasenmodellen resultierende Gefahr einer artifiziellen Differenzkonstruktion und führt zu *praxeologisch* ausgerichteten Anfragen: *Wo schafft oder verstärkt ein Religionsunterricht in dialogischen Formaten mit religions- bzw. konfessionsspezifischen Phasenmodellen künstliche Differenzlinien, und zwar jenseits der Lebens- und Erfahrungswelt von Kindern und Jugendlichen?* Eine Beantwortung dieser Frage hängt in hohem Maße davon ab, wie solche Arbeitsphasen in der unterrichtlichen Praxis realisiert werden. Daran lässt sich deshalb folgende Frage unmittelbar anschließen: *Wie gelingt in der unterrichtlichen Praxis ein bildsamer Umgang mit religions- bzw. konfessionsspezifischen Differenzen,<sup>79</sup> entsprechenden Positionierungen sowie auch den individuellen Religiositäten der Kinder und Jugendlichen?* Und: *Wie hoch ist das Maß an Sensibilität für machtförmige Lehr-Lern-Prozesse bei den beteiligten Akteurinnen und Akteuren, etwa im Umgang mit religiösen oder konfessionellen Minderheiten?* Solche unterrichtlichen Prozesse befördern inhaltliche Verkürzungen und bergen konkrete Gefahren: bspw. der Essentialisierung bzw. Konfessionalisierung mit einer Überbetonung von Differenz und Abgrenzung, der Stereotypisierung von inhaltlichen Merkmalen bis hin zu gruppenbezogenen Fremdkonstruktionen durch Othering-Prozesse oder

---

<sup>77</sup> Vgl. wiederum expl. Bildungsplan Grundschule, 16 sowie Hinweise und Erläuterungen zum Rahmenplan Religion (2021) und Didaktische Grundsätze des Religionsunterrichts für alle (2015).

<sup>78</sup> Bildungsplan Grundschule, 17 und analog in den anderen Bildungsplänen.

<sup>79</sup> Vgl. Schröder/Woppowa 2021, 37.

umgekehrt einer sachlich unangemessenen Harmonisierung von Differenzen bis hin zur Vermeidung positioneller Differenzen durch Versachkundlichung bestimmter theologischer Relevanzfragen und Inhalte der religiösen Traditionen.

Die hier ins Feld geführte praxeologische<sup>80</sup> Perspektive richtet den Blick auf die Praxis des Religionsunterrichts, denn intentionale Absichten werden in der praxisbezogenen Kontingenz des Unterrichts immer wieder durchkreuzt von den realen Praktiken und Interventionen der beteiligten Akteurinnen und Akteure. Insbesondere im Kontext von Phasenmodellen können solche sichtbar gemachten Differenzierungspraktiken differenzverstärkend wirken.<sup>81</sup>

Knauth und Weiße markieren im Blick auf solche religionspezifische Phasenmodelle eine ähnliche Problemanzeige, tun dies allerdings auf der Folie eines anderen Grundverständnisses des RUfa: „Ob ein solches Vorhaben sinnvoll ist und schulpraktisch eingelöst werden kann, ist fraglich, zumal damit die Gefahr besteht, dass konfessionell getrenntes gegenüber dem gemeinsamen Lernen und einer Dialogorientierung an Dominanz gewinnt. Zu hoffen ist, dass sich [...] eine Vorstellung von Konfessionalität durchsetzt, die ‚in ökumenischer Offenheit und in interreligiösem Bezug prozesshaft-dialogisch verstanden‘ wird und nicht als Bastion des je ‚Eigenen‘ von Religionsgemeinschaften.“<sup>82</sup>

Man muss sich nicht dieser prinzipiellen Skepsis anschließen, kann aber dem Votum für ein prozessual-dialogisches Verständnis von Konfessionalität zustimmen<sup>83</sup> und sollte die Realisierung des religionspezifischen und phasenbezogenen Konzepts in der Praxis vor dem hier aufgespannten Problemhorizont gründlich beobachten. Darüber hinaus ist im Blick auf Unterrichtsplanung und Unterrichtspraktiken die ständige Prüffrage aufrechtzuerhalten, ob es zu einer ausgewogenen Orientierung zwischen den Subjekten und deren individuellen Religiositäten einerseits und den Objekten bzw. materialen Lerngegenständen andererseits kommt und nicht eine Seite auf Kosten der anderen ein Übergewicht erhält. Das kann schließlich nur durch empirische Zugänge ethnographischer Unterrichtsforschung erfolgen und ist nicht allein hermeneutisch zu klären. Was allerdings in den Unterrichtseinheiten aufgefallen und oben bereits erwähnt worden ist, betrifft eine hier und da mangelnde sprachliche und begriffliche Sensibilität bzgl. der Kategorie der Differenzsensibilität sowie auch fehlende Relationsmarker, um Differenzen und Relationen kenntlich zu machen. Beides wiederum sind notwendige Voraussetzungen für eine entsprechend sensibilisierte Praxis.

Diese letzte Problemanzeige leitet schließlich über zu einem spezifischen Blick auf Fragen der Professionalität bzw. Professionalisierung von Religionslehrkräften in Hamburg.

### **6.1.2 Aufgaben der Lehrerinnen- und Lehrerbildung**

Im Blick auf die Kategorie transparenter Positionalität hinsichtlich des Agierens von Lehrkräften ist oben die Problemanzeige benannt worden, dass die Unterrichtseinheiten dieses Moment nicht hinreichend genug verankern, wohl aber konkrete Möglichkeitsräume eröffnen. Das liegt zum einen in der Natur der Sache, denn mit dieser Kategorie ist wiederum in erster Linie die Praxis des RUfa angesprochen, insbesondere individuelle und situative Interventionen jeder einzelnen Lehrkraft. Zum anderen kann diese Kategorie in den Bildungsplänen ausdrücklich identifiziert

---

<sup>80</sup> Vgl. grundlegend Grümme 2021.

<sup>81</sup> Vgl. bspw. Woppowa/Caruso 2021, 66-69; Weirer/Wenig/Yagdi 2021, 49-51 sowie im Blick auf Unterrichtswerke und Lernmaterialien Willems 2020. Einen anderen Fragenkatalog mit Herausforderungen im Zusammenhang eines religionspluralen Religionsunterrichts mit Phasenmodellen u.ä. bietet Schambeck 2020.

<sup>82</sup> Knauth/Weiße 2020, 39; vgl. außerdem die von Knauth (2017) benannte Gefahr des Verlusts einer starken Subjektorientierung durch die inhaltsbestimmte Weiterentwicklung des RUfa, die in ihrer Stoßrichtung aber durchaus noch einmal kritisch-konstruktiv zu hinterfragen ist (vgl. in Ansätzen bspw. Sajak 2017).

<sup>83</sup> Vgl. bereits die Ausführungen bei Schlüter 2001, 379.

werden, was wiederum praktische Möglichkeitsräume ausdrücklich und konzeptionell eröffnet.<sup>84</sup> Erweitert man den Blick auf die didaktischen Grundsätze und deren religionsdidaktischen Kontext, ergibt sich sogar eine gewisse konzeptionelle Kongruenz zu den kirchlichen Normen zum konfessionellen Religionsunterricht, denn „Subjektauthentizität macht sich im Unterricht bemerkbar, wo die individuelle Religiosität der Beteiligten ins Spiel kommt.“<sup>85</sup> Dieses Ins-Spielbringen individueller Religiosität resp. Konfessionalität im Sinne einer Teilnehmerperspektive zeichnet u. a. die konfessionsgebundene Form des schulischen Religionsunterrichts nach Art. 7,3 GG im Allgemeinen und dort angesiedelte Bezugnahmen auf interreligiöse Lernprozesse im Besonderen aus.<sup>86</sup> Darin nimmt auch der RUfa 2.0 die Lehrkräfte in Anspruch, die subjektauthentisch handeln können und sollen, indem sie eine exemplarische bzw. transparente Positionalität zeigen.<sup>87</sup>

Das sich hieraus ergebende Desiderat betrifft daher weniger die konzeptionelle Anlage des RUfa als die aus diesem Konzept resultierende Aufgabe für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in allen Phasen. Nicht zuletzt, weil sich bereits in einem konfessionellen Religionsunterricht diesbezüglich eine Problemanzeige zu offenbaren scheint,<sup>88</sup> darf diese Herausforderung in dem hier vorliegenden Kontext nicht übersehen werden. Denn noch mehr als in konfessionshomogenen Lerngruppen wird der Anspruch an Lehrkräfte, sich in transparenter Positionalität zu zeigen, in religiöser Pluralität bzw. entsprechend heterogenen Lerngruppen zu einer Aufgabe, die nicht unvorbereitet zu lösen sein wird. Auf solche Ungleichzeitigkeiten haben zuletzt Nathalie Giele und Clemens Weingart in einem kurzen Statement sehr präzise hingewiesen: „Religionslehrkräfte und ihre Anwärter\_innen sträuben sich aus unterschiedlichen Gründen zunehmend gegen die Anforderung der Positionalität, sei es, weil sie die Anforderung exklusivistisch missverstehen, sei es, weil sie unsicher darüber sind, welche Form der Meinungsäußerung als Staatsbeamte legitim ist, sei es, weil sie selbst zu wenig religiös gebunden sind, um sich eine Positionierung zuzutrauen.“<sup>89</sup> Sie machen damit deutlich, dass jenseits einer prinzipiellen Bereitschaft zur Positionierung im Rahmen der Einstellungen und Werthaltungen von Lehrkräften, auch die Fragen nach einem angemessenen Verständnis sowie der Legitimität von Positionierung im Unterricht eine wichtige Rolle spielen.

Auf eine mit den verschiedenen Rollen, insbesondere mit der Rolle der religions- bzw. konfessionsspezifischen Repräsentation und Positionierung verbundene große Anforderung bzw. sogar Überforderung von Lehrkräften im RUfa hat bereits Wilfried Härle in seinem Gutachten aufmerksam gemacht.<sup>90</sup> Allerdings gibt es auch Zeugnisse von den realen Möglichkeiten, solche Herausforderungen konstruktiv aufzugreifen und zu bestehen. So beschreibt sehr differenziert und aus der konkreten Praxis heraus die katholische Religionslehrerin Denise Opitz (2021) eine Spannung zwischen dem Unterrichten religiös-weltanschaulich heterogener Lerngruppen einerseits und der Herausforderung zu einer individuellen religiösen resp. konfessionellen Positionierung andererseits. Schließlich kommt sie in der persönlichen Schilderung ihrer Unterrichtserfahrungen zu dem Schluss, der RUfa und ihre aktive Rolle darin sei eine „sehr große Bereicherung – nicht nur für die Kinder oder den Unterricht, sondern auch für mich persönlich“<sup>91</sup>. Ungeachtet

---

<sup>84</sup> Vgl. expl. im Bildungsplan Grundschule, 16, insbesondere mit Bezug zum sog. „kategorischen Imperativ für religiöse Bildung“ (ebd.).

<sup>85</sup> Bauer 2019, 375.

<sup>86</sup> Vgl. bspw. Lorenzen 2021.

<sup>87</sup> Vgl. Bauer, 2019, 433; Bauer 2020, 169 sowie ergänzend zum Konzept der transparenten Positionalität Schröder/Woppowa 2021, 46-48.

<sup>88</sup> Vgl. Englert 2014.

<sup>89</sup> Giele/Weingart 2021, 43.

<sup>90</sup> Härle 2019, 139.

<sup>91</sup> Opitz 2021, 37.

der Tatsache, dass es sich hierbei um die individuellen Erfahrungen einer einzelnen Lehrkraft handelt und daraus keine repräsentativen Schlüsse zu ziehen sind, ist doch in qualitativer Hinsicht zu konstatieren, dass es der RUfa zu ermöglichen scheint, sich als Lehrkraft nicht nur religiös resp. konfessionell zu positionieren und zugleich der religiösen Heterogenität der Lerngruppe gerecht zu werden, sondern mehr noch das persönliche Zeugnis sogar als gewinnbringend für den Lernprozess *aller* Schülerinnen und Schüler zu gewichten.<sup>92</sup>

Damit dieser Spagat bzw. die Überbrückung einer Grundspannung dieses Unterrichts gelingen kann, braucht es einen Ausbau der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf mindestens zwei Ebenen, die ich im Folgenden kurz andeuten möchte.

Auf *Ebene der universitären Professionalisierung* wird es aus katholischer Perspektive im Blick auf den Hamburger Kontext notwendig werden, auch katholische Religionslehrkräfte vor Ort so ausbilden zu können, dass sie ein wissenschaftliches Studium der Katholischen Theologie absolvieren können, das zugleich einen hohen Anteil an ökumenischer Theologie beinhaltet und durch Anteile aus der Evangelischen Theologie ergänzt wird.<sup>93</sup> Das dieser gutachterlichen Stellungnahme zugrunde liegende Anliegen, den RUfa auf Möglichkeiten konfessionell-kooperativer bzw. konfessionssensibler Formatierungen hin zu prüfen, trifft hier schließlich auf die Frage nach den notwendigen Voraussetzungen auf Ebene der Professionalisierung von Religionslehrkräften für den RUfa. Denn für eine konfessionsspezifische Profilierung der Unterrichtsinhalte, und zwar ohne den Gefahren rekonzessionalisierender oder konfessionalistischer Lehr-Lern-Prozesse zu erliegen, braucht es den Erwerb eines entsprechenden konfessionssensiblen und ökumenischen Fach- und Orientierungswissens im Rahmen der ersten Lehrerbildungsphase. Diese müsste durch ein wissenschaftliches Studium der Katholischen Theologie geprägt sein, die bereits in möglichst vielen Gegenstandsbereichen bzw. theologischen Disziplinen in konfessionell-kooperativer Perspektive entfaltet wird.<sup>94</sup> Darüber hinaus scheint im Rahmen professionsorientierter Lehrangebote und Lernmöglichkeiten eine hermeneutische Reflexion auf die Kategorie der Positionalität ebenso notwendig zu sein wie hochschuldidaktische Lernarrangements, in denen angehende Religionslehrkräfte genau diese Fragen berufsbiographisch, rollenbezogen und wissenschaftsorientiert bearbeiten können.<sup>95</sup>

Diese erste Ebene einer fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Professionalisierung im Kontext kompetenzorientierter Ansätze korrespondiert vor dem Hintergrund der Frage transparenter Positionalität mit der Ebene persönlichkeitsorientierter Ansätze, die hier bereits angeklungen sind, aber angesichts eines breiteren Erfahrungskontextes von Lehrkräften einen Schwerpunkt in der dritten Lehrerbildungsphase der Fort- und Weiterbildung darstellen.<sup>96</sup> Das heißt, auf *Ebene der Professionalisierung durch Fort- und Weiterbildung* werden zunehmend Angebote notwendig, in denen Lehrkräfte sowohl ihre unterrichtliche Praxis im RUfa reflektieren,

---

<sup>92</sup> Vgl. Opitz 2021, 35f.

<sup>93</sup> Ebenso notwendige Anteile aus andersreligiösen Theologien seien hier einmal außer Acht gelassen, sind aber selbstredend für den Hamburger Kontext notwendig. Denn besondere Möglichkeiten für eine differenzsensible und pluralitätsbefähigende Ausbildung angehender katholischer Religionslehrkräfte liegen in einem komparativ angelegten wissenschaftlichen Theologiestudium vor Ort, d. h. in einem religionspluralen Kontext mit mehrperspektivischen Zugängen und dialogischen Lehrformaten in Kooperation mit den am RUfa beteiligten Religionsgemeinschaften.

<sup>94</sup> Vgl. dazu das Anliegen und die Gestalt des entsprechenden Handbuchs „Theologie für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht“ (Schröder/Woppowa 2021).

<sup>95</sup> Eine beispielhafte Möglichkeit, mit Studierenden in dieser Weise multiperspektivisch zu arbeiten und erziehungswissenschaftliche, religionsdidaktische und berufsbiographische Aspekte miteinander zu verschränken, kann die religionsdidaktische Fallarbeit bieten (vgl. Woppowa 2021a). Insbesondere ist dieser hochschuldidaktische Ansatz dort von Relevanz, wo im Studium verankerte Praxisphasen zu reflektieren sind (bspw. im Blick auf das im MA-Studium verankerte sog. „Kernpraktikum“).

<sup>96</sup> Zur Unterscheidung der etablierten Ansätze zur Lehrerprofessionalisierung vgl. Terhart 2011.

modifizieren und erproben können,<sup>97</sup> als auch im Hinblick auf die Kategorie der Positionalität berufsbiographische und persönlichkeitsorientierte Fragen bearbeiten können. Insbesondere treten hierbei Formate der spirituellen Begleitung von Religionslehrerinnen und Religionslehrern in den Vordergrund, was für alle am RUfa beteiligten Lehrkräfte gilt. Weil es keineswegs trivial zu nennen ist, die Herausforderung zur transparenten Positionalität auch im Unterricht einlösen zu können, braucht auch diese einstellungs- und haltungsbezogene Dimension der Professionalität von Lehrkräften entsprechende Bildungsangebote: *An welchen Orten können Lehrkräfte ihre je individuelle Spiritualität ausbilden, die vermittelt über entsprechende Reflexionsprozesse<sup>98</sup> auch unterrichtlich wirksam wird? Gibt es praktische Möglichkeiten, spirituelle Formen neu zu entdecken, zu erproben und zu prüfen? Werden im Blick auf den Hamburger Kontext sogar von den Religionsgemeinschaften gemeinsam verantwortete Angebote bereitgehalten, sich auf einer spirituellen Ebene interreligiös zu begegnen?*

Meines Erachtens sind im Blick auf solche professionsorientierten Angebote in erster Linie die Religionsgemeinschaften bzw. deren Fortbildungsträger vor Ort gefragt. Das auf katholischer Seite existierende Beispiel der Mentorate für Laientheologinnen und -theologen, insbesondere für Studierende des Lehramts, könnte hier im Blick auf die dritte Lehrerbildungsphase ausgebaut und in interreligiöser Kooperation erweitert werden. Die Dimension religionspädagogischer Spiritualität ist bislang in den Diskussionen um einen weiter entwickelten und konfessionell-kooperativ modifizierten RUfa relativ unterbelichtet; es scheint aber aus den genannten Gründen notwendig, ihr im Sinne der Qualitätsentwicklung des Religionsunterrichts<sup>99</sup> mehr Beachtung und professionelle Bearbeitung zukommen zu lassen.<sup>100</sup>

Die Qualitätsentwicklung des schulischen Religionsunterrichts im Allgemeinen steht und fällt mit dem Maß einer spezifischen Professionalisierung von (katholischen) Religionslehrkräften in allen Phasen der Lehrerbildung. Sie steht darüber hinaus im Dienst und ist zugleich Bedingung der Möglichkeit für eine zukünftige Weiterentwicklung und Qualitätssicherung des Hamburger RUfa im Besonderen.

### 6.1.3 Bezugnahme auf das Korrelationsprinzip

Im Kontext der didaktischen Grundsätze sowie der Erläuterung der sog. „didaktischen Kreisbewegung“ heben die Bildungspläne ausdrücklich auf die Korrelation und Elementarisierung als Hintergrundtheorien ab:

„Dabei geht es um ‚Korrelation‘ und ‚Elementarisierung‘ als didaktisch-hermeneutische Prinzipien, nämlich um die wechselseitige Erschließung von den Inhalten und Quellen der überlieferten Religionen auf der einen Seite und auf der anderen Seite gegenwärtiger Erfahrungen, individueller Religiosität, Lebensauffassungen und Lebensweisen. Die lebensweltlichen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler kommen durch und mit den Quellen zur Sprache – und aus den Quellen wird herausgearbeitet, was sie den Schülerinnen und Schülern an Deutungs- und Lebensweisen anbieten. Die Quellen werden darin für die Schülerinnen und Schüler relevant – und die Relevanz der Quellen für die Schülerinnen und Schüler deutlich.“<sup>101</sup>

<sup>97</sup> Bspw. durch iterative Bildungsformate (Schweitzer 2020) oder in Formaten der begleiteten Lehreraktionsforschung (Altrichter/Posch/Spann 2018).

<sup>98</sup> Vgl. dazu die Unterscheidung zwischen gelebter und gelehrter Religion bei Dressler (2009).

<sup>99</sup> Das gilt nicht zuletzt auch angesichts des Anspruchs eines konfessionellen oder positionellen Religionsunterrichts, „Religion in ihrer Doppelstruktur als Diskurssystem und Lebensüberzeugung zu thematisieren“ (Schambeck 2020, 36).

<sup>100</sup> Zur prinzipiellen Frage nach der Spiritualitätsentwicklung von Religionslehrkräften bzw. Religionspädagoginnen und -pädagogen vgl. bspw. Gronover 2021 und Woppowa 2019.

<sup>101</sup> Hinweise und Erläuterungen zum Rahmenplan Religion (2021); vgl. auch bspw. Grundschule Bildungsplan 16.

Im Blick auf das Korrelationsprinzip ist zunächst dessen Herkunft als theologisches Prinzip zu unterscheiden von seiner didaktischen Lesart.<sup>102</sup> Als theologisches Prinzip entstammt es vorrangig dem Kontext christlicher Theologie in der Folge der systematisch-theologischen Ansätze Tillichs, Rahners und insbesondere Schillebeeckx', denen wiederum ganz bestimmte Offenbarungsmodelle zugrunde liegen. Aus katholischer Perspektive ist dabei insbesondere ein kommunikationstheoretisches Offenbarungsmodell aufgerufen, das in der Folge des Zweiten Vatikanischen Konzils nicht nur die systematische Theologie, sondern auch die Religionspädagogik entscheidend geprägt hat – bis hin zur Etablierung des Korrelationsprinzips als didaktischem Leitprinzip des katholischen Religionsunterrichts. Angesichts dieser theologischen Herkunft und hermeneutischen Verankerung des Prinzips in einer christlich-theologischen Denktradition stellt sich die Frage – und das ist zugleich eine Anfrage an entsprechende Argumentationsfiguren in den Grundsätzen des RUfa –, ob man ungefragt von einer interreligiösen Kompatibilität dieses Prinzips ausgehen kann, insbesondere dann, wenn man aus theologischer Sicht von bestimmten Offenbarungsmodellen ausgehend denkt.<sup>103</sup>

Ohne an dieser Stelle diese Frage vertiefen, geschweige denn beantworten zu können, seien lediglich die folgenden kritisch-konstruktiven Anfragen gestellt: *Ist das christlich etablierte kommunikationstheoretische Offenbarungsdenken anschlussfähig an ein jüdisches Verständnis von Offenbarung als Sprachereignis (bspw. im Hören und traditionellen Lernen der Tora), das insbesondere wesensmäßig zur Handlungsanleitung (vgl. Halacha) wird? Welche Rolle spielt weiterhin die Entfaltung der Tora durch zwischenmenschliche Kommunikation und Auslegungen und einer dabei entstandenen mündlichen Tradition der Tora sowie einer großen Pluralität von Interpretationsmöglichkeiten im Kontext eines rabbinischen Judentums? Welche Offenbarungsmodelle dominieren ein islamisches Denken, insbesondere im Kontext des RUfa? Sind es eher traditionell instruktionstheoretische Modelle, die Offenbarung als die wörtliche Kundgabe des Willens Gottes im Koran verstehen oder liegen eher hermeneutische, historisch-kritische oder auch ästhetische Lesarten des Korans vor (bspw. in der Schule von Ankara oder in den Ansätzen Navid Kermanis)?*

Daraus resultierend stellt sich schließlich auch die unterrichtlich relevante Frage nach dem didaktischen Umgang mit religiöser Tradition (Offenbarungszeugnisse, Hl. Schriften etc.), der entweder offen oder geschlossen, weit oder eng, bewahrend oder transformierend erfolgen kann. Dass didaktische Korrelationsprinzip christlicher Lesart bewegt sich hierbei in einem sehr offenen Umgang mit religiösen Traditionen im Sinne einer kritischen „Interrelation“ (Schillebeeckx). Das aber kann nicht automatisch auf alle Religionsgemeinschaften und ihren jeweiligen Umgang mit religiöser Tradition übertragen werden. Eine hierarchiebewusste und machtkritische Sensibilität im Kontext der gemeinsamen Konzipierungen des RUfa über mehrere Religionsgemeinschaften hinweg verbietet einen solchen unreflektierten Übertrag sogar, insbesondere aus Sicht der mehrheitsbildenden christlichen Theologien. Möglicherweise bietet sich hierfür der sich als Weiterentwicklung des korrelativen Denkens verstehende Ansatz einer alteritätstheoretischen Didaktik als Basis an, von der ausgehend didaktische Konzeptionen religionsübergreifend zu denken wären, ohne von vornherein gewisse Symmetrien und Kongruenzen zu unterstellen.<sup>104</sup>

Das Desiderat einer eingehenden Prüfung der Tauglichkeit des Korrelationsgedankens leitet direkt über zur Frage nach theologischen Begründungsfiguren für eine interreligiöse Kooperation

---

<sup>102</sup> Vgl. zum grundlegenden Hintergrund bspw. Woppowa 2018, 118-132.

<sup>103</sup> Als Überblick vgl. bspw. von Stosch 2010.

<sup>104</sup> Vgl. dazu grundlegend Grümme 2012 sowie insbesondere die kritische Auseinandersetzung mit dem im Kontext des RUfa gebrauchten Dialogbegriff und eine asymmetrische Lesart bei Grümme 2020; vgl. ergänzend Sajak 2020.

verschiedener Religionsgemeinschaften und ihrer jeweiligen Theologien bzw. philosophisch-theologischen Denkfiguren.

## 6.2 Komparativ-theologische Begründungsfiguren

Der bekenntnisorientierte Religionsunterricht zeichnet sich gemäß Art. 7,3 GG und auf Grundlage der kirchlichen Normen dadurch aus, dass er zugleich konfessionell gebunden und in ökumenischer resp. dialogischer Ausrichtung zu erteilen ist,<sup>105</sup> bis hin zu Organisationsformen, in denen diese doppelte Ausrichtung faktisch sichtbar wird wie bspw. im Modell der konfessionellen Kooperation. Dass das hier vorliegende Modell des RUfa 2.0 aus religionspädagogischer bzw. religionsdidaktischer Sicht auch dieser doppelten Ausrichtung gerecht zu werden vermag, haben die vorangegangenen Analysen gezeigt. Darüber hinaus sind allerdings auch theologische Begründungsfiguren gefragt, die den RUfa in seiner weiterentwickelten Form mit religionspluraler Trägerschaft plausibilisieren können. Während sich solche Begründungsfiguren im Kontext konfessioneller Kooperation an den Erkenntnissen der ökumenischen Theologie und den Errungenschaften des ökumenischen Dialogs orientieren können,<sup>106</sup> werden im Kontext eines religionspluralen Religionsunterrichts religionstheologische Ansätze und Denkfiguren aufgerufen. Im Zentrum stehen dabei zwei Anliegen: zum einen die Frage nach einem möglichen Umgang mit theologischen Wahrheitsansprüchen der unterschiedlichen religiösen Traditionen und zum anderen die Frage nach einer angemessenen theologischen Grundhaltung im interreligiösen Kontext des RUfa.

Wenig gewinnbringend erscheinen angesichts dieser doppelten Fragestellung Ansätze in der Spur einer pluralistischen Religionstheologie, in denen die Wahrheitsfrage und ein positioneller resp. konfessioneller Anspruch weitestgehend abgeschwächt werden. Dagegen kann der Ansatz der Komparativen Theologie entsprechende Argumentationslinien anbieten.<sup>107</sup> Die Komparative Theologie versteht sich nicht als allgemeine Religionstheologie, sondern ist an religionstheologischen Einzelfällen und deren Relevanz für den interreligiösen Dialog interessiert. Dabei erhebt sie den Anspruch, „eine Würdigung der Andersheit Andersgläubiger mit der Treue zu den traditionellen Geltungsansprüchen des Christentums zu verbinden“<sup>108</sup>. Im Wesentlichen geht es der Komparativen Theologie also nicht um eine religionstheologische Relationierung von Religionen, sondern um die „Entwicklung einer interreligiösen Hermeneutik, die es erlaubt, einerseits die eigenen Geltungsansprüche aufrecht zu erhalten und nicht in unzulässiger Weise zu relativieren. Andererseits geht es ihr darum, auch der Wirklichkeitssicht der anderen Raum zu geben und ihre Autointerpretation ernst zu nehmen“<sup>109</sup>. Der damit initiierte hermeneutische Prozess zielt dabei sowohl auf ein Neuverstehen des Eigenen als auch auf eine verstehende Würdigung des Fremden, gleichermaßen unter dem theologischen Anspruch der Wahrheitsfrage konfessioneller Theologie.<sup>110</sup>

Mit diesem Anspruch bei gleichzeitiger Selbstbeschränkung hinsichtlich ihrer Absicht und Reichweite kann die Komparative Theologie einer Begründung interreligiöser oder kooperativer

---

<sup>105</sup> Vgl. zuletzt Die deutschen Bischöfe 2016, 13f.

<sup>106</sup> Vgl. Die deutschen Bischöfe 2016, 26-30 oder das Positionspapier der niedersächsischen Schulreferenten 2021.

<sup>107</sup> Auch wenn die Komparative Theologie über einen reinen Inklusivismus hinauszugehen beabsichtigt, sind doch viele Aspekte ihrer religionstheologischen Architektur nicht ohne die Errungenschaften des Konzilsdekrets *Nostra aetate* zu denken, das zugleich als (kirchen-)theologische Grundlage eines entsprechenden dialogischen Religionsunterrichts gelten kann.

<sup>108</sup> Von Stosch 2012, 133.

<sup>109</sup> Von Stosch 2013, 15.

<sup>110</sup> Vgl. von Stosch 2012, 148 sowie von Stosch 2017.

bzw. religionsdialogischer Formate des Religionsunterrichts dienen.<sup>111</sup> Daher sollen die folgenden Ziele (6.2.1 bis 6.2.3) sowie Grundhaltungen (6.2.4 bis 6.2.6) Komparativer Theologie in ihrer Relevanz für einen religionsdialogischen RUfa und entsprechende Argumentationslinien zu dessen Plausibilisierung entfaltet werden.<sup>112</sup>

### 6.2.1 Wahrheitsfähigkeit

Komparative Theologie verfolgt das umfassende Programm einer Suche nach Wahrheit, d. h. ihr geht es grundlegend und wesentlich um die Wahrheitsfrage.<sup>113</sup> Das Unterscheidende im Selbstverständnis der Komparativen Theologie ist, dass sie sich als Quelle der Wahrheitssuche „nicht auf eine bestimmte religiöse Tradition“ beschränkt, sondern „den Blick auf unterschiedliche Dimensionen und Aspekte der Geheimnisse des Lebens und der letzten Wirklichkeit“<sup>114</sup> weitet. Für die Religionspädagogik ist dieses Selbstverständnis insofern anschlussfähig, als im Rahmen des didaktischen Modells der Elementarisierung die sogenannten elementaren Wahrheiten zu einer Kerndimension religiösen Lernens erhoben werden. Es geht dabei um „das gewissmachende Wahre“<sup>115</sup>, das heißt um diejenige Wahrheit, die einerseits zwar in den (verschiedenen) religiösen Traditionen begegnet, die andererseits aber auch nachhaltig persönliche Relevanz entwickeln kann. Damit wird ein Verständnis von Wahrheit aufgerufen, nach dem Menschen mit und in ihren alltäglichen Lebenserfahrungen einerseits propositionale Wahrheit(en) teilen und diese andererseits selbst in ihrer Lebenspraxis zu bewahrheiten haben.

Wenn die Bearbeitung der Wahrheitsfrage aus theologischer Sicht darin besteht, sich auf eine Wahrheitssuche im Blick auf unterschiedliche religiöse Traditionen zu begeben, dann kann der verfassungsrechtlich aufgegebene Anspruch an den konfessionellen Religionsunterricht, Religion in „konfessioneller Positivität und Gebundenheit“ bzw. als „bestehende Wahrheit“<sup>116</sup> zu vermitteln sowie die Wahrheitsfrage zu bearbeiten, besonders auf der Grundlage Komparativer Theologie als einer konfessionell orientierten Bezugswissenschaft auch im Kontext religionsdialogischer Formate eingelöst werden. Wenn insbesondere „unter den Bedingungen der Spätmoderne Wahrheit nur noch perspektivisch Gestalt finden und bezeugt werden kann, bedeutet das eben auch für Theologie und Religionsunterricht, dass sie Räume für unterschiedliche Perspektiven eröffnen und zugleich die hermeneutischen Fähigkeiten vermitteln müssen, um die je anderen Perspektiven in adäquater Weise zu würdigen.“<sup>117</sup> Zwar hat diesem Anspruch auch der konfessionelle Religionsunterricht zu genügen, allerdings dürften die realitätsbezogenen Rahmungen und Bedingungen einer religionspluralen Spätmoderne wohl noch stärker in einem religionsdialogischen Religionsunterricht abgebildet werden. Er könnte also hinsichtlich der Wahrheitsfrage andere, neue

---

<sup>111</sup> Das gilt unter dem hermeneutischen Vorbehalt einer nicht zulässigen Identifizierung von interreligiösen Lernprozessen einerseits und interreligiösem Dialog auf Expertenebene andererseits und daher immer unter gewissen religionspädagogisch bzw. religionsdidaktisch begründeten Einschränkungen und Modifikationen (vgl. Woppowa 2015). Auf die komparativ-theologische (mikrologische) Methodik für den interreligiösen Dialog greift Bauer (2019, 273-286) in der Absicht einer multitheologischen Relationierung von Lerngegenständen und Lernprozessen und zur Grundierung seiner multitheologischen Fachdidaktik zurück, ohne aber spezifische Argumentationsmuster für einen religionsdialogischen Unterricht auf Basis Komparativer Theologie aufzuzeigen.

<sup>112</sup> Die folgenden Ausführungen basieren mit leichter Überarbeitung auf bereits früher erschienenen Publikationen, die im Dialog zwischen Komparativer Theologie und Religionsdidaktik entstanden sind und für die hier vorliegende Fragestellung eine hohe Relevanz haben: vgl. dazu Woppowa 2015 sowie Woppowa et al. 2020.

<sup>113</sup> Vgl. von Stosch 2012, 148f.

<sup>114</sup> Von Stosch 2012, 148f.

<sup>115</sup> Nipkow 2002, 453.

<sup>116</sup> Beide Zitate: BVerfG 1987, 252.

<sup>117</sup> Von Stosch 2017, 75.

Lernchancen bieten, weil er den Diskurs einer spätmodernen religiösen Pluralität im unterrichtlichen Rahmen führen würde. Oder noch schärfer formuliert: Angesichts eines mehrperspektivischen Wahrheitsverständnisses der Spätmoderne schafft erst ein dialogisch angelegter Religionsunterricht die notwendigen Lernvoraussetzungen, um die Wahrheitsfrage angemessen bearbeiten zu können. Auch nach Ansicht des von Wißmann erstellten Rechtsgutachtens zum RUfa ist es verfassungsrechtlich plausibel und möglich, dass der RUfa in religionspluraler Verantwortung erteilt werden kann, wenn er „die Vermittlung von Glaubenswahrheit (sic!) der beteiligten Religionsgemeinschaften“<sup>118</sup> als Zielrichtung anstrebe:

„Diese Zielrichtung des Unterrichts, nicht seine organisatorische Umsetzung in einem Trennungsmodell, ist die besondere Prägung des Religionsunterrichts. Die Frage der Trennung oder Kooperation verschiebt sich dadurch von einem Identitätsmerkmal zu einer Gestaltungsgröße, die freilich nachweisen muss, wie sie Glaubenswahrheit bei gerade unterschiedlichen Glaubenswahrheiten der beteiligten vermitteln will.“<sup>119</sup>

Genau das aber begegnet in dieser ersten Zielformulierung Komparativer Theologie, die eine Formulierung von religiösen Wahrheitserkenntnissen als Suche und Zielperspektive begreift, methodische Wege einer Bearbeitung resp. Vermittlung aufzeigt und dabei im Angesicht anderer religiöser Traditionen oder Religionsgemeinschaften epistemisch bescheiden vorgeht.<sup>120</sup>

### 6.2.2 Anerkennung des Anderen

Aus Sicht der Komparativen Theologie folgt dieser ersten notwendig eine zweite Zielbestimmung, nämlich Andere in ihrer Andersheit zu akzeptieren, zu verstehen und sich ihrer Andersheit voll auszusetzen. Die Alterität des Anderen behält dabei ihre Dignität und ein gegenseitiger Verstehensprozess hat sich so zu vollziehen, dass diese Alterität nicht ausgelöscht wird, auch wenn der Andere und seine Ideen fremd oder verstörend erscheinen.<sup>121</sup> Das Erreichen dieses Ziels einer Würdigung, Wahrnehmung und Wertschätzung des religiös Anderen setzt voraus, dass man etwas über den Anderen kennenlernen kann, dass konkretes Wissen über dessen Traditionen, alltagsprägenden Handlungsmuster und über dessen Sicht der Wirklichkeit erworben werden kann.

In religionsdidaktischer Terminologie wird damit die unterrichtliche Dimension eines *learning about religion* berührt, das religionskundlich informierend angelegt ist und unverzichtbares Element auch eines bekenntnisgebundenen Religionsunterrichts ist sowie darüber entsprechend auch kooperativer bzw. dialogischer Formate (vgl. die religionspezifischen Phasen im RUfa). Aus einer Theologie heraus, die diese Anerkennung des Anderen nicht nur als Weg benennt, sondern zum Ziel theologischer Erkenntnisarbeit erhebt, kann wiederum ein Religionsunterricht plausibilisiert werden, der genau diese vielgestaltige Andersheit in der religiösen Heterogenität seiner Lerngruppen konzeptionell integriert, didaktisch adressiert und dadurch eine entsprechende Anerkennungsarbeit zum Bildungsziel macht.

---

<sup>118</sup> Wißmann 2019, 74.

<sup>119</sup> Wißmann 2019, 74.

<sup>120</sup> Zur Grundhaltung epistemischer Bescheidenheit siehe unten Abschnitt 6.2.4.

<sup>121</sup> Vgl. von Stosch 2012, 148f.

### 6.2.3 Neuverstehen eigener Überzeugungen

Mit der verstehenden Anerkennung nichtchristlichen Denkens verbindet sich in der Komparativen Theologie schließlich das Ziel des Neuverstehens des eigenen Glaubens bzw. eigener Überzeugungen. Zugleich wird hierbei auf die Gefahr aufmerksam gemacht, den Anderen nur um des Eigenen willen zu instrumentalisieren und von daher auf die bleibende Verpflichtung einer unbedingten Anerkennung des Anderen hingewiesen.<sup>122</sup> Durch das tiefere Eindringen in andere Ideen und Traditionen können sich allerdings neue Fragen und Horizonte eröffnen, die den Blick auf eigene religiöse Traditionen oder existenzielle Fragen des eigenen Lebens unweigerlich beeinflussen.

Die Religionsdidaktik nennt das ein *learning from religion*, d. h. ein Lernen, das aus einer konkreten Bekenntnisgebundenheit heraus das Subjekt zur persönlichen Positionierung auffordert und die Relevanzfrage an religiöse Wahrheiten stellt. Ein so profiliertes Lernen ist verankert in einem *konfessorisch* verstandenen Religionsunterricht, „in dem den Schüler/innen sachkundig und engagiert ausgehend von einer Tradition, aber auch unter Einbeziehung anderer Tradition die religiöse Dimension der Wirklichkeit so erschlossen wird, dass sie davon für ihre eigene Orientierungssuche einiges profitieren“<sup>123</sup>. Dass diese Möglichkeit den didaktischen Grundsätzen des RUfa deutlich eingeschrieben ist, konnte bereits gezeigt werden. Somit kann diese dritte Zielbestimmung Komparativer Theologie durchaus in religionspädagogischer Analogie für den RUfa und dessen Zielpreferenzen gelesen werden. Umgekehrt rechnet diese Zielperspektive Komparativer Theologie und mithin auch religionsdialogischer Lernarrangements mit der notwendigen Anwesenheit des Anderen und kann damit entsprechende Formate des Religionsunterrichts begründen.

Aus den hier benannten Zielbestimmungen Komparativer Theologie resultieren verschiedene Grundhaltungen, von denen im Anschluss wiederum einige aufgezeigt werden sollen, die von Relevanz für die hier vorliegende Fragestellung sind.

### 6.2.4 Epistemische Bescheidenheit

Weil der Mensch als bedingtes Wesen das Unbedingte in seiner Gesamtheit weder erfassen noch darüber verfügen kann, erscheint es aus Sicht Komparativer Theologie unzulässig, die eigenen religiös-weltanschaulichen Vorstellungen mit einem universellen Geltungsanspruch zu versehen. Angesichts einer prinzipiellen Fallibilität menschlichen Erkennens soll daher jede Erkenntnis im interreligiösen Dialog in einer Haltung „doktrinaler bzw. epistemischer Demut“<sup>124</sup> artikuliert werden:

„Von daher kann ein Christ bzw. eine Christin die eigene Glaubenslehre und die eigene doktrinale Gestalt des Glaubens bzw. sein Erkennen und Verstehen dieser Gestalt immer nur in einer Haltung der Demut äußern – im Wissen um dessen Vorläufigkeit und Brüchigkeit. Die aus dieser Einsicht folgende epistemische Demut sollte Menschen aller religiöser Traditionen im Umgang miteinander prägen, weil für alle gilt, dass sie das Geschenk des Unbedingten nur auf bedingte, symbolische und damit missverständliche Weise ausdrücken und bezeugen können.“<sup>125</sup>

Für den Kontext des RUfa und insbesondere die dort handelnden Lehrkräfte bedeutet das, dass sie in einer Haltung epistemischer bzw. doktrinaler Bescheidenheit sehr wohl eine religiöse resp. konfessionelle Positionalität sichtbar machen können, diese aber nicht absolut setzen, sondern vielmehr exemplarisch und epistemisch begrenzt verstehen sollten. Ein unterrichtlich zu

---

<sup>122</sup> Vgl. von Stosch 2012, 151f.

<sup>123</sup> Mette 2012, 357.

<sup>124</sup> Von Stosch 2012, 156; vgl. auch die Skizzierung einer ähnlichen Grundhaltung angesichts der Wahrheitsfrage bei Knauth 2017, 21.

<sup>125</sup> Von Stosch 2012, 156.

führender Diskurs über die Wahrheitsfrage wird damit nicht verabschiedet, sondern an eine professionelle Haltung der unterrichtenden Lehrkräfte rückgebunden, die sich ihrerseits nicht in die Rolle reiner Vermittler und Moderatoren religionskundlicher Inhalte zurückziehen müssen. Darüber hinaus kann diese komparativ-theologische Grundhaltung deutlich machen, dass eine unterrichtliche Vermittlung bestehender Wahrheiten der Religionen ebenfalls in epistemischer Hinsicht immer nur vorläufig und unter dem Vorzeichen prinzipieller Fallibilität geleistet werden kann. Weil das für jede Form des schulischen Religionsunterrichts gilt, dürfte die Bearbeitung religiöser Wahrheitsfragen sowohl in einem konfessionellen als auch in einem dialogischen Modell unter den gleichen Vorzeichen stattfinden.

### 6.2.5 Konfessorische Verbundenheit

Die in einem Dialog gewonnenen Erkenntnisse sind nur dann für eine auf Anerkennung und Toleranz basierende interreligiöse Verhältnisbestimmung bedeutsam, wenn sie nicht nur aus einem privatistischen Vollzug hervorgehen, sondern sich auch auf die Vorstellungen und normativen Rahmungen der jeweiligen Glaubensgemeinschaft beziehen.<sup>126</sup> Das wird so gesehen nicht uneingeschränkt von Schülerinnen und Schülern und ihrer mehr oder weniger ausgeprägten religiösen resp. konfessionellen Ligaturen zu erwarten sein. Es kann aber darauf aufmerksam machen, dass Kinder und Jugendliche auch ohne ein ausgeprägtes religiöses Bekenntnis individuell bestimmte weltanschauliche Überzeugungen haben, die einen bekenntnisanalogen Charakter haben und alltagsregulierendes Potenzial besitzen. Auch von Lehrkräften ist diese Haltung nur bedingt zu erwarten, denn ihre gelebte Religion ist immer auch eine individuell unverwandelte religiöse Tradition ihrer jeweiligen Glaubensgemeinschaft.

Vor dem Hintergrund Komparativer Theologie kann aber deutlich werden, warum ein interreligiöser Dialog bzw. ein interreligiöses Lernen auf diese Haltung nicht verzichten muss oder vielmehr: im Sinne einer Zielperspektive<sup>127</sup> religiöser Bildung nicht verzichten darf. Zugleich kann das dialogische Modell des RUfa aus dieser Haltung der konfessorischen Verbundenheit heraus plausibilisiert werden. Denn von Stosch geht dem weit verbreiteten Vorurteil nach, der Rekurs auf konfessionelle Bindung würdige eine bestehende Pluralität nur unzureichend und versperre den konstruktiven Umgang mit ihr. Er kehrt diese Argumentation um und erkennt in Positionalität bzw. Konfessionalität vielmehr eine besondere Chance der Begegnung mit Pluralität, die auch und besonders für den schulischen Religionsunterricht ihre Relevanz hat. Eine bekenntnishaft Verortung des Religionsunterrichts oder zumindest die Ermöglichung von Positionalität im Rahmen dialogischer Formate bietet besondere Chancen „Pluralität und Alterität nicht nur zu tolerieren, sondern sogar wertzuschätzen“<sup>128</sup>. Eine konfessorische Verbundenheit mit einer bestimmten religiösen Tradition erscheint dabei lebensrelevant verankert und vermag deshalb Pluralität und Alterität wertzuschätzen, weil sie für die eigene Auseinandersetzung, Religiosität oder gelebte Spiritualität relevant werden. Darüber hinaus „können gerade das konfessionelle Engagement und das glaubwürdige Zugehen auf den Fremden aus der eigenen konfessionellen Verankerung heraus Wege eröffnen, die weit über das hinausgehen, was ein allgemeiner Ethikunterricht oder eine neutrale Begründungsfigur erreichen könnte“<sup>129</sup>.

So wirbt gerade Komparative Theologie dafür, aus einer Haltung konfessorischer Verbundenheit heraus in einen interreligiösen Dialog einzutreten und diese Ligaturen gerade nicht zu verlassen. Analog kann man diese Haltung für ein religionsdialogisches Lernen im RUfa

---

<sup>126</sup> Von Stosch 2012, 157f.

<sup>127</sup> Vgl. Lorenzen 2021 sowie Woppowa 2015, 20f. und im Blick auf den affinen Begriff der konfessorischen Kompetenz Woppowa 2021b, 201.

<sup>128</sup> Von Stosch 2017, 75.

<sup>129</sup> Von Stosch 2017, 75.

beanspruchen, und zwar auf Seiten aller beteiligten Akteurinnen und Akteure.<sup>130</sup> Deutlich wird aus Sicht Komparativer Theologie allerdings, dass es um einen Begriff von Konfessionalität gehen muss, der Konfessionalität prozessual, dialogisch und konfessorisch versteht sowie einem mehrperspektivischen Wahrheitsverständnis folgt.

### 6.2.6 Empathie und epistemische Gastfreundschaft

Kein interreligiöser Dialog und wohl auch kein interreligiöses Begegnungslernen gelingen ohne ein Mindestmaß an Empathie und Aufmerksamkeit für das Gegenüber und dessen religiöse Überzeugungen.<sup>131</sup> Darüber hinaus nimmt ein Dialog, der in dieser *lernenden Grundhaltung* des Individuums zwischen Menschen unterschiedlicher Religionen oder Weltanschauungen geführt wird, nicht schon *a priori* ein bestimmtes Ergebnis vorweg und negiert nicht die prinzipielle Möglichkeit von anderer Wahrheit.

Daraus lässt sich ableiten, dass ein dialogischer Religionsunterricht sehr wohl die Wahrheitsfrage aus Sicht verschiedener religiöser Bezugstraditionen bearbeiten kann, ohne in einen Widerspruch zum sog. Überwältigungsverbot zu geraten. Angesichts dieser lernenden Grundhaltung ist durchaus begründbar, dass er die Wahrheitsfrage nicht im Letzten aus der Perspektive einer einzigen Tradition beantworten muss und in Bezug auf eine Haltung epistemischer Bescheidenheit auch nicht beantworten kann. Schließlich ließe sich daraus auch ein dialogisches Modell des Religionsunterrichts plausibilisieren, insofern die „beteiligten Religionsgemeinschaften ... ihren je eigenen Wahrheitsanspruch vertreten und zugleich für möglich halten [müssen], dass es auch andere Glaubenswahrheiten geben kann und diese den (gleichen) Unterricht ebenfalls prägen“<sup>132</sup>. Der konfessionelle Charakter der Komparativen Theologie zeigt sich nicht zuletzt darin, dass andere Wahrheit wertgeschätzt wird, weil auch der eigene (konfessionelle) Wahrheitsanspruch entsprechende Wertschätzung einfordert.

Im Rückblick auf die zwei oben benannten Anliegen – die Frage nach einem möglichen Umgang mit theologischen Wahrheitsansprüchen der unterschiedlichen religiösen Traditionen zu klären sowie die Frage nach einer angemessenen theologischen Grundhaltung im interreligiösen Kontext des RUfa zu erörtern – kann resümierend festgehalten werden: Die Komparative Theologie bietet eine hermeneutisch-theologische Grundlage, damit unterschiedliche religiöse Traditionen in einen interreligiösen Wahrheitsdiskurs eintreten können, ohne ihre jeweilige Verbundenheit mit den kognitiv-propositionalen Wahrheiten bzw. expressiv-regulativen Überzeugungen ihrer religiösen Tradition aufgeben zu müssen.<sup>133</sup> Sie gestaltet diesen Dialog selbst auf einer mikrologischen Ebene, das heißt am Einzelfall und ohne den Anspruch einer übergreifenden religionstheologischen Theorie- oder Modellbildung. Die mikrologische Vorgehensweise als methodische Grundorientierung der Komparativen Theologie, die im Einzelnen in den oben dargestellten Zielen und Grundhaltungen ersichtlich wird, ermöglicht schließlich auch eine theologische Grundierung des religionsdialogischen Religionsunterrichts sowie eine Beschreibung professioneller Haltungen der in ihm handelnden Lehrkräfte. Denn auch einem dialogischen Religionsunterricht kann es auf der didaktischen Grundlage exemplarischer religiöser bzw. interreligiöser Lernprozesse nicht um religionstheologische Gesamtaussagen gehen, sondern um eine von allen

---

<sup>130</sup> Auf Seiten der Lehrkräfte werden damit wiederum die oben benannten Problemkontexte und Herausforderungen an die Lehrerbildung aufgerufen (siehe Kap. 6.1.2).

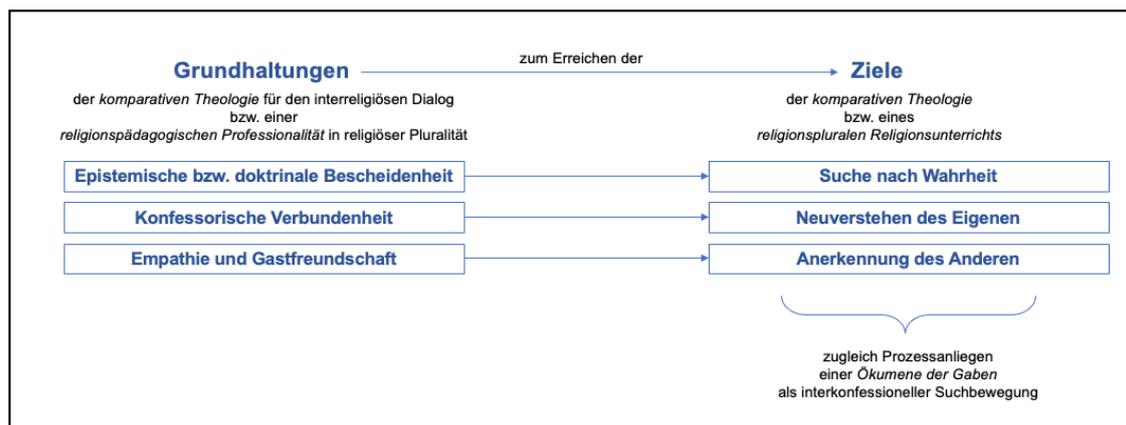
<sup>131</sup> Von Stosch 2013, 18; vgl. außerdem von Stosch 2012, 161-168.

<sup>132</sup> Wißmann 2019, 75.

<sup>133</sup> Durch den Grundsatz der religionspezifischen Orientierung werden solche Wahrheitsansprüche aus der Perspektive der jeweiligen Religion thematisiert, weshalb man auch „die ‚Eigenlogik religiöser Rationalität‘ zur gemeinsamen Grundlage des Unterrichts“ (Riegel 2018, 169 unter Bezug auf Bauer) machen kann. Entscheidend wird auch hier wiederum (siehe dazu auch oben Kap. 5.1.2 und 5.4 sowie 6.1), dass im Unterrichtsprozess selbst erkennbare „Relationsmarker“ (Bauer 2019, 348) gesetzt werden.

beteiligten Akteurinnen und Akteuren gemeinsam geführte bildende Auseinandersetzung mit pluralen Wahrheitsansprüchen, in der religiöse Vielfalt gewürdigt wird und die jeweilige Vermittlung der spezifischen Wahrheiten religiöser resp. konfessioneller Traditionen notwendig mit eingeschlossen ist.

Aus der Sicht der am RUfa beteiligten Religionsgemeinschaften könnte also die Übernahme der religionsübergreifend formulierten Ziele und Grundhaltungen der Komparativen Theologie – deren interreligiöse Anschlussfähigkeit gewiss noch einmal von den Religionsgemeinschaften und deren Theologien selbst zu prüfen und ratifizieren wäre – zu entsprechenden Kongruenzen auf der Ebene gemeinsam verfolgter Bildungs- bzw. Dialogziele und entsprechender professioneller Haltungen führen:



Die Metapher der theologischen oder interkonfessionellen Suchbewegung<sup>134</sup> resultiert aus dem *interkonfessionellen* Diskurs im Sinne einer in der Charta Oecumenica (2001)<sup>135</sup> vorgeschlagenen „Ökumene der Gaben“<sup>136</sup>, kann ihrem prinzipiellen Anliegen nach analog aber auch für einen *interreligiösen* Diskurs in Anspruch genommen werden, insofern es hier wie dort sowohl um die Anerkennung und Wertschätzung von religiöser resp. konfessioneller Vielfalt als auch um die Bereitschaft geht, vom anderen zu lernen, woraus schließlich hier wie dort ein Neuverstehen eigener Überzeugungen oder eine „kreative Neuerschließung des Glaubensverständnisses“<sup>137</sup> resultieren kann. Ein *religionsdialogischer* Religionsunterricht steht damit durchaus in einer gewissen Analogie zu einem *konfessionsdialogischen*, d. h. konfessionell-kooperativen oder ökumenischen Religionsunterricht, der sich im Bild der Suchbewegung als „ökumenisch bedeutsame[r] theologische[r] Lernort“<sup>138</sup> begreifen lässt und gerade nicht auf der Grundlage völliger Übereinstimmung zwischen den beteiligten Kirchen in ökumenischen-theologischen Fragen erfolgt. Sowohl im Ansatz der Komparativen Theologie als auch im Konzept einer Ökumene der Gaben tritt damit eine theologisch legitime Auseinandersetzung mit der Wahrheitsfrage zu Tage, in der „Wahrheitsansprüche als relational zur geäußerten Perspektive begriffen und verhandelt“ werden und in denen „Wahrheit nicht mit objektivierbaren Ansprüchen assoziiert“<sup>139</sup> wird. Beide Ansätze bzw. Konzepte können damit eine angemessene Plausibilisierung für in konfessioneller bzw. religiöser Hinsicht kooperative und dialogische Formate des Religionsunterrichts zur Verfügung stellen.

<sup>134</sup> Vgl. dazu Link-Wieczorek 2017, 52.

<sup>135</sup> Vgl. bspw. <https://www.oekumene-ack.de/themen/charta-oecumenica/> [letzter Zugriff: 11.12.2021]

<sup>136</sup> Vgl. dazu ebenfalls Link-Wieczorek 2017, 52f.

<sup>137</sup> Link-Wieczorek 2017, 53.

<sup>138</sup> Die deutschen Bischöfe 2016, 30.

<sup>139</sup> Riegel 2018, 172.

## 7 Fazit und Empfehlungen

Das Fazit erfolgt zunächst entlang der Leitfragen (siehe Kap. 4.1) und integriert auf Grundlage der bereits entfaltenen religionspädagogischen bzw. religionsdidaktischen Aspekte und Anfragen (siehe Kap. 6.1) zugleich einige Empfehlungen für die Weiterentwicklung des Religionsunterrichts für alle.

*1. Machen die ausgewiesenen Elemente der Weiterentwicklung plausibel, dass der katholische Religionsunterricht in dem Spektrum, das durch die kirchlichen Normen und Art. 7,3 GG eröffnet wird, in dem Format RUfa 2.0 abgebildet werden kann?*

Die zentrale Frage dieser Stellungnahme kann auf Grundlage der vorliegenden Datengrundlage bzw. Dokumente uneingeschränkt positiv beantwortet werden. Die entsprechenden Elemente der Weiterentwicklung des RUfa zu einem durch religionspezifische Inhaltlichkeit ausgezeichneten Modell können hinreichend plausibilisieren, dass innerhalb dieses konzeptionellen, curricularen und didaktischen Rahmens ein religiöses Lernen bzw. eine religiöse Bildung integriert werden können, die sowohl den verfassungsrechtlichen Vorgaben als auch den kirchlichen Normen gerecht werden. Das untermauert nicht zuletzt auch die aufgezeigten und theologisch plausibilisierten Möglichkeiten für die Verfolgung der unterrichtlichen Zielperspektive, spezifische Glaubenswahrheiten der beteiligten Religionsgemeinschaften bzw. Konfessionen zu vermitteln und diskursiv zu bearbeiten. Darüber hinaus lässt sich in den oben ausgewiesenen Kategorien sogar eine gewisse Konvergenz zwischen einem konfessionellen Modell des schulischen Religionsunterrichts einerseits und einem dialogischen Modell andererseits konstatieren.<sup>140</sup> Das gilt insbesondere vor dem Hintergrund einer beide Modelle herausfordernden religiös-weltanschaulichen Heterogenität der Lerngruppen sowie angesichts eines hier wie dort geltend gemachten Anspruchs der Ermöglichung und Gestaltung positioneller Lern- und Bildungsprozesse. Damit ist auch eine bislang oftmals ideologisch geprägte Frontstellung zwischen religionsdialogischen und konfessionellen Modellen des Religionsunterrichts abzulehnen, sondern vielmehr eine hier erkannte Konvergenz auf konzeptioneller und didaktischer Ebene als Chance zum einen für die Qualitätssicherung des RUfa sowie zum anderen für die Weiterentwicklung des schulischen Religionsunterrichts insgesamt kritisch-konstruktiv aufzugreifen.

Zu empfehlen ist vor diesem Hintergrund eine kritische Analyse und Interpretation der Praktiken des Unterrichts und seiner Akteurinnen und Akteure. Aufbauend auf den Modellversuch braucht es daher zukünftig eine gezielte (ethnographische) *Unterrichtsforschung*. Sie stünde im Dienst der *didaktischen* und *methodischen* Weiterentwicklung eines konfessionssensiblen RUfa und würde angesichts genereller Herausforderungen religiöser Bildung und religiösen Lernens und im Sinne einer Qualitätsentwicklung des schulischen Religionsunterrichts in einer religiös-weltanschaulichen Pluralität über den Hamburger Kontext hinausweisen können. Der RUfa gleicht damit in der Tat einem „Zukunftslaborium“<sup>141</sup>, in dem viele Herausforderungen und deren wissenschaftliche Bearbeitung vorweg genommen sind, die andernorts mittelfristig in ähnlicher Dringlichkeit erscheinen werden.

*2. Ist ein konfessionell-kooperatives Modell aus religionspädagogischer Perspektive verantwortbar und plausibel integrierbar in den RUfa 2.0, unter Berücksichtigung des spezifischen sozialen,*

---

<sup>140</sup> Vgl. die ähnliche Einschätzung auf Basis eines konzeptionellen Vergleichs dieser Grundmodelle des schulischen Religionsunterrichts bei Riegel 2018, 151.

<sup>141</sup> Giele/Weingart 2021, 44.

*interkulturellen und interreligiösen Kontextes, in dem Religionsunterricht in den öffentlichen Schulen der Freien und Hansestadt Hamburg erteilt wird?*

An das zuvor Gesagte anschließend kann eine Beteiligung des Erzbistums Hamburg am RUfa und seiner religionspluralen Trägerschaft einen wichtigen Beitrag zu dessen Weiterentwicklung leisten. Denn die theologisch wie didaktisch angemessene Integration einer konfessionsspezifischen, hier: katholischen Perspektive kann die Differenzsensibilität des Unterrichts im Blick auf intrareligiöse Pluralität und Differenz erhöhen und damit zu einem weiter ausdifferenzierten Blick auf religiöse Phänomene, theologische Inhalte und Formen des gelebten Glaubens beitragen. Eine solche Erweiterung oder konfessionsspezifische Differenzierung könnte darüber hinaus exemplarischen Charakter für andere religiöse Traditionen und deren intrareligiöse Differenzierung erhalten (bspw. im Blick auf die verschiedenen Strömungen im Judentum oder die Differenzierung zwischen der sunnitischen und schiitischen Rechtsschule im Islam). Von daher ist nicht davon auszugehen, dass das bisherige Modell des RUfa durch eine konfessionsspezifische Profilierung oder konfessionell-kooperative Beteiligung beeinträchtigt würde oder Einschränkungen hinnehmen müsste. Vielmehr ist das Gegenteil der Fall, wenn man die dem RUfa immanenten und kontextuell bzw. regional bedingten Herausforderungen<sup>142</sup> als Anfragen an seine Qualitätsentwicklung ernst nimmt und das Modell konstruktiv fortschreiben möchte.

Vor diesem Hintergrund ist nicht hoch genug einzuschätzen, wie intensiv und vertrauensvoll schon jetzt ein gemeinsamer Weg von allen bereits am RUfa beteiligten Religionsgemeinschaften auf der einen Seite und auch der katholischen Kirche im Rahmen ihres beobachtenden Status auf der anderen Seite beschritten wird. Insbesondere gilt das für die christlich-ökumenische Verbundenheit zwischen Nordkirche und Erzbistum.<sup>143</sup> Zu empfehlen ist daher auf *konzeptioneller Ebene* die gemeinsame Steuerung und Weiterentwicklung des RUfa auf einer größtmöglichen Augenhöhe, die in selbstreflexiver Weise bestehende machtförmige Verhältnisse in den Blick nimmt. Denn Letztere resultieren nicht selten aus strukturellen Voraussetzungen, in denen sich asymmetrische Ausgangsbedingungen der beteiligten Partner bzw. Religionsgemeinschaften hinsichtlich Majoritäts- und Minoritätsverhältnissen und administrativen Kapazitäten zeigen.

*3. Ist es unter den Bedingungen dieses Modells möglich, die Ziele und die Aufgaben des katholischen Religionsunterrichts mit anzubahnen und eine Leistungsbewertung durch eine nichtkatholische Religionslehrkraft abzusichern, z. B. durch formale Vorgaben wie die EPA für Kath. Religion und die inhaltlichen Kompetenzen der Rahmenpläne?*

Die Ziele und Aufgabe des konfessionellen Religionsunterrichts sind theologisch wie bildungstheoretisch begründet und werden auf Grundlage der hier erfolgten Analyse in den zu Grunde liegenden Dokumenten, insbesondere aber in den Bildungsplänen zum RUfa abgebildet. Damit ist die notwendige Grundlage geschaffen, um auf Basis dieser formalen Vorgaben eine objektive, d.h. möglichst personenunabhängige Leistungsbewertung zu gewährleisten. Davon unabhängig darf die persönliche Einstellung in Fragen des Glaubens und der Religion sowohl auf Seite der Lehrenden als auch auf Seite der Lernenden keinen Einflussfaktor für gerechte Leistungsmessung und Leistungsbewertung darstellen. Darin unterscheidet sich ein konfessioneller Religionsunterricht nicht vom RUfa, ebenso sind die Anforderungen an die hier wie dort eingesetzten Lehrkräfte identisch. Eine umfassende schulische Leistungsbewertung erfolgt in der Orientierung an drei Bezugsnormen: der sachlichen (im Blick auf das vermittelte Sachwissen), der sozialen (im Blick

---

<sup>142</sup> Zu den besonderen sozioreligiösen Hintergründen des Religionsunterrichts in Hamburg vgl. bspw. Bauer 2020, 153-156.

<sup>143</sup> Vgl. die anerkennende Erwähnung im Fazit von Erzbischof Heße beim ersten Symposium zum Modellversuch vom Februar 2021 (Heße 2021, 45).

auf die Gruppe als Vergleichsgröße) wie der individuellen (im Blick auf die individuelle Entwicklung von Schülerinnen und Schülern). Dadurch sollen im Sinne der Leistungsgerechtigkeit und Orientierung an den individuellen Leistungen der Schülerin bzw. des Schülers ein höchstmögliches Maß an Objektivität geschaffen und die Subjektivität in der Beurteilung durch die Lehrkraft einschließlich ihrer religiösen resp. konfessionellen Bindung möglichst geringgehalten werden. Entsprechend halten auch die Einheitlichen Prüfungsanforderungen der KMK fest: „Die Bewertung der Prüfungsleistung stellt eine kriterienorientierte Entscheidung dar. Sie erfolgt unter Bezug auf den Erwartungshorizont. Den Beurteilenden steht dabei im Blick auf andere gleichwertige Lösungswege ein Beurteilungsspielraum zur Verfügung.“<sup>144</sup> Nicht zuletzt muss jeder schulische Religionsunterricht gleich welcher Organisationsform seine Legitimität als ordentliches Lehrfach gem. Art. 7,3 GG genau darin unter Beweis stellen. Weil dabei die konkreten Bildungsziele und obligatorischen Kompetenzerwartungen aus den diversen Kerncurricula, Kernlehrplänen oder Bildungsplänen der Bundesländer die entscheidende Rolle spielen, kann man auch im Blick auf den RUfa sagen: Wenn die Bildungspläne einer religionspädagogischen Analyse wie der hier erfolgten standhalten können, dann sind auch die notwendigen Voraussetzungen erfüllt, damit nichtkatholische Lehrkräfte eine gerechte Leistungsbewertung anwesender katholischer Schülerinnen und Schüler – und umgekehrt – vornehmen können.<sup>145</sup>

#### 4. Werden Schülerinnen und Schüler hinreichend in Bezug auf ihre individuelle Standpunktfähigkeit gefördert (konfessorische Kompetenz)?

Das Moment eines konfessorischen bzw. standpunktbefähigenden Lernens kann als ein *identity marker* eines bekenntnisorientierten bzw. positionellen Religionsunterrichts gemäß Art. 7,3 GG und auf Grundlage der kirchlichen Normen gelten und spiegelt sich wider in der Anbahnung konfessorischer Kompetenz als einem wesentlichen Lernziel des konfessionellen bzw. konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts.<sup>146</sup> In den oben erfolgten Analysen hat sich mehrfach gezeigt, dass die Anbahnung dieser spezifischen Kompetenz und mithin die Förderung individueller Standpunktfähigkeit hinreichend erfolgen kann, zumindest auf Basis der konzeptionellen, didaktischen und curricularen Grundlagen des RUfa. De facto ist ein solcher höchst anspruchsvoller Kompetenzerwerb direkt abhängig von den realen Praktiken des Unterrichts und seiner Akteurinnen und Akteure, das heißt von den Lernaufgaben, dem Verlauf von Unterrichtsgesprächen, von didaktischen Interventionen und nicht zuletzt von der Bereitschaft und Fähigkeit der Lehrkräfte zu transparenter Positionalität. Dass dieses Grundanliegen auch dem RUfa wesentlich eingeschrieben ist, haben die Analysen sehr deutlich zeigen können.

Eine bereits erwähnte direkte oder indirekte ethnographische Unterrichtsforschung im weiter entwickelten RUfa unter konfessionell-kooperativer Beteiligung wäre darüber hinaus ein wichtiger Baustein für den Ausbau einer spezifischen praxisreflexiven *Professionalisierung* von heutigen und zukünftigen (katholischen) Religionslehrkräften für den RUfa, und zwar auf der Basis empirisch erhobener Praktiken des Religionsunterrichts. Zu *empfehlen* ist daher nicht zuletzt eine erhöhte Aufmerksamkeit für alle Phasen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung einschließlich gezielter Fortbildungsformate zur doppelten Professionalisierung: sowohl einer *didaktisch-methodischen* im Umgang mit religiöser bzw. konfessioneller Differenz als auch einer

---

<sup>144</sup> Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Katholische Religionslehre. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 1.12.1989 i. d. F. vom 16.11.2006, 19.

<sup>145</sup> Vgl. dazu bspw. die Formulierung im Bildungsplan Grundschule, 42: „Die Fachkonferenz Religion legt die Kriterien für die Leistungsbewertung im Rahmen der Vorgaben dieses Rahmenplans fest.“

<sup>146</sup> Vgl. dazu Die deutschen Bischöfe 2016, 11 sowie Woppowa 2021b, 201 oder Riegel 2018, 151-154.

*berufsbiographischen* in der Bearbeitung von Haltungen und Einstellungen und in der Ausbildung einer individuellen Spiritualität und Positionalität.

## 8 Literatur

### 8.1 Quellen

#### 8.1.1 Bildungspläne

Freie und Hansestadt Hamburg. Behörde für Schule und Berufsbildung: Bildungsplan. Grundschule. Religion. Entwurf: 29.10.2020.

Freie und Hansestadt Hamburg. Behörde für Schule und Berufsbildung: Bildungsplan. Gymnasium Jahrgangsstufen 5-6. Entwurf: 29.10.2020.

Freie und Hansestadt Hamburg. Behörde für Schule und Berufsbildung: Bildungsplan. Stadtteilschule Jahrgangsstufen 5-6. Entwurf: 29.10.2020.

Freie und Hansestadt Hamburg. Behörde für Schule und Berufsbildung: Hinweise und Erläuterungen zum Rahmenplan Religion (2021). Grundschule. Entwurf: 17.09.2020

Didaktische Grundsätze des Religionsunterrichts für alle (2015). Beschluss der Lenkungssitzung der Arbeitsgruppe zur Weiterentwicklung des Religionsunterrichts für alle vom 20.05.2015 und Beschlussvorlage für die Gemischten Kommissionen.

#### 8.1.2 Unterrichtseinheiten

Weiterentwicklung des Religionsunterrichts für alle. Unterrichtseinheiten für die Jahrgänge 3 und 4: Unterrichtseinheit: *Räume der Religionen. Synagoge – Kirche – Moschee – Cem-Haus – Tempel*. Didaktik – Lernziele – Verlaufsplan, Unterrichtsmaterialien. Entwurf: 16.04.2020.

Weiterentwicklung des Religionsunterrichts für alle. Unterrichtseinheiten für die Jahrgänge 3 und 4: Unterrichtseinheit: *Mit Gott reden*. Didaktik – Lernziele – Verlaufsplan, Unterrichtsmaterialien. Entwurf: 16.04.2020.

Weiterentwicklung des Religionsunterrichts für alle. Unterrichtseinheiten für die Jahrgänge 5 und 6: Unterrichtseinheit: *Angst und Geborgenheit*. Didaktik – Lernziele – Verlaufsplanung, Unterrichtsmaterialien. Entwurf: 16.04.2020.

Weiterentwicklung des Religionsunterrichts für alle. Unterrichtseinheiten für die Jahrgänge 5 und 6: Unterrichtseinheit: *Christentum*. Didaktik – Lernziele – Verlaufsplanung, Unterrichtsmaterialien. Entwurf: 15.04.2020.

## 2. Sekundärliteratur

Altmeyer, Stefan (2016), Art. Identität, religiöse, in: WiReLex. [https://doi.org/10.23768/wirelex.Identitt\\_religise.100197](https://doi.org/10.23768/wirelex.Identitt_religise.100197)

Altrichter, Herbert/Posch, Peter/Spann, Harald (2018), Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. 5., grundlegend überarbeitete Auflage, Bad Heilbrunn.

Bauer, Jochen (2019), Religionsunterricht für alle. Eine multitheologische Fachdidaktik, Stuttgart.

- Bauer, Jochen (2020), Religion unterrichten in Hamburg, in: Rothgangel, Martin/Schröder, Bernd (Hg.), Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Neue empirische Daten – Kontexte – Aktuelle Entwicklungen, Leipzig, 153-178.
- BVERfG (1987), Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichts, Bd. 74, Tübingen, 244-256.
- Die deutschen Bischöfe (2016), Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts. Empfehlungen für die Kooperation des katholischen mit dem evangelischen Religionsunterricht, Bonn.
- Dressler, Bernhard (2009), Was soll eine gute Religionslehrerin, ein guter Religionslehrer können? In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 8 (2), 115-127.
- Englert, Rudolf (2014), Wird aus der Religionsdidaktik eine Sachkunde „Religion“? Eine auffällige Tendenz in der Entwicklung des Religionsunterrichts, in: Jahrbuch der Religionspädagogik 30, 133-143.
- Englert, Rudolf/Hennecke, Elisabeth/Kemmerling, Markus (2014), Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele – Analysen – Konsequenzen, München.
- Giele, Natalie/Weingart, Clemens (2021), Feedback, in: Dokumentation des Symposiums zum Modellversuch „Konfessionelle Kooperation im Religionsunterricht für alle“ am 15. Februar 2021, hg. v. der Abteilung Schule und Hochschule im Erzbischöflichen Generalvikariat des Erzbistums Hamburg, 22-44.
- Gronover, Matthias (2021), Art. Spiritualität, Lehrende, in: WiReLex. [https://doi.org/10.23768/wirelex.Spiritualitt\\_Lehrende.200882](https://doi.org/10.23768/wirelex.Spiritualitt_Lehrende.200882)
- Grümme, Bernhard (2012), Alteritätstheoretische Religionsdidaktik, in: Ders./Lenhard, Hartmut/Pirner, Manfred L. (Hg.), Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik. Ein Arbeitsbuch, Stuttgart, 119-132.
- Grümme, Bernhard (2020), „Vergegnung“ im Dialog? Anfrage aus der Perspektive einer heterogenitätsfähiger Religionspädagogik, in: Knauth, Thorsten/Weiße, Wolfram (Hg.), Ansätze, Kontexte und Impulse zu dialogischem Religionsunterricht, Münster, 83-95.
- Grümme, Bernhard (2021), Praxeologie. Eine religionspädagogische Selbstaufklärung, Freiburg i. Br.
- Härle, Wilfried (2019), Religionsunterricht unter pluralistischen Bedingungen. Eine kritische Sichtung des Hamburger Modells, Leipzig.
- Heße, Stefan (2021), Fazit, in: Dokumentation des Symposiums zum Modellversuch „Konfessionelle Kooperation im Religionsunterricht für alle“ am 15. Februar 2021, hg. v. der Abteilung Schule und Hochschule im Erzbischöflichen Generalvikariat des Erzbistums Hamburg, 45.
- Knauth, Thorsten (2017), Dialogischer Religionsunterricht für alle. Kontext, Konzeption und Perspektiven, in: Religionspädagogische Beiträge 77, 15-24.
- Knauth, Thorsten/Weiße, Wolfram (2020), Der Hamburger Weg eines dialogischen Religionsunterrichts für alle. Partizipation aller? In: EvTheol 80, 29-39.
- König, Amelie (2021), Konfessionsbezogene Mehrperspektivität als Herausforderung des Hamburger RUfa 2.0 – eine kritische Analyse konzeptioneller und didaktischer Grundlagen (unveröffentlichte Masterarbeit), Paderborn.
- Kuhlmann, Birgit (2020), Die Weiterentwicklung des Religionsunterrichts für alle 2.0 in Hamburg, in: Knauth, Thorsten/Weiße, Wolfram (Hg.), Ansätze, Kontexte und Impulse zu dialogischem Religionsunterricht, Münster, 315-329.
- Lindner, Konstantin u.a. (Hg.) (2017), Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell, Freiburg.
- Link-Wieczorek, Ulrike (2017), Konfessionalität aus der Sicht ökumenischer Theologie, in: Woppowa, Jan u. a. (Hg.), Kooperativer Religionsunterricht. Fragen – Optionen – Wege, Stuttgart, 45-58.

- Lorenzen, Stephanie (2021), Art. Positionierung im Religionsunterricht, interreligiös, in: WiReLex. [https://doi.org/10.23768/wirelex.Positionierung\\_im\\_Religionsunterricht\\_interreligis.200876](https://doi.org/10.23768/wirelex.Positionierung_im_Religionsunterricht_interreligis.200876)
- Mayring, Philipp (2010), Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11. Auflage, Weinheim/Basel.
- Mette, Norbert (2012), Theologie als Bezugswissenschaft für den schulischen Religionsunterricht – angefragt, in: Ders./ Matthias Sellmann (Hg.), Religionsunterricht als Ort der Theologie, Freiburg, 338-361.
- Mizdalski, Friederike (2021), KOKORUFA – der Modellversuch, in: Dokumentation des Symposiums zum Modellversuch „Konfessionelle Kooperation im Religionsunterricht für alle“ am 15. Februar 2021, hg. v. der Abteilung Schule und Hochschule im Erzbischöflichen Generalvikariat des Erzbistums Hamburg, 33f.
- Nipkow, Karl Ernst (2002), Elementarisierung, in: Bitter, Gottfried u. a. (Hg.), Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München, 451-456.
- Opitz, Denise (2021), Stimme, in: Dokumentation des Symposiums zum Modellversuch „Konfessionelle Kooperation im Religionsunterricht für alle“ am 15. Februar 2021, hg. v. der Abteilung Schule und Hochschule im Erzbischöflichen Generalvikariat des Erzbistums Hamburg, 35-37.
- Positionspapier (2021): Gemeinsam verantworteter CHRISTLICHER RELIGIONSUNTERRICHT. Ein Positionspapier der Schulreferentinnen und Schulreferenten der evangelischen Kirchen und katholischen Bistümer in Niedersachsen, Hannover 2021. <https://www.religionsunterricht-in-niedersachsen.de/aktuell/christlicher-ru>
- Riegel, Ulrich (2018), Wie Religion in Zukunft unterrichten? Zum Konfessionsbezug des Religionsunterrichts von (über-)morgen, Stuttgart.
- Sajak, Clauß Peter (2017), Ist der ‚Religionsunterricht für alle‘ die Lösung? Kritische Anfragen an einen neuen alten religionspädagogischen Hoffnungsträger, in: Religionspädagogische Beiträge 77, 25-34.
- Sajak, Clauß Peter (2020), Dialog und konfessionell-kooperativer Religionsunterricht, in: Knauth, Thorsten/Weiße, Wolfram (Hg.), Ansätze, Kontexte und Impulse zu dialogischem Religionsunterricht, Münster, 51-59.
- Schambeck, Mirjam (2020), Das Konzept eines positionell-religionspluralen Religionsunterrichts im Klassenverband. Ein Modell in der Debatte um einen zukunftsfähigen Religionsunterricht, in: Knauth, Thorsten/Weiße, Wolfram (Hg.), Ansätze, Kontexte und Impulse zu dialogischem Religionsunterricht, Münster, 31-50.
- Schlüter, Richard (2001), Christliche Konfessionalität – prozessual und dialogisch, in: Schreijäck, Thomas (Hg.), Christwerden im Kulturwandel. Analysen, Themen und Optionen für Religionspädagogik und Praktische Theologie. Ein Handbuch, Freiburg, 379-394.
- Schröder, Bernd/Woppowa, Jan (Hg.) (2021), Theologie für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht. Ein Handbuch, Tübingen.
- Schweitzer, Friedrich (2020), Religion noch besser unterrichten. Qualität und Qualitätsentwicklung im RU, Göttingen.
- Terhart, Ewald (2011), Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen, in: Helsper, Werner/Tippelt, Rudolf (Hg.), Pädagogische Professionalität. Beiheft zur Zeitschrift für Pädagogik 57, 202-224.
- Tuna, Mehmet Hilmi/Juen, Maria (Hg.) (2021), Praxis für die Zukunft. Erfahrungen, Beispiele und Modelle kooperativen Religionsunterricht, Stuttgart.
- Von Stosch, Klaus (2010), Offenbarung, Paderborn.

- Von Stosch, Klaus (2012), *Komparative Theologie als Wegweiser in der Welt der Religionen*. Paderborn.
- Von Stosch, Klaus (2013), *Empathie als Grundkategorie einer Komparativen Theologie*, in: Stettberger, Herbert/Bernlochner, Max (Hg.), *Interreligiöse Empathie lernen. Impulse für den triadisch orientierten Religionsunterricht*, Münster, 15-28.
- Von Stosch, Klaus (2017), *Konfessionalität und Komparative Theologie*, in: Woppowa, Jan u. a. (Hg.), *Kooperativer Religionsunterricht. Fragen – Optionen – Wege*, Stuttgart, 59-78.
- Weirer, Wolfgang/Wenig, Eva/Yagdi, Senol (2021), *Christlich-Islamisches Teamteaching. Einblicke in ein interreligiöses Unterrichtssetting*, in: Tuna, Mehmet Hilmi/Juen, Maria (Hg.), *Praxis für die Zukunft. Erfahrungen, Beispiele und Modelle kooperativen Religionsunterrichts*, Stuttgart, 35-52.
- Willems, Joachim (2020), *Judentum und Islam, interreligiöses Lernen und Othering im christlichen Religionsunterricht*, in: *Jahrbuch der Religionspädagogik* 36, 149-161.
- Wißmann, Hinnerk (2019), *Religionsunterricht für alle? Zum Beitrag des Religionsverfassungsrechts für die pluralistische Gesellschaft*, Tübingen.
- Woppowa, Jan (2015), *Das Konfessorische als Stein des Anstoßes. Aspekte eines kritisch-konstruktiven Gesprächs zwischen Komparativer Theologie und Religionsdidaktik*, in: Burrichter, Rita/Langenhorst, Georg/von Stosch, Klaus (Hg.), *Komparative Theologie: Herausforderung für die Religionspädagogik. Perspektiven zukunftsfähigen interreligiösen Lernens*, Paderborn, 15-30.
- Woppowa, Jan u.a. (Hg.) (2017), *Kooperativer Religionsunterricht. Fragen – Optionen – Wege*, Stuttgart.
- Woppowa, Jan (2018), *Religionsdidaktik*, Paderborn.
- Woppowa, Jan (2019), *Spirituelle Kompetenzentwicklung in Praxisphasen: (wie) geht das?*, in: Ulrich Feeser-Lichterfeld / Kai G. Sander (Hg.), *Studium trifft Beruf – Praxisphasen und Praxisbezüge aus Sicht einer angewandten Theologie*, Ostfildern, 187-201.
- Woppowa, Jan u.a. (2020), *Interreligiöse Kooperation im Religionsunterricht: Perspektiven und Zwischenfazit zum Lernen in heterogenen Lerngruppen*, in: Willems, Joachim (Hg.), *Religion in der Schule. Pädagogische Praxis zwischen Diskriminierung und Anerkennung*, Bielefeld, 367-385.
- Woppowa, Jan (2021a), *Rekonstruktive Fallarbeit als Weg religionsdidaktischer Professionalisierung*, in: Caruso, Carina/Harteis, Christian/Gröschner, Alexander (Hg.), *Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. Verhältnisbestimmungen aus der Perspektive von Fachdidaktiken*, Wiesbaden, 103-119.
- Woppowa, Jan (2021b), *Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht*, in: Kropac, Ulrich/Riegel, Ulrich (Hg.), *Handbuch Religionsdidaktik*, Stuttgart, 198-204.
- Woppowa, Jan/Caruso, Carina (2021). *Gemeinsam lernen? Erkenntnisse und kritische Anfragen aus einem Unterrichtsversuch zum religionskooperativen Religionsunterricht*, in: Tuna, Mehmet Hilmi/Juen, Maria (Hg.), *Praxis für die Zukunft. Erfahrungen, Beispiele und Modelle kooperativen Religionsunterrichts*, Stuttgart, 53-69.