

Universität Paderborn
Fakultät für Kulturwissenschaften
Lehramt für Gymnasien und Gesamtschulen/Lehrstuhl für Katholische Theologie



UNIVERSITÄT PADERBORN
Die Universität der Informationsgesellschaft

Masterarbeit zum Thema:

**Positionalität als Herausforderung.
Eine Ordnung des religionspädagogischen Diskurses zur
Selbstpositionierung von Lehrkräften im Religionsunterricht**

Zur Erlangung des Grades: Master of Education

Verfasserin:
Franziska Thekla Veer

Abgabe: 24.08.2023

Erstgutachter: Prof. Dr. Jan Woppowa
Zweitgutachter: Prof. Dr. Dr. Oliver Reis

Inhaltsverzeichnis

<u>I. EINLEITUNG.....</u>	<u>4</u>
<u>II. BEGRIFFLICHE EINORDNUNG VON POSITIONALITÄT</u>	<u>5</u>
2.1. BESTIMMUNG VON POSITION, POSITIONIERUNG, POSITIONALITÄT	6
2.2. RELIGIÖSE POSITIONALITÄT.....	6
2.2.1. POSITIONALITÄT UND IDENTITÄT	7
2.2.2. KONFESSIONELLE POSITIONALITÄT UND INDIVIDUELL-RELIGIÖSE POSITIONALITÄT.....	8
<u>III. NORMATIVE EBENE.....</u>	<u>10</u>
3.1. SCHULRECHTLICHE RAHMENBEDINGUNGEN	10
3.1.1. BEKENNTNISGEBUNDENER RU IM RAHMEN DER RELIGIONSFREIHEIT	10
3.1.2. KONFESSIONELLER RELIGIONSUNTERRICHT IM RAHMEN SCHULISCHER CURRICULA	12
3.2. KIRCHLICHE RAHMENBEDINGUNGEN	14
3.2.1. ERWARTUNGEN ZUR POSITIONALITÄT IN ZENTRALEN DENKSCHRIFTEN DER DBK	14
3.2.2. MISSIO CANONICA ALS WIRKUNGSRAHMEN KATHOLISCHER RELIGIONSLEHRER*INNEN	19
3.2.3. ERWARTUNGEN ZUR POSITIONALITÄT IN ZENTRALEN DENKSCHRIFTEN DER EKD	21
3.2.4. VOCATIO ALS WIRKUNGSRAHMEN EVANGELISCHER RELIGIONSLEHRER*INNEN.....	24
<u>IV. KONZEPTIONELLE EBENE.....</u>	<u>26</u>
4.1. KONFESSIONELL-GEBUNDENER RELIGIONSUNTERRICHT	26
4.1.1. SYSTEMATISCH-THEOLOGISCHE KONZEPTIONEN	26
4.2. DIDAKTISCHE KONZEPTIONEN	29
4.2.1. POSITIONALITÄT ALS KONFESSIONELLE GEBUNDENHEIT DES RELIGIONSUNTERRICHTS.....	29
4.2.2. POSITIONALITÄT DER LEHRPERSONEN	31
4.2.3. POSITIONALITÄT IM HORIZONT DES BEUTELSBACHER KONSENSSES	36
4.3. KOOPERATIVER RELIGIONSUNTERRICHT	40
4.3.1. DIDAKTIK DER MULTIPERSPEKTIVITÄT	41
4.3.2. KONFESSIONELL-KOOPERATIVER RELIGIONSUNTERRICHT	42
4.3.3. INTERRELIGIÖS-KOOPERATIVER RELIGIONSUNTERRICHT	48
4.3.4. INTERRELIGIÖSE ANSÄTZE UND MODELLE	51
<u>V. EMPIRISCHE EBENE</u>	<u>65</u>
5.1. KONFESSIONELLER RELIGIONSUNTERRICHT	65
5.1.1. AUSGANGSPUNKT MANGELNDER POSITIONALITÄT IM KONFESSIONELLEN RU	65
5.1.2. SELBSTAUSSAGEN UND VORSTELLUNGEN VON LEHRKRÄFTEN	67
5.2. KONFESSIONELL-KOOPERATIVER RELIGIONSUNTERRICHT.....	74
5.2.1. VORSTELLUNGEN UND SELBSTAUSSAGEN VON LEHRKRÄFTEN	74
5.3. UNTERRICHTLICHE DYNAMIKEN ALS HERAUSFORDERUNG VON POSITIONALITÄT	82

<u>VI.</u>	<u>FAZIT UND AUSBLICK.....</u>	<u>85</u>
6.1.	BEGRIFFLICHE EINORDNUNG.....	86
6.2.	NORMATIVE EBENE	88
6.3.	KONZEPTIONELLE EBENE	90
6.4.	EMPIRISCHE EBENE	100
<u>VII.</u>	<u>LITERATURVERZEICHNIS.....</u>	<u>107</u>

I. Einleitung

In den letzten Jahren nimmt das Thema *Positionalität* für die religionspädagogische Forschung einen immer größeren Raum ein. Dies zeigt sich an einer Vielzahl von Veröffentlichungen, die hinsichtlich der Sorge um die allgemeine Zukunftsfähigkeit des Religionsunterrichts für *mehr* Positionalität auf Ebene des Unterrichts und dessen Akteur*innen plädieren. Bei derartigen Überlegungen und Forderungen stehen vielfach die Religionslehrer*innen im Fokus. Gerade sie sind von gesellschaftlichen Auswirkungen eines zunehmenden Individualismus und Pluralismus betroffen und müssen mit einer immer heterogeneren Schülerschaft umgehen lernen. Ihre Pluralitätsfähigkeit zeigt sich im Religionsunterricht gerade über einen reflektierten Umgang mit religiöser und weltanschaulicher Heterogenität, wozu als fachliche und fachdidaktische Voraussetzung eine *reflektierte Standpunktfähigkeit* gehört. Die positionelle Herausforderung zeigt sich jedoch auch in der allgemeinen Gegebenheit ihrer Mitgliedschaft einer Religionsgemeinschaft bzw. Konfession sowie ihrer Rolle als kirchliche Vertreter*innen in der Schule. Zwangsläufig müssen sie im Angesicht gesellschaftlich brisanter und kontrovers diskutierter Themenkomplexe wie *freie Sexualität* oder *Missbrauchskrise* eine Selbstpositionierung vornehmen. Insgesamt agieren sie in ihrer Bindegliedfunktion zwischen den Entitäten von Kirche, Schule und Gesellschaft im spannungsreichen Feld unterschiedlicher Anforderungen und Erwartungen bezüglich ihrer (religiösen) Selbstpositionierung im Religionsunterricht. In dieser Diversität und partikularen Undurchsichtigkeit von Bedingungen und Ansprüchen zur Positionalität von Lehrkräften, liegt die Aufgabe einer Ordnung des aktuellen Diskurses zur Selbstpositionierung im Religionsunterricht nahe. Ziel und Anspruch ist, sich dieser Aufgabe anzunehmen. Entsprechend lautet der Titel dieser Arbeit:

„Positionalität als Herausforderung. Eine Ordnung des religionspädagogischen Diskurses zur Selbstpositionierung von Lehrkräften im Religionsunterricht.“

Zur Ordnung und Gliederung des Diskurses ist als erster Schritt die Definition wesentlicher Begriffe des religionspädagogischen Diskurses notwendig. In dieser *begrifflichen Einordnung* (Kapitel II) sollen definitorische Trennlinien zwischen den Grundbegriffen von *Positionalität*, *Positionierung* und *Standpunktfähigkeit* im etymologischen und religionspädagogischen Sinne erfolgen. Daran angeschlossen wird die weitere Diskursordnung auf unterschiedlichen Ebenen vorgenommen, wobei immer die Frage nach den Bedingungen und Anforderungen zur Positionalität und Selbstpositionierung von

Lehrkräften im Religionsunterricht fokussiert wird. Auf *normativer Ebene* (Kapitel III) werden die vorgegebenen Rahmenbedingungen von Staat und Kirche in Sache des Religionsunterrichts als *res mixta* zusammengetragen. Die *konzeptionelle Ebene* (Kapitel IV) beschäftigt sich mit theologischen und religionsdidaktischen Ansätzen, Modellen und Organisationsformen und deren jeweiligen Anforderungen zur Positionalität für Religionslehrer*innen. Die *empirische Ebene* (Kapitel V) erfasst die Bedingungen und Ansprüche, denen Lehrkräfte in konkreter Praxis des Religionsunterrichts begegnen. Dazu sind Vorstellungen, Einstellungen und Wahrnehmungen von Lehrpersonen und weiteren schulischen Akteur*innen maßgeblich sowie ethnographische Unterrichtsforschung zu Positionierungen von Lehrkräften und Positionierungsprozessen im konkreten Unterrichtsgeschehen zu beachten.

Am Ende der Arbeit soll ein Fazit (Kapitel VI) zur vorgelegten Diskursordnung gegeben werden. Dabei wird eine Bestandsaufnahme zur begrifflichen Einordnung sowie den einzelnen Ebenen geleistet und die wichtigsten Ergebnisse innerhalb der Ebenen diskutiert. Aufgrund des begrenzten Rahmens dieser Arbeit kann keine umfassende Diskussion der gesamten Ergebnisse von normativer, konzeptioneller und empirischer Ebene geführt werden. Diese Aufgabe muss auf zukünftige Forschungsvorhaben ausgelagert werden. Dennoch wird sich vorbehalten, einzelne Bezüge zwischen den Ebenen herzustellen und mögliche Interdependenzen oder Diskrepanzen aufzuzeigen. Schlussendlich soll die vorgelegte Ordnung für größere Transparenz innerhalb des Diskurses sorgen und hieraus resultierende Ergebnisse für zukünftige Untersuchungen im religionsdidaktischen Themenfeld von *Positionalität* und *Positionierung* nutzbar gemacht werden.

II. Begriffliche Einordnung von Positionalität

Als ersten Arbeitsschritt braucht es eine differenzierte Erfassung jener Begriffe, die für den religionspädagogischen Diskurs von zentraler Bedeutung sind. So muss *Positionalität* als solche begrifflich bestimmt werden, und von verwandten Ausdrücken wie *Positionierung* oder *Standpunktfähigkeit* abgegrenzt werden. Nicht selten findet sich, sogar innerhalb der Fachliteratur, eine synonyme Gebrauchsweise der Begriffe. Folglich bedarf es definitorischer Trennlinien zwischen den Grundbegriffen von *Position*, *Positionierung*, *Positionalität* und *Standpunktfähigkeit*, worin sowohl die bedeutungstragenden Akzentuierungen als auch die semantischen Wechselwirkungen deutlich werden. Zudem müssen die Begrifflichkeiten im religionspädagogischen Deutungsrahmen von *religiöser*

Positionalität und infolgedessen im Verhältnis von *Identität und Positionalität* betrachtet werden, welches auch die Wechselwirkung zwischen *konfessioneller Positionalität* und *individuell-religiöser Positionalität* von Lehrkräften miteinschließt.

2.1. Bestimmung von Position, Positionierung, Positionalität

Eine *Positionierung* bezeichnet „das Zustandekommen bzw. das Einnehmen einer Position.“¹ Sie findet in Bezug zu einer Sache oder einer Person statt, wobei sie prozesshaft und kontextgebunden ist.² Ihr Kernbegriff *Position* stammt vom lateinischen Wortursprung „positio“ ab und bedeutet „Setzen“, „Stellen“, „Stellung“ oder „Lage“.³ Ihr semantischer Gehalt kann am besten über synonyme Begriffe wie „Standpunkt“, „grundsätzliche Auffassung“ und „Einstellung“⁴ beschrieben werden. Ein Standpunkt kann entweder im umfassenden Sinne als Weltanschauung einer Person oder im engeren Sinne als Auffassung zu einer spezifischen Angelegenheit verstanden werden.⁵ So meint *Position* eine Art ‚Ort‘ und *Positionierung* eine wiederkehrende ‚Verortung‘ einer Person oder Gemeinschaften innerhalb eines Kontextes. Zugleich grenzen sich *Position* und *Positionierung* vom Begriff der „Entscheidung“⁶ ab. Zwar versteht man unter einer *Entscheidung* die positionelle Festlegung einer Person, überdies beinhaltet sie aber auch den vorläufigen Abwägungsprozess verschiedener Positionen.⁷ In Abgrenzung zur *Positionierung* wird unter *Positionalität* der existentielle und prozesshafte Zustandscharakter einer Person verstanden – d.h. eine Person besitzt einen Standpunkt bzw. eine Position oder etwas hat den Charakter von Positionalität.⁸ Demnach verweist *Positionalität* auf etwas Existentielles und Angeeignetes, welches jedoch einen stetigen Prozess an Positionierungen durchläuft.⁹

2.2. Religiöse Positionalität

Angewandt auf den religionspädagogischen Kontext bezieht sich Mirijam Zimmermann (2022) auf die Definition von *Positionalität* als eine „spezifische

¹ Lorenzen, S. (2021). Positionierung im Religionsunterricht, interreligiös. In: *Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet* (WiReLex), 1.

² Vgl. Fabricius, S. (2022a). Positionalität, Lehrende. In: *Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet* (WiReLex), 1.

³ Vgl. DWDS. Der deutsche Wortschatz von 1600 bis heute. *Eintrag: Position*. URL: <https://www.dwds.de/wb/Position> [Letzter Zugriff: 06.06.2023].

⁴ Duden online. *Eintrag: Position*. URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Position> [Letzter Zugriff: 06.06.2023].

⁵ Vgl. Hüttenhoff, M. (2001). *Der religiöse Pluralismus als Orientierungsproblem. Religionstheologische Studien*. Leipzig: EVA, 154.

⁶ Siehe hierzu: Lorenzen, S. (2020). *Entscheidung als Zielhorizont des Religionsunterrichts? Religiöse Positionierungsprozesse aus der Perspektive junger Erwachsener*. Stuttgart: Kohlhammer.

⁷ Vgl. ebd., 15.

⁸ Vgl. Fabricius, S. (2022a). Positionalität, 1.

⁹ Vgl. ebd., 2.

Haltung/Meinung/Stellung innerhalb eines Fachdiskurses von Subjekten oder Institutionen zu einem Sachverhalt“¹⁰. Der unterrichtliche Lerngegenstand stellt demnach den wesentlichen Ankerpunkt derjenigen Beziehung dar, die die Subjekte mit Einnehmen einer Position bestimmen.¹¹ Das Subjekt ist nach dieser Auffassung die „positionsbestimmende Größe“¹² im Unterrichtsgeschehen. Dieses Verständnis von Positionalität setzt den Fokus auf das persönliche Urteil einer Person im religionspädagogischen Lernsetting, ohne direkt ihre religiös-weltanschauliche Standortgebundenheit einzubeziehen.¹³ Klar ist, dass es im konfessionellen oder religiösen Austausch auf die Einnahme und Ausbildung eines Standpunktes ankommt, der vorläufige Lernprozesse zur Perspektivenverschränkung benötigt.¹⁴ Die *Standpunktfähigkeit* einer Person impliziert also „die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel bzw. zur Perspektivübernahme, um unterschiedliche Standpunkte in ihrer Perspektivität miteinander ins Gespräch bringen zu können“¹⁵. Daran angeschlossen können die Mechanismen von Perspektivwechsel und Perspektivübernahme genutzt werden, um sich selbst im Spektrum möglicher Positionen zu verorten.

2.2.1. Positionalität und Identität

Neben der Prozesshaftigkeit von religiöser Positionalität ist ihr existentielles Spezifikum von entscheidender Bedeutung: Fragt man nach der *Positionalität* eines Subjektes, erfragt man gleichermaßen einen Teil seiner (dynamischen) Identität. Bezogen auf Religionslehrer*innen beinhaltet die Frage nach ihrer *religiösen Positionalität* immer auch die Frage nach ihrer *religiösen Identität*. Diese setzt sich aus verschiedenen Ebenen zusammen. So sind wichtige Faktoren für ihre *religiöse Identität* und Entwicklung *religiöser Positionalität* ihre eigene (Glaubens-)Biografie, ihr berufliches Selbstkonzept und ihre Wahrnehmung eigener Rollenbilder als Religionslehrperson.¹⁶ Damit umfasst *Positionalität* sowohl die Positionsgebundenheit einer Person als auch ihr einhergehendes Geprägtsein

¹⁰ Zimmermann, M. (2022). Positionalität (nicht nur) in der Kinder- und Jugendtheologie. Streiflichter zur Einführung, Kategorisierungsversuche und eine Problemanzeige in Frageform. In: M. Zimmermann, F. Kraft, O. Reis, H. Roose & S. Schroeder (Hrsg.). „Hauptsache, du hast eine Meinung und einen eigenen Glauben“. *Positionalität (nicht nur) in der Kinder- und Jugendtheologie* (S. 9–26). Stuttgart: Calwer, 15.

¹¹ Vgl. Lorenzen, S. (2022). Die interaktionale Dimension religiöser und religionsbezogener Positionierungen – eine Perspektive für die religionsdidaktische Forschung? *Theo-Web* 21 (2), 32–48, hier 37.

¹² Ebd.

¹³ Vgl. ebd., 38f. Anders als im systematisch-theologischen Ansatz von Michael Hüttenhoff (2001), der eine reflektierte Standortgebundenheit der Positionalität menschlicher Orientierungen als wichtige Voraussetzung für den konfessionellen bzw. religiösen Dialog ansieht (Kap. 4.3.4.1. „Reflektierter Positionalismus“).

¹⁴ Vgl. Woppowa, J. (2018). *Religionsdidaktik* (= UTB 4935). Grundwissen Theologie. Paderborn: Schöningh, 187.

¹⁵ Ebd.

¹⁶ Vgl. Fabricius, S. (2022a). Positionalität, 2.

durch eine Position, die wiederum in Abhängigkeit zu positionsbedingten Voraussetzungen sowie in Wechselwirkung von Orientierungen mit ihren Umgebungen steht.¹⁷ *Positionalität* und *Positionierung* besitzen gleichwohl ein reziprokes Verhältnis. Dies setzt sich im Verhältnis von Positionalität und religiöser Identität sowie Biografie fort: Denn Erfahrungen des Positionierens und Auseinandersetzungen mit verschiedenen Positionen wirken identitätsbildend und verweisen zugleich auf die Kontingenz eigener Positionalität.¹⁸

Ganz unabhängig von der Diskussion um eine *religiöse Identität* als Voraussetzung oder Ziel religiöser Bildung¹⁹ kann für Religionslehrer*innen folglich die wichtige Referenz ermittelt werden, eine fortgeschrittene Reife im Umgang mit ihrer eigenen religiösen Identität zu besitzen. Nur mit dieser persönlichen Kompetenz können religiöse Lernprozesse authentisch begleitet und angeleitet werden. Bei Religionslehrer*innen muss folglich ein gewisses „Resultat von Identifizierungspraktiken im Balancieren von Selbst- und Fremdwahrnehmung“²⁰ vorhanden sein sowie die Lebensform im Artikulationsprozess von „individueller Religiosität“ und „sozial-kulturell kodierter Religion“²¹ erprobt worden sein. Aus diesen dynamischen Identitätsprozessen bildet sich ihre prozessuale *Positionalität* heraus, die eine individuell-religiöse und eine konfessionelle Dimension umfassen.²²

2.2.2. Konfessionelle Positionalität und individuell-religiöse Positionalität

Religionslehrpersonen finden sich im Religionsunterricht selbst als Teilnehmer*innen des religiösen Austauschs wieder. Dies gilt besonders für einen bekenntnisorientierten Religionsunterricht, in dem sie eine konfessionelle Innenperspektive mittragen. Als Lernbegleiter*innen nehmen sie keine Beobachterperspektive ein, sondern stehen selbst mit ihrer *konfessionellen* und *individuell-religiösen Positionalität* im Unterrichtsgeschehen.

Die *konfessionelle Positionalität* entsteht aus den kirchlichen und gemeindlichen Anbindungen sowie den konfessionellen Erfahrungen.²³ Dabei muss eine äußere und innere konfessionelle Positionalität unterschieden werden. Die *äußere konfessionelle Positionalität* entsteht in erster Linie durch Außenzuschreibungen an die Lehrkraft. Diese Zuschreibungen manifestieren sich beispielsweise anhand des bekenntnisorientierten

¹⁷ Vgl. Hüttenhoff, M. (2001). Der religiöse Pluralismus als Orientierungsproblem, 155f.

¹⁸ Vgl. Fabricius, S. (2022a). Positionalität, S. 2.

¹⁹ Zirfas, J., Art. (2015). Identität. In: *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Bildungs- und Erziehungsphilosophie*, 1–29, hier 25.

²⁰ Altmeyer, S. (2016): Art. Identität, religiöse. In: *Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet (WiReLex)*, 7.

²¹ Vgl. ebd.

²² Vgl. Fabricius, S. (2022a). Positionalität, 2, 4.

²³ Vgl. ebd., 4.

Theologiestudiums, der kirchlichen Lehrerlaubnis (*Missio, Vocatio*) oder der formalen Zugehörigkeit zu einer Kirche.²⁴ Dabei steht vordergründig die Frage im Raum, was das kirchliche ‚Wir‘ glaubt. Es bestimmt somit die Lehrkraft als prototypische Repräsentantin ihrer Konfession. Dabei spielt noch keine Rolle, inwiefern sich diese Lehrperson mit der christlichen Botschaft oder kirchlichen Lehrmeinung selbst identifizieren kann. Hier tritt die *innere konfessionelle Positionalität* hinzu. Sie konstituiert sich durch persönliche Erfahrungen, die mit der eigenen Konfession und Konfessionalität in der Vergangenheit gemacht wurden und in Zukunft noch gemacht werden.²⁵ Sie beinhaltet die konfessionelle Selbstwahrnehmung, wobei die Frage geklärt werden muss, was eine Lehrkraft als konfessionelles ‚Ich‘ glaubt. Es geht um den persönlichen Glauben innerhalb einer Konfession bzw. Kirche. Damit rekuriert die innere konfessionelle Haltung bereits auf eine individuelle Ebene, da spezifisch persönliche Erfahrungen zu einer bestimmten konfessionellen Identität der Lehrkraft führen.

Die *individuell-religiöse Positionalität* ergibt sich aus nicht-konfessionsspezifischen, eigenen Glaubenserfahrungen und Erfahrungen des Nicht-Glaubens, Zweifelns sowie Erfahrungen mit anderen Religionen und Weltanschauungen.²⁶ Obwohl es sich um vornehmlich innere Glaubenserfahrungen handelt, ist die religiöse Innenperspektive auch von äußeren sozio-kulturellen Faktoren beeinflusst, z.B. von Gesellschaft und Familie.²⁷ Diese Komponenten müssen nicht zwangsläufig einen religiösen Kern vorweisen. Dennoch beeinflussen sie die Werteorientierung einer Religionslehrperson, die zugleich Auswirkungen auf die individuell-religiöse Positionalität einer Lehrkraft besitzt.²⁸

Es wird deutlich, dass die religiöse Positionalität einer Religionslehrkraft aus divers zusammenwirkenden Komponenten besteht. Sie kreist fortwährend um die Frage, welche Standpunkte eine Lehrperson eigentlich für sich selbst und in Bezug auf ihre konfessionelle Zugehörigkeit vertritt. Es wird ein dynamisches Verhältnis von innerer und äußerer Positionalität erkennbar, wobei *Positionalität* zu einem resonierenden, prozesshaften und biografischen Dauerverfahren wird.²⁹

²⁴ Vgl. ebd.

²⁵ Vgl. ebd., 5.

²⁶ Vgl. ebd.

²⁷ Vgl. ebd.

²⁸ Vgl. ebd., 6.

²⁹ Vgl. ebd.

III. Normative Ebene

Zur weiteren Ordnung des Diskurses wird sich nun den verschiedenen Ebenen zugewandt. Im ersten Hauptteil werden die Bedingungen und Anforderungen zur *Positionalität* und *Positionierung* von Lehrkräften im Religionsunterricht auf einer *normativen Ebene* geordnet. Dazu werden die normativ-bindenden Rahmenbedingungen des Religionsunterrichts von staatlicher und kirchlicher Seite herangezogen und mittels des Diskursschwerpunktes untersucht. Weil der bekenntnisorientierte Religionsunterricht als *res mixta* zu verstehen ist, bedarf es dieser wechselseitigen Betrachtung der Referenzbedingungen. Schlussendlich gilt mit der Ordnung auf normativer Ebene folgende Frage zu beantworten: *Welche Bedingungen und Anforderungen werden von Staat und Kirche an Lehrkräfte zur religiösen Selbstpositionierung im Religionsunterricht gerichtet?*

3.1. Schulrechtliche Rahmenbedingungen

Für die normative Ebene der Positionalität von Lehrkräften im Religionsunterricht muss zunächst ein Blick auf die rechtlichen Grundlagen des bekenntnisorientierten Religionsunterrichts geworfen werden. Auf diese Weise werden die Rahmenbedingungen zur Erteilung eines konfessionellen Religionsunterrichts erarbeitet, die wiederum entscheidende Auswirkungen auf die Positionalität bzw. Positionierung von Lehrkräften im Unterricht besitzen. Hierbei werden religiöse Grundrechte mit dem Schwerpunkt auf Religionsfreiheit betrachtet sowie bildungspolitische Vorgaben mit dem Fokus auf Kernlehrpläne und Kompetenzerwartungen an Lernende und Lehrende ausgeführt.

3.1.1. Bekenntnisgebundener RU im Rahmen der Religionsfreiheit

Religiöse Bildung ist ein fest etabliertes Ziel von Schule. Sie unterliegt den rechtlichen Bestimmungen deutscher Gesetzgebung, wonach der schulische Religionsunterricht vom Grundgesetz, insbesondere den Grundrechten und Grundwertentscheidungen, sowie den Länderverfassungen mit eigenen Zielsetzungen zur Schule bestimmt wird.

Als staatliche Rahmenbedingungen für den bekenntnisorientierten Religionsunterricht sind die gewährleistete Freiheit zu religiösen Anschauungen (GG Art. 3), die Freiheit des Glaubens, des eigenen Gewissens und weltanschaulichen Bekenntnisses sowie der ungestörten Religionsausübung (GG Art. 4) von zentraler Bedeutung. Das Grundgesetz garantiert damit den Schutz vor Diskriminierung hinsichtlich persönlicher Glaubensüberzeugungen und erschafft in Zusammenhang mit dem Verbot einer Staatskirche

und dem Grundrecht auf Religionsfreiheit ein staatliches Neutralitätsgebot.³⁰ Hieraus ergeben sich zum einen die *negative Religionsfreiheit*, bei der ein*e Staatsbürger*in ein Recht auf Religionslosigkeit besitzt und ausschließlich nicht-religiösen Überzeugungen folgt, zum anderen die *positive Religionsfreiheit*, die eine Möglichkeit zur freien Religionsausübung bietet. Würde der Staat Angelegenheiten von Religion und Glauben vollständig auf den Bereich des Privaten eingrenzen, würde er im Grunde einen laizistischen *Neutralismus* zur Weltanschauung erheben.³¹ Doch der Gesetzgeber muss bekenntnismäßig und weltanschaulich neutral bleiben, sodass er in seinen vorgeschriebenen Zielen und Inhalten des Religionsunterrichts auf die Zusammenarbeit mit den jeweiligen Kirchen und Religionsgemeinschaften angewiesen ist.³² So wird mit Artikel 7 Absatz 3 GG bestimmt, dass der Religionsunterricht „in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“ zu erteilen ist. Demnach kann nicht vom Staat festgeschrieben werden, was unter Glaubensfreiheit, Gewissensfreiheit oder Religionsausübung einer bestimmten Religionsgemeinschaft oder Kirche verstanden wird. Hierbei würde er seine eigene Grenze und Selbstverpflichtung zur religiösen Neutralität überschreiten.³³

Folglich steht der Religionsunterricht als *res mixta* in gemeinsamer Verantwortung von Staat und Kirche. Mit gesetzlicher Verankerung als „ordentliches Lehrfach“ (GG Art. 7) gehört seine Einrichtung und Durchführung in die staatliche Aufsichtspflicht. Dies gilt ebenso für seine allgemeine Finanzierung (= Sachkosten) sowie die Aus- und Fortbildung von Religionslehrkräften (= Personalkosten).³⁴ Im Hinblick auf seine Ziele und Inhalte muss der Religionsunterricht allerdings von den jeweiligen Kirchen bzw. Religionsgemeinschaften gestaltet werden. Was nun inhaltliche Vorgaben zum Religionsunterricht sind, wird in Form schulrechtlicher Bestimmungen, wie Kernlehrplänen und Kompetenzerwartungen, sowie in Bildungsdenkschriften der Kirchen festgelegt. Um Aufschluss über die Positionalität von Religionsunterricht und dessen Akteur*innen zu erhalten, muss sich folglich mit diesen Vorgaben intensiver auseinandergesetzt werden.

³⁰ Vgl. EKD (2014). *Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule*. Gütersloher Verlagshaus, 39.

³¹ Vgl. Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland (1976). *Beschlüsse der Vollversammlung. Offizielle Gesamtausgabe I*. Freiburg i. Br.: Herder, 132. Vgl. Lindner, H. & Meckel, T. (2015). Art. Religionsunterricht, Recht. In: *Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet* (WiReLex), 8.

³² Vgl. Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland (1976). *Beschlüsse der Vollversammlung*, 132.

³³ Vgl. EKD (2014). *Religiöse Orientierung gewinnen*, 41.

³⁴ Vgl. ebd., 42. Vgl. Lindner, H. & Meckel, T. (2015). Art. Religionsunterricht, Recht, 9.

3.1.2. Konfessioneller Religionsunterricht im Rahmen schulischer Curricula

Die Erteilung des bekenntnisorientierten Religionsunterrichts folgt durch staatlich ausgebildete Lehrkräfte. Sie besitzen entweder eine staatliche oder kirchliche Anstellung, sind aber gleichermaßen verpflichtet, nach curricularen Vorgaben jeweiliger Bundesländer zu unterrichten. Indes werden die Kernlehrpläne und Schulbücher in gemeinsamer Verantwortung von Staat bzw. Bundesländern und Kirchen genehmigt. Im Folgenden soll ein Blick auf curriculare Rahmenbedingungen des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen mit Schwerpunkt auf Positionalität des Religionsunterrichts gelegt werden.³⁵ Dabei sollen externe Vorgaben wie konfessionelle Rahmung des Unterrichtsfaches und ausgewählte Kompetenzerwartungen an Schüler*innen näher betrachtet werden, um sie in Bezug auf die Positionalität bzw. Selbstpositionierung von Lehrpersonen im Religionsunterricht deuten zu können. Für die Analyse werden exemplarische Beispiele aus Kernlehrplänen verschiedener Schulformen der Fächer Katholische und Evangelische Religionslehre herangezogen.

Angefangen bei den Lehrplänen für die Primarstufe ist Religion ein „bekenntnisorientiertes“³⁶ Lehrfach, das unter konfessionellen Rahmenbedingungen erteilt wird. Seine konfessionelle Ausrichtung drückt sich über „die Konfessionalität der Lehrkräfte, ihre kirchliche Bevollmächtigung und den Lehrplan“³⁷ aus. Somit ist der Religionsunterricht grundlegend von *Positionalität* geprägt. Sie zeigt sich in Form von *Konfessionalität* im Bekenntnis einer Kirche oder Religionsgemeinschaft sowie in deren Vertretung durch konfessionelle Lehrkräfte. Grundlegend sind Religionslehrer*innen dazu angehalten, persönliche Glaubensüberzeugungen und Grundorientierungen von Schüler*innen zu achten.³⁸ Allerdings sollen sie in der Schule ebenso glaubwürdige Vertreter*innen einer Religionsgemeinschaft und Ansprechpartner*innen in Glaubens- und

³⁵ Nordrhein-Westfalen wird als prototypisches Bundesland ausgewählt, weil es das bevölkerungsreichste Bundesland in Deutschland ist und verhältnismäßig für die bundesdurchschnittlich größte Anzahl von Schüler*innen gilt.

³⁶ Ministeriums für Schule und Bildung (2012). *Lehrplan für die Primarstufe in Nordrhein-Westfalen. Fach Katholische Religionslehre*, 154; vgl. Ministeriums für Schule und Bildung (2012). *Lehrplan für die Primarstufe in Nordrhein-Westfalen. Fach Evangelische Religionslehre*, 132.

³⁷ Ministeriums für Schule und Bildung (2012). *Lehrplan für die Primarstufe in Nordrhein-Westfalen. Fach Katholische Religionslehre*, 154. Siehe hierzu auch: Ministeriums für Schule und Bildung (2013). *Kernlehrplan für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen. Evangelische Religionslehre*, 9; Ministeriums für Schule und Bildung (2013). *Kernlehrplan für die Realschule in Nordrhein-Westfalen. Evangelische Religionslehre*, 9–10; Ministeriums für Schule und Bildung (2013). *Kernlehrplan für die Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Evangelische Religionslehre*, 9–10; Ministeriums für Schule und Bildung (2013). *Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. Evangelische Religionslehre*, 10; Ministeriums für Schule und Bildung (2013). *Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Evangelische Religionslehre*, 12.

³⁸ Vgl. Ministeriums für Schule und Bildung (2012). *Lehrplan für die Primarstufe in Nordrhein-Westfalen. Fach Katholische Religionslehre*, 132.

Lebensfragen sein.³⁹ Dieser Aspekt wird in den Kernlehrplänen der Katholischen Religionslehre im Zusammenhang mit der „veränderten religiösen Situation“⁴⁰ als gebotene Notwendigkeit beschrieben. So sei der religiöse Bildungsauftrag durch „religiöse Pluralität, Individualisierung und Kirchenferne“⁴¹ herausgefordert, was von Lehrpersonen nicht nur „eine fachlich fundierte Auskunft“⁴² im Unterricht fordere, sondern auch „die Botschaft des Evangeliums“⁴³ für Schüler*innen glaubwürdig zu vertreten. Infolgedessen wird von Lehrkräften erwartet, dass sie im Religionsunterricht als Vertreter*innen ihrer Konfession zu Fragen des Glaubens und Lebens eine Stellung beziehen sowie konfessionelle Botschaften und Werte in repräsentativer Form mittragen.

Darüber hinaus solle ihr Religionsunterricht Lernende dazu befähigen „am religiösen Dialog teilzunehmen und ihren Standpunkt argumentativ zu vertreten.“⁴⁴ Dies bezüglich wird der Erwerb einer *Urteilskompetenz* sowie einer *Handlungskompetenz*, im Speziellen einer *Dialogkompetenz*, angestrebt. Dabei bezeichnet *Urteilskompetenz* „die Fähigkeit zu religiösen Sachverhalten und Positionen einen eigenen Standpunkt zu entwickeln, ihn zu erörtern und zu begründen.“⁴⁵ *Dialogkompetenz* umfasst zudem die „Fähigkeiten zur konstruktiven Auseinandersetzung und wechselseitigen Verständigung mit unterschiedlichen religiösen und weltanschaulichen Positionen, Wertsetzungen und Handlungsdispositionen“⁴⁶. Demnach sollen Schüler*innen lernen im Kontext von Religion und Glauben sich selbst zu positionieren bzw. eine Positionalität zu entwickeln.

Mit Blick auf die Lehrpersonen im Religionsunterricht kann rückgeschlossen werden, dass sie als Lehrende bereits eine ausgeprägte Urteils- und Dialogkompetenz besitzen müssen, um Lernprozesse zur religiösen (Selbst-)Positionierung anleiten zu können. Was in den Kernlehrplänen für die Schüler*innen an Kompetenzen festgelegt ist, muss also mindestens

³⁹ Vgl. Ministeriums für Schule und Bildung (2012). *Lehrplan für die Primarstufe in Nordrhein-Westfalen. Fach Katholische Religionslehre*, 154.

⁴⁰ Ministeriums für Schule und Bildung (2013). *Kernlehrplan für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen. Katholische Religionslehre*, 10. Siehe hierzu auch die Kernlehrpläne der anderen Schulformen im Fach Katholische Religionslehre (S. 10).

⁴¹ Vgl. ebd.

⁴² Vgl. ebd.

⁴³ Vgl. ebd.

⁴⁴ Ministeriums für Schule und Bildung (2012). *Lehrplan für die Primarstufe in Nordrhein-Westfalen. Fach Katholische Religionslehre*, 154.

⁴⁵ Ministeriums für Schule und Bildung (2013). *Kernlehrplan für die Realschule in Nordrhein-Westfalen. Evangelische Religionslehre*, 13. Siehe hierzu auch Ministeriums für Schule und Bildung (2013).

Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. Katholische Religionslehre., 14.

⁴⁶ Ministeriums für Schule und Bildung (2013). *Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Evangelische Religionslehre*, 17.

in dieser Form auch für Lehrkräfte gelten.⁴⁷ Zudem kann es zur Anleitung positioneller Lernprozesse beitragen, wenn Lehrpersonen sich selbst bei Gelegenheit positionieren. Gerade im Hinblick auf eine „an Bildung orientierte Schulpädagogik ist die persönliche Stellungnahme des Lehrers und der Lehrerin unersetzlich.“⁴⁸ Zudem treten Lehrkräfte nicht selten im Unterricht als einziger Kontakt zur Kirche vor Schüler*innen in Erscheinung, weshalb eine Selbstpositionierung und Bekenntnisverortung der Lehrkraft zum Anstoß religiöser Lernprozesse sinnvoll erscheint.

3.2. Kirchliche Rahmenbedingungen

Die Inhalte und Ziele des Religionsunterrichts werden in erster Linie von den Kirchen und Religionsgemeinschaften vorgegeben. Aus diesem Grund wird sich im Folgenden mit kirchlichen Denkschriften zum Religionsunterricht auseinandergesetzt, wobei die entsprechenden Anforderungen zur Positionalität von Lehrkräften entlang ihrer Genese nachvollzogen und in Bezug auf die kirchliche Lehrerlaubnis für Religionslehrer*innen (Missio, Vocatio) analysiert werden. Insgesamt fällt auf, dass in kirchlich verfassten Schriften weniger didaktische Begriffe und Theorien aus dem wissenschaftlichen Kompetenzdiskurs verglichen zu pointierten Leitbildern und -sätzen verwendet werden.⁴⁹

3.2.1. Erwartungen zur Positionalität in zentralen Denkschriften der DBK

Für die Deutsche Bischofskonferenz (DBK) bildet der *Beschluss der Gemeinsamen Synode der Bistümer* (1974) bis heute einen wichtigen Referenzrahmen für Äußerungen zum schulischen Religionsunterricht. Es wird von einem bekenntnisgebundenen Religionsunterricht ausgegangen, der von seinem konfessionellen Standpunkt aus in Dialog zu anderen Konfessionen und Religionen tritt. Der Religionsunterricht findet also im Rahmen konfessioneller Beschränkung statt, auch wenn er vor dem Hintergrund der pluralistischen Gesellschaft nicht länger als eine *Katechese* in der Schule verstanden werden darf.⁵⁰ Damit entfernt sich der Würzburger Synodenbeschluss von kerygmatischen Prämissen zur Rolle von Lehrkräften im Religionsunterricht.⁵¹ Dennoch sollen Religiosität und Glaube für Religionslehrer*innen nicht nur ein neutraler „Gegenstand“ des Unterrichts

⁴⁷ Siehe hierzu DBK (2010). *Kirchliche Anforderungen an die Religionslehrerbildung*. Die deutschen Bischöfe: Bd. 93. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, 14: „Religionslehrerinnen und Religionslehrer verfügen über Urteils- und Dialogfähigkeit in religiösen und moralischen Fragen“.

⁴⁸ DBK (1996). *Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts*. Die deutschen Bischöfe: Bd. 56. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, 18.

⁴⁹ Vgl. Heger, J. (2021). Lehrpersonen als Vertreterinnen und Vertreter der Kirche. In: U. Kropač & U. Riegel (Hrsg.). *Handbuch Religionsdidaktik* (S. 144–152). Stuttgart: Kohlhammer, 145.

⁵⁰ Vgl. Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland (1976). *Beschlüsse der Vollversammlung*, 130.

⁵¹ Vgl. Heger, J. (2021). Lehrpersonen als Vertreterinnen und Vertreter der Kirche, 145f.

sein, sondern vielmehr ein „Standort“⁵² und infolgedessen eine konfessionelle Selbstpositionierung. Diese religiöse Selbstverortung müsse den Lernenden vermittelt werden, indem Religionslehrer*innen die Sache des Evangeliums zu ihrer eigenen machen und vor den Schüler*innen glaubwürdig bezeugen.⁵³ Dabei sei Schüler*innen nicht vorzuenthalten, dass der eigene Glaube durch Zweifel geprüft wird und sich als tragfähig erweisen muss.⁵⁴ Hierbei stehen Lehrpersonen in der Vorbildfunktion „eine Glaubensposition für sich verbindlich gemacht“⁵⁵ zu haben und ihre religiöse Entschiedenheit gegenüber anderen zu vertreten.

Dieser Aspekt wird im folgenden Dokument *Die bildende Kraft des Religionsunterrichts* (1996) aufgegriffen und mit dem Ausdruck „gesprächsfähige Identität“⁵⁶ in Zusammenhang gestellt. *Konfessionalität* versteht sich als *konfessionelle Positionalität* und wird mit einer Didaktik des Perspektivenwechsels verbunden.⁵⁷ Doch obgleich im gemeinsamen Synodenbeschluss ein didaktischer Wechsel von der Katechese zu tieferen Reflexionen des Glaubens erklärt wurde, finden sich weiterhin unterrichtliche Elemente zum Katechismus.⁵⁸ So gelte es, die Lernenden grundlegend mit der katholischen Glaubenslehre und -praxis vertraut zu machen und sie zum Leben in der Kirche zu motivieren.⁵⁹ Diese Betonung des Konfessionellen erwächst aus der Herausforderung einer veränderten religiösen Grundsituation, die durch religiösen Pluralismus, Kirchenferne und zunehmender Individualisierung geprägt ist.⁶⁰ So versteht sich Konfessionalität als ein „konkreter Ausdruck für die Verwurzelung und Beheimatung des Glaubens in einer [...] Lebenswelt, die gerade für Kinder und Jugendliche im Sinne einer Hinführung zum Glauben unaufgebbar ist.“⁶¹ Die Identität des Religionsunterrichts fußt auf konfessioneller Eindeutigkeit, weswegen sich zu diesem Zeitpunkt noch gegen jede andere Organisationsform des Religionsunterrichts ausgesprochen wird.⁶² Seine Konfessionalität werde über die Trias katholischer Lehre, katholischer Lehrer*innen und katholischer

⁵² Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland (1976). Beschlüsse der Vollversammlung, 147.

⁵³ Vgl. ebd.

⁵⁴ Vgl. ebd.

⁵⁵ Ebd.

⁵⁶ DBK (1996). *Die bildende Kraft des Religionsunterrichts*, 49.

⁵⁷ Vgl. ebd., 62–63.

⁵⁸ Vgl. Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland (1976). Beschlüsse der Vollversammlung, „1.4 Religionsunterricht – Gemeindekatechese“. Vgl. ebd., 139f.

⁵⁹ Vgl. ebd., 140.

⁶⁰ Vgl. ebd., 127–129.

⁶¹ DBK (1996). *Die bildende Kraft des Religionsunterrichts*, 76.

⁶² Vgl. ebd., 77.

Schüler*innen gesichert.⁶³ Dabei sind Religionslehrkräfte „existentiell verwickelt“⁶⁴ und stehen im Religionsunterricht stellvertretend für den Glauben ihrer Kirche und für ihre Kirche selbst – ob es ihnen gefällt oder nicht.⁶⁵ Hieran angeschlossen müssen sie „das, was sie zu lehren haben, auch vertreten.“⁶⁶ Es geht demnach um eine personale Vertretung der Institution, in dessen Repräsentation von den Lehrkräften eine persönliche, soziale und kirchliche Stellungnahme im Unterricht erwartet wird.⁶⁷ Insgesamt stellt die DBK eine allgemeine Forderung zur Einnahme professioneller Positionalität mit Anbindung zur Kirche. Diese enge Vernetzung schließe eine „kritische Distanz“ von Lehrkräften allerdings nicht aus.⁶⁸ Gleichwohl wird eine Kritikfähigkeit am fruchtbarsten angesehen, wenn sie die kirchliche Hörbereitschaft und das selbstlose Engagement der Religionslehrer*innen steigere.⁶⁹ Es mache Religionslehrer*innen zu „kritisch-reflektierte[n] Zeugen des Glaubens“⁷⁰. Ihre berufliche Professionalität wird aufs Engste mit ihrer persönlichen Haltung verbunden, denn sie stellt „eine persönliche Haltung der kirchlich-konfessionell gelebten Spiritualität“⁷¹ dar. Hierzu heißt es in der Schrift *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen* (2005): „Die Religionslehrerinnen und Religionslehrer sollen ihre berufliche Tätigkeit als Charisma im paulinischen Sinn (1 Kor 12) verstehen, als Gabe im Dienst der Menschen und zum Aufbau der Kirche.“⁷² Infolgedessen werden Lehrkräfte vornehmlich als *Zeugen des Glaubens* verstanden und erhalten von der Kirche eine besondere Sendung (*Missio*) für die Schule.⁷³ Zugleich werden sie unter den neuen Herausforderungen des Religionsunterrichts in die Verantwortung genommen, zu „Brückenbauern zwischen Kirche und Schule“⁷⁴ zu werden. Wie schon bei der Zeugenschaft lässt sich auch in dieser Rollenzuschreibung eine konfessionelle Vereinnahmung der

⁶³ Vgl. ebd., 78.

⁶⁴ Ebd., 51.

⁶⁵ Vgl. ebd., 37.

⁶⁶ Vgl. ebd., 50.

⁶⁷ Vgl. ebd., 51.

⁶⁸ Vgl. Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland (1976). Beschlüsse der Vollversammlung, 148; vgl. DBK (1996). Die bildende Kraft des Religionsunterrichts, 51.

⁶⁹ Vgl. Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland (1976). Beschlüsse der Vollversammlung, 148.

⁷⁰ Heger, J. (2021). Lehrpersonen als Vertreterinnen und Vertreter der Kirche, 146.

⁷¹ Grümme, B. (2009). *Religionsunterricht und Politik. Bestandsaufnahme – Grundsatzüberlegungen – Perspektiven für eine politische Dimension des Religionsunterrichts*. Stuttgart: Kohlhammer, 243.

⁷² DBK (2005). *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen*. Die deutschen Bischöfe: Bd. 80. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, 40.

⁷³ Weitere Ausführungen zur Sendung und Zeugenschaft von Religionslehrer*innen finden sich im folgenden Kapitel (3.2.2.) zur *Missio Canonica*.

⁷⁴ DBK (2005). *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen*, 38.

Lehrkräfte feststellen. Dennoch legt die Metapher eine dynamisierte Deutung der Zeugenschaft nahe, die von kirchlichem Rückhalt für die Lehrkräfte geprägt ist.⁷⁵

Ein Wendepunkt zum Verständnis des Religionsunterrichts zeigt sich in der letzten Erklärung *Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts* (2016), in der eine stärkere ökumenische Öffnung des Religionsunterrichts erkennbar ist und Empfehlungen zur konfessionellen Kooperation ausgesprochen werden. Es solle nicht länger um eine *gesprächsfähige Identität* in konfessioneller Selbstbeharrung, Abgrenzung oder Selbstisolierung gehen, sondern um die Förderung einer *pluralitätsfähigen Identität*.⁷⁶ Damit wird sich von der Konstitution einer konfessionellen Trias offiziell verabschiedet. Der Anspruch auf Konfessionalität verschwindet jedoch nicht gänzlich, er orientiert sich lediglich stärker an den beteiligten Personen im Religionsunterricht. Weil das Spezifikum immer noch darin besteht, „dass Glaube und Lehre der Kirche in der Perspektive der Teilnehmer thematisiert werden“⁷⁷, müssen die Lehrpersonen selbst über diese Teilnehmerperspektive verfügen. So kommt der Lehrkraft weiterhin eine entscheidende Rolle zu, indem sich die Konfessionalität des Unterrichts nach ihrer Bekenntniszugehörigkeit richtet.⁷⁸ Zudem hängt die Qualität des Religionsunterrichts von ihrem konfessionsbewussten und differenzsensiblen Umgang mit Inhalten und Lernenden ab.⁷⁹ Mit diesem Vorbild der katholischen oder evangelischen Lehrkraft können Schüler*innen einüben, „wie ein konfessioneller Standpunkt mit Verständnis und Offenheit für andere Konfessionen und Religionen verbunden werden kann.“⁸⁰ Im Vergleich zur Denkschrift im Jahr 1996 wird von der DBK eine Forderung nach religiöser Positionalität ausgesprochen, die eine weniger starke Anbindung zur Kirche verlangt. Es wird vielmehr der Fokus auf eine „Förderung religiöser Dialogfähigkeit mit der Entwicklung einer eigenen religiösen Position“⁸¹ gelegt.

Insgesamt zeigt sich anhand der Genese bischöflicher Denkschriften in Bezug auf die Anforderung zur Positionalität bzw. Selbstpositionierung von Lehrkräften im Religionsunterricht eine tendenzielle Verschiebung vom Institutionellen zum

⁷⁵ Vgl. Heger, J. (2021). Lehrpersonen als Vertreterinnen und Vertreter der Kirche, 148.

⁷⁶ Vgl. DBK (2016). *Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts. Empfehlungen für die Kooperation des katholischen mit dem evangelischen Religionsunterricht*. Die deutschen Bischöfe: Bd. 103. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, 10.

⁷⁷ DBK (2005). Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen, 23.

⁷⁸ Vgl. DBK (2016). *Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts*, 21.

⁷⁹ Vgl. ebd., 22.

⁸⁰ Ebd., 33

⁸¹ Ebd., 8.

Individuellen.⁸² Dies bleibt mit einem hohen Anspruch an Lehrpersonen verknüpft und kann trotz ökumenischer Offenheit in eine konfessionelle Überbeanspruchung führen.⁸³ Dazu zeigt sich mit Bezug zur letzten Verlautbarung der DBK hinsichtlich der Förderung einer *dialogfähigen* und *pluralitätsfähigen Identität* interpretatorische Tendenzen zur Markierung der eigenen Konfession in gleichzeitiger Abgrenzungen zu anderen Traditionen.⁸⁴ Vor diesem Hintergrund wird beispielsweise die Einführung *des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts* (kokoRU) in NRW verhandelt. Dieser würde vornehmlich dazu dienen, „die konfessionelle Identität der Schülerinnen und Schüler zu stärken, konfessionelle Profile wieder zu schärfen und das Konfessionsbewusstsein von Lehrkräften neu zu profilieren“⁸⁵. Aus dieser Perspektive kann auch die Überprüfung zum hamburgischen *Religionsunterricht für alle* im Modellprojekt „Konfessionelle Kooperation im Religionsunterricht für alle“ (2019) gelesen werden. Vordergründig ginge es nämlich um die Frage, inwieweit es der katholischen Kirche im weiterentwickelten *Religionsunterricht für alle* gelingen könne, „eine differenzierte Auseinandersetzung mit den spezifischen Inhalten des katholischen Christentums anzubieten“ und im Idealfall „durch eine Begegnung mit einer der [...] katholischen Religionslehrkräfte an den staatlichen Schulen“⁸⁶ erlebbar zu machen. In diesem Statement des Erzbischofs von Hamburg tritt eine allgemeine Sorge zum Vorschein, das katholische Christentum zukünftig nicht (mehr) *authentisch* im Religionsunterricht abbilden zu können. Abermals führt dies zu einer konfessionellen Positionalität des Religionsunterrichts unter idealtypischer Anbindung an konfessionelle Lehrkräfte. Somit liegt der kirchliche Drang zur Sicherung der eigenen Identität und Konfessionalität im Hinblick auf neue gesellschaftliche Herausforderungen ersichtlich höher, weswegen unter anderem auf die Lehrkräfte als Anhaltspunkt kirchlicher und konfessioneller Vertretung rekurriert wird. Nichtsdestotrotz ist mit der Entscheidung zum Beitritt in den *Religionsunterricht für alle* eine neue Perspektive der Ökumene und des interreligiösen Dialogs gegeben sowie „eine dem Frieden dienende Kooperation“⁸⁷ geboten.

⁸² Vgl. Woppowa, J. (2022). Positionierung. Von normativen Verschiebungen und religionsunterrichtlicher Praxis. *Theo-Web* 21 (2), 202–217, hier 205f.

⁸³ Vgl. ebd., 205.

⁸⁴ Vgl. ebd.

⁸⁵ Vgl. ebd.

⁸⁶ Heße, S. (2022, 28. April): *Statement Erzbischof Dr. Stefan Heße zur Beantragung des Beitritts des Erzbistums Hamburg zum Religionsunterricht für alle (RUfa)*. URL: https://www.erzbistum-hamburg.de/ebhh/pdf/2022/Statement_EB_Hesse_RUfa.pdf?m=1651139610& [Letzter Zugriff: 25.06.2023].

⁸⁷ Vgl. ebd.

3.2.2. Missio Canonica als Wirkungsrahmen katholischer Religionslehrer*innen

Lehrende benötigen zur Erteilung des konfessionellen Religionsunterrichts neben den staatlichen Ausbildungs- und Anstellungsvoraussetzungen für das Lehramt die kirchliche Lehrerlaubnis. Von der katholischen Kirche wird diese als *Missio Canonica* bezeichnet und versteht sich als besondere Sendung (lat. *missio*) von Lehrkräften, die über eine Sendung anderer Kirchen- und Glaubensmitglieder hinausgeht.⁸⁸ *Canonica* referiert auf den katholischen Kanon, mit anderen Worten auf das Recht der katholischen Kirche. Laut ihm gehört die Erteilung des Religionsunterrichts zum Verkündigungsdienst der Kirche, der wiederum zum geistlichen Dienst gehöre.⁸⁹ Aus diesem Grund brauche es eine besondere Sendung für Religionslehrende, die Kleriker schon durch ihre geistliche Weihe besitzen würden.

Im Zentrum kirchlicher Sendung der Religionslehrer*innen steht die vorgegebene Rolle als sogenannte *Zeugen des Glaubens*. Dies lässt sich anhand verschiedener Dokumente der deutschen Bischöfe nachvollziehen. Dabei ist ein Zeuge beschrieben als „jemand, der etwas bekundet, wovon er existentiell betroffen ist. [Er] ist also bereit, Auskunft und Rechenschaft über den Glauben, den er vertritt, zu geben“⁹⁰. Zudem heißt es nur wenig später in der Schrift *Zur Spiritualität des Religionslehrers* (1987): „Der Religionslehrer ist daher gerufen, in den Stand des ‚Zeugens‘ zu treten, und zwar so, daß sein Leben und Tun in die ‚Botschaft des Evangeliums‘ hineinverwandelt wird. [...] Für jeden Religionslehrer [...] geht es daher um die größtmögliche Übereinstimmung von Lehre und Leben.“⁹¹ Kritisch zu betrachten, ist ein enges Verständnis dieser Zeugenschaft, das Religionslehrer*innen zu einer Art Verkündigungsdienstleister*innen der Kirche macht und damit zur lehramtlichen Bürde in Bezug auf die *Missio Canonica* wird.⁹² Ebenso problematisch erweist sich aus der nächsten Denkschrift im Jahr 1996 die Aufforderung zur „Bürge“ für das Evangelium und den Glauben der Kirche.⁹³ Dies wurde religionspädagogisch bereits kritisiert, weil es zu einer konfessionellen Vereinnahmung der Lehrkräfte führe und zu wenig Raum für ein

⁸⁸ Vgl. Verburg, W. (2018). Art. Missio canonica (zur Erteilung von Religionsunterricht). In: *Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet (WiReLex)*, 1.

⁸⁹ Vgl. ebd.

⁹⁰ DBK (1983). *Zum Berufsbild und Selbstverständnis des Religionslehrers. Grundfragen des Berufsbildes und des Selbstverständnisses der Religionslehrer unter Berücksichtigung der heutigen Situation in Schule und Kirche*. Die deutschen Bischöfe: Bd. 3. Kommission für Erziehung und Schule. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, 20.

⁹¹ DBK (1987). *Zur Spiritualität des Religionslehrers Handreichung der Kommission für Erziehung und Schule der Deutschen Bischofskonferenz*. Die deutschen Bischöfe: Bd. 6. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, 23.

⁹² Vgl. Heger, J. (2021). Lehrpersonen als Vertreterinnen und Vertreter der Kirche, 148.

⁹³ Vgl. DBK (1996). Die bildende Kraft des Religionsunterrichts, 83f.

persönliches Zeugnis lasse.⁹⁴ Neben der hohen Inanspruchnahme der Lehrkräfte liegt das Problem in einer überwältigenden Vermittlung des kirchlich-institutionellen Lebenssinns durch die Lehrkräfte.⁹⁵ Im neuen Jahrtausend (2005) verändern die deutschen Bischöfe ihren Schwerpunkt abermals auf die Zeugenschaft von Lehrkräften mit zusätzlicher Rollenzuschreibung als Brückenbauer*innen zwischen Kirche und Schule: Sie „stehen mit ihrer Person [...] für den Glauben der Kirche ein“ und „sind gesandt, Zeugen des Glaubens in der Schule zu sein.“⁹⁶ Fünf Jahre später rekurrten die Bischöfe auf diese Ausführungen und bekräftigten sie durch ihre Aufnahme in die kirchlichen Anforderungen an die Religionslehrerbildung.⁹⁷ So gehöre zur beruflichen Identität von Religionslehrer*innen neben den fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Kompetenzen auch „die Fähigkeit, ein persönliches Zeugnis zu geben.“⁹⁸ In der letzten Verlautbarung der deutschen Bischöfe von 2016 wandelt sich schließlich das Verständnis und die Forderung nach Zeugenschaft der Lehrpersonen. Es ginge zwar immer noch um das „gelebte und gelehrte Zeugnis des Glaubens im Raum der Kirche“⁹⁹, doch mit einem deutlicheren Schwerpunkt auf eine ökumenische Öffnung, „um das gemeinsame Zeugnis für Jesus Christus zu stärken.“¹⁰⁰ Mit dieser Entwicklung bischöflicher Denkschriften zeigt sich ebenfalls für die Sendung der Lehrkräfte im Hauptelement von Zeugenschaft das Spannungsverhältnis von Konfessionalität und Individualität. Gerade im Hinblick auf ihre konfessionelle und individuell-religiöse Positionalität eröffnet sich im Lichte der *Missio Canonica* eine doppelte Anforderung:

1. Lehrende müssen bereit sein, den Religionsunterricht in Übereinstimmung mit der katholischen Lehre zu erteilen.
2. Lehrende beachten in ihrer persönlichen Lebensführung die Grundsätze der katholischen Kirche.¹⁰¹

Die Lehrkräfte stehen als ganze Personen im Dienst der Kirche, weswegen ein Dasein als Religionslehrer*in nicht lediglich als ein Beruf verstanden wird. Vielmehr sind Lehrkräfte zu ihrem kirchlichen Dienst *berufen* und sollen als kirchliche Vertreter*innen den

⁹⁴ Siehe hierzu: Burrichter, R. (2013). „Zeugen bürgten für Brückenbau“. Die Religionslehrer-Metaphern in neueren kirchlichen Dokumenten. *Katechetische Blätter* 138, 8–12.

⁹⁵ Vgl. ebd.

⁹⁶ DBK (2005). Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen, 38.

⁹⁷ Vgl. DBK (2010). Kirchliche Anforderungen an die Religionslehrerbildung, 17, 47.

⁹⁸ Ebd., 46.

⁹⁹ DBK (2016). Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts, 11.

¹⁰⁰ Ebd., 28.

¹⁰¹ Vgl. DBK (2010). Kirchliche Anforderungen an die Religionslehrerbildung., 47.

„diakonischen Auftrag im Gewand religiöser Bildung umsetzen.“¹⁰² Sie befinden sich in existentieller Verwicklung, womit nicht nur über den katholischen Glauben berichtet oder gesprochen werden soll, sondern auch aktiv im Religionsunterricht als ein Ort gelebter Kirche umgesetzt werden soll. Aus christlicher Binnenperspektive erscheint dieses Handeln im Glauben ausgesprochen logisch, da die frohe Botschaft unbedingter Liebe nicht nur berichtet werden kann. Sie muss erlebt werden, um nicht reine Ideologie zu bleiben. Dies führt zur kirchlichen Rechtfertigung der Verpflichtung konfessioneller Lehrkräfte zum Leben nach katholischem Vorbild. Diese ist zwar im Sinne eines Nährbodens gelebter und gelehrter Religion intendiert,¹⁰³ kann aber genauso als konfessionelle Bürde von Lehrkräften empfunden werden. In dieser Weise lassen sich bestimmte Bedingungen und Anforderungen für Lehrkräfte in den Missio-Ordnungen mancher Bistümer lesen. Beispielsweise wird von Religionslehrer*innen aus dem Bistum Osnabrück ein „aktives Mitwirken an den Grundvollzügen der Kirche“¹⁰⁴ verlangt. Zudem wird bei Verheirateten ein ernstes Bestreben zum Führen einer katholischen Ehe erwartet sowie bei Eltern eine Vorgabe zur Taufe und christlichen Erziehung der Kinder gemacht.¹⁰⁵ Unweigerlich lässt sich an derartigen Selbstverpflichtungen zur vorgeschriebenen Konfessionalität von Lehrkräften ein mehr oder weniger großes Konfliktpotenzial für den privaten Bereich erkennen. Der Wunsch und die Forderung nach existentieller Einbindung in den Glauben der Kirche und zumindest teilweise in die Institution kann möglicherweise die Lehrkräfte konfessionell überbeanspruchen oder eine individuell-religiöse Positionalität für das eigene Leben oder den Unterricht zurückdrängen.

3.2.3. Erwartungen zur Positionalität in zentralen Denkschriften der EKD

Anhand der Genese verschiedener Denkschriften der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) zeigt sich ebenso, dass Religionslehrpersonen ihre konfessionelle Positionalität in den Unterricht miteinbringen sollen. Sie äußert zum konfessionellen Religionsunterricht: „Wie kein anderes Fach ist der Religionsunterricht von einem eindeutigen Bezug zu einer Position bestimmt, die auch eine Stellungnahme der Lehrenden aus ihrem Glauben einschließt.“¹⁰⁶

¹⁰² Heger, J. (2021). Lehrpersonen als Vertreterinnen und Vertreter der Kirche, 149.

¹⁰³ Vgl. ebd.

¹⁰⁴ Bistum Osnabrück (2017). Grundlegung und Ordnung für die Missio canonica und die kirchliche Unterrichtserlaubnis für Lehrkräfte des Faches Katholische Religion im Bistum Osnabrück: Verleihung, Rückgabe, Entzug (Missio-Ordnung). *Kirchliches Amtsblatt Osnabrück* 22, 318.

¹⁰⁵ Vgl. ebd.

¹⁰⁶ EKD (1994). *Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität*. Gütersloher Verlagshaus, 37ff.

In der Verlautbarung *Identität und Verständigung* (1994) wird auf die Wichtigkeit einer solchen religiösen und konfessionellen Stellungnahme und auf eine dazugehörige Rolle der Lehrkraft in Zeiten einer pluralen Gesellschaft verwiesen. In dieser Hinsicht würden die Ansprüche an Religionslehrer*innen im Hinblick auf fachliche Kompetenzen und Gesprächsfähigkeit steigen.¹⁰⁷ Zudem sind sie innerhalb der pluralistischen Gesellschaft vielfach die erste Kontaktperson zum Christentum, weswegen Lehrpersonen das Christsein selbst für Schüler*innen repräsentieren. Für Lernende sind sie „Vertreterinnen und Vertreter des christlichen Glaubens und der christlichen Kirche.“¹⁰⁸ In solcher Repräsentation gehöre es dazu, nach dem eigenen Glauben und Standpunkt befragt zu werden und somit auch herausgefordert zu sein. Denn, wenn sich Lehrkräfte einer Positionierung entziehen, kann dies als „Überzeugungsschwäche“ ausgelegt werden; wenn sie ihren Standpunkt nennen, sind sie offener Kritik ausgesetzt.¹⁰⁹ Doch aus Sicht der Evangelischen Kirche ist es notwendig, dass sich Kinder und Jugendliche an einer „durchgehaltenen Standpunkthaftigkeit“ reiben können.¹¹⁰ Es brauche diesen Prozess der Auseinandersetzung, um eine eigene Überzeugung auszubilden. Die Lehrkräfte müssen ebenso darauf gefasst sein, dass „Teile ihrer Biographie zum Thema eines Unterrichts mit offenem Ausgang werden, damit die anvertrauten Heranwachsenden [...] einen eigenen Weg finden.“¹¹¹ Sie müssen entsprechend mit ihrer eigenen religiösen oder konfessionellen Herkunft umgehen lernen und ihr eigenes Glaubensverständnis für Lernende darstellen, sodass diese uneingeschränkt und ermutigt nach ihrem Glauben suchen können.¹¹² Damit werden an Religionslehrkräfte hohe fachliche, didaktische und persönliche Anforderungen gestellt, die auch in der Denkschrift *Theologisch-Religionspädagogische Kompetenz* (2009) für die Lehrerbildung festgehalten wurden. So gilt als eine besondere Aufgabe von Religionslehrer*innen „die Spannung zwischen dem profilierten Eintreten für den christlichen Glauben und dem Respekt vor anderen religiösen Überzeugungen und Positionen auszubalancieren.“¹¹³ Darüber hinaus sollen sie religionspädagogisch verantwortlich ihre eigene Position in den Dialog mit Schüler*innen einbringen sowie eine

¹⁰⁷ Vgl. ebd.

¹⁰⁸ Ebd., 58.

¹⁰⁹ Vgl. ebd., 82ff. (Zusammenfassung, Religionslehrer und Religionslehrerinnen).

¹¹⁰ Ebd., 58.

¹¹¹ Ebd., 58–59.

¹¹² Vgl. ebd.

¹¹³ EKD (2009). *Theologisch-Religionspädagogische Kompetenz. Professionelle Kompetenzen und Standards für die Religionslehrerbildung*. EKD-Texte: Bd. 96, 17.

religionspädagogische Reflexionsfähigkeit entwickeln.¹¹⁴ Infolgedessen lebt ein guter Religionsunterricht davon, dass er „von glaubwürdigen Personen unterrichtet wird.“¹¹⁵ Dazu gehöre nach evangelischem Verständnis eine Bindung an den christlichen Glauben und die Kirche.¹¹⁶ Denn der konfessionelle Religionsunterricht wird von der Lehrperson getragen, indem sie ihre innere konfessionelle Positionalität vor den Schüler*innen erkennbar macht und so zu einer glaubwürdigen Repräsentantin ihrer Konfession wird.

Die Anforderungen zur konfessionellen Positionalität der Lehrkraft ist ebenfalls für den Bereich konfessioneller Kooperation in der Schule relevant, da in Auseinandersetzung mit anderen Glaubenspositionen eigene Überzeugungen entstehen.¹¹⁷ So werden Lehrkräfte in einer zunehmend pluralistischen und individualistischen Gesellschaft mit Glaubens- und Wertvorstellungen konfrontiert, die von „kirchlichen Erwartungen deutlich abweichen.“¹¹⁸ Dabei sollten Religionslehrer*innen nicht gleichsam alles, was ihnen begegnet, akzeptieren. Sie sollen zwar andere Glaubensüberzeugungen achten, doch ebenso ihre eigene Position vertreten.¹¹⁹ In dieser didaktischen Linie verfährt der konfessionell-kooperative Religionsunterricht, wenn er in Dialog und Begegnung ‚Gemeinsamkeiten stärken‘ und ‚Unterschieden gerecht werden‘ möchte.¹²⁰ Anders als beim religionskundlichen Ansatz wird hier nicht unmittelbar von einer einheitlichen Perspektive von Konfessionen und Religionen ausgegangen, sondern von einer Auseinandersetzung verschiedener Positionen im Dialog.¹²¹

Trotz dieser ökumenischen Öffnung zeigt sich auch von evangelischer Seite ein stark markierter Konfessionsbezug im Hinblick auf Religionslehrkräfte und die Gestaltung des Religionsunterrichts. Dies kann beispielsweise in den *Empfehlungen der Gemischten Kommission für die Reform des Theologiestudiums für die Aus-, Fort- und Weiterbildung* (2020) von Religionslehrer*innen herausgelesen werden. Das Konzeptpapier ist vor dem Hintergrund der Einführung des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts und damit verbundener Herausforderungen in der professionellen

¹¹⁴ Vgl. ebd., 28. Unter der Reflexionsfähigkeit ist das berufliche Selbstkonzept als Religionslehrer*in in Auseinandersetzung der eigenen Religiosität, der Berufsrolle und der religionspädagogischen Theorie zu verstehen (vgl. ebd.).

¹¹⁵ EKD (2014). Religiöse Orientierung gewinnen, 50.

¹¹⁶ Vgl. ebd.

¹¹⁷ Ebd., 65ff. (5.2. Konfessionelle Kooperation in der Schule).

¹¹⁸ Ebd., 76.

¹¹⁹ Vgl. ebd.

¹²⁰ Siehe hierzu: Schweitzer, F., Biesinger, A. & Scheidler, M. (2002). *Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden: Erfahrungen und Perspektiven zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht*. Freiburg i. Br.: Herder.

¹²¹ Vgl. EKD (2014). Religiöse Orientierung gewinnen, 79.

Ausbildung von Religionslehrenden zu lesen. So beinhalte das professionelle Selbstkonzept der Religionslehrkraft:

„[E]ine evangelische Positionalität und Perspektive, die um Gemeinsamkeiten wie Unterschiede mit römisch-katholischen und auch weiteren konfessionellen Traditionen weiß. Positionalität und konfessionelle Identität meinen hier nicht in erster Linie Abgrenzung von anderen Denominationen, sondern Entwicklung und Pflege einer konfessionssensiblen, als sinnhaft bejahten und glaubwürdig gelebten Religiosität und Berufsrolle.“¹²²

Obwohl ein ökumenischer Geist in Erteilung des Religionsunterrichts betont wird, werden zumindest *in zweiter Linie* Abgrenzungstendenzen im Hinblick auf andere Konfessionen virulent. Diese Befürwortung einer konfessionellen Profilschärfung finden sich auch für weitere Organisationsformen des Religionsunterrichts. Zum aufstrebenden *Religionsunterricht für alle* äußerte die aktuelle Ratsvorsitzende der Evangelischen Kirche, Annette Kurschus, beispielhaft: „Die Kritiker wittern Gleichmacherei und Vermischung. [...] Ich nehme die Bedenken sehr ernst – und frage dennoch zurück: Könnte nicht gerade der Dialog mit anderen das eigene Profil schärfen und stärken?“¹²³

3.2.4. Vocatio als Wirkungsrahmen evangelischer Religionslehrer*innen

Eine kirchliche Beauftragung von Lehrkräften obliegt nicht allein der katholischen Kirche. Im Falle der Evangelischen Kirchen erhalten Religionslehrer*innen eine vergleichbare Unterrichtsgenehmigung, die sogenannte *Vocatio* (Berufung). In allen Gliedkirchen bestehen inzwischen rechtliche Regelungen zur Lehrerlaubnis oder zur sogenannten „Lehrzucht“¹²⁴, die entweder im Rahmen von Rechtsverordnungen oder Kirchengesetzen gefasst sind.¹²⁵ Ihnen sind folgende Bestimmungen gemeinsam:

1. Lehrende müssen Mitglied der zuständigen Kirche oder einer Gliedkirche der Evangelischen Kirchen in Deutschland sein,
2. Lehrende müssen erklären, den Religionsunterricht in Übereinstimmung mit der berufenen Kirche zu erteilen,

¹²² Empfehlungen der Gemischten Kommission für die Reform des Theologiestudiums für die Aus-, Fort- und Weiterbildung (2020). Der konfessionell-kooperative Religionsunterricht als Herausforderung für die Religionslehrerinnen- und Religionslehrerbildung. In: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 72 (2), 192–202, hier 195.

¹²³ Kurschus, A. (2020). Lernen, was die anderen glauben. Präses Annette Kurschus über den "Religionsunterricht für alle". In: *chrismon. Das evangelische Magazin* (März 2020). URL: <https://chrismon.evangelisch.de/kolumnen/auf-ein-wort/48461/praeses-annette-kurschus-ueber-den-religionsunterricht-fuer-alle> [Letzter Zugriff: 25.06.2023].

¹²⁴ Siehe hierzu: Grethlein, C. (2017). Die Frage der Lehrerlaubnis in der evangelischen Kirche. Eine historische und systematische Problemanzeige. In: R. Ceylan & C. P. Sajak (Hrsg.). *Freiheit der Forschung und Lehre? Das wissenschaftsorganisatorische Verhältnis der Theologie zu den Religionsgemeinschaften* (S. 125–140). Wiesbaden: Springer.

¹²⁵ Vgl. Wöller, M. (2019). Art. Vocatio. In: *Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet* (WiReLex), 3.

3. Lehrende und Kirche stimmen in ein gegenseitiges Verpflichtungs- und Vertrauensverhältnis ein.¹²⁶

Aus diesen grundlegenden Bestimmungen geht eine konfessionelle Bindung der Lehrkräfte an die Kirche hervor. Sie stellen sich in den kirchlichen Dienst der Evangelischen Kirche und werden von ihr zum Eintritt für den Glauben *berufen*. Dieser kirchliche Auftrag wird in besonderen Regelungen einzelner Gliedkirchen weiter konkretisiert. So wird in der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Bayern von Lehrpersonen explizit verlangt, den kirchlichen Verkündigungsauftrag mitzutragen. Es heißt: „Lehrkräfte für den evangelischen Religionsunterricht nehmen am Verkündigungsauftrag der Kirche, der ihren Bildungsauftrag einschließt, teil, auch wenn sie nicht in einem kirchlichen Dienst- oder Arbeitsverhältnis stehen.“¹²⁷ Das bayrische Kirchengesetz legt damit einen Schwerpunkt auf die Rolle eines Glaubenszeugens. Auch im Kirchengesetz der Landeskirche von Baden sind Lehrkräfte explizit zum Verkündigungsdienst aufgefordert.¹²⁸ Daneben wird in der Evangelischen Kirche von Bayern, Hessen/Nassau, Mitteldeutschland und Baden an die seelsorgerische Verantwortung von Religionslehrer*innen bei schulischer Erziehung appelliert. Hierzu sind sie zur Wortverkündigung bei Andachten und Schulgottesdiensten an den Schulen berechtigt.¹²⁹ In diesen Fällen besteht eine kirchliche Beauftragung von Religionslehrer*innen zur Vorbereitung und Durchführung geistlicher Dienste. In ihrer *Berufung* sind Lehrpersonen insgesamt zur Mitwirkung am kirchlichen Leben verpflichtet.

¹²⁶ Vgl. ebd.

¹²⁷ Kirchengesetz Bayern, § 1 Abs. 3.

¹²⁸ Vgl. Kirchliches Gesetz über den evangelischen Religionsunterricht in der Evangelischen Landeskirche in Baden, § 1 Abs. 4.

¹²⁹ Vgl. Kirchengesetz Bayern, § 4 Abs. 2.

IV. Konzeptionelle Ebene

Der zweite Hauptteil dieser Arbeit beschäftigt sich mit der *Selbstpositionierung* von Lehrkräften auf *konzeptioneller Ebene* des Religionsunterrichts. Hierzu werden verschiedene theologische und religionsdidaktische Konzepte mit Schwerpunkt auf *Positionalität* untersucht und in einem Gesamtzusammenhang der religiösen Positionierung von Lehrkräften eingeordnet. Bei der getroffenen Auswahl wurde sich bemüht, ein breites Spektrum von Ansätzen, Modellen und Organisationsformen einzubeziehen. Dennoch ist die folgende Sichtung und Ordnung unter Vorbehalt weiterer Möglichkeiten zu sehen. Nichtsdestotrotz soll mit der vorliegenden Diskursordnung auf konzeptioneller Ebene folgende Frage beantwortet werden: *Welche Bedingungen und Anforderungen zur religiösen Selbstpositionierung von Lehrer*innen liegen in unterschiedlichen Ansätzen, Modellen und Organisationsformen für den Religionsunterricht vor?*

4.1. Konfessionell-gebundener Religionsunterricht

4.1.1. Systematisch-theologische Konzeptionen

Das analytische Durchdringen von religiösen und konfessionellen Lehrgegenständen und -methoden ist ein wichtiger Bestandteil einer jeden Didaktik des Religionsunterrichts. Speziell den Religionslehrkräften kommt diese Aufgabe bei Erteilung des Religionsunterrichts zu. Neben den didaktischen Aufbereitungen religiöser Lehrinhalte, prüfen sie im Idealfall, wie sich ihr eigener Glaube und ihre religiöse Positionalität zu den diversen Unterrichtsgegenständen und Akteur*innen des Religionsunterrichts verhält. Hinsichtlich der wachsenden religiösen Individualität und Pluralität innerhalb der Gesellschaft ist es unabdingbar, eigene Standpunkte zu kennen und gegenüber anderen vertreten zu können. Aus systematisch-theologischer Perspektive stellen sich zur konfessionellen bzw. religiösen Selbstpositionierung von Lehrkräften zwei wesentliche Fragen: 1. *Wie sollte eine Lehrkraft im Religionsunterricht mit ihrer religiösen Position umgehen?* 2. *Wie ist (religiöse) Positionalität aus christlicher Sicht überhaupt zu verstehen?* Die grundlegenden Anfragen sollen unter Einbezug zweier interpretatorischer Ansätze aus dem systematisch-theologischen Bereich untersucht werden.

4.1.1.1. Positionalität als Bekenntnis

Inwiefern sich Lehrer*innen im Religionsunterricht positionieren dürfen, stellt im Eigentlichen eine kritische Anfrage an ihre Toleranz oder Toleranzfähigkeit, besonders für den konfessionellen und religiösen Austausch. Wichtig ist hierbei, Positionalität und Toleranz nicht als konträre Optionen zu verstehen. Denn Toleranz wird oftmals mit einer

„Selbstrelativierung“¹³⁰ nach dem Vorbild absolut gesetzter Vernunft verwechselt. Um tolerant zu sein, braucht es zwar ein Hinterfragen eigener Überzeugungen, jedoch keine vollständige Relativierung oder Negierung persönlicher Orientierungen. Rainer Forst (2003) versteht Toleranz sogar im Gegenzug als „Fähigkeit zu einem differenzierten Ja und Nein“¹³¹. Nach dieser Definition geht Positionalität geradezu jeder Toleranz(fähigkeit) voraus. Damit benötigen Religionslehrkräfte eine religiöse Selbstpositionierung, um in theologischen Diskussionen Toleranz gegenüber anderen zeigen zu können. Zudem wird der theologische Austausch – wie er im Religionsunterricht stattfindet – immer von einem bestimmten Standpunkt aus betrieben. Theologie ist eben keine Religionswissenschaft, weshalb auch die Frage nach religiöser Wahrheit virulent wird. Kommt es zu einer Selbstpositionierung im religiösen Spektrum dieser Wahrheitsfrage, wird zeitgleich ein persönliches Bekenntnis der eigenen religiösen Wahrheit abgegeben. Doch das Bekenntnis ist nicht automatisch mit der eigentlichen Wahrheit Gottes zu identifizieren.¹³² Keine Form des Bekenntns von Christinnen und Christen, wie beispielsweise von Religionslehrer*innen, ist mit der *eigentlichen* Wahrheit identisch.¹³³ Nicht einmal die Kirche oder ihre Heilige Schrift können diesen Anspruch für sich erheben.¹³⁴ Sie alle sind lediglich *Zeugen* dieser geglaubten und bekannten Wahrheit.

Die *Positionalität* von Lehrkräften im Religionsunterricht drückt sich mitunter in ihrem persönlichen Bekenntnis eigener religiöser Wahrheiten im Unterricht aus. Sie vertreten ihren Standpunkt als Theologie-Betreibende, ohne ihn für absolut zu halten. Ihre *Zeugenschaft* hat eine theoretisch-kommunikative Ebene, die im Kontext von konfessioneller und religiöser Auseinandersetzung zum Ausdruck kommt. Dazu besitzt sie eine praktische Ebene, die sich im konkreten Vollzug christlicher Glaubensinhalte widerspiegelt. Dieser praktische Vollzug wird im Folgenden durch eine christlich-kenotische Theologie begründet.

¹³⁰ Forst, R. (2003). *Toleranz im Konflikt. Geschichte, Gehalt und Gegenwart eines umstrittenen Begriffs*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 407.

¹³¹ Ebd., 660.

¹³² Vgl. Plasger, G. (2022). Positionalität – eine systematisch-theologische Perspektive. In: M. Zimmermann, F. Kraft, O. Reis, H. Roose, S. Schroeder & S. Fabricius (Hrsg.): „*Hauptsache, du hast eine Meinung und einen eigenen Glauben*“. *Positionalität (nicht nur) in der Kinder- und Jugendtheologie* (S. 38–47). Stuttgart: Calwer, 46.

¹³³ Vgl. ebd.

¹³⁴ Vgl. ebd.

4.1.1.2. Positionalität als Ausdruck der Kenosis

Der Begriff des *Zeugen* lässt sich weiter durch den christlichen Ursprungsgedanken der *Kenosis* qualifizieren. Gerade die Kirchen sehen in der Verkündigung des christlichen Glaubens einen wesentlichen Aufgabenbereich der Religionslehrer*innen. In dieser Verkündigung sind Glaubensinhalt und Glaubenshandlung nicht voneinander zu trennen, weil sie maßgeblich „vom inkarnatorischen Apriori der Menschwerdung“¹³⁵ bestimmt ist. Religionslehrer*innen befinden sich in der Beziehungsebene von Form und Inhalt. Udo Schmälzle (2001) stellt hierzu den biblischen Bezug zum Christushymnus des Philipperbriefes (Phil 2,5-11) her. Dabei ist die Beschreibung einer inkarnatorischen Karriere nach unten für die Zeugenschaft der Religionslehrer*innen von besonderer Bedeutung.¹³⁶ Denn sie treten in die tägliche Konfrontation mit Schülerabmeldungen vom Religionsunterricht, allgemeinem Desinteresse von Eltern und Schüler*innen sowie eigenen und fremden Glaubenszweifeln und befinden sich dabei auf den Spuren Jesu Christi.¹³⁷ Aus dieser systematisch-theologischen Betrachtungsweise ist die Dimension der *Kenosis* eine wichtige Richtlinie für das religionspädagogische Handeln einer Lehrkraft. Das Ideal unbedingter Liebe ist der Maßstab für Religionslehrer*innen und sollte nach dem Vorbild der Entäußerung Jesu Christi performativ an anderen Teilnehmer*innen des Unterrichts partizipiert werden. In Folge dieses Rollen- und Identitätsverständnisses schreiben Lehrkräfte die Geschichte der Zuwendung Gottes zum Menschen weiter und tragen die christliche Botschaft in zukünftige Generationen.

Zusammenfassend geht aus diesen systematisch-theologischen Ansätzen hervor, dass eine objektive Positionierung weder existiert noch existieren kann. Sie ist in die Diskussion um die Wahrheitsfrage eingebettet und darf nicht mit der Wahrheit Gottes verwechselt werden. Zudem hat die religiöse Positionalität nicht nur eine theoretisch-kommunikative Ebene, sondern auch eine performativ-partizipatorische Ebene. Die Religionslehrkraft bezeugt ihren christlichen und persönlichen Glauben, wenn sie eine religiöse Positionierung einnimmt und nach dieser Selbstverortung handelt. Der Religionsunterricht bietet dabei einen angemessenen Ort für ein religiöses Bekennen und für das Aushandeln eines (a)religiösen Standpunktes.

¹³⁵ Schmälzle, U. (1998). Von der Vermittlung zur Aneignung. Überlegungen zum Paradigmenwechsel in der Katechese. In: F.-P. Tebartz-van Elst (Hrsg.). *Katechese im Umbruch. Positionen und Perspektiven* (S. 33–44). Freiburg i. Br.: Herder, 44.

¹³⁶ Vgl. Schmälzle, U. (2001). Art.: Religionslehrer/in. In: *Lexrp 2001*, 1697–1702, hier 1701.

¹³⁷ Vgl. ebd.

4.2. Didaktische Konzeptionen

Im konfessionell-gebundenen Religionsunterricht ist *Konfessionalität* ein fest verankertes Strukturprinzip, das auf unterschiedlichen Ebenen in Form von Positionalität verwirklicht ist. So drückt sich die konfessionelle Gebundenheit über die Positionalität des Unterrichts, der Lehrkräfte und der Schüler*innen aus. Zur Ordnung des vorliegenden Diskurses werden im Folgenden die konzeptionellen Bedingungen des Unterrichts sowie die Ebene der Lehrpersonen näher betrachtet. Die Positionalität von Schüler*innen wird aufgrund des Schwerpunktes der vorliegenden Arbeit nicht weiter ausgeführt.¹³⁸

4.2.1. Positionalität als konfessionelle Gebundenheit des Religionsunterrichts

Der konfessionelle Religionsunterricht zeichnet sich vornehmlich durch die Ausrichtung nach *einer* konkreten Positionalität aus. Die verfassungsrechtlichen Rahmenbedingungen sind bereits an vorheriger Stelle erläutert worden, sodass an dieser Stelle nicht erneut auf die rechtliche Verankerung eingegangen werden muss. Dennoch ist ein Augenmerk auf die verfassungsrechtlichen Formulierungen zu legen, weil sie die Religionspädagogik vor einige Herausforderungen stellt. Dort wird ein Bild des kerygmatischen Religionsunterrichts aus der Vergangenheit erzeugt, in dem konfessionelle Glaubenslehren unterrichtet und zur konfessionellen Identitätsbildung genutzt werden sollen. Jedoch führt ein solches Bekennen am eigentlichen Verständnis der gegenwärtigen Religionspädagogik vorbei. Wenn ein Religionsunterricht konfessionell ausgerichtet ist, weil er positionell (aus katholischer oder evangelischer Perspektive) erteilt wird, ist nicht gemeint, dass konfessionelle Bekenntnisinhalte in Form von Glaubenssätzen vermittelt und als Satzwahrheiten übernommen werden sollen.¹³⁹ Es geht vielmehr um eine *transparente Positionalität*, „die einem ‚religiösen Gedankenerzeugungsprozeß‘ (Friedrich Schleiermacher) im offenen und zugleich engagierten Diskurs zugutekommt.“¹⁴⁰ Diese Diskrepanz zwischen verfassungsrechtlicher und didaktischer Perspektive bezeichnet Antonia Lüdtkke (2020) als „confessional gap“¹⁴¹. Ihr Plädoyer ist, den konfessionellen Religionsunterricht an die Heilige Schrift und das konfessionelle Bekenntnis zu binden, nicht an immer wieder auszulegende Grundsätze, um eine dynamische Rahmung des

¹³⁸ Die Positionalität von Schüler*innen wurde bereits auf *normativer Ebene* im Bereich von Kompetenzen und curricularer Bedingungen einbezogen.

¹³⁹ Vgl. Lüdtkke, A. E. (2020). *Confessional Gap. Konfessionalität und Religionsunterricht denken*. Stuttgart: Kohlhammer, 133f.

¹⁴⁰ Schröder, B. (2021). *Religionspädagogik* (= Neue Theologische Grundkenntnisse). Tübingen: Mohr Siebeck, 357.

¹⁴¹ Lüdtkke, A. E. (2020). *Confessional Gap*, 134. Die Autorin kennzeichnet mit der Metapher „confessional gap“ dieses Problem eines traditionellen Verständnisses von Konfessionalität, das nicht mehr mit gegenwärtigen Strukturen des Religionsunterrichts und religionspädagogischen Diskursen kompatibel ist.

Religionsunterrichts zu gewährleisten.¹⁴² Bekenntnisgebundenheit ist als prinzipielle Orientierung für den Religionsunterricht zu begreifen, d.h. religiöse Inhalte werden aus Sicht konfessioneller Positionalität ausgewählt und im Unterricht behandelt. Diese konfessionelle Ausrichtung sorgt für *Kontinuität* und *Transparenz*:

„Religionsunterricht, der mit einer bestimmten Konfession oder Religion verbunden ist, lässt von vorneherein erkennen, welche Prinzipien für diesen Unterricht letztlich leitend sind. Dass dies nicht bedeutet, dass in diesem Unterricht Dogmen oder Lehrsätze als Wahrheiten verkündigt werden, wurde bereits gesagt. Entscheidend ist aber, dass die Lehrkräfte in diesem Unterricht ihre Bindung an klar ausweisbare Prinzipien bejahen.“¹⁴³

Daneben können Schüler*innen eine Religion innerperspektivisch erfahren und als *persönliche Lebensorientierung* kennenlernen. Dies kann zur konfessionellen Identitätsbildung führen, sollte aber nicht als primäre Zielsetzung des Religionsunterrichts missverstanden werden.¹⁴⁴ Hierzu weist Mirjam Schambeck (2020) den konfessionellen Religionsunterricht als *positionell* aus und grenzt ihn von solchen Auffassungen ab, die eine konfessionelle Identitätsperspektive forcieren.¹⁴⁵ Nichtsdestotrotz ist aus didaktischer Perspektive die vertiefende Auseinandersetzung mit einer bestimmten Religion oder Konfession sinnvoll, da auf diese Weise eine „kritisch-konstruktive Prüfung und Beurteilung, die Einübung eines Wechsels zwischen Binnen- und Außenperspektive und nicht zuletzt die existentielle Auseinandersetzung überhaupt erst möglich wird.“¹⁴⁶ Um es mit den präzisen Ausführungen nach Rodolf Englert zu beschreiben, muss sich eine religiöse Bildung im dialektischen Verhältnis von *Induktion* und *Eduktion* bewegen.¹⁴⁷ Unter *Induktion* begreift man die innenperspektivische Erschließung einer religiösen Tradition, die sie gleichzeitig zu einer möglichen Lebensorientierung ausweist. *Eduktion* meint die eigentliche Befähigung, sich selbstständig zu religiösen Sachverhalten positionieren zu können. Diese religiöse Selbstpositionierung kann nach innen gerichtet

¹⁴² Vgl. Lütke, A. E. (2020). Confessional Gap, 134.

¹⁴³ Schweitzer, F. (2017). Die Bedeutung von Konfessionalität für einen zukunftsfähigen Religionsunterricht aus evangelischer Sicht. In: K. Lindner, M. Schambeck, H. Simojoki & E. Naurath (Hrsg.). *Zukunftsfähiger Religionsunterricht: Konfessionell – kooperativ – kontextuell* (S. 41–54). Freiburg i. Br.: Herder, 47.

¹⁴⁴ Vgl. Schambeck, M. (2020). Das Konzept eines positionell-religionspluralen Religionsunterrichts. In: Th. Knauth & W. Weiße (Hrsg.). *Ansätze, Kontexte und Impulse zu dialogischem Religionsunterricht* (S. 31–50). Münster: Waxmann, 38.

¹⁴⁵ Mirjam Schambeck nimmt explizit Bezug auf die konfessionelle Rahmung von Riegel, U. (2018). *Wie Religion in Zukunft unterrichten? Zum Konfessionsbezug des Religionsunterrichts von (über-)morgen*. Stuttgart: Kohlhammer, 155: Riegel markiert den konfessionellen Religionsunterricht in Orientierung an einer Identitätsperspektive, „die sich an den Überzeugungen, Vollzügen und Normen eines konkreten Bekenntnisses bzw. einer religiösen Tradition ausrichtet“.

¹⁴⁶ Schröder, B. (2021). Religionspädagogik, 356.

¹⁴⁷ Vgl. Englert, R. (2007). Zum Bildungswert religiösen Lernens. In: Ders., *Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung*. Stuttgart: Kohlhammer, 161–172. Zitiert nach: Woppowa, J. (2023). Quo vadis? Aktuelle Modelle des schulischen Religionsunterrichts im Vergleich. *Katechetische Blätter* 48 (2), 141–147, hier 142.

sein, „im widerständigen Potenzial einer selbstkritischen Identifikation mit der eigenen Religionsgemeinschaft“ oder nach außen „in einem kritisch-konstruktiven Widerstandspotenzial [...] gegenüber anderen religiös-weltanschaulichen und politisch-gesellschaftlichen Positionen.“¹⁴⁸ Die konfessionell-positionelle Ausrichtung des Religionsunterrichts ermöglicht also „umfassende Fragen nach dem Sinn-Grund menschlicher Existenz zu stellen und diese Fragen mit Blick auf den christlichen Glauben zu reflektieren und zu begründen, um so verantwortlich zu eigenen Positionen, Entscheidungen und Handlungsformen zu gelangen.“¹⁴⁹ Dies gilt für alle Teilnehmer*innen des Religionsunterrichts: Lernende und Lehrende, Konfessionszugehörige und Konfessionslose, Gläubige und Nicht-Gläubige. Gerade durch Einbezug des religiösen Bildungsverständnisses von *Induktion* und *Eduktion* setzt sich der schulische Religionsunterricht im wechselseitigen Institutionsbezug von Kirche und Schule in ein „produktiv ambivalentes Spannungsverhältnis von Aneignung und Widerstand“¹⁵⁰. Er zeigt sich im dialektischen Zusammenspiel der Induktion und Eduktion als religionsbezogen und religionskritisch sowie gesellschaftlich eingebettet und gesellschaftskritisch.¹⁵¹ Dieses Spannungsgefüge von individueller Positionierung und institutioneller Anbindung wird auch auf personeller Ebene der Religionslehrer*innen verkörpert.

4.2.2. Positionalität der Lehrpersonen

Die konfessionelle Gebundenheit des Religionsunterrichts wird neben den inhaltlichen Bestimmungen auch anhand der Religionslehrer*innen bestimmt. In diesem Zusammenhang wurde sogar schon die polemische Behauptung aufgestellt, dass Religionslehrkräfte das eigentliche Curriculum für Lernende im Religionsunterricht darstellen.¹⁵² Auch ohne solch provokante Zuspitzungen ist die Wichtigkeit der Lehrkraft mittels ihrer *Konfessionalität* und *Positionalität* im Unterricht festzuhalten.

In ihrer Konfessionalität zeigt sich eine religiöse Positionalität und existentielle Einbindung in eine Glaubensgemeinschaft. Damit ist *Religion* als Lebensüberzeugung personell in der konfessionellen Lehrkraft verkörpert. Allein durch ihre Berufswahl geht sie ein dauerhaft-

¹⁴⁸ Woppowa, J. (2023). Quo vadis?, 143.

¹⁴⁹ Burrichter, R. (2012). Zwischen Schule und Kirche. Rahmenbedingungen und Selbstverständnis von Religionslehrkräften im Horizont des katholischen und evangelischen Religionsunterrichts. In: R. Burrichter, B. Grümme, H. Mendl, M. L. Pirner [u.a.] (Hrsg.). *Professionell Religion unterrichten* (S. 52–71). Stuttgart: Kohlhammer, 55.

¹⁵⁰ Woppowa, J. (2023). Quo vadis?, 143.

¹⁵¹ Vgl. ebd.

¹⁵² Vgl. Adam, G. (2012). Religionslehrerin/Religionslehrer. Beruf – Person – Kompetenz. In: M. Rothgangel, G. Adam, R. Lachmann (Hrsg.). *Religionspädagogisches Kompendium* (S. 292–309). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 308.

verbindliches Verhältnis zu ihrer Religion bzw. Konfession ein. Ihre konfessionelle Haltung drückt sie beispielsweise über ihre persönliche Positionierung im Religionsunterricht aus. Hierbei wird ein Zusammenhang von *konfessioneller* und *individuell-religiöser Positionalität* deutlich. So kann man sagen, dass die Positionalität der Lehrkraft ein wichtiges *Medium* ihrer Konfessionalität darstellt und zugleich eine Bedingung für den konfessionellen Religionsunterricht ist.¹⁵³ Mit ihrem persönlichen Bekenntnis gewährleisten Religionslehrer*innen die Konfessionalität des Unterrichts. Zudem leisten sie einen entscheidenden Beitrag zur Förderung der religiösen Selbstpositionierung von Lernenden. Dabei besitzen sie eine *positionelle* Vorbildfunktion. Das soll heißen, ihr vorbildlicher Umgang mit Religion eröffnet den Schüler*innen eigene Zugänge zur Sache *Religion*.¹⁵⁴ Diese Zugänge müssen die Lernenden allerdings selbst gestalten, denn niemand – außer sie selbst – kann sie darin vertreten.¹⁵⁵ Folglich sollen Schüler*innen nicht einfach die religiöse Perspektive der Lehrkraft übernehmen; sie sollen eine eigene Positionalität entwickeln, wobei das modellhafte Verhalten von Religionslehrer*innen helfen kann. Dieses positionelle Vorbild solle nach Dressler (2003) keiner religiösen Selbstinszenierung gleichkommen, vielmehr einer *Fremdenführung* durch religiöse Sinngebiete:

„*Religion* soll gezeigt werden können, ohne dass die Religionslehrerinnen einfach nur sich selbst als religiöse Menschen zeigen. Authentizität ist also nicht im Sinne von Selbstinszenierung zu verstehen [...], sondern als didaktisch-inszenatorisch gebrochene Authentizität. Religionslehrerinnen und Religionslehrer können sich dabei gleichsam als ‚Fremdenführer‘ in andere Sinngebiete verstehen, in denen sich Fremdenführer naturgemäß besser auskennen als die Touristengruppen. [...] Fremdenführer zwingen niemanden zu Daueraufhalten in dem Gelände, durch das sie führen. Aber ohne ihre Sachkunde erschließt sich nichts von dem Reiz dieses Geländes.“¹⁵⁶

Dressler hebt als besonderes Kriterium seiner Metapher des *religiösen Fremdenführers* die Leidenschaft für die Sache *Religion* hervor, die wiederum eine *innere* Motivation zur religiösen Positionalität der Lehrkraft miteinschließt.¹⁵⁷ Er folgert:

„Am besten sind die Fremdenführer, bei denen sich Sachkunde mit Leidenschaft verbindet, eine Leidenschaft freilich, die sich niemandem aufdrängt, an der aber etwas von der möglichen Freude aufscheint, die das, was sie zu zeigen haben vermitteln kann. Lehrerinnen können sich nach diesem Modell als Darsteller eines Sachzusammenhangs verstehen, nicht einer Darstellerin von sich selbst, und gerade deshalb kann an ihnen ein engagiertes, nicht neutrales Verhältnis zur Sache erkennbar werden.“¹⁵⁸

¹⁵³ Vgl. Lütke, A. E. (2020). Confessional Gap, 137.

¹⁵⁴ Vgl. Dressler, B. (2003). Religion unterrichten – als Beruf. Persönliche Religiosität und religionspädagogische Professionalität. In: *Lernort Gemeinde 21* (4), 39–42, hier 42.

¹⁵⁵ Vgl. ebd.

¹⁵⁶ Ebd.

¹⁵⁷ Vgl. Lütke, A. E. (2020). Confessional Gap, 139.

¹⁵⁸ Dressler, B. (2003). Religion unterrichten, 42.

Insgesamt sollen Religionslehrer*innen durch ihr vorbildhaftes Verhalten den Lernenden verhelfen, eine *reflektierte* Position in religiösen Fragen zu beziehen. Dabei verlangt es logischerweise auf Seiten der Lehrer*innen „selbst theologisch auskunftsfähig zu sein“¹⁵⁹ und „eine reflektierte Haltung zur eigenen Lehrerrolle sowie ihrem Verhältnis zur persönlichen Religiosität und Moralität“¹⁶⁰ zu besitzen. Diese *reflektierte Positionalität* ist eine wichtige Voraussetzung zur Steuerung didaktischer Prozesse, weil sie zugleich als Katalysator und Gegenüber der Auskunftsfähigkeit von Schüler*innen wirkt.¹⁶¹

In der Lehrkraft findet sich eine Doppelrolle aus repräsentativer Bekenntnisbindung und persönlicher Haltung zur Religion bzw. Konfession. Besonders die Rolle zur kirchlichen Repräsentanz stellt die Lehrkräfte vor große Herausforderungen, da sie nicht als bloße „Agenten der Kirche in der Schule verstanden werden“¹⁶² wollen. Daher sollten sie nicht nur einen reflektierten Umgang mit ihrer Positionalität finden, sondern auch das positionelle Spannungsfeld für die Schüler*innen *transparent* machen. Bernd Schröder (2014) spricht in diesem Zusammenhang von einem „transparenten commitment“¹⁶³, das die kirchliche Verbundenheit einer Lehrkraft vor den Schüler*innen offenlegt. Diese konfessionelle Bindung geht über eine Form des religiösen „role model“ hinaus und zeigt die Lehrpersonen als „Anwälte einer konkret gelebten Religion“¹⁶⁴. Gleichzeitig muss die Relativität ihrer eigenen Position erkenntlich sein:

„Der konfessionell gebundene Religionslehrer weiß um die Relativität seiner eigenen Position. Zwar ist eben diese Position für ihn maßgeblich und subjektiv verbindlich; doch unbeschadet dessen anerkennt er – aus Respekt vor dem Anderen, aber eben auch aus theologischer Einsicht – die Position Anderer als legitim.“¹⁶⁵

Zusätzlich sollte in ihrer *transparenten Positionalität* auch die herausfordernden und kritischen Momente im Verhältnis zur Kirche und Religion zum Ausdruck kommen. Denn zu einem lebendigen Glauben gehört eine gesunde Skepsis:

¹⁵⁹ Mühl, M. (2017). „Was glaubst denn Du?“ – Positionalität im konfessionellen Religionsunterricht im Anschluss an die Ergebnisse der Studie „Innenansichten des Religionsunterrichts“. In: W. Verburg (Hrsg.). *Welche Positionierung braucht religiöse Bildung?* (S. 64-70). München: DKV., 68.

¹⁶⁰ Pirner, M. L. (2012a). Wer ist ein guter Lehrer / eine gute Lehrerin? Ergebnisse der Lehrerprofessionsforschung. In: R. Burrichter, B. Grümme, H. Mendl, M. L. Pirner, M. Rothgangel & Th. Schlag (Hrsg.). *Professionell Religion unterrichten* (S. 13–32). Stuttgart: Kohlhammer, 29.

¹⁶¹ Vgl. Mühl, M. (2017). „Was glaubst denn Du?“, 68.

¹⁶² Dressler, B. (2003). *Religion unterrichten*, 39.

¹⁶³ Vgl. Schröder, Bernd (2014). Was heißt Konfessionalität des Religionsunterrichts heute? Eine evangelische Stimme. In: B. Schröder (Hrsg.). *Religionsunterricht wohin? Modelle seiner Organisation und didaktischen Struktur* (S. 163–178). Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlagsgesellschaft, 167.

¹⁶⁴ Ebd. Antonia Lüdtko (2020) verweist in ihrer Dissertation zum *Konfessionalitätsbegriff* in einem pluralitätsbewussten Religionsunterricht hierzu auf die Zielsetzung der Standpunktfähigkeit von Schüler*innen, die durch eine Begegnung mit den Lehrer*innen als „committed people“ initiiert werden soll (vgl. 393f).

¹⁶⁵ Schröder, Bernd (2014). Was heißt Konfessionalität des Religionsunterrichts heute?, 170.

„Dabei geht es [...] um die Qualität und Reflektiertheit der eigenen religiösen Überzeugungen und Praxis. Die Aufgaben des RU vertragen sich nicht mit dogmatischer Enge oder missionarischem Ehrgeiz der Religionslehrkräfte, sondern verlangen nach einem zugleich positionellen und offenen sowie kommunikativen Glaubensverständnis [...]. Auch für die Religiosität der Religionslehrkräfte und ihre Identifikation mit RU und Kirche gilt, dass sie in der Freiheit der eigenen Entscheidung begründet sein sollten. Dabei spielt sich die subjektive Aneignung notwendigerweise im Spannungsfeld zwischen Übernahme von Vorgefundenem (Tradition, kirchliche und theologische Positionen) und individuellen Akzenten oder Transformationen ab. Die Identifikation mit der eigenen Konfession und Kirche kann sinnvoll nur im Sinne einer kritischen Solidarität verstanden werden.“¹⁶⁶

Somit müssen sich Lehrkräfte ihrer eigenen Spiritualität und ihrem Verhältnis zur Kirche bewusstwerden und zu beidem eine reflexive Distanz entwickeln.¹⁶⁷ Pirner (2012) fasst diese Fähigkeit unter eine *spirituelle* bzw. *personale Kompetenz* für Religionslehrer*innen. Zudem benötigen sie eine sogenannte *Institutionenkompetenz*, d.h. die Befähigung, Ansprüche und Geltung der Institution *Kirche* mit Blick auf das schulische Handlungsfeld zu bestimmen.¹⁶⁸ Dabei erfolgt natürlich auch eine allgemeine Selbstverortung im doppelten Institutionenanspruch von Schule und Kirche.¹⁶⁹ Nach dem Ansatz von Heil (2006) können diese Kompetenzen auch unter den professionellen Habitus von *Interpersonalität* und *Institutionalität* einer Lehrperson gefasst werden.¹⁷⁰

Zudem fügt Rainer Merkel (2022) der transparenten Haltung einer Lehrkraft noch eine weitere Ebene hinzu. Ihre unterrichtliche Transparenz ermögliche nämlich einen Balance- und Tarierungsakt zwischen den parallel zu bewältigenden Rollenansprüchen einer Lehrperson.¹⁷¹ Neben der Anforderung zur Vermittlung positionell-konfessioneller Lehrmeinungen und Einbringen des persönlichen Verhältnisses zur Sache, muss sie ein *neutrales* Moderieren der sich hieraus ergebenden Auseinandersetzungen leisten.¹⁷² Die Lehrkraft ist sowohl Teilnehmer*in als auch Moderator*in des Lernsettings, was durch transparente Offenlegung ihrer verschiedenen Rollenanteile bewältigt werden kann. Besonders der Wechsel zwischen moderierender Funktion und eigener Standortbestimmungen sollte deutlich gekennzeichnet werden, um einer

¹⁶⁶ Pirner, M. L. (2012b). Wie religiös müssen Religionslehrkräfte sein? Zur religiösen Kompetenz, Reflexionskompetenz und spirituell-religionspädagogischen Kompetenz. In: R. Burrichter, B. Grümme, H. Mendl, M. L. Pirner, M. [u.a.] (Hrsg.). *Professionell Religion unterrichten* (S. 107–125). Stuttgart: Kohlhammer, 122.

¹⁶⁷ Vgl. ebd.

¹⁶⁸ Vgl. Burrichter, R. (2012). Zwischen Schule und Kirche, 67.

¹⁶⁹ Vgl. ebd.

¹⁷⁰ Vgl. Heil (2006), 310–315. Zitiert nach Heger, J. (2021). Lehrpersonen als Vertreterinnen und Vertreter der Kirche, 144–152.

¹⁷¹ Vgl. Merkel, R. (2022). Wie lernt man, transparent zu unterrichten? Reflexionen notwendiger Tarierungsanforderungen in der Ausbildung von Positionalität durch angehende Religionslehrerinnen und Religionslehrer. *Theo-Web* 21 (2), 90–100.

¹⁷² Vgl. ebd., 93.

Meinungsbeeinflussung der Schüler*innen zu entgehen.¹⁷³ Lehrkräfte müssen demnach lernen, ihre Rollenanforderungen zu tarieren und ihre Positionalität kontextabhängig in den Unterricht einzubinden.¹⁷⁴ Dazu benötigen sie mitunter die Kompetenz, die Zusammensetzung der jeweiligen Lerngruppe zu berücksichtigen sowie den Alteritätsgrad der Kommunikationssituation anzupassen.¹⁷⁵ Zudem kann eine Transparenz zu den Absichten der Lehrperson hinsichtlich der Strukturierung von Inhalten und des Ablauf von Lehr-Lernprozessen eine zu blasse Standortgebundenheit des Religionsunterrichts sowie das Aufkommen eines *Religionsstunden-Ichs* bei Schüler*innen vermeiden.¹⁷⁶ Damit eröffne eine „[w]ohldosierte, reflektierte Transparenz [...] zweifellos die Möglichkeit, Dekodierungsfehler zu reduzieren und die freie Erkundung der eigenen Identität der [Schüler*innen] zu fördern.“¹⁷⁷ Dennoch stellt die unterrichtliche Transparenz kein Allheilmittel dar und weist eindeutige Grenzen auf. Besonders die Forderung nach *absoluter* Offenlegung unterrichtlicher Prozesse kann bei Lehrkräften eine didaktische Überforderung auslösen oder eine fehlende Unterrichtsdramaturgie verursachen.¹⁷⁸ Insgesamt müssen Lehrkräfte ein gutes, situatives Maß der Informationsgabe finden, welches sie nur durch eigene Erfahrungen im Unterricht bestimmen lernen.

Zuletzt ist die Positionalität von Religionslehrer*innen im konfessionellen Religionsunterricht nicht nur als *reflektiert* und *transparent*, sondern auch als *variantenreich* gekennzeichnet. Miriam Schambeck (2017) stellt in diesem Zusammenhang fest, dass die Positionalität einer Lehrkraft in religionspädagogischen Diskussionen oftmals nur mit der „ausdrücklichen und existentiellen Rede über den Glauben gleichgesetzt“¹⁷⁹ wird. Das bedeutet, ihre Positionalität wird vornehmlich auf ein konfessorisches Reden sowie ihr eigenes, theologisches und existentielles Werturteil im Unterricht verengt.¹⁸⁰ Dabei kann sich Positionalität einer Lehrperson auf ganz unterschiedliche Weise im Religionsunterricht zeigen. Mit Blick auf eine alltägliche Unterrichtsstunde stellt Schambeck verschiedene Varianten zur Positionalität einer Lehrkraft heraus. Mögliche Positionierungsvarianten

¹⁷³ Vgl. ebd., 95.

¹⁷⁴ Vgl. ebd., 93, 94.

¹⁷⁵ Vgl. ebd., 94.

¹⁷⁶ Vgl. ebd., 95. Merkel kritisiert die unauthentische Haltung eines *Religionsstunden-Ichs* mit Verweis auf Roth, M. (2018). Art. Das Religionsstunden-Ich. In: *Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet* (WiReLex).

¹⁷⁷ Merkel, R. (2022). Wie lernt man, transparent zu unterrichten?, 94.

¹⁷⁸ Vgl. ebd., 95–96.

¹⁷⁹ Schambeck, M. (2017). Hilfe! Muss ich dauernd von Gott reden? Warum es lohnt, Positionalität im Religionsunterricht weiter zu fassen. Auch ein Beitrag zur Debatte um den bekenntnisorientierten und religionskundlichen Religionsunterricht. In: W. Verburg (Hrsg.). *Welche Positionierung braucht religiöse Bildung?* (S. 26–45). München: DKV, 29.

¹⁸⁰ Vgl. ebd.

bieten die *Wahl des Themas*, die *Zielsetzung der Unterrichtsstunde*, die *Wahl und Anwendung von Lernwegen*, die *theologische Expertise*, die *Gestaltung der Unterrichtsdramaturgie* und die *konfessorische Rede*.¹⁸¹ Ihre Analyse macht deutlich, dass die Positionalität einer Lehrkraft nicht allein auf ihre theologische Expertise und ihr konfessorisches Reden beschränkt werden muss: Sie ist bereits in subtilere und indirekte Formen unterrichtlicher Prozesse eingebunden. Wenn also „explizite Ich-Anteile im Lehrerhandeln“¹⁸² fehlen, muss dies noch nicht bedeuten, dass Religionslehrer*innen keine Positionalität im Unterricht zeigen. Aus diesen Folgerungen stellt sich ein Plädoyer, den Begriff einer *Positionalität* und *Selbstpositionierung* von Lehrkräften weiter zu fassen und somit Lehrkräfte zu ermutigen, sowohl direkte als auch indirekte Positionierungen im Kontext des Religionsunterrichts einzunehmen.¹⁸³

4.2.3. Positionalität im Horizont des Beutelsbacher Konsenses

Ogleich die positive Religionsfreiheit vom Staat mit der Genehmigung eines bekenntnisorientierten Religionsunterrichts gefördert wird und von kirchlicher und didaktischer Seite verschiedene Anforderungen zur religiösen Selbstpositionierung von Lehrpersonen gestellt werden, sollte eine Rahmung und mögliche Grenze zur Positionalität am *neutralen Lernort Schule* diskutiert werden. Hierfür liefert der Beutelsbacher Konsens (1976) mit seinen Prinzipien des Überwältigungsverbots, des Kontroversitätsgebots und des Schülerinteressenbezugs einen sinnvollen Ansatzpunkt.¹⁸⁴ Auch wenn sie ursprünglich für den Bereich politischer Bildung formuliert wurden, orientieren sich verschiedene Fachdidaktiken an ihnen.¹⁸⁵ Es findet sich eine Bandbreite möglicher Lesarten des Beutelsbacher Konsenses, weswegen um dessen Bedeutung und die eigentliche Verbindlichkeit, ohne rechtliche Normativität, gestritten wird. Das Ringen um eine konsensuale Lösung innerhalb verschiedener Fachdiskurse zeigt die Dringlichkeit für den schulischen Kontext, gerade jedoch für den religionsdidaktischen Bereich fehlt ein entsprechender Konsens. So soll unter Rückgriff verschiedener Konzeptpapiere und eigener Überlegungen eine mögliche Deutung des Beutelsbacher Konsenses für den bekenntnisorientierten Religionsunterricht erarbeitet und kritisch diskutiert werden.

¹⁸¹ Vgl. ebd., 37–39.

¹⁸² Ebd., 40.

¹⁸³ Vgl. ebd.

¹⁸⁴ Vgl. Herbst, J.-H. (2019). Offenbarung aus einem „brennenden Dornbusch im Schwarzwald“ (G. Steffens)? Der Beutelsbacher Konsens und seine religionspädagogische Rezeption. *Theo-Web 18* (2), 147–162, hier 149.

¹⁸⁵ Vgl. Fabricius, S. (2022a). Positionalität, 7.

Gemäß des *Überwältigungsverbots* dürfen Lehrpersonen keine Indoktrinationen vornehmen und dabei Schüler*innen ihre Meinung aufzwingen.¹⁸⁶ Vielmehr sollen sie Lernenden helfen, sich eine eigene Meinung zu bilden, um zu mündigen Bürger*innen zu werden.¹⁸⁷ Übertragen auf den Religionsunterricht bedeutet dies, nicht vordergründig eine religiöse bzw. konfessionelle Lehrmeinung den Schüler*innen aufzudrängen. Es geht darum, als Religionslehrkraft die Lernenden zu unterstützen, ihr eigenes religiöses Potenzial zu entdecken und ihnen vom Standpunkt einer bestimmten Konfession eine religiöse Orientierung für ihr Leben aufzuzeigen. Dieses Angebot können Schüler*innen für sich annehmen oder ablehnen.

Das *Kontroversitätsgebot* verpflichtet die Lehrkräfte, ein bestimmtes Thema kontrovers darzustellen, insoweit es „in Wissenschaft und Politik kontrovers [diskutiert] ist“¹⁸⁸. Damit soll den Schüler*innen eine freie Meinungsbildung ermöglicht werden, ohne von der Lehrkraft durch eine bestimmte Meinungsäußerung überwältigt zu werden. Dieses Gebot „schließt [allerdings] nicht aus, dass Lehrende ihre Erfahrungen und Überzeugungen zur Diskussion stellen“¹⁸⁹ dürfen. Somit kommt es keinem Neutralitätsgebot gleich, sondern vielmehr einer Leitlinie zum Engagement für Demokratie und Menschenrechte.¹⁹⁰

Mit Blick auf den Religionsunterricht kann das *Kontroversitätsgebot* eingehalten werden, indem ein Spektrum an Deutungen und Meinungen zu theologischen Sachverhalten innerhalb der Konfession(en) und Religionen dargelegt, sowie den Schüler*innen ein Raum für eigene Positionierungen eröffnet wird.¹⁹¹ Die Fähigkeit zur wechselseitigen Perspektivübernahme wird von der DBK selbst als ein „weittragendes Bildungsziel“¹⁹² bezeichnet, das „bis in die Einübung politischer Entscheidungsfähigkeit“¹⁹³ reicht. Die Lehrperson ist in Begleitung solcher religiöser Lernprozesse allerdings nicht zur Neutralität verpflichtet, da gerade *Positionalität* den konfessionellen Religionsunterricht grundlegend

¹⁸⁶ Vgl. Herbst, J.-H. (2019). Offenbarung aus einem „brennenden Dornbusch im Schwarzwald“, 149.

¹⁸⁷ Vgl. ebd.

¹⁸⁸ Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg. *Beutelsbacher Konsens. Standard für den historisch-politischen Unterricht an allen Schulen*. URL: <https://www.lpb-bw.de/beutelsbacher-konsens> [Letzter Stand: 25.05.2023].

¹⁸⁹ Siebert, H. (2009). Lernen im Erwachsenenalter konstruktivistisch beobachtet. In: *Erwägen – Wissen – Ethik* 20 (2), 320–322, hier 321.

¹⁹⁰ Vgl. Schweitzer, F. (2015). Fundamental, nicht fundamentalistisch – Wege einer religiösen Erziehung jenseits von Relativismus und Fundamentalismus. In: W. Eppler (Hrsg.). *Fundamentalismus als religionspädagogische Herausforderung* (S. 13–30). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 15.

¹⁹¹ Siehe hierzu Woppowa, J. (2018). Religionsdidaktik, 185–191.

¹⁹² DBK (1996). *Die bildende Kraft des Religionsunterrichts*, 62.

¹⁹³ Ebd.

von einem religionskundlichen Ansatz unterscheidet (vgl. Art. 7,3 GG).¹⁹⁴ Sinn und Zweck der Positionalität ist nicht, „die Schüler*innen zu missionieren, sondern sie zu einer Auseinandersetzung mit Glauben und Christentum anzuregen.“¹⁹⁵ Lehrkräfte sind die Spezialist*innen fürs Kontroverse und streitige Diskussionen, womit ein unterrichtliches Klima engagierter Meinungsäußerungen gefördert wird.¹⁹⁶ Natürlich hängt diese Rolle vom Lernklima und Diskussionsprozess ab, bleibt aber immer am Kontroversitätsprinzip orientiert.¹⁹⁷ Damit muss eine konfessionell differenzierte Selbstpositionierung und Standpunktfähigkeit einer Religionslehrkraft nicht zwingend auf Schüler*innen überwältigend wirken, sofern sie bewusst getätigt und transparent gemacht wird.¹⁹⁸ In dieser Hinsicht könnte die Positionalität der Lehrperson sogar als vorbildhaftes Modell zur religiösen Selbstpositionierung dienen, oder einen Einstieg in eine theologische Auseinandersetzung bzw. einen kontroversen Dialog bieten. Sollte die konfessionelle oder individuell-religiöse Positionalität jedoch nicht bewusst oder uneindeutig vermittelt sein, besteht die Gefahr von sublimen Überwältigung durch die Lehrperson.¹⁹⁹ Wenn also eine Religionslehrkraft gegenüber einem theologischen Gegenstand unentschlossen oder (noch) unsicher ist – womöglich aus mangelnder Expertise oder fehlender Ausprägung der eigenen Spiritualität – kann dies schnell zu einseitigen Darstellungen oder Überwältigungen führen. Diese Gefahr kann „nur durch begründungsfähige Selbstreflexivität und adäquate Transparenz gebannt werden.“²⁰⁰

Folglich muss die Standpunktgebundenheit des Religionsunterrichts durch die bedeutsame Rolle der Lehrperson im Horizont des Beutelsbacher Konsenses nicht zwingend als Gefahr betrachtet werden, sehr wohl aber als Provokation und Herausforderung. Denn bei einer Religionslehrkraft ist die „berufliche Professionalität mit persönlicher Haltung aufs Engste verbunden“ und stellt „eine persönliche Haltung der kirchlich-konfessionell gelebten Spiritualität“²⁰¹ dar. Liest man nun kirchliche Stellungnahmen mit ideologiekritischem Hintergrund scheint die starke Vernetzung zwischen Kirche und Religionslehrkraft schlichtweg abzulehnen. Die Lehrperson stelle jene Gefahr dar, die politische Bildung dezidiert zu verhindern sucht, „nämlich ein Parteigänger, ein Missionar, ein Agent fremder

¹⁹⁴ Vgl. Riegel, U. & Zimmermann, M. (2022). *Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts*. Stuttgart: Kohlhammer, 13–15.

¹⁹⁵ Ebd., 235.

¹⁹⁶ Vgl. Grümme, B. (2009). Religionsunterricht und Politik. Bestandsaufnahme, 242.

¹⁹⁷ Vgl. ebd.

¹⁹⁸ Vgl. Fabricius, S. (2022a). Positionalität, 8.

¹⁹⁹ Vgl. ebd. 8.

²⁰⁰ Herbst, J.-H. (2019). Offenbarung aus einem „brennenden Dornbusch im Schwarzwald“, 156.

²⁰¹ Grümme, B. (2009). Religionsunterricht und Politik. Bestandsaufnahme, 243.

Interessen“ zu sein, „der nicht zur [eigenen] Urteilsbildung anregt“²⁰². Was allerdings in dieser Perspektivierung ausgespart bleibt, ist die gegenteilige Möglichkeit zum ideologiekritischen Moment des Verhältnisses von Lehrkraft und Kirche. Gerade die existenziellen Fragen zu Glauben, Religion und Kirche können starke Zweifel mit sich bringen, von denen Lehrpersonen nicht ausgeschlossen sind.²⁰³ Damit besitzt selbst die kirchliche Verbindung einer konfessionellen Lehrkraft prozessualen Charakter und kann „mitunter von Scheitern und Misslingen geprägt sein“²⁰⁴. Schon der Synodenbeschluss *Der Religionsunterricht in der Schule* (1974) nimmt das wechselseitige Spannungsverhältnis von Liebe und kritischer Distanz einer Lehrkraft zur Kirche wahr und befürwortet ein waches Bewusstsein sowie die Bereitschaft zu Veränderungen und Reformen.²⁰⁵ Insgesamt müssen sich Religionslehrende in den „systemischen Beanspruchungen und Verwurzelungen in Kirche, Biographie, Kultur, Gesellschaft und Politik“²⁰⁶ begreifen und reflektieren lernen. Denn nur mit Hilfe einer reziproken Selbstverortung kann sublimale Überwältigung im Religionsunterricht vermieden werden.

Zu guter Letzt muss auch das Prinzip von *Schülerinteressenbezug* betrachtet werden. Grundlegend soll es Lernenden eine Chance ermöglichen, die politische Situation der Gesellschaft und die eigene Positionierung zu erfassen, um sich infolgedessen aktiv am politischen Geschehen zu beteiligen. Dabei können sie „nach Mitteln und Wegen [...] suchen, die vorgefundene politische Lage im Sinne [eigener] Interessen zu beeinflussen.“²⁰⁷ Im Religionsunterricht würde dieses Prinzip beispielsweise über eine allgemeine Verhältnisbestimmung von Religion und Gesellschaft sowie Kirche und Gesellschaft greifen. Dabei muss mitunter die Möglichkeit gegeben sein, sich selbst innerhalb oder außerhalb einer religiösen bzw. konfessionellen Tradition verorten zu können. Damit werden sie zu einem (nicht-)religiösen Standpunkt befähigt und können sich aktiv in theologische Diskurse von Kirche und Gesellschaft einbringen.

Am Ende wird deutlich, dass der Beutelsbacher Konsens nur partikular für eine Didaktik des bekenntnisorientierten Religionsunterrichts gelten kann. Seine grundlegende

²⁰² Ebd.

²⁰³ Man bedenke an dieser Stelle (jüngste) gesellschaftliche Ereignisse wie die *Missbrauchskrise* in den Kirchen, die viele Mitglieder in eine tiefe Identitäts- und Glaubenskrisen gestürzt hat.

²⁰⁴ Grümme, B. (2009). Religionsunterricht und Politik. Bestandsaufnahme, 244.

²⁰⁵ Vgl. Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland (1976). Beschlüsse der Vollversammlung, 148.

²⁰⁶ Grümme, B. (2009). Religionsunterricht und Politik. Bestandsaufnahme, 244.

²⁰⁷ Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg. *Beutelsbacher Konsens. Standard für den historisch-politischen Unterricht an allen Schulen*. URL: <https://www.lpb-bw.de/beutelsbacher-konsens> [Letzter Stand: 25.05.2023].

Standortgebundenheit muss allerdings nicht mit einer Nichtbeachtung des *Überwältigungsverbots* verbunden sein. Dennoch müssen die Positionalität des Religionsunterrichts und Selbstpositionierung von Lehrkräften kritisch geprüft werden, wobei der Beutelsbacher Konsens reflexive Impulse für einen sensibleren Umgang mit Positionalität und möglicher Beeinflussung liefert. Aus dieser Perspektive ist als bleibende Aufgabe für die Religionsdidaktik ein gemeinsamer Konsens zum konkreten Umgang und Ausbildung von Positionalität für Lehrkräfte im Religionsunterricht zu formulieren.

4.3. Kooperativer Religionsunterricht

Weitere religionspädagogische Ansätze, die im Kontext der *Positionalität* von Lehrkräften betrachtet werden müssen, spielen sich im Zusammenhang kooperativer Formate ab. Von einer Kooperation im Religionsunterricht kann gesprochen werden, wenn es entweder zu einer personellen Kooperation zwischen Lehrkräften kommt oder wenn die Lerngruppe konfessionell oder religiös-weltanschaulich heterogen (= kooperativ) zusammengesetzt ist.²⁰⁸ Die konkreten Organisationsformen bilden hierbei die konfessionelle Kooperation oder interreligiöse Kooperation, die jeweils unterschiedliche theologische Bezugsdiskurse und mitunter gegenläufige konzeptionelle Vorannahmen besitzen.²⁰⁹ Dennoch können für alle kooperativen Organisationsmodelle übergeordnet drei Herausforderungen formuliert werden, die auch im Hinblick auf eine *Positionalität* von Lehrkräften im Religionsunterricht entscheidend sind:

1. Eine Reflexion der zentralen Bildungsziele und des primären Kompetenzerwerbs im Blick auf die religiös-weltanschauliche Heterogenität der Lerngruppe;
2. Ein differenzsensibler Umgang mit intra- und interreligiöser bzw. weltanschaulicher Pluralität;
3. Ein macht- und dominanzkritisches Bewusstsein in der Begegnung mit kontextuell bedingten konfessionellen und religiösen Minoritäten.²¹⁰

Hierzu verfolgt der konfessionell- bzw. interreligiös-kooperative Religionsunterricht eine Didaktik der *Multiperspektivität* mit dem Schwerpunkt zur *Perspektivenverschränkung*, *Perspektivenübernahme* und des *Perspektivenwechsels* sowie einer Förderung der *religiösen Standpunktfähigkeit*. Mit diesen didaktischen Grundlagen muss sich unter Einbezug konkreter Organisationsmodelle auseinandergesetzt werden, um die Bedingungen

²⁰⁸ Vgl. Käbisch, D. & Woppowa, J. (2022). Qualitätskriterien für kooperative Formate im Religionsunterricht. *Religionspädagogische Beiträge* 45 (2), 33–45, hier 34.

²⁰⁹ Vgl. ebd.

²¹⁰ Ebd.

und Anforderungen der Positionalität von Lehrkräften im Religionsunterricht umfassender erschließen zu können. Hierbei muss für den kokoRU auch die Bedeutung und der Umgang mit *Konfessionalität* reflektiert werden, da sie nach konzeptionellen Vorstellungen einen zentralen Bezugspunkt des Theologiebetreibens von Religionslehrer*innen bildet. Sie beeinflusst ihre religiöse Identität, ihr berufliches Selbstkonzept, ihr Professionswissen und zuletzt ihre religiöse Positionalität.

4.3.1. Didaktik der Multiperspektivität

Im Folgenden sollen die zentralen Begriffe und Prinzipien der Multiperspektivität in grundlegender Form dargestellt werden, um den unterrichtlich-positionellen Referenzrahmen der Lehrenden und Lernenden zu erfassen.

Multiperspektivität ist ein gewinnbringendes Prinzip zum didaktischen Umgang mit religiöser und konfessioneller Heterogenität im Religionsunterricht, dem sich Lehrkräfte tagtäglich stellen müssen. Sie folgt der grundsätzlichen Annahme, dass menschliche Erkenntnisse immer standpunktabhängig gewonnen werden. Das bedeutet, Erkenntnisgewinne sind von spezifischen religiösen, konfessionellen oder weltanschaulichen Standpunkten beeinflusst. Eine multiperspektivische Didaktik behandelt eine solche Vielzahl von Standpunkten im Unterricht und ihre Wirklichkeitsperspektiven, was die wichtigste Voraussetzung zum *perspektivverschränkenden Lernen* darstellt.²¹¹ Unter einer *Perspektivenverschränkung* versteht man den Erschließungsprozess unterschiedlicher Perspektiven in einem Lernsetting, das durch multiperspektivische Ausrichtung ein *kontroverses Lernen*²¹² fördert sowie die Anwendung bzw. Erprobung verschiedener Standpunkte ermöglicht.²¹³ Hiermit wird einer egozentrischen Perspektivierung entgegengewirkt, die womöglich ihre eigene Perspektive für allumfassend hält und aus dieser Begründung von anderen Personen übernommen werden sollte.²¹⁴ Folglich führt die Perspektivenverschränkung im Idealfall „zu einem reflektierten und argumentativ kommunizierbaren Standpunkt.“²¹⁵ Dafür ist die *Perspektivübernahme* ein

²¹¹ Vgl. Gennerich, C., Käbisch, D., Woppowa, J. (2021). *Konfessionelle Kooperation und Multiperspektivität. Empirische Einblicke in den Religionsunterricht an Gesamtschulen* (= Religionspädagogik innovativ 39). Stuttgart: Kohlhammer, 21.

²¹² Siehe hierzu auch Woppowa, J. (2018). Religionsdidaktik, 188–189.

²¹³ Vgl. Gennerich, C., Käbisch, D., Woppowa, J. (2021). Konfessionelle Kooperation und Multiperspektivität, 21.

²¹⁴ Vgl. ebd.

²¹⁵ Käbisch, D. & Philipp, L. (2017). Religiöse Positionierung als Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und Argumentieren. Didaktische Leitlinien für das gemeinsame Lernen mit Konfessionslosen. In: K. Lindner, M. Schambeck, H. Simojoki, & E. Naurath (Hrsg.). *Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell* (S. 238–269). Freiburg i. Br.: Herder Verlag, 255.

wichtiger Teil der Perspektivenverschränkung. Sie stellt den Versuch dar, „sich das Denken, Fühlen und Handeln eines anderen Menschen oder einer anderen Gruppe (kognitiv) vorzustellen und Situationen aus deren Perspektive zu betrachten, zu beschreiben und zu bewerten“²¹⁶. Ein *Perspektivenwechsel* beinhaltet zusätzlich noch eine Metakognition, d.h. ein Wissen über die veränderte Situation bei Einnahme verschiedener Perspektiven.²¹⁷

Übertragen auf den Kontext des kooperativen Religionsunterrichts gilt als wesentliche Zielsetzung für alle Teilnehmer*innen: Aus der *Standpunktfähigkeit* durch *Perspektivenverschränkung*, *Perspektivübernahme* und *Perspektivwechsel* soll eine eigene Positionalität im Spektrum der Konfessionen, Religionen und Weltanschauungen erfolgen. Sie muss in Auseinandersetzung und Konfrontation unterschiedlicher Perspektiven gebildet und gegenüber anderen vertreten werden. Der Positionierungsprozess wird immer wieder aufs Neue anhand verschiedener Lerngegenstände durchlaufen. Auf diese Weise kann im gesellschaftlichen Diskurs sachgerecht, differenziert und reflektiert mit Pluralität umgegangen werden.²¹⁸ Letztlich zeigt sich im prozesshaften Unterrichtssetting von Übernahme, Wechsel und Verschränkung unterschiedlicher Perspektiven ebenfalls die Prozesshaftigkeit der religiösen Selbstpositionierung von Lernenden und Lehrenden.²¹⁹

4.3.2. Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht

4.3.2.1. Zur Bedeutung von Konfessionalität und Standpunktfähigkeit

Im didaktischen Arrangement des kokoRU werden Religionslehrkräfte hinsichtlich ihrer eigenen Konfessionalität stark beansprucht. Sie sollen konfessionelle Differenz nicht nur (kognitiv) inszenieren, z.B. durch Lernmaterial, sondern auch durch ihre kirchliche Sendung eine institutionell gebundene konfessionelle Perspektive vertreten.²²⁰ Darüber hinaus sollen sie weitreichende Kenntnisse zu den beiden großen Konfessionen besitzen und selbst eine konfessionelle Teilnehmer*innenperspektive einnehmen.²²¹ Damit gestaltet sich der kokoRU nicht als Konfessionskunde, vielmehr stellt er konfessionelle Eigenheiten und Positionen heraus, wobei auf konfessionelle Erfahrungen einzelner Personen (z.B. der

²¹⁶ Gennerich, C., Käbisch, D., Woppowa, J. (2021). Konfessionelle Kooperation und Multiperspektivität, 21.

²¹⁷ Vgl. ebd.

²¹⁸ Vgl. Käbisch, D. & Philipp, L. (2017). Religiöse Positionierung als Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und Argumentieren, 254.

²¹⁹ Vgl. ebd., 255.

²²⁰ Vgl. Zimmermann, M., Riegel, U., Totsche, B. & Fabricius, S. (2021b). Standpunktfähigkeit und Perspektivenwechsel als Anforderung an die Lehrperson im konfessionell-kooperativen Lernsetting aus der Sicht von betroffenen Religionslehrkräften. *Religionspädagogische Beiträge* 44 (1), 47–57, hier 48.

²²¹ Vgl. ebd.

Lehrpersonen) zurückgegriffen wird.²²² Lehrkräfte sollten demnach ihren eigenen konfessionellen Standpunkt kennen, vertreten und offen kommunizieren können, da „sie im kooperativen Lernarrangement noch stärker in ihrer konfessionellen Rückbindung herausgefordert sind.“²²³

Dennoch muss sich in konfessionell bzw. religiös heterogenen Lerngruppen erneut der Frage gestellt werden, wie mit dem Anspruch von Konfessionalität und Bekenntnisorientierung umgegangen werden sollte. Wie bereits in der *Positionalität* eines bekenntnisgebundenen Religionsunterrichts dargestellt, kann es nicht lediglich um eine konfessionelle Identitätsbildung gehen. Das Konzept von *Konfessionalität* muss sich als umfassender und zukunftsfähiger erweisen. Diesem Problem haben sich Gennerich, Käbisch und Woppowa (2021) angenommen, indem sie den Konfessionalitätsbegriff unter problemorientierter Ausrichtung neu gedeutet haben. Nach ihrer Ansicht brauche *Konfessionalität* einen relationalen, dialogischen und differenzsensiblen Begriffszugang, um hinreichend für den Religionsunterricht zu sein. Für Lehrkräfte gilt in didaktischer Umsetzung zu beachten:

1. Die Zielsetzung muss „ergebnisoffen und an den Subjekten des religiösen Lernens orientiert“²²⁴ bleiben. Dem Religionsunterricht muss es primär um eine Befähigung zur religiösen Positionalität gehen, in dem das Bekenntnis der Teilnehmer*innen heraus- und eingefordert wird.²²⁵ Die Autoren fassen unter diese Facette eine *konfessorische Konfessionalität*.
2. Das Lernsetting muss konfessionsüberschreitend und differenzsensibel ausgestaltet sein, wobei mit der Vielfalt an Bekenntnissen theologisch und didaktisch reflektiert umgegangen werden muss.²²⁶ Konfessionalität wird auf diese Weise zu einem fruchtbaren Gegenstand des religiösen Lernens und bleibt dennochentwicklungsfähig.²²⁷ Es wird von einer *dynamischen Konfessionalität* gesprochen.
3. Konfessionalität muss sich Differenz und Alterität aussetzen, um als Bekenntnisorientierung wachsen zu können. Aus diesem Grund sind kooperative Lern-

²²² Vgl. Schweitzer, F., Biesinger, A., Conrad, J. & Gronover, M. (2006). *Dialogischer Religionsunterricht. Analyse und Praxis konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts im Jugendalter*. Freiburg i. Br.: Herder, 100f.

²²³ Zimmermann, M., Riegel, U., Totsche, B. & Fabricius, S. (2021b). Standpunktfähigkeit und Perspektivenwechsel, 49.

²²⁴ Gennerich, C., Käbisch, D., Woppowa, J. (2021). Konfessionelle Kooperation und Multiperspektivität, 15.

²²⁵ Vgl. ebd.

²²⁶ Vgl. ebd., 16.

²²⁷ Vgl. ebd.

und Suchprozesse gewinnbringend, weil in ihnen konfessionelle bzw. religiöse Unterschiede zu Lerngegenständen gemacht werden.²²⁸ Gennerich, Kabisch und Woppowa verstehen hierunter eine *dialogisch-kooperative Konfessionalität*.

Diese didaktischen Rahmungen gelten beispielhaft für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht, weil sie zum einen die professionelle Selbstreflexion der Religionslehrkräfte im Hinblick auf ihre gelebte und gelehrt Religion initiieren und zum anderen ihre unterrichtliche Praxis zum Umgang mit religions- bzw. konfessionsbezogener Positionalität prägen.²²⁹ So verändert der neuartige Verstehenshorizont von Konfessionalität ebenfalls die religiöse Positionalität von Lehrpersonen, indem sich die *konfessorische, dynamische* und *dialog-kooperative Konfessionalität* in das berufliche Selbstkonzept der Religionslehrer*innen einfügt. Lehrkräfte müssen selbst über eine *dialogfähige* und *pluralitätsfähige religiöse Identität* verfügen, um diesem didaktischen Anspruch von Konfessionalität in religiös-heterogenen Lerngruppen gerecht werden zu können.

4.3.2.2. Voraussetzungen und Anforderungen an Religionslehrkräfte

Wie schon in der Bedeutung von Konfessionalität im kooperativen Lernsetting ausgeführt, ist *Multiperspektivität* ein signifikantes Merkmal des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts auf allen Ebenen. Die Lehrkräfte sollen dabei im „Geist einer offenen konfessionssensiblen Haltung“²³⁰ lehren, was einen wesentlichen Teil ihrer professionellen Positionierung im Unterricht ausmacht. In den Handreichungen zur Erteilung des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in der Grundschule und Sekundarstufe I des Landes Nord-Rhein-Westfalen²³¹ werden hierzu folgende Voraussetzungen und Anforderungen an Lehrkräfte formuliert: Eine Religionslehrkraft soll in ihrer konfessionellen Identität „ihren Dienst [...] in ökumenischer Offenheit und konfessioneller Sensibilität“²³² vollziehen. Sie wird aufgefordert:

„[S]ich eigener konfessioneller Prägungen und Traditionen, religionsdidaktischer und methodischer Zugangsweisen und Grundlegungen bewusst zu sein, sie zu reflektieren und in

²²⁸ Vgl. ebd.

²²⁹ Vgl. ebd.

²³⁰ Empfehlungen der Gemischten Kommission für die Reform des Theologiestudiums für die Aus-, Fort- und Weiterbildung (2020). Der konfessionell-kooperative Religionsunterricht als Herausforderung, 201.

²³¹ Das Bundesland NRW wurde aus exemplarischen Gründen ausgewählt. Aufgrund der hohen Bevölkerungsdichte und der geographischen sowie ethnologischen Diversität innerhalb des Bundeslandes scheint eine angemessene repräsentative Größe für Deutschland darzustellen.

²³² Anleitung zur konfessionell-kooperativen Unterrichtsplanung im Religionsunterricht. Eine Handreichung für evangelische und katholische Religionslehrende der Grundschule in NRW. Erarbeitet von der Arbeitsgruppe Primarstufe unter der Leitung von R. Timmer, 7.

einen konstruktiven Dialog mit den Lehrkräften der jeweils anderen Konfession einzubringen. Aus dieser Grundhaltung heraus plant, gestaltet und reflektiert sie ihren Unterricht.“²³³

Folglich soll eine Lehrperson einen ökumenischen Geist in ihre konfessionelle Haltung einspeisen und aus ihm heraus selbstbewusst, dialogisch und kooperativ den Unterricht und das Schulleben gestalten. Dabei verweisen Schambeck und Schröder (2017) auf die Wichtigkeit für Lehrkräfte, authentische Sprechsituationen zu erzeugen, ein Bewusstsein um Vor- und Nachteile von Fremdzuschreibungen zu besitzen, einen besonderen Respekt vor religiösen bzw. konfessionellen Minderheitenpositionen zu entwickeln, sich dem reziproken Verhältnis von Positionalität und Austausch bewusst zu sein sowie eine Didaktik von Perspektivenwechsel und Korrelation umzusetzen.²³⁴ Für die Sekundarstufe I gelten dieselben Grundbestimmungen wie in der Primarstufe, werden aber noch konkreter an einer Aufforderung zur Selbstpositionierung im Unterricht charakterisiert:

„In der weltanschaulich pluralen Schulwirklichkeit ist ebenso wie in einer gemischt-konfessionellen Lerngruppe in besonderer Weise ihre Fähigkeit und Bereitschaft zur Positionierung gefragt. Dabei umfasst Positionalität verschiedene Varianten, sie reicht von der notwendigen theologischen Expertise über die gefragte konfessorische Kompetenz bis hin zur Zielsetzung und Methodik des unterrichtlichen Handelns. Die so beschriebenen Lehrkräfte vermögen ihren Schülerinnen und Schülern in einem konfessionell-kooperativ gestalteten Religionsunterricht ein vertieftes Bewusstsein der eigenen Konfession in ökumenischer Offenheit zu vermitteln.“²³⁵

Zur Förderung einer pluralitätsfähigen religiösen Bildung ist damit eine pluralistische bzw. multiperspektivische Standpunktfähigkeit der Religionslehrer*innen entscheidend. In den Handreichungen sind jene Anforderungen ausgeführt, die von kirchlicher und religionsdidaktischer Seite an die Fähigkeit zur Multiperspektivität der Lehrpersonen gerichtet sind. Daher muss sich nochmals genauer mit den erforderlichen Kompetenzbereichen beschäftigt werden. In ihnen wird gebündelt beschrieben, was von einer positionellen Haltung der Lehrkraft im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht zu erwarten ist.

²³³ Ebd.

²³⁴ Vgl. Schambeck, M. & Schröder, B. (2017). Auf dem Weg zu einer Didaktik konfessionell-kooperativer Lernprozesse. In: K. Lindner, M. Schambeck, H. Simojoki & E. Naurath (Hrsg.). *Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell* (S. 343–363). Freiburg i. Br.: Herder, 351–359.

²³⁵ Anleitung zur konfessionell-kooperativen Unterrichtsplanung im Religionsunterricht. Eine Handreichung für evangelische und katholische Religionslehrende der Sekundarstufe I in NRW: Gymnasium G 9. Erarbeitet von der Arbeitsgruppe Sekundarstufe I unter der Leitung von Prof. Dr. Marion Keuchen (PTI der EKIR) und PD Dr. Paul Platzbecker (IfL der Erz-/Bistümer in NRW), 6.

Theologische und religionspädagogische Kompetenzerwartungen an Religionslehrkräfte

Es konnte bereits festgestellt werden, dass die Entwicklung zur *multiperspektivischen Positionalität* als wichtigste Kompetenzerwartung an Lehrpersonen zu sehen ist.²³⁶ Laut den *Empfehlungen der Gemischten Kommission für die Reform des Theologiestudiums für die Aus-, Fort- und Weiterbildung* (2020) von Religionslehrer*innen sind hierunter verschiedene theologische und religionspädagogische Kompetenzen zu fassen.²³⁷

Religionspädagogische Reflexionsfähigkeit

Im Hinblick auf einen konfessionell-kooperativen Religionsunterricht gilt es ein Selbstkonzept als konfessionelle*r Religionslehrer*in zu entwickeln, welches sich in Auseinandersetzung „mit der eigenen Religiosität, der Berufsrolle, der religionspädagogischen Theorie und den Traditionen evangelischer [oder katholischer] Theologie“ sowie „mit den Inhalten und Positionen anderer Konfessionen“²³⁸ befindet. Das Selbstkonzept erfasse eine evangelische bzw. katholische Positionalität und Perspektive, die um Gemeinsamkeiten und Unterschiede mit anderen Konfessionen weiß.²³⁹ Dabei sind konfessionelle Identität und Positionalität nicht nur abgrenzend zu anderen Denominationen zu verstehen, sondern auch in Entfaltung und Kultivierung einer konfessionssensiblen, sinnhaft empfundenen und glaubwürdig gelebter Religiosität und Berufsrolle zu betrachten.²⁴⁰

Religionspädagogische Gestaltungskompetenz

Unter der multiperspektivischen Positionalität fällt ebenfalls eine religionspädagogische Gestaltungskompetenz, die eine „Fähigkeit zur religionsdidaktischen Auseinandersetzung mit anderen konfessionellen [...] Lebens- und Denkformen“²⁴¹ umfasst. Hierbei agiert die Lehrperson in fortwährender Abstimmung mit Religionslehrkräften anderer Bekenntniszugehörigkeit sowie in Verantwortung der Kirchen.²⁴² Ein unterrichtliches *Gestalten und Teilhaben* bezieht auch die Veranschaulichung christlicher Spiritualität und

²³⁶ Vgl. Empfehlungen der Gemischten Kommission für die Reform des Theologiestudiums für die Aus-, Fort- und Weiterbildung (2020). Der konfessionell-kooperative Religionsunterricht als Herausforderung, 201.

²³⁷ Im Folgenden werden jene Kompetenzbereiche ausgeführt, die im Zusammenhang einer multiperspektivischen Kompetenz von Lehrkräften von Bedeutung sind.

²³⁸ Empfehlungen der Gemischten Kommission für die Reform des Theologiestudiums für die Aus-, Fort- und Weiterbildung (2020). Der konfessionell-kooperative Religionsunterricht als Herausforderung, 194.

²³⁹ Vgl. ebd., 195.

²⁴⁰ Vgl. ebd.

²⁴¹ Ebd.

²⁴² Vgl. ebd.

Praxis ein, wobei kooperative Gemeinsamkeiten und konfessionelle Eigenheiten dargestellt und erfahrungsbezogen eröffnet werden.²⁴³

Religionspädagogische Förderkompetenz

Bei der *Förderkompetenz* steht die Wahrnehmung und Diagnose eigener und fremder Standpunktorientierungen im Vordergrund. Oftmals bringen Schüler*innen keine eindeutig konfessionsgeprägten Standpunkte in den Religionsunterricht ein.²⁴⁴ Ihre religiöse Selbstorientierung im Christentum ist meistens von Unbewusstheit, Unbestimmtheit und Unkenntnis betroffen, partikular sogar durch Einbezug anderer religiöser Traditionen.²⁴⁵ Als Lehrkraft gilt es, diese religiöse Standpunktfähigkeit zu fördern, indem sie die jeweiligen Orientierungen der Schüler*innen identifiziert und durch Impulse zur Konkretisierung sowie zu konfessorischer Weiterentwicklung bringt. Im Hinblick auf die Ausbildung von Religionslehrer*innen sollte daher schon im Studium ein Weg zum Verstehen und Explizieren des eigenen konfessionellen Standortes begangen werden, um aus dieser *Wahrnehmungskompetenz* eigener und fremder Traditionen im späteren Berufsleben schöpfen zu können.²⁴⁶

Religionspädagogische Dialog- und Diskurskompetenz

Die Entwicklung einer multiperspektivischen Positionalität setzt für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht zuletzt eine religionsdidaktische Dialog- und Diskurskompetenz voraus. Hierbei müssen Lehrkräfte eine Offenheit und Bereitschaft zeigen, Menschen anderer Bekenntnis- und Religionszugehörigkeit und ihre Ansichten zu respektieren.²⁴⁷ Daneben sollen Lehrkräfte den eigenen Glauben im Dialog profiliert vertreten, wobei sie konfessionelle bzw. religiöse Differenzen wahrnehmen und zugleich gemeinsame, kooperative Möglichkeiten nutzen sollen.²⁴⁸

In den Empfehlungen der Gemeinsamen Kommission wird insgesamt deutlich, dass die Multiperspektivität einer Lehrkraft zwischen zwei gegensätzlichen Polen agieren muss. Auf der einen Seite soll sie eine ökumenische Offenheit und Pluralitätsfähigkeit verbunden mit einer differenz- und machtsensiblen Perspektive pflegen, auf der anderen Seite soll ihre konfessionelle Identität durch eine profilierte Eröffnung bekenntnisorientierter Inhalte zur Geltung kommen. In diesen didaktischen Ansprüchen ergeben sich für das positionelle

²⁴³ Vgl. ebd., 196.

²⁴⁴ Vgl. ebd.

²⁴⁵ Vgl. ebd.

²⁴⁶ Vgl. ebd.

²⁴⁷ Vgl. ebd.

²⁴⁸ Vgl. ebd.

Auftreten einer Lehrkraft große Spannungsfelder. Unterschwellig werden konfessionalistische Erwartungen an sie gerichtet, die sie mit ihrer konfessorischen und pluralitätsfähigen Identität vereinen sollen. Fernab der konfessionellen Vereinnahmung birgt sich hier die Gefahr, andere Denominationen nur einzubeziehen, wenn es die kooperativen Gemeinsamkeiten ermöglichen und es zur Stärkung der eigenen Identität führt. Es bleiben insgesamt die konfessionellen Unterschiede, die als solche gekennzeichnet sowie kognitiv und spirituell den Schüler*innen eröffnet werden. Um derartigen Gefahren zu entgehen und sich angemessen im Spannungsfeld von Konfessionalität und Individualität bewegen zu können, brauchen Lehrkräfte eine *reflektierte* Standpunktfähigkeit, die bereits ein umfassenderes Konfessionalitätskonzept – wie im Modell von Gennerich, Käbisch und Woppowa (2021) – verinnerlicht hat.

4.3.3. Interreligiös-kooperativer Religionsunterricht

Auch ein interreligiös-kooperativer Religionsunterricht ist von einer Didaktik der Multiperspektivität beeinflusst. Doch im Gegensatz zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht, der „nach Art eines *terminus technicus* festgelegt ist, begegnet er uns in verschiedenen Organisationsformen“²⁴⁹ des interreligiösen Lernens. Dabei sind je nach Modell oder Ansatz unterschiedliche Erwartungshaltungen an die religiöse Selbstpositionierung der Akteur*innen gerichtet. Folglich muss sich zum Ersten mit theologisch-konzeptionellen Grundlagen interreligiösen Lernens (z.B. Religionstheologie, Komparative Theologie) beschäftigt werden, um die methodologische Basis zum didaktischen Umgang mit religiöser bzw. konfessioneller Positionalität für Lehrkräfte zu bestimmen. Zum Zweiten müssen die verschiedenen Ansätze, Modelle und Organisationsformen mit dem mit Schwerpunkt der Diskursordnung auf die Bedingungen und Anforderungen der religiösen Positionierung von Lehrpersonen eingeordnet werden.

4.3.3.1. Theologisch-konzeptionelle Ebene interreligiösen Lernens

Abhängig vom jeweiligen Modell des Religionsunterrichts wird eine Bezugswissenschaft (Religionswissenschaft, Theologie) ausgewählt, auf die sich religionsdidaktische Ansätze beziehen. Im Religionsunterricht in Deutschland wird hierbei auf die Theologie zurückgegriffen, wobei mehrere Konzepte zur Wahl stehen, wie das Verhältnis der Religionen im interreligiösen Austausch zu bestimmen ist und inwiefern deren spezifische

²⁴⁹ Woppowa, J. (2023). Erfahrungen mit interreligiöser Kooperation im Religionsunterricht. Exemplarische Ein- und Ausblicke. In: F. Schweitzer, F. Ulfat, R. Boschki (Hrsg.). *Interreligiöse Kooperation im Religionsunterricht. In Zusammenarbeit mit Rebecca Miriam Humpert* (S. 115–126). Münster: Waxmann, 115.

Standpunkte und Perspektiven durch die Teilnehmer*innen miteinbezogen werden.²⁵⁰ In dieser Hinsicht muss sich zunächst der Religionstheologie und der Komparativen Theologie als wesentliche Zugänge gewidmet werden.

Rezeption der Religionstheologie

Eine theologische Fundierung für das interreligiöse Lernen bildet das religionstheologische Dreierschema von *Exklusivismus*, *Inklusivismus* und *Pluralismus*. Es zeigt verschiedene Möglichkeiten für das Verhältnis der Religionen untereinander.²⁵¹ Der Exklusivismus verkörpert – wie der Name bereits vermuten lässt eine *exklusive* Grundhaltung gegenüber anderen Religionen oder Weltanschauungen. Er bezeichnet die Vorstellung, dass die eigene Religion die einzig wahre und heilbringende ist, wobei hingegen andere Glaubensüberzeugungen keinen Anteil an der wahrhaft göttlichen Wirklichkeit besitzen. Der religionstheologische *Inklusivismus* gesteht anderen Religionen einen gewissen Anteil religiöser Wahrheiten zu, doch beansprucht die volle Wahrheit für sich (= *Superioritätsanspruch*). In diesem Sinne werden nur die Teile anderer Religionen als richtig anerkannt, die mit den eigenen Glaubenssätzen übereinstimmen. Der *Pluralismus* ist ein Modell der Religionstheologie, das eine theologische Beurteilung aller Religionen vornimmt und deren Wahrheitsansprüche für gleichermaßen gültig hält. Die theologische Auseinandersetzung soll auf egalitärer Basis von einer übergeordneten Metaperspektive stattfinden.

Im Kontext der aktuellen Debatte um eine Positionalität im interreligiösen Unterricht ist das Dreierschema recht umstritten. Es sei „insgesamt zu abstrakt und zu pauschal [...], um die Differenziertheit interreligiöser Relationierungen zu erfassen.“²⁵² So scheint beispielsweise das Grundanliegen des Pluralismus ehrenwert und im Sinne der Versöhnung unter Religionen heilsam, doch von der Ausgangslage der religiösen Teilnehmer*innenperspektive nicht realisierbar zu sein. Kein Mensch kann vollständigen Zugang zur göttlichen Wahrheit besitzen, weswegen die kontradiktorischen Widersprüche zwischen den Religionen in dieser Hinsicht auch nicht vollständig gelöst werden können. Damit spielen die Typologien eines *Exklusivismus*, *Inklusivismus* und *Pluralismus* für die religionspädagogische Grundverortung zwar eine Rolle, jedoch nicht im Sinne einer didaktischen Mimesis dazugehöriger Positionierungen.²⁵³ Für den interreligiösen Bereich

²⁵⁰ Vgl. Lorenzen, S. (2021). Positionierung im Religionsunterricht, 2f.

²⁵¹ Vgl. Danz, C. (2005). *Einführung in die Theologie der Religionen*. Wien: LIT, 51–77.

²⁵² Ebd., 221.

²⁵³ Vgl. Lorenzen, S. (2021). Positionierung im Religionsunterricht, 3.

herrscht vielmehr ein weitgehender Konsens darüber, wie das Verhältnis von eigener und fremder Tradition zu bestimmen ist.²⁵⁴ Zumeist wird von der eigenen religiösen Perspektive als Bezugsnorm ausgegangen, wobei pluralistische Religionstheorien mit Metaperspektivierung ungeachtet bleiben.²⁵⁵ Ein interreligiöses Lernen versteht sich als standpunktbezogen, das Gemeinsamkeiten unter den religiösen Traditionen entdeckt und dennoch das Spezifische der Religionen durch die Anwendung differenzhermeneutischer Ansätze achtet.²⁵⁶ Durch solche Begegnungen wird ein gezielteres Verständnis für die eigene und fremde Positionierung ermöglicht, womit auch eine stärkere Profilschärfung religiöser Identität einhergehen kann.²⁵⁷ In dieser Hinsicht gleicht das interreligiöse Lernen der wesentlichen Formel des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts, nämlich *Gemeinsamkeiten stärken und Unterschieden gerecht werden* zu wollen.

Rezeption der Komparativen Theologie

Als wichtigste Qualitäten für den interreligiösen Dialog gelten die konfessionelle bzw. religiöse Differenzsensibilität und eine offene Dialogbereitschaft. Im neueren Ansatz der *Komparativen Theologie* werden genau diese Merkmale in Form der mikrologischen und dialogisch-prozesshaften Methode umgesetzt.²⁵⁸ Damit steht sie in deutlicher Abgrenzung zu den global festgelegten religionstheologischen Verhältnisbestimmungen von *Exklusivismus*, *Inklusivismus* oder *Pluralismus*, denn sie will nicht „zu einer allgemeinen Theorie über Religionen und ihrer Wahrheitsgehalte führen.“²⁵⁹ Es geht vielmehr um eine Betrachtung bestimmter Einzelfälle und Sprachspiele innerhalb der Religionen, die einer inneren Diversität der Religionen gerecht wird und in Form des egalitären Dialogs vergleichend thematisiert werden können.²⁶⁰ Das bedeutet auch, dass von einer religiösen Innenperspektive ausgegangen wird, die unter anderem eine *konfessorische Verbundenheit* zum Ausdruck bringt.²⁶¹ Mit dieser *konfessorischen Kompetenz* kann durchaus auch eine didaktische Linie von religiöser Identitätsbildung verbunden werden.²⁶² Zu betonen bleibt

²⁵⁴ Lorenzen nimmt dabei Bezug auf die religionspädagogischen Ansätze von Tautz (2007), 103f.; 364–367; Schambeck (2013), 108–110; 157–171; 174–181; Schweitzer (2014), 29–160; Langenhorst (2016), 88–103; Sajak (2018), 84–89; Meyer (2019), 360–419. Zitiert nach: Lorenzen, S. (2021). Positionierung im Religionsunterricht, 3.

²⁵⁵ Vgl. Lorenzen, S. (2021). Positionierung im Religionsunterricht, 3.

²⁵⁶ Vgl. ebd.

²⁵⁷ Vgl. ebd.

²⁵⁸ Vgl. Stosch, K. v. (2021). *Einführung in die Komparative Theologie*. Paderborn: Schöningh, 17–19.

²⁵⁹ Stosch, K. v. (2019). *Einführung in die Systematische Theologie*. Paderborn: Schöningh, 329.

²⁶⁰ Vgl. ebd., 330.

²⁶¹ Vgl. Stosch, K. v. (2012). *Komparative Theologie als Wegweiser in der Welt der Religionen* (= Beiträge zur Komparativen Theologie 6). Paderborn [u.a.]: Schöningh, 157f.

²⁶² Meyer, K. (2019). *Grundlagen interreligiösen Lernens*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 97f.; Bauer, J. (2019). *Religionsunterricht für alle. Eine multitheologische Fachdidaktik*. Stuttgart: Kohlhammer, 275f.

jedoch, dass eine konfessionalistische Identitätsbildung kein wesentliches Ziel darstellen kann. Dies würde eine Engführung der bekenntnisorientierten Perspektivierung von Religionsunterricht bedeuten. Im Hinblick auf eine Bekenntnisgebundenheit kann jedoch aus komparativ-theologischer Seite nach Ansichten von Klaus von Stosch (2017) durchaus didaktische Zusprüche gemacht werden. So können beispielsweise aus der religiösen Binnenperspektive weitaus wirkungsvoller und überzeugender Haltungen von Toleranz und Wertschätzung gegenüber einer anderen Weltanschauung vermittelt werden als es in religionskundlichen oder religionspluralistischen Ansätzen möglich wäre.²⁶³ Zudem könne eine komparativ-theologische Neuausrichtung helfen, selbst Religionslehrer*innen zu stärkeren religiösen Positionierungen anzuleiten.²⁶⁴ Gleichzeitig würde in der direkten Konfrontation mit anderen religiösen Traditionen ein neuer Ehrgeiz der Lehrenden erweckt werden, das *Eigene* noch besser verstehen zu wollen und für andere Gesprächspartner*innen aus anderen Religionen verständlicher zu machen.²⁶⁵ Eventuell führen derartige Erfahrungen im interreligiösen Dialog dazu, sich als Lehrkraft wieder vermehrt in die eigene konfessionelle bzw. religiöse Rolle zu begeben.²⁶⁶

Insgesamt kann die Komparative Theologie als neuer Ansatz für bereits bestehende Formate genutzt werden, oder aber mit seiner dialogischen und kooperativen Neuausrichtung als didaktische Grundlage für neue Organisationsformen des Religionsunterrichts dienen. Ein entsprechendes Beispiel findet sich im interreligiös-kooperativen Konzept des *Religionsunterrichts für alle* (Version 2.0), welches mit Hilfe der Ausführungen nach Bauer (2019) im späteren Verlauf der Arbeit unter vorgenommener Diskursordnung beschrieben wird.

4.3.4. Interreligiöse Ansätze und Modelle

4.3.4.1. Reflektierter Positionalismus

Aus religionstheologischer Perspektive müssen neben inhaltlich-positionellen Verortungen ebenfalls die vorausliegenden Bedingungen von *Positionalität* durchdacht werden. Hierzu liefert uns Michael Hüttenhoff (2001) einen Ansatz aus der Systematischen Theologie. Er versteht *Positionalität* als ein Phänomen, welches eine Bindung menschlicher Orientierung an jenen „Ort“ vornimmt, den Menschen in bestimmten Kontexten einnehmen, die sie

²⁶³ Vgl. Stosch, K. v. (2017). Konfessionalität und Komparative Theologie. In: J. Woppowa, T. Işık, K. Kammeyer & B. Peters (Hrsg.). *Kooperativer Religionsunterricht: Fragen – Optionen – Wege* (= Religionspädagogik innovativ 20) (S. 59–78). Stuttgart: Kohlhammer, 75.

²⁶⁴ Vgl. ebd., 76.

²⁶⁵ Vgl. ebd.

²⁶⁶ Vgl. ebd.

wiederum in ihrem Orientierungsprozess prägen.²⁶⁷ Dabei unterscheidet Hüttenhoff zwei Arten von Orientierung: Auf der einen Seite, die Orientierung für das eigene Leben; auf der anderen Seite, die Meta-Orientierung oder auch eine Orientierung über Orientierung(en).²⁶⁸ Stefanie Lorenzen (2022) begreift *Positionalität* nach dem Ansatz von Hüttenhoff „als anthropologische Gegebenheit, die sich in Orientierungsversuchen aktualisiert“²⁶⁹. Dies rege dazu an,

„den Prozess des Sich-Positionierens selbst in den Blick zu nehmen und die Definition damit aus ihrem primär religionstheologischen Kontext zu lösen. Die positionsbestimmenden Kontexte können beispielsweise auch als konkrete Interaktionssituationen verstanden werden, in denen Orientierung geschieht. Dies wiederum eröffnet die Möglichkeit, Positionierung – also das Sich-in-Beziehung-Setzen zu eigenen und anderen Positionen auf der Grundlage von Positionalität – nicht nur als anzustrebende Kompetenz aufzufassen, sondern auch die damit verbundenen sozialen Interaktionsprozesse zum Untersuchungsgegenstand zu machen [...]. Für dieses Vorhaben bieten die von Hüttenhoff grundgelegten, recht allgemein gehaltenen Begriffsdefinitionen eine erste Basis, von der aus dann weitere Spezifikationen vorgenommen werden können. Im Vordergrund steht also ein Verständnis von Positionierung als sozialem, interaktivem Prozess, der im Rahmen sich überlappender Kontexte stattfindet“²⁷⁰.

Die Überlegungen zur Positionalität menschlicher Orientierungen münden im definitorischen Ansatz nach Hüttenhoff in das Konzept eines „reflektierten Positionalismus“²⁷¹, welcher die beiden Orientierungsebenen miteinander zu vereinbaren versucht.²⁷² Dafür sind vier Komponenten wesentlich:

- a) *Die Positionalität der Orientierung als Gegebenheit*: Orientierungen sind immer positionell, unabhängig vom eigenen Bewusstsein. Dies gilt gleichermaßen für beiden Orientierungsebenen – Orientierungen im Leben sowie Meta-Orientierungen.²⁷³
- b) *Das Bewusstsein der Positionalität*: Eine Person muss sich über ihre eigene Positionalität bewusst sein. Dazu gehört auch das Wissen um eigene Positionierungen und Kontextualisierungen, die vornehmlich durch die Meta-Orientierung erfasst werden.²⁷⁴
- c) *Die Anerkennung der Positionalität*: Eine Person erkennt ihre Positionalität an, um ihre grundlegende Unhintergebarkeit zu akzeptieren. Dabei verzichtet sie auf die Suche nach Wegen aus ihrer Positionalität und verbleibt bewusst mit ihren Orientierungsbemühungen unter den Bedingungen von Positionalität.²⁷⁵

²⁶⁷ Vgl. Hüttenhoff, M. (2001). Der religiöse Pluralismus als Orientierungsproblem, 155.

²⁶⁸ Vgl. ebd., 161.

²⁶⁹ Lorenzen, S. (2022). Die interaktionale Dimension religiöser und religionsbezogener Positionierungen – eine Perspektive für die religionsdidaktische Forschung?, 39.

²⁷⁰ Ebd.

²⁷¹ Hüttenhoff, M. (2001). Der religiöse Pluralismus als Orientierungsproblem, 161.

²⁷² Vgl. ebd.

²⁷³ Vgl. ebd.

²⁷⁴ Vgl. ebd.

²⁷⁵ Vgl. ebd.

- d) *Die reflektierte Positionalität*: Mit der Anerkennung eigener Positionalität muss ein Orientierungsverhalten einhergehen, das dem Bewusstsein der Positionalität entspricht. Folglich müssen die Einsichten beider Orientierungsebenen, d.h. Orientierung des Lebens und Bewusstseins über die Positionalität eigener Orientierung, miteinander verbunden werden.²⁷⁶

Bezogen auf den religionspädagogischen Bereich sind Lehrkräfte vor die große Herausforderung gestellt, mit gesellschaftlicher und religiöser Pluralität umzugehen. Aus dieser Gegebenheit erscheint ein reflektierter Umgang mit der eigenen Positionalität unabdingbar. So sollen mit Hilfe des *reflektierten Positionalismus* die verschiedenen Orientierungsebenen eines Menschen aufgedeckt und in eine reflexive Beziehung zueinander gesetzt werden. Infolgedessen stellt der reflektierte Positionalismus ein passendes Verfahren zum Umgang mit religiöser Positionalität dar, denn er bezieht sowohl die Standortgebundenheit als auch die Prozesshaftigkeit menschlicher Orientierung ein und plädiert für deren Bewusstmachung und Anerkennung. Auf diese Weise erreicht der Mensch einen höheren Grad zur religiös-weltanschaulichen Reflexion und Selbsterkenntnis. Erst wenn er seine grundgegebene Orientierung und Positionalität anerkennt und zumindest partikular bewusst macht, kann er auch gewinnbringende Dialoge mit anderen Personen innerhalb des pluralistischen (Lern-)Setting führen. Karlo Meyer (2019) weist mit Bezug zum vorliegenden Ansatz darauf hin, dass in weltanschaulich-pluralen Gesellschaften eine *reflektierte Positionalität* notwendig ist, um bezüglich der eigenen Weltanschauung und persönlichen Lebensführung *mündig* zu werden.²⁷⁷ Hierbei sind Lehrende und Lernende gleichermaßen betroffen, obwohl die reflektierte Positionalität bei Lehrpersonen eine gewisse Voraussetzung darstellt, um Lernende in ihren Orientierungsprozessen unterstützen zu können.²⁷⁸ Ihre reflektierte Positionalität bedeutet jedoch nicht, dass ihre persönlichen Orientierungen vollständig abgeschlossen sind oder es zuvor sein müssen. Im Idealfall

²⁷⁶ Vgl. ebd.

²⁷⁷ Vgl. Meyer, K. (2019). Grundlagen interreligiösen Lernens, 295f. Siehe weitere Ausführungen zur religiösen Entscheidung in der Reflexion von *reflektierter Positionalität*: Lorenzen, S. (2020). Entscheidung als Zielhorizont des Religionsunterrichts?, 344–346.

²⁷⁸ Wie religiöse Bildungsprozesse dazu aussehen könnten, wird bei Karlo Meyer weiter ausgeführt. Beispielsweise gibt es „Impulse für die eigene lebensweltliche Orientierung, es besteht aber keine (zum Beispiel von der Lehrperson oder dem unterrichtlichen Kontext als Erwartung ausgehende) Verpflichtung, daraus unmittelbare Schlüsse für die primäre Orientierung zu ziehen, etwa im Sinne einer Änderung bisheriger Überzeugungen und entsprechender Handlungen. Vielmehr geht es zunächst um die Anerkennung und Bewusstmachung der eigenen Positionalität und ihrer Ortsgebundenheit sowie der damit einhergehenden kritischen Infragestellungen – und zwar sowohl der eigenen wie auch der fremden Position“; Meyer, K. (2019). Grundlagen interreligiösen Lernens, 294.

treten Religionslehrkräfte allerdings mit einer breiteren Basis an Fähigkeiten, Wissen und eigenem spirituellem Bewusstsein in den interreligiösen Dialog des Unterrichts ein.

Antje Roggenkamp (2022) fügt hinzu, dass eine reflektierte Positionalität bei Religionslehrer*innen voraussetze, „durchsichtig“ hinsichtlich ihres eigenen (religiösen) Standpunktes zu sein.²⁷⁹ Dazu gehöre, sowohl bezogene Quellen transparent zu machen als auch die Art und Weise des Umgangs mit diesen Quellen.²⁸⁰ Insofern greift diese Deutungsweise ebenfalls eine *authentische* und *relationale Positionalität* von Lehrkräften auf. Eine *authentische Positionalität* umfasse die Fähigkeit, neue Räume zur Artikulation existentieller Fragen zu eröffnen und dabei nicht allein auf normative Orientierungshorizonte zurückzugreifen.²⁸¹ *Relationale Positionalität* meine das Ins-Verhältnis-Setzen der eigenen Perspektive zu anderen weltanschaulichen Zugängen.²⁸² Konkreter beutet es, eine Perspektivenverschränkung nach dem Vorbild multiperspektivischer Didaktik vorzunehmen. Martina Kumlehn (2022) plädiert hierbei auf den Einzug von „Aspekte[n] der Deutungsmachanalyse“²⁸³. Denn als Lehrkraft gelte es, bei der Wahrnehmung, Reflexion und Begleitung von Positionierungsprozessen, „die impliziten und expliziten Deutungsmachtansprüche“²⁸⁴ zu identifizieren sowie „die latenten und offenen Geltungsansprüche kritisch zu reflektieren“ und [...] im Zusammenhang konkurrierender gesellschaftlicher und religiöser Positionen [...] zu bearbeiten.“²⁸⁵ In derartigen Modellierungen einer „differenzierte[n] Positionalität“²⁸⁶ wird versucht, neue Weichen für eine religionskooperativen Didaktik zu stellen, wobei den Lehrpersonen eine „besondere Verantwortung“²⁸⁷ zugeschrieben ist.

4.3.4.2. Religionskooperativer Religionsunterricht

Im Vergleich zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht wird im Modell einer religiösen Kooperation die vorgezeichnete Didaktik von Multiperspektivität ebenfalls mit dem Ziel individueller Positionierung verbunden, allerdings unter dem Vorzeichen eines

²⁷⁹ Vgl. Roggenkamp, A. (2022). Positionalität im interreligiösen Raum. Exemplarische Einblicke in religionskooperative Praxis. In: M. Khorchide, K. Lindner, A. Roggenkamp, C. P. Sajak & H. Simojoki (Hrsg.). *Stereotype - Vorurteile - Ressentiments: Herausforderungen für das interreligiöse Lernen* (= Religiöse Bildung kooperativ 1) (S. 107–124). Göttingen: Brill, 122.

²⁸⁰ Vgl. ebd.

²⁸¹ Vgl. ebd., 121.

²⁸² Vgl. ebd., 121f.

²⁸³ Kumlehn, M. (2022). Deutungsmachtsensible Wahrnehmung, Reflexion und Begleitung von Positionierungsprozessen im Religionsunterricht. *Theo-Web* 21 (2), 49–64, hier 49.

²⁸⁴ Ebd., 57.

²⁸⁵ Ebd.

²⁸⁶ Roggenkamp, A. (2022). Positionalität im interreligiösen Raum, 120

²⁸⁷ Ebd., 22.

Plurals diverser Lebensorientierungen.²⁸⁸ Dabei wird die Annahme verfolgt, dass religiöse Identitätsbildung in Auseinandersetzung pluralistischer Sinnbezüge stattfindet. Infolgedessen sind konfessionelle, religiöse und weltanschauliche Standpunkte einzubeziehen.

So muss die Lehrkraft nicht nur mit einer authentischen Darstellung und Eröffnung konfessioneller Inhalte umgehen, sondern auch auf der Ebene religiöser und anderer weltanschaulicher Wahrheitsansprüche geltend machen. In welcher Form diese Vielfalt an Standpunkten anhand von einzelnen oder mehreren Lehrkräften gewährleistet werden kann, wird unterschiedlich bewertet. Im Falle von Riegel (2018) müsse es einen fortwährenden Lehrerwechsel geben, um die unterschiedlich aufkommenden Wahrheitsansprüche egalitär behandeln und authentisch aus der Innenperspektive eröffnen zu können. Sein Modell baut auf das Konzept eines *transparent-positionellen* Religionsunterrichts (Schröder, 2014) sowie die didaktische Zielperspektive einer *reflektierten Positionalität* (Hüttenhoff, 2001) auf. Für interreligiöse Lernprozesse bedeutet dies, dass der unterrichtliche Rahmen mit einer bestimmten Binnen- oder Teilnehmerperspektive verbunden ist, aus der andere Religionen betrachtet werden.²⁸⁹ Besonders die Lehrkraft muss sich in diesem Lernsetting bewusst sein, nur eine von vielen Positionen im Unterricht zu vertreten.²⁹⁰ In jedem Fall hat die Lehrperson in ihrer religiösen Positionierung die Religionsfreiheit der Schüler*innen zu achten. Doch lässt sich insgesamt auf konzeptioneller Ebene feststellen, wie abhängig der Erfolg von dem Professionswissen der Lehrkräfte ist, weil mit ihrem Wissen über die Vielfalt anderer Religionen bzw. Weltanschauungen und ihrer dazugehörigen Selbstpositionierung die Gesamtkonzeption des Unterrichts steht bzw. fällt. Ebenso bleibt unsicher, wie viele Konfessionen oder Religionen authentisch durch verschiedene Lehrkräfte vertreten werden können. Ohne eine Vorverurteilung der Religionslehrer*innen intendieren zu wollen, bleibt kritisch, wie innerhalb dieser Unterrichtsorganisation (nicht-) religiöse Minderheitenpositionen von Schüler*innen berücksichtigt werden sollen, ohne von gegenständlichen oder unterrichtsprozesshaften Dominanzstrukturen verdrängt zu werden.²⁹¹ Schon Riegel (2018) gesteht ein, dass sein Modell „unter den gegebenen Umständen nicht sofort einführbar ist.“²⁹² Dennoch nehme der konfessorisch-dialogische Grundgedanke gegenüber dem religionskundlichen Modell religiöse Vielfalt sowie den

²⁸⁸ Vgl. Riegel, U. (2018). Wie Religion in Zukunft unterrichten?, 155.

²⁸⁹ Vgl. Lorenzen, S. (2021). Positionierung im Religionsunterricht, 2.

²⁹⁰ Vgl. Riegel, U. (2018). Wie Religion in Zukunft unterrichten?, 158.

²⁹¹ Vgl. Woppowa, J. (2023). Quo vadis?, 146.

²⁹² Riegel, U. (2018). Wie Religion in Zukunft unterrichten?, 182.

existenziellen Anspruch der je eigenen Weltanschauung mit theologischer Rationalität ernst.²⁹³

4.3.4.3. Positionell-religionspluraler Religionsunterricht

Ein ähnliches Modell liefert uns Mirijam Schambeck (2020) mit einem *positionell-religionspluralen Religionsunterricht*. Sie verfolgt gleichfalls den Ansatz, dass „die Diskursivierung von Religion ausgehend von einem bestimmten, und so auch transparenten, wenn auch anzufragenden Standpunkt aus vorzunehmen“²⁹⁴ ist. Aufgrund der besonderen interreligiösen Differenzhermeneutik konkretisiert sich der Unterricht in drei Phasierungen:

1. Positionalität findet im Sinne einer positionellen Bearbeitung des Themas durch positionelle Religionslehrkräfte statt;
2. Es folgt eine dialogische Phase, in der die verschiedenen Perspektiven der Religionen verhandelt werden und deren Deutungspotenzial für eine theologische Fragestellung präsentiert wird;
3. Am Ende soll eine reflektierte, pluralitätsbewusste Positionalität entstehen, in der das Gelernte auf die Positionalität der Lernenden widergespiegelt wird.²⁹⁵

Dabei schließt Schambeck an eine Didaktik der Multiperspektivität an und stellt für Lehrkräfte als wichtige Fähigkeit heraus, Perspektiven wechseln zu können. In ihrer interreligiösen Kompetenz sollten Lehrkräfte:

„[N]icht mehr nur ihren Glauben innerhalb der eigenen religiösen Tradition reflexiv verorten und angemessen ins Unterrichtsgeschehen einspielen können, sie sollten sich zudem auch über ihre Verortung angesichts unterschiedlicher religiöser Traditionen bewusst werden.“²⁹⁶

Auf diese Weise machen sie für die eigene Konfession eine personale Dimension des Religionsunterrichts erfahrbar und zugleich für die Auseinandersetzung mit anderen Weltanschauungen fruchtbar.²⁹⁷ In Unterscheidung zum Modell von Riegel (2018) geht Schambeck nur von einer erteilenden Lehrkraft aus. Somit ist das Professionswissen der Lehrperson für die Gestaltung interreligiöser Lernprozesse noch mehr herausgefordert, ebenso wie ihre eigene Selbstpositionierung im Unterricht. Laut Schambeck müsse die Lehrkraft zumindest einige wichtige Gehalte anderer Religionen kennen und Sachgerechtes

²⁹³ Vgl. ebd.

²⁹⁴ Schambeck, M. (2020). Das Konzept eines positionell-religionspluralen Religionsunterrichts, 35.

²⁹⁵ Vgl. ebd., 45.

²⁹⁶ Schambeck, M. (2013). Interreligiöse Kompetenz. Basiswissen für Studium, Ausbildung und Beruf. Göttingen/Stuttgart: Vandenhoeck & Ruprecht, 187f.

²⁹⁷ Vgl. ebd.

von Unsachgerechtem unterscheiden können.²⁹⁸ Auch in diesem Modell lässt sich eine fachliche Überforderung der Lehrkraft durch die anspruchsvollen Phasierungen vorausahnen. Zudem erfolgt wieder eine Gefahr, weltanschauliche Minderheiten in exkludierenden Praktiken der Unterrichtsorganisation zurückzudrängen und beispielsweise durch fehlendes Expertenwissen oder didaktische Reduktion religiöser Wahrheitsansprüche unterrichtliche Dominanzstrukturen zu fördern und die persönliche Relevanz für betroffene Schüler*innen zu untergraben.²⁹⁹

4.3.4.4. Religionsunterricht für alle

Für die interreligiöse Lerndimension ist neben den transparent-positionellen Konzeptionen auch der *Religionsunterricht für alle* (RUfa) von großer Bedeutung. Dieser findet ebenso im Klassenverband statt, jedoch unter konkretem Einbezug aller Fächer des bekenntnisgebundenen Religionsunterrichts. Weil er seinen didaktischen Schwerpunkt auf das dialogische Moment des Unterrichts legt, wird er zumeist unter dem Modell eines *Dialogischen Religionsunterrichts* verhandelt. So versteht sich unter dem *Dialogischen Religionsunterricht* (DRU) eine in Hamburg entwickelte Praxis des Religionsunterrichts, die „unter mehrperspektivischer Berücksichtigung verschiedener religiöser Traditionen [...] in einem gemeinsamen Schulfach dialogisch und interreligiös gestaltet“³⁰⁰ ist.³⁰¹ Als das aufstrebende Konzept des DRU gilt der *Religionsunterricht für alle*. Es werden ab dem Schuljahr 2023/2024 neue Rahmenpläne für den sogenannten *RUfa 2.0* im Kontext einer allgemeinen Curriculumsrevision in den Schulen implementiert und durch ein umfangreiches Fortbildungsprogramm begleitet.³⁰² Für die vorliegende Diskursordnung sind zum Hamburger Weg des RUfa 2.0 zum einen seine didaktische Ausrichtung zum „positionsbezogenen und gemeinsamen Lernen“³⁰³ wesentlich zum anderen die neugewonnene Akzentuierung zur „exemplarischen Positionalität“³⁰⁴ der Lehrpersonen von großer Bedeutung. Dazu werden im Folgenden die analytischen Schwerpunkte auf

²⁹⁸ Vgl. Schambeck, M. (2020). Das Konzept eines positionell-religionspluralen Religionsunterrichts, 46.

²⁹⁹ Vgl. Woppowa, J. (2023). Quo vadis?, 146.

³⁰⁰ Knauth, Th. (2016). Art. Dialogischer Religionsunterricht. Der Hamburger Weg eines Religionsunterrichts für alle. In: *Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet* (WiReLex), 1.

³⁰¹ Siehe zum Verständnis und historischen Entwicklung des *Dialogischen Religionsunterrichts*: Ebd., 1–6; Bauer, J. (2022). Religionsunterricht für alle 2.0. *Religionspädagogische Beiträge* 45 (3), 33–43, hier 34–35.

³⁰² Vgl. Bauer, Jochen (2022): Religionsunterricht für alle 2.0., 35.

³⁰³ Knauth, Th. (2016). Art. Dialogischer Religionsunterricht, 5.

³⁰⁴ Vgl. Bauer, J. (2019). Religionsunterricht für alle, 433; Vgl. Bauer, J. (2022). Religionsunterricht für alle 2.0., 38.

unterrichtliche Ziele und Kompetenzen sowie die Positionalität und Rolle der Lehrkräfte gelegt.

Unterrichtsziele und Kompetenzen

Bei der Einführung des RUfa wird grundlegend das didaktische Ziel einer religiösen Mehrperspektivität und eines positionsbezogenen, gemeinsamen Lernens angestrebt.³⁰⁵ Es geht um einen Religionsunterricht, in dem Schüler*innen aus den Perspektiven unterschiedlicher Weltanschauungen, Kulturen und Religionen in einen gemeinsamen Austausch treten und voneinander lernen können. In den neuen Bildungsplänen zum RUfa 2.0 wird dieses Unterrichtsziel mit folgenden Worten beschrieben:

„Der Religionsunterricht trägt zur Freiheit des Glaubens, des Gewissens und des Bekenntnisses in einer pluralistischen Gesellschaft bei. [Schüler*innen] setzen sich in ihm mit Grundfragen des Lebens auseinander, begegnen religiösen Deutungsangeboten in ihrem kulturellen Kontext und können so zu eigenständigen Subjekten in religiösen Fragen reifen.“³⁰⁶

Es sind religiöse und areligiöse Sichtweisen der Lernenden gleichermaßen willkommen, sodass die positionsbezogenen Lernprozesse von den individuellen Perspektiven der Schüler*innen abhängig sind. Aus diesem Grund ist der RUfa 2.0 kein religionskundliches Modell, denn die verschiedenen Religionen, Konfessionen oder Weltanschauungen werden nicht als normativ-einheitliche Größen verstanden, sondern als subjektive Momente eigener, religionsbezogener Überzeugungen.³⁰⁷ Diese diversen Bekenntnisse bilden nach konfessorischem Prinzip die konstitutive Ausgangs- und Zielvoraussetzung des DRU.³⁰⁸ Im Dialog soll es „zu einem vertieften Verständnis der je eigenen Religion, Lebensauffassung und Orientierung“³⁰⁹ kommen, sodass eine *religiöse Dialogkompetenz*, *Urteilskompetenz* und *Orientierungskompetenz* ausgebildet werden. Sie umfassen zusammen die Fähigkeit, „die im eigenen Leben relevanten Fragen wahrzunehmen und sich in und durch Religion zu orientieren.“³¹⁰ Damit sind die Kompetenzen nicht auf eine bestimmte Religion oder Weltanschauung festgelegt und können gleichermaßen von Schüler*innen aus

³⁰⁵ Vgl. Knauth, Th. (2016). Art. Dialogischer Religionsunterricht, 5.

³⁰⁶ BSB. Behörde für Schule und Berufsbildung (2022a). *Hinweise und Erläuterungen zum Rahmenplan Religion*. www.hamburg.de, 6f.; BSB. Behörde für Schule und Berufsbildung (2022b). *Rahmenplan Religion: Grundschule*. www.hamburg.de, 44.

³⁰⁷ Vgl. Knauth, Th. (2016). Art. Dialogischer Religionsunterricht, 8.

³⁰⁸ Vgl. ebd. Mit dem Prinzip des *Konfessorischen* und *konfessorischen Identität* wird nicht nur die Differenz zwischen den Religionen eingeschlossen, sondern auch die Unterscheidung zwischen Religionen, Weltanschauungen und Kulturen. Siehe hierzu u.a. Kuhlmann, H. (2010). Konfessorische Identität als Gestalt religiöser Differenz - quer zu den Grenzen von Konfessionalität und Religionszugehörigkeit. In: W. Weiße, H.-M. Gutmann (Hrsg.). *Religiöse Differenz als Chance? Positionen, Kontroversen, Perspektiven* (S. 131–144). Bd. 3 der „Schriftenreihe des Interdisziplinären Zentrums Weltreligionen im Dialog/der Akademie der Weltreligionen der Universität Hamburg“. Münster [u. a.]: Waxmann.

³⁰⁹ BSB. Behörde für Schule und Berufsbildung (2022b). *Rahmenplan Religion: Grundschule*, 6.

³¹⁰ Ebd., 9.

unterschiedlichen Traditionen erworben werden. Das Kennenlernen der eigenen Tradition und die Begegnung mit anderen Weltanschauungen werden mit der individuellen Positionierung im Dialog didaktisch verbunden.³¹¹ Damit gilt es, im Weiteren herauszufinden, welche Rolle eigentlich den Lehrpersonen mit ihrer eigenen Positionalität im didaktischen Zusammenhang des DRU zukommt.

Positionalität der Lehrkräfte

Auch Lehrkräfte sind als didaktische Akteure in den Dialog des Religionsunterrichts mit ihrer eigenen Perspektive eingebunden. Dabei stellt sich die virulente Frage, in welchem Verhältnis die religionspezifische Positionalität der Lehrpersonen zum multireligiösen Charakter des RUfa steht.³¹² Es muss bestimmt werden, worin genau ihre Positionalität liegt und welche Rolle sie im RUfa einnehmen sollte. Nach Jochen Bauer (2019) sind hierzu fünf Ebenen der Positionalität von Lehrkräften zu unterscheiden: Eine *theologische Ebene*, eine *repräsentative Ebene*, eine *authentische Ebene*, eine *dialogische Ebene* und eine *institutionelle Ebene*.³¹³ Im Folgenden soll sich auf diese Ausführungen bezogen werden.

Theologische Ebene

Religiöse Inhalte werden auf der Basis von *Wissenschaftsorientierung* erschlossen.³¹⁴ Im Religionsunterricht wird hierzu auf die Bezugswissenschaft der Theologie zurückgegriffen, die nicht von einer religionsübergreifenden Perspektive aus betrieben wird, sondern immer in religionspezifischer Form. Infolgedessen ist die religiöse Positionalität einer Lehrkraft grundlegend mit ihrer theologischen Ausbildung verbunden. Sie unterstützt, den persönlichen Glauben erkenntnistheoretisch zu ergründen sowie ein umfassendes Verständnis für die eigene religiöse Tradition zu erlangen. Demnach kann nur auf der Grundlage eines religiösen Standpunktes wissenschaftlich-theologisch gearbeitet werden. In Bezug auf den RUfa kann dieser Anspruch von Wissenschaftsorientierung nicht allein auf die religiöse Tradition der Lehrkraft bezogen sein. Dies würde der Pluralität unterschiedlicher Orientierungen von Lernenden im Religionsunterricht nicht gerecht werden. Somit müssen alle Inhalte und Wahrheitsansprüche, die sich aus der Beteiligung der Teilnehmer*innen ergeben, wissenschaftsorientiert bearbeitet werden. Eine solche Gegebenheit kann von Religionslehrer*innen nur unter Einbezug der Fünf-Schritt-Methode

³¹¹ Vgl. Bauer, J. (2022). Religionsunterricht für alle 2.0., 40.

³¹² Vgl. Bauer, J. (2019). Religionsunterricht für alle, 404, 428–435.

³¹³ Vgl. ebd., 428–435.

³¹⁴ Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf die „Theologische Ebene“ der Positionalität von Lehrkräften nach Bauer, J. (2019). Religionsunterricht für alle, 428–429.

aus der Komparativen Theologie bewältigt werden.³¹⁵ Hierbei müssen das konkrete Unterrichtsthema (mikrologische Vorgehensweise) und die didaktische Relevanz des Themas (Problemorientierung) unter der Sichtweise einer oder mehrerer verschiedener Religionen erschlossen (Perspektivwechsel) und mit Bezug zum schulischen Bildungskanon (Instanz des Dritten) und den jeweiligen Lebenswirklichkeiten der Schüler*innen (religiöse Praxis) betrachtet werden. Herauszustellen ist, dass die Lehrkraft in dieser Vorgehensweise nicht die theologische Position der Anderen festlegt, sondern ausschließlich *perspektivisch* und *beobachtend-rezeptiv* erschließt. Aus diesem Grund sind Religionslehrer*innen in ihrer standortgebundenen Perspektive fortwährend auf andere didaktische Akteure angewiesen, z.B. Universitäten, Fortbildungsinstitute und interreligiöse Fachschaften. Durch diese Instanzen werden entsprechende Grundkenntnisse, Methoden und Anleitungen für eine erfolgreiche Unterrichtsplanung und -durchführung den Lehrkräften vermittelt.

Repräsentative Ebene

Auch im multireligiösen Lernsetting des RUfa wird die Lehrkraft als Repräsentant*in ihrer religiösen Tradition wahrgenommen. Dabei können verschiedene Arten der Repräsentanz differenziert werden, die unterschiedliche Aspekte der Positionalität einer Lehrkraft hervorheben.³¹⁶ So kann *repräsentieren* meinen, eine Sache oder eine Gemeinschaft nach außen zu vertreten. Eine Lehrkraft kann entsprechend ein*e Repräsentant*in einer bestimmten Religion in außenperspektivischer Betrachtung von Schüler*innen, Eltern oder Kolleg*innen sein. Dabei stellt sich für viele Lehrkräfte jedoch die Frage, wen oder was sie eigentlich repräsentieren sollen und wollen. So besteht eine Schwierigkeit darin, dass in ihrer repräsentativen Funktion oftmals ein prototypisches Beispiel für die repräsentierte Religion gesehen wird. Wie sollen Religionslehrer*innen einem derartigen Anspruch begegnen? Gerade die essenzielle Bestimmung einer Religion scheint unmöglich zu sein, sofern man eine innere Vielfalt der Religionen nicht negieren möchte. Folglich distanzieren sich Lehrkräfte völlig zu Recht von religiösen Stereotypen und Klischees, die durch ihre Rolle als religionsspezifische Stellvertreter*innen auferlegt werden. Demgegenüber scheint ein Verständnis von *Repräsentieren* als äußere Darstellung leichter für Religionslehrpersonen anzunehmen. Hierzu müssen sie nämlich nur ihr eigenes Religionsverständnis, ihre eigene Religiosität und ihre eigene Religion aufzeigen. Wenn

³¹⁵ Siehe hierzu u.a. Stosch, K. v. (2021). Einführung in die Komparative Theologie, 17–20.

³¹⁶ Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf die „Repräsentative Ebene“ der Positionalität von Lehrkräften nach Bauer, J. (2019). Religionsunterricht für alle, 430–432.

unter Repräsentation weiterhin verstanden wird, nach seiner gesellschaftlichen Stellung und Funktion in der Öffentlichkeit aufzutreten, wird Lehrkräften eine Vorbildfunktion zugeschrieben, die weit über sonstige Erwartungen zum Berufsbild einer Lehrperson hinausgeht.

Im Hinblick auf diese verschiedenen Bedingungen zur Repräsentanz einer Lehrkraft, verwundert es nicht, wenn Lehrkräfte die repräsentative Ebene ihrer Positionalität zurückweisen und sich stattdessen in eine religionskundlich-neutrale Rolle begeben wollen. Bezogen auf das multireligiöse Lernsetting des RUfa steht eine derartige Grundhaltung jedoch konträr zur Aufgabe einer Lehrperson. Wie kann dieses Problem gelöst werden?

Zunächst sollte abermals zwischen der Zugehörigkeit zu einer Religion (*Belonging*) und einer individuell-religiösen Glaubenseinstellung (*Belief*) unterschieden werden.³¹⁷ Auch wenn sich die Religionslehrer*innen durch ihre Berufswahl explizit für eine religiöse oder konfessionelle Glaubensausrichtung entschieden haben, kann nicht aufgrund ihrer äußeren Zugehörigkeit allumfassend auf ihre Glaubensorientierung und -positionalität geschlossen werden. So kann sich eine Lehrperson formal zu einer Religion zugehörig fühlen und dennoch ein individuelles Verhältnis zu einzelnen Aspekten ihrer Glaubenstradition pflegen. Ihre Glaubensidentität sollte demnach weder auf eine Verpflichtung zur Übernahme der kanonisierten Traditionselemente noch auf die Erfüllung jeglicher Außenzuschreibungen festgelegt werden. Vielmehr sollte das ambivalente und individuelle Verhältnis zwischen *kulturell-kollektivem Gedächtnis* der Religion und *individuellem Gedächtnis* der Lehrkraft für das multireligiöse Lernsetting transparent gemacht werden. Dabei verkörpert die Lehrkraft ein Beispiel für die Beziehungsführung von individueller Bezugnahme (*Belief*) mit gemeinsamer religiöser Tradition (*Belonging*). Eine solche Repräsentanz durch die Lehrkraft kann jedoch nur *exemplarisch* erfolgen, da jedes individuelle Gedächtnis von einzigartigen Glaubenserfahrungen geprägt ist. Folglich repräsentieren Lehrkräfte niemals eine Religion an sich, sondern stellen exemplarisch das Verhältnis einzelner Glaubender und ihrer Glaubenstraditionen dar. Es ist vornehmlich die individuelle Bezugnahme auf ihre Religion, die sie im Moment der Repräsentanz verwirklichen, und weniger das normative, kanonische Verständnis der religiösen Tradition selbst.

³¹⁷ Siehe hierzu auch die Unterscheidung von *konfessioneller Positionalität* und *individuell-religiöser Positionalität* einer Lehrkraft (Kap. 2.2.2. Konfessionelle Positionalität und individuell-religiöse Positionalität).

Authentische Ebene

Religiöse Wahrheiten umfassen nicht nur die Frage nach wissenschaftlich-theologischer Erkenntnis, sondern auch eine Frage von geglaubter und gelebter Authentizität.³¹⁸ Für diese authentische Vermittlung verschiedener religiöser Traditionen sollte sich eine Lehrkraft am didaktischen Ideal der *Objektauthentizität* und *Subjektauthentizität* orientieren.

Bei der *Objektauthentizität* sollen symbolische Erinnerungsformen einer Religion für die Lernenden zugänglich gemacht werden. Hierzu stellt die Innenansicht einer Religion, d.h. die religionsspezifische Perspektive auf Glaubensformen und -inhalte, den Maßstab für eine didaktische Erschließung des Themas durch die Lehrkraft. Wenn Erinnerungsformen aus der eigenen Tradition behandelt werden, kann die Lehrperson zumeist selbstbezogen theologisch urteilen und agieren. Werden Sinnformen aus anderen Religionen thematisiert, können sie nur in beobachtend-rezeptiver Weise erschlossen werden.

Das didaktische Ideal der *Subjektauthentizität* strebt nach einer unverstellten, zwangsbefreiten und selbstbestimmten Denk- und Lebensweise. Im RUfa sollen alle Teilnehmer*innen ihre eigenen Überzeugungen und Grunderfahrungen authentisch einbringen können, dazu gehören auch die Lehrkräfte. Gerade an ihrem Vorbild können Schüler*innen auf authentische Weise nachvollziehen, wie bestimmte Glaubensinhalte und -traditionen individuell gelebt werden können. An ihnen selbst wird *exemplarische Subjektauthentizität* für eine bestimmte Religion deutlich. Doch können sie nicht auch in Authentizitätswidersprüche gelangen, wenn sie eine andere Religion ‚authentisch‘ vermitteln sollen? Diese kritische Anfrage impliziert, dass die Lehrkraft nur subjektauthentisch eine Religion vermitteln können sollte. Dies würde aber in unterrichtliche Aporien führen, da man nur eine Religion authentisch vermitteln könnte, der man selbst angehört. Anzustreben ist in diesem Falle keine authentische Selbstproduktion der jeweiligen Religion, sondern ihre authentische Erschließung nach komparativ-theologischem Modell. So kann die Lehrperson eine andere Religion *objektauthentisch* vermitteln, während sie ihre eigene Religion *subjektauthentisch* vermitteln kann. Es folgt hieraus, dass eine Subjektauthentizität immer individuell geprägt ist und von der Lehrkraft durch ihre *exemplarische Positionalität* ausgedrückt wird.

³¹⁸ Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf die „Authentische Ebene“ der Positionalität von Lehrkräften nach Bauer, J. (2019). Religionsunterricht für alle, 432–433.

Dialogische Ebene

Wer einen dialogischen Religionsunterricht erteilt, muss selbst dialogisch interagieren.³¹⁹ Hierfür sind nach der Leitlinie Komparativer Theologie fünf Grundhaltungen relevant. *Zum Ersten* sollte sich die Religionslehrkraft eine *epistemische Demut* aneignen: Sie akzeptiert die allgemeine Begrenztheit menschlicher Erkenntnisfähigkeit und somit ihre eigene Fehlbarkeit in theologischer und existentieller Betrachtung der Wirklichkeit. Nur ein Glaube mit Raum für Zweifel und Unsicherheiten kann sich gesprächsfähig für Menschen erweisen, die anders oder gar nicht glauben. Unterrichtet eine Lehrkraft mit absolutistischen und fundamentalistischen Überzeugungen, unterläuft sie genau diese dialogische Herausforderung des RUfa. *Zum Zweiten* offeriert die *konfessorische Verbundenheit mit der eigenen Tradition* die *repräsentierende* und *exemplarisch-authentische Positionalität* einer Lehrkraft. Wenn sie auf eine rein moderierende und religionskundliche Positionierung ausweicht, untergräbt sie die Tragweite religiöser Wahrheitsansprüche und raubt den Religionen auf diese Weise ihren spezifischen Bildungsgehalt. *Zum Dritten* müssen Lehrkräfte im unterrichtlichen Lernsetting bewusst *Gemeinsamkeiten und Unterschiede* zwischen den Religionen *zulassen* und *anerkennen*, um Lernenden eine Voraussetzung zur Wahrnehmung der eigenen Religion und Religiosität zu verschaffen. Andernfalls könnten religionsbezogene Lerngegenstände ihren identitätsstiftenden Charakter einbüßen oder gemeinschaftsbildende Identitätselemente unter den Religionen bzw. Konfessionen verlorengehen. *Zum Vierten* muss eine Lehrkraft *Empathie und liebevolle Aufmerksamkeit* gegenüber ihren Lernenden zeigen, damit sie auf dem Weg ihrer Identitätsfindung gestärkt werden und eine authentische Lebensweise für sich selbst entwickeln können. *Zum Fünften* gilt eine *Gastfreundschaft* für die mögliche Wahrheit des anderen, sodass sich Lehrpersonen die religiösen Sinn- oder Erinnerungsformen einer anderen Religion innenperspektivisch erschließen müssen. Auf diese Weise wird es möglich, anderen Religionen einen Wahrheitsgehalt zuzugestehen und für die Schüler*innen authentisch zu thematisieren.

Institutionelle Ebene

In der Lehrkraft vereinen sich religiöse Positionalität und institutionelle Rolle.³²⁰ Auf der einen Seite ist sie mit ihrer eigenen Positionalität ein*e Dialogteilnehmer*in auf Augenhöhe der Lernenden, auf der anderen Seite ist sie die Autoritätsperson und verantwortet die Leitung des Unterrichts. Die Lehrperson plant die Lerneinheiten und nimmt Bewertungen

³¹⁹ Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf die „Dialogische Ebene“ der Positionalität von Lehrkräften nach Bauer, J. (2019). Religionsunterricht für alle, 433–434.

³²⁰ Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf die „Institutionelle Ebene“ der Positionalität von Lehrkräften nach Bauer, J. (2019). Religionsunterricht für alle, 434–435.

der Lernfortschritte von Schüler*innen vor. Gerade ihr Alters- und Wissensbestand sowie ihre institutionelle Machtposition erzeugen eine grundlegende Asymmetrie gegenüber den Lernenden. Diese Asymmetrie soll durch das dialogische Format des RUfa aufgehoben werden, indem die Lehrkraft mit ihrer eigenen Positionalität nur eine von vielen Dialogstimmen im Unterricht darstellt. Gegensätzlich zum Wissensbestand kann auf Seiten der Schüler*innen ein großer, religionsspezifischer Erfahrungsschatz liegen, der anerkennend und wertschätzend von der Lehrkraft behandelt werden muss. Gelingt es ihnen, eine epistemische Demut und Empathie mit ihrer religiösen Standortgebundenheit zu verbinden, wird ein Dialog auf egalitärer Basis stattfinden. Nichtsdestotrotz können bei Schüler*innen und Eltern die Bedenken auftreten, dass eine religionsspezifische Positionalität der Lehrperson verknüpft mit ihrer institutionellen Rolle zu unterrichtlichen Nachteilen führen kann. Die Religionslehrkraft könnte beispielsweise Schüler*innen aus der eigenen Tradition bevorzugen (z.B. in der Notenvergabe) oder die eigene Religion verstärkt und attraktiver gegenüber anderen Weltanschauungen darstellen. In dieser Hinsicht muss sich die Lehrperson bemühen, *neutral* und *transparent* zu agieren, um eine gleichwertige Behandlung verschiedener Orientierungen zu ermöglichen.

Rolle der Lehrkräfte

Die bisherige Einordnung zeigt eine Bandbreite an Aufgaben und Positionierungen der Lehrkräfte im RUfa. Summarisch können sie mitunter in verschiedene Rollen- oder Leitbilder zusammengefasst werden. So stellt Wilfried Härle (2019) in seinem Gutachten zum RUfa 2.0 verschiedene Rollen von Lehrkräften heraus, die zugleich Auskünfte über Erwartungen zur Selbstpositionierung von Lehrkräften geben. Die Religionslehrkraft ist...

- ...Zeuge*in für die „eigenständige Aneignung der Grundsätze ihrer Religionsgemeinschaft“³²¹,
- ...Bürge*in „für eine emphatische und respektvolle Dialogkultur“³²²,
- ...Repräsentant*in „der Grundsätze ihrer je eigenen Religionsgemeinschaft“³²³,
- ...Referent*in „der Grundsätze fremder Religionsgemeinschaften“³²⁴,
- ...Moderator*in „der Dialoge über und zwischen religiöse(n) Überzeugungen“³²⁵ im Unterrichtsgeschehen.

³²¹ Härle, W. (2019). *Religionsunterricht unter pluralistischen Bedingungen. Eine kritische Sichtung des Hamburger Modells*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt, 135.

³²² Ebd.

³²³ Ebd., 139.

³²⁴ Ebd.

³²⁵ Ebd.

In Abgrenzung zu Härle spricht Bauer (2019) bevorzugt von *Leitbildern* für Religionslehrer*innen, die weniger idealisiert oder moralisch aufgeladen sein sollen und vielmehr handlungsanleitende Impulse für den Unterricht mitgeben.³²⁶ Er versteht Lehrer*innen des RUfa als *Wahrnehmende, Archivare, Arrangeure, Regisseure, Moderatoren, Repräsentanten, Komparativen Theologen, Dialog-Teamarbeiter, Entwickler und Liebende*.³²⁷ Diese Leitbilder besitzen zwar gegenüber den Rollenbildern eine weniger starke normative oder konzeptionelle Vereinnahmung, bleibt in dieser Fülle jedoch mindestens genauso herausfordernd im Hinblick auf die positionellen Anforderungen an Religionslehrer*innen.

V. Empirische Ebene

Die normativen und konzeptionellen Gestaltungsvorstellungen für den Religionsunterricht können nur angewandt werden, wenn sie von Religionslehrer*innen in der alltäglichen Unterrichtspraxis mitgetragen werden. Daher sind für die konkrete Ausgestaltung des Unterrichtsfaches ebenso die Vorstellungen, Einstellungen und Wahrnehmungen von Lehrpersonen entscheidend. Daneben besteht in der fachdidaktischen Forschung ein allgemeiner Konsens darüber, nicht nur die Planungs- und Produktqualität des Religionsunterrichts zu untersuchen, sondern auch dessen prozessuale Ebene analytisch in den Blick zu nehmen.³²⁸ Mit dem dritten Hauptteil der vorliegenden Diskursordnung sollen auf einer *empirischen Ebene* folgende Fragen beantwortet werden: *1. Welche Vorstellungen, Einstellungen und Wahrnehmungen besitzen Lehrkräfte und andere Akteur*innen des schulischen Kontextes bezüglich der Selbstpositionierung von Lehrpersonen im Religionsunterricht. 2. Wie werden Positionierungen im konkreten Unterrichtsgeschehen vorgenommen und durch welche Faktoren sind sie im religiösen Lernsetting beeinflusst?*

5.1. Konfessioneller Religionsunterricht

5.1.1. Ausgangspunkt mangelnder Positionalität im konfessionellen RU

Sehr aufschlussreiche Erkenntnisse zur Positionalität des mono-konfessionellen Religionsunterrichts ergaben sich aus der Studie *Innenansichten des*

³²⁶ Vgl. Bauer, J. (2019). Religionsunterricht für alle, 436.

³²⁷ Vgl. ebd., 436-437.

³²⁸ Vgl. Käbisch, D. & Woppowa, J. (2022). Qualitätskriterien für kooperative Formate im Religionsunterricht, 41.

Religionsunterrichts (2014).³²⁹ Englert, Hennecke und Kämmerling stellten fest, dass auf unterschiedlichen Ebenen des Religionsunterrichts ein Mangel an religiöser Positionalität zu verzeichnen ist. In gewisser Weise kam mit dieser Grunderkenntnis der gesamte Diskurs um die Positionalität des Unterrichts und deren didaktische Akteur*innen ins Rollen. Spezielle Betrachtung gilt dabei den Lehrkräften, die in ihrer professionellen Rollenwahrnehmung und religiöser Positionalität von großer Relevanz sind.

Laut der Autor*innen lässt die didaktische Planung und Umsetzung der Lehrkräfte wenig religiöse oder konfessionelle Positionalität erkennen, weil religiöse Traditionen entweder nur vorsichtig in den Unterricht eingebracht oder lediglich eine marginale Rolle spielen.³³⁰ So werden religiöse Inhalte eher partikular und kognitiv bearbeitet, sodass der Religionsunterricht keine korrelativen Verschränkungen zwischen religiöser Tradition und gegenwärtigen Lebensweltbezügen anleitet.³³¹ Damit entsteht eine *Versachkundlichung*, bei der eine erfahrungsbezogene Innenperspektive als Teilnehmer*innen nur selten eingenommen und auf eine Beobachterperspektive verlagert wird.³³² Dies lässt sich unter anderem als eine Reaktion auf eine zunehmende religiöse Pluralität der Schüler*innen lesen, was eine religiöse und konfessionelle Wir-Perspektive kaum noch ermöglicht.³³³ Als weitere Auswirkung zeigt sich die geringe Selbstpositionierung und aktive Zurückhaltung von Religionslehrkräften im Unterricht. Sie betreiben kaum konfessorische Rede, in der sie die persönliche Relevanz religiöser Themen für ihre Existenz oder ihren Glauben auslegen und nehmen sich als konfessionelle Repräsentanten des christlichen Glaubens stark zurück.³³⁴ Es spielen offenbar die „[p]ädagogische Professionalität und fachliche Kompetenz [...] für die berufliche Identität eine größere Rolle als ein ausgeprägtes Bewusstsein christlicher Zeugenschaft.“³³⁵ Doch auch ihre fachliche Kompetenz im Sinne der „theologischen Expertise“ kommt weniger durch Lehrerpräsentationen zum Vorschein, sie wird hingegen auf eingespielte Medien (Texte, Bilder, Internetrecherchen) verlagert.³³⁶ Somit distanzieren sich Lehrkräfte noch weiter von ihrer konfessionellen Rolle, indem sie selbst wenig theologische Sachauskünfte über den christlichen Glauben liefern. Dieses Zurücktreten von ihrer fachlichen Expertise trägt zu einer weitführenden *Versachkundlichung* des

³²⁹ Vgl. Englert, R., Hennecke, E. & Kämmerling, M. (2014). *Innenansichten des Religionsunterrichts*. München: Kösel.

³³⁰ Vgl. ebd., 109.

³³¹ Vgl. ebd., 109f.

³³² Vgl. ebd., 110f.

³³³ Vgl. ebd., 111.

³³⁴ Vgl. ebd., 111–113.

³³⁵ Ebd., 113.

³³⁶ Vgl. ebd., 114.

Religionsunterrichts bei, was zuletzt auch mit einem persönlichen Relevanzverlust religiöser Inhalte für alle Teilnehmer*innen einhergehen kann.³³⁷ Zusammenfassend zeichnet sich für die Autor*innen eine „nicht zu übersehende Tendenz zur Vermeidung der Relevanzfrage“³³⁸ ab, die nicht einfach den Lehrer*innen angelastet werden kann, sondern vielmehr „eine Grundverlegenheit gegenwärtiger Religionsdidaktik“³³⁹ zum konfessionellen Religionsunterricht spiegelt.

Bei den genannten Erkenntnissen ist darauf hinzuweisen, dass es sich um Befunde aus dem monokonfessionellen Religionsunterricht handelt. Insofern können keine direkten Rückschlüsse auf die umgesetzte Positionalität anderer Organisationsformen oder *den* Religionsunterricht an sich gemacht werden. Dennoch zeigen sich alarmierende Zustände für einen als positionell verstandenen Religionsunterricht, wenn auf der einen Seite *Religion* bzw. *Konfession* rein kognitiv erarbeitet und nicht erfahren wird sowie auf der anderen Seite Lehrkräfte sich mehrheitlich einer Beobachter- und Moderatorenrolle zuwenden, als selbst eine Teilnehmer*innenperspektive einfließen zu lassen. Dies gilt auch für kooperative Formate, wenn Lehrkräfte möglicherweise als pauschale Reaktion auf eine zunehmend individuelle und pluralistische Schülerschaft mit einer einfacher zu händelnden *Versachkundlichung* reagieren. Hierdurch wird die didaktische Planung, Durchführung und Outcome des Unterrichts negativ beeinflusst, da weniger Relevanz für die Sache *Religion* erzeugt wird und Schüler*innen keine innere Erschließungsmöglichkeit und/oder Verbundenheit zu einer bestimmten Religion bzw. Konfession geboten wird.

5.1.2. Selbstaussagen und Vorstellungen von Lehrkräften

Angeschlossen an die Studie von Englert, Hennecke und Kämmerling (2014) zeigen sich verschiedene Problemanzeigen zur religiösen Positionalität des konfessionellen Religionsunterrichts und dessen Akteur*innen. Weil aber die Untersuchung von Englert et. al. schon fast 10 Jahre zurückliegt, ist es für eine Gesamtordnung des Diskurses sinnvoll, sich neben älteren Befunden sowie der Genese positionsbezogener Forschung ebenfalls aktuelleren Erhebungen zuzuwenden.

Die Lehrkraft ist als Ankerpunkt zur Untersuchung prozessbezogener Fragestellungen immer von entscheidender Bedeutung. Ihre Vorstellungen, Einschätzungen, Wahrnehmungen sowie konkreten Unterrichtshandlungen sind von zentraler Bedeutung,

³³⁷ Vgl. ebd., 117.

³³⁸ Ebd., 124.

³³⁹ Ebd., 124.

weil sie schlussendlich die normativen und konzeptionellen Gestaltungsvorgaben von Staat, Kirche und Religionspädagogik mittragen und umsetzen müssen. So ergeben sich – angeschlossen an die Untersuchungsergebnisse von Englert et. al. – für die Perspektive von Lehrkräften sowohl Fragen zum allgemeinen Verständnis von Konfessionalität als auch ihre Wahrnehmung zu eigenen konfessionellen und institutionellen Bindungen sowie der Vertretung konfessioneller oder individuell-religiöser Standpunkte im Unterricht.

5.1.2.1. Konfessionalität und professionelles Selbstverständnis

Wahrnehmung der institutionellen Anbindung von Lehrkräften

Während noch in den 80er Jahren eine eher traditionskritische Einstellung gegenüber der Kirche sowie lose Bindungen bis hin zu vollständigen Säkularisierungen von katholischen und evangelischen Lehrkräften festgestellt wurde,³⁴⁰ zeichnen sich in neueren Studien seit den 90er und 2000er Jahren eine positivere Haltung bezüglich der eigenen Konfession bzw. Kirche ab. Feige, Dressler, Lukatis und Schöll (2000) bezeichnen das Verhältnis von niedersächsischen Religionslehrer*innen zur evangelischen Kirche „als entspannt und überwiegend [...] von einem offenen Kooperationsinteresse getragen“³⁴¹. Diese positive Verbindung wird von Lehrkräften nicht unkritisch behandelt, sondern vielmehr durch eine *reflexive* Haltung gegenüber kirchlicher Praxis und Struktur eingeholt: „Zwar ist die Kirche [...] durchaus eingeladen sich *indirekt* im Religionsunterricht zu beteiligen. Das soll sie tun, indem sie [...] *keine direkten* Vorschriften macht, sondern es [den] persönlichen Entscheidungen [der Lehrkräfte] überlässt, was sie von den kirchlich unterstützten [...] Fortbildungsideen in die Praxis“³⁴² umsetzen. Folglich nehmen Lehrkräfte die kirchliche Unterstützung zur Erteilung des konfessionellen Religionsunterrichts an und beziehen sich unterrichtlich „auf das kirchlich verfasste Christentum und Formen kirchlich gelebten Glaubens“³⁴³, fordern aber persönliche Spielräume für ihre religionspädagogische Praxis ein.

Christhard Lück (2003) eruiert bezüglich westfälischer Religionslehrerschaft an Grundschulen ähnliche Ergebnisse, wobei eine große Mehrheit (90 %) an Lehrpersonen eine

³⁴⁰ Siehe hierzu: Köcher, R. (1988). *Religionsunterricht heute. Eine Befragung von Religionslehrern über Aufgaben und Möglichkeiten, Gestaltung und Resonanz des Religionsunterrichts*. Institut für Demoskopie, Allensbach.

³⁴¹ Feige, A., Dressler, B., Lukatis, W. & Schöll, A. (2000). „Religion“ bei ReligionslehrerInnen. *Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen. Berufsbiographische Fallanalysen und eine repräsentative Meinungserhebung unter evangelischen ReligionslehrerInnen in Niedersachsen*. Münster [u.a.]: Lit, 262.

³⁴² Ebd., 261.

³⁴³ Burrichter, R. (2012). *Zwischen Schule und Kirche*, 65.

positive Verbundenheit mit der evangelischen Kirche äußert.³⁴⁴ Darunter liegt ein emotionales Spektrum sich „sehr verbunden“ bis hin zu „lose, aber positiv verbunden“ zu fühlen.³⁴⁵ Eine leichte Verschiebung findet sich in einer weiteren Untersuchung von Lück, etwa zehn Jahre später, bei der die befragten Lehrkräfte immer noch eine Bindung an die Kirche mehrheitlich als wichtig erachten, aber im Meinungsbild ein uneinheitlicheres Antwortverhältnis aufzeigen.³⁴⁶ Auch die kirchliche Lehrerlaubnis wird diverser und kontroverser eingeschätzt, obgleich eine Einschätzung für die grundsätzliche Wichtigkeit der *Vocatio* vorliegt.³⁴⁷

Die ambivalente Einstellung zur Vokation zeichnet sich ebenfalls in Diskussionsbeiträgen des Workshops *Kirchlich berufen – persönlich gefragt. Religiöse Selbstpositionierung als Lehrkraft* (2022) ab.³⁴⁸ Auch wenn es sich hierbei nicht um eine repräsentative Studie handelt, zeigen die Beiträge der Lehrkräfte unterschiedliche Wahrnehmungen zu Chancen und Herausforderungen bezüglich der kirchlichen Bevollmächtigung. So wird die *Vocatio* weniger in rechtlicher Verankerung und mehr als normatives „Ticket“ zur Erteilung des konfessionell-positionellen Religionsunterrichts betrachtet.³⁴⁹ Eine Chance wird im Hinblick auf die religiöse Selbstpositionierung gesehen, indem mit Hilfe der Lehrerlaubnis eine Entlastung im Unterricht durch die repräsentative Rolle als Vertreter*innen der Kirche erfolgt und daher Lehrpersonen nicht zwangsläufig *authentisch* ihre eigenen Ansichten vertreten müssen.³⁵⁰ Diese Haltung widerspricht grundlegend den normativen und konzeptionellen Vorstellungen zur Aufgabe und *Sendung* der Religionslehrer*innen, die in einem positionell ausgerichteten Religionsunterricht durch ihre eigene Teilnehmer*innenperspektive dazu aufgefordert sind, auch ihre eigenen religiösen und konfessionellen Standpunkte einzubringen. Daneben könne aus Sicht der Lehrkräfte die *Vocatio* helfen, durch „Anstöße zur Reflexion der eigenen Religiosität und des eigenen Berufsverständnisses sowie auch der Angebote zur Spiritualitätsbildung“³⁵¹ eigene Standpunkte zu finden und auch zu vertreten. Als deutliche Grenze und Herausforderung zeigt sich die gegenteilige Auffassung, dass die kirchliche Lehrerlaubnis bei (angehenden)

³⁴⁴ Vgl. Lück, C. (2003). *Beruf Religionslehrer. Selbstverständnis – Kirchenbindung – Zielorientierung*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt, 321.

³⁴⁵ Vgl. ebd.

³⁴⁶ Vgl. Lück, C. (2015). Hat der Religionsunterricht Zukunft? Perspektiven von Religionslehrerinnen und -lehrern. *Loccum Pelican 4*, 161–165, hier 163.

³⁴⁷ Vgl. ebd.

³⁴⁸ Vgl. Gojny, T. (2022). Kirchlich berufen – persönlich gefragt. Religiöse Selbstpositionierung als Lehrkraft und die *Vocatio*. *Theo-Web 21* (2), 164–171.

³⁴⁹ Vgl. ebd., 168.

³⁵⁰ Vgl. ebd.

³⁵¹ Ebd.

Religionslehrer*innen eine berufliche Einengung und Belastung auslöst, den Religionsunterricht „im Auftrag der Kirche“ gestalten zu sollen.³⁵² So konnte Tanja Gojny (2022) ein Spannungsfeld zwischen einer äußerlich eingeforderten *konfessionellen Positionalität* und der *inneren konfessionellen Positionalität* sowie *individuell-religiösen Positionalität* ausfindig machen.³⁵³

Regionsspezifisch für Bayern findet sich bei Lehrkräften eine ausgesprochen hohe Befürwortung der kirchlichen Bevollmächtigung für Religionslehrer*innen, wo zugleich die allgemeine Tendenz einer starken Verbundenheit mit der evangelischen Kirche hinreicht.³⁵⁴ Weniger stark ausgeprägt erweist sich ihre persönliche Bereitschaft, ein dauerhaftes Engagement in den Kirchengemeinden einzugehen.³⁵⁵ Gegenteilig stellen sich die Erhebungen von Heimbrock und Kerntke (2017) dar, die aus einer Befragung evangelischer Lehrkräfte in Bezug auf das Verhältnis von gelebter und gelehrter Konfessionalität eruieren, dass „[e]ine nicht unwesentliche Zahl von Teilnehmer/innen [...] ihr persönliches Verhältnis zur Kirche als deutlich enger an[gibt] als das professionelle Verhältnis.“³⁵⁶ In einer qualitativen Studie zu professionsbezogenen Selbstausskünften evangelischer und katholischer Religionslehrkräften aus Hessen, Niedersachsen, Westfalen und Rheinland-Pfalz erzielten Woppowa und Caruso (2021) gemischte Resultate, bei denen sich sowohl pfarrgemeindliches Engagement als auch kritische Loyalität gegenüber der Kirche ausdrückten.³⁵⁷

Ein ernüchterndes Gesamtbild zur institutionellen Anbindung geben Lehrkräfte aus Schleswig-Holstein ab, wo die Mehrheit von Lehrkräften (75%) der ReVikoR-Studie angibt, sich nicht als Vertreter*innen der evangelischen Kirche zu verstehen. Etwa zwei Drittel der Befragten betrachten sich weder als ein authentisches Beispiel ihrer Konfession bzw. Kirche noch vertreten sie den evangelischen Glauben im Unterricht.³⁵⁸ Nach Burrichter (2012) lässt sich ein derartiges Phänomen unter jüngeren Religionslehrer*innen durch „Prozesse der

³⁵² Vgl. ebd., 168f.

³⁵³ Vgl. ebd., 169.

³⁵⁴ Vgl. Pirner, M. L. (2022). *Wie Religionslehrkräfte ticken. Eine empirisch-qualitative Studie*. Stuttgart: Kohlhammer, 144.

³⁵⁵ Vgl. ebd.

³⁵⁶ Heimbrock, H.-G.; Kerntke, F. (2017b). Positionalität von Religion in lebensweltlicher Perspektive. Gelebte Konfessionalität von Religionslehrer/innen. In: C. Wiese, S. Alkier & M. Schneider (Hrsg.). *Diversität - Differenz - Dialogizität: Religion in pluralen Kontexten* (S. 379–400). Berlin: De Gruyter, 392.

³⁵⁷ Vgl. Woppowa, J. & Caruso, C. (2021). „... damit unsere Welt eine gute Welt werden kann.“ Explorative Befunde einer Befragung von Religionslehrkräften zu ihrem professionsbezogenen Selbstverständnis. *Theo-Web* 20 (2), 264–279, hier 272.

³⁵⁸ Vgl. Pohl-Patalong, U., Woyke, J., Boll, S., Dittrich, T. & Lüdtkke, A. E. (2016). *Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt. Eine empirische Studie zum evangelischen Religionsunterricht in Schleswig-Holstein*. Stuttgart: Kohlhammer, 337.

Enttraditionalisierung“ begründen, sodass die Institution *Kirche* im Allgemeinen „nicht mehr als konventionelle und damit auch latent repressive gesellschaftliche Sozialisationsinstanz erfahren wird.“³⁵⁹

Wahrnehmung von Konfessionalität im schulischen Kontext

Im Hinblick auf die konfessionelle Wahrnehmung von Lehrkräften gibt die Dissertation von Antonia Lüdtkke (2020) wesentlichen Aufschluss. Die Autorin prüft *Konfessionalität* anhand verschiedener „Marker“ und kommt zu dem Schluss, dass ein konfessioneller Religionsunterricht in unterrichtlicher Praxis von Lehrkräften vieldeutig gestaltet und verstanden wird. So scheinen sich die verschiedenen Gestaltungsformen dem gesellschaftlichen Entwicklungsprozess pluraler Verhältnisse anzupassen,³⁶⁰ sodass die Entitäten von *Konfessionalität* und *Pluralität* für Religionslehrer*innen vermehrt im Zusammenhang stehen. Dies geht so weit, dass rund die Hälfte der befragten Lehrpersonen aus Schleswig-Holstein eine Pluralitätsfähigkeit als Kennzeichen von *Konfessionalität* anerkennen.³⁶¹ Zu Recht weist Lüdtkke auf einen Wandel im konfessionellen Grundverständnis hin, denn der bekenntnisorientierte Unterricht bezieht sich nicht mehr allein auf eine bestimmte Religion bzw. Konfession oder behandelt ausschließlich konfessionelle Themenfelder.³⁶² *Konfessionalität* betrachten die Lehrpersonen weniger als „dogmatische Norm“ und mehr als „ein Raum für plurale Meinungen [...], der zum freiheitlichen und ergebnisoffenen Denken einlädt.“³⁶³ Dies deckt sich auch mit anderen Befragungen von Lehrkräften bezüglich ihrer didaktischen Zielvorstellungen im Unterricht, bei denen konfessionelle Ziele zwar wichtig sind, jedoch hinter anderen Zielsetzungen rangieren.³⁶⁴ Passend zu dieser Haltung verbinden Religionslehrer*innen aus Schleswig-Holstein die konzeptionellen Begrifflichkeiten von *konfessionell*, *evangelisch* oder *bekenntnisorientiert* nicht mit spezifischen Unterrichtsinhalten.³⁶⁵ Für sie besitzen derartige Termini keine konkrete Bedeutung oder wenn überhaupt eine negative Konnotation. Im Falle von *bekenntnisorientiert* schließen Lehrkräfte den Wortzusammenhang zu *missionarisch*, wobei sie im Zusammenhang von *Konfessionalität* und *Bekenntnisorientierung* den Verdacht eines Überwältigungsvorwurfs von Seiten der

³⁵⁹ Burrichter, R. (2012). Zwischen Schule und Kirche, 65.

³⁶⁰ Vgl. Lüdtkke, A. E. (2020). Confessional Gap, 319.

³⁶¹ Vgl. ebd., 366.

³⁶² Vgl. ebd.

³⁶³ Ebd.

³⁶⁴ Vgl. Rothgangel, M., Lück, C. & Klutz, Ph. (2017). *Praxis Religionsunterricht. Einstellungen, Wahrnehmungen und Präferenzen von ReligionslehrerInnen*. Stuttgart: Kohlhammer, 39. Vgl. Lück, C. (2015). Hat der Religionsunterricht Zukunft?, 162–163.

³⁶⁵ Vgl. Lüdtkke, A. E. (2020). Confessional Gap, 320.

Schüler*innen befürchten.³⁶⁶ Im Zuge der ReVikoR-Studie wird das Konzept von *Konfessionalität* nicht nur im Einzelverständnis unterschiedlich aufgefasst, sondern ruft ebenfalls schulformspezifisch verschiedene Assoziationen bei Lehrkräften hervor.³⁶⁷ So ist *Konfessionalität* im Grundschulbereich „als Gefühl der vertrauten Bindung“³⁶⁸ gekennzeichnet, während auf dem Gymnasium tendenziell „eine reflektierte Bindung“³⁶⁹ mit dem Begriff in Verbindung gesetzt wird. Lütke geht davon aus, dass die Schulform eine größere Rolle beim Verständnis von *Konfessionalität* spielen könnte, weswegen sie „eine kontextsensible Reflexion und Gestaltung von Konfessionalität“³⁷⁰ im Unterricht für notwendig hält. Daneben konnten Woppowa und Caruso (2021) im Hinblick auf das professionsbezogene Selbstverständnis bei Lehrkräften feststellen, dass sie ihre religiöse Positionalität auf allgemeine Weise im Unterricht verstehen. Es ginge darum, „redlich Rede und Antwort zu stehen“, „Positionen zu beziehen“ oder „Farbe zu bekennen“.³⁷¹ Konfessionell gebundene Positionalität findet weniger in der Rolle als konfessionelle Lehrkraft statt, sondern eher mit Bezug auf konfessionelle Unterrichtsthemen. Diese empirischen Befunde finden sich sowohl bei Lütke als auch bei Woppowa und Caruso.³⁷² Während eine Konfessionalität der Lehrkraft in Antworten hessischer, niedersächsischer, westfälischer und pfälzischer Lehrkräfte nur marginal zum Vorschein kommt, lassen Lehrkräfte aus Schleswig-Holstein hinsichtlich ihrer konfessionellen Bindung zugleich eine aktive und passive Grundhaltung erkennen.³⁷³ Es zeigt sich die Problematik, wie sie schon von Englert, Hennecke und Kämmerling (2014) entdeckt wurde: Die meisten Religionslehrpersonen lassen kaum eine religiöse Positionalität während des Unterrichts erkennen. Lütke unterstellt diesem Phänomen eine allgemeine „Transparenzproblematik“³⁷⁴ von Seiten der Lehrpersonen, sodass Schüler*innen oftmals nicht wissen, welcher Konfession oder Religion ihre Lehrkraft angehört.³⁷⁵ Sie begründet diese positionelle Intransparenz damit, dass mehr als die Hälfte der Befragten lediglich auf Nachfrage über ihre religiöse Orientierung im Unterricht sprechen oder sogar diesbezüglich

³⁶⁶ Vgl. ebd.

³⁶⁷ Vgl. ebd.

³⁶⁸ Ebd.

³⁶⁹ Ebd.

³⁷⁰ Ebd.

³⁷¹ Woppowa, J. & Caruso, C. (2021). „... damit unsere Welt eine gute Welt werden kann.“, 272.

³⁷² Vgl. Lütke, A. E. (2020). *Confessional Gap*, 365; Woppowa, J. & Caruso, C. (2021). „... damit unsere Welt eine gute Welt werden kann.“, 272.

³⁷³ Vgl. Lütke, A. E. (2020). *Confessional Gap*, 365; Woppowa, J. & Caruso, C. (2021). „... damit unsere Welt eine gute Welt werden kann.“, 272.

³⁷⁴ Lütke, A. E. (2020). *Confessional Gap*, 365.

³⁷⁵ Vgl. ebd.

keinerlei Auskünfte geben.³⁷⁶ Die Mehrheit hält sich bezüglich ihrer eigenen Religiosität zurück, was mitunter in der Angst vor einer Überwältigung durch die Missionierung von Schüler*innen begründet liegt.³⁷⁷ Aus den Auswertungen von Pohl-Patalong et. al. (2016) zur religiös-positionellen Zurückhaltung von Lehrkräften ist weniger die Angst zur Überwältigung zu lesen, sondern vielmehr ein fehlendes Bewusstsein zur persönlichen Verortung innerhalb der eigenen Religion bzw. Konfession.³⁷⁸ Woppowa (2022) verweist hierbei auf ein Dilemma zwischen individueller Religiosität und konfessioneller bzw. institutioneller Identität, wobei Lehrkräfte sich möglicherweise auf der einen Seite hinter der Vermittlung konfessioneller Inhalte zurückziehen und auf der anderen Seite individuelle Überzeugungen fern einer konfessionellen Identität entwickeln.³⁷⁹ So ließen sich bei Woppowa und Caruso (2021) vornehmlich Aussagen von Lehrkräften finden, die mehrheitlich Bezüge im Unterricht auf ihren persönlichen Glauben nehmen.³⁸⁰ Das bedeutet, wenn religiöse Positionierungen stattfinden, dann „aus der eigenen individuellen Erfahrung heraus und erst nachrangig in Bezug auf institutionelle und konfessionelle Bindungen.“³⁸¹ Analog hierzu berichten Heimbrock und Kerntke, dass „professionelles Handeln und dessen theologische Begründung [...] tendenziell auseinander“³⁸² fallen. Es gelinge den befragten Lehrpersonen, den Religionsunterricht konfessionell zu gestalten, jedoch nur teilweise eine adäquate Begründung für dessen *Konfessionalität* zu finden.³⁸³ Zusammengefasst mit weiteren Ergebnissen dieses Forschergespannes ergibt sich für Lehrkräfte ein positioneller Schwerpunkt auf eine individuell-religiöse Haltung im Vergleich zu einem repräsentativ-konfessionellen Standpunkt im Unterricht.³⁸⁴ Summa summarum scheint aus empirischer Perspektive in mehrheitlicher Hinsicht der *normative*

³⁷⁶ Vgl. ebd., 365f.

³⁷⁷ Vgl. ebd., 366.

³⁷⁸ Vgl. Pohl-Patalong, U., Woyke, J., Boll, S., Dittrich, T. & Lüdtke, A. E. (2016). Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, 264–269.

³⁷⁹ Vgl. Woppowa, J. (2022). Positionierung, 210.

³⁸⁰ Vgl. Woppowa, J. & Caruso, C. (2021). „... damit unsere Welt eine gute Welt werden kann.“, 272.

³⁸¹ Vgl. Woppowa, J. (2022). Positionierung, 210.

³⁸² Heimbrock, H.-G. & Kerntke, F. (2017a). Evangelisches Profil im Widerspruch. Gelebte Konfessionalität von Religionslehrern in der EKH. Eine empirische Untersuchung. In: H.-G. Heimbrock (Ed.). *Taking Position: Empirical studies and theoretical reflections on Religious Education and worldview* (p. 23–80). Münster: Waxmann, 36. Zitiert nach: Zimmermann, M., Riegel, U., Totsche, B. & Fabricius, S. (2021b). Standpunktfähigkeit und Perspektivenwechsel, 49.

³⁸³ Vgl. Zimmermann, M., Riegel, U., Totsche, B. & Fabricius, S. (2021b). Standpunktfähigkeit und Perspektivenwechsel, 49.

³⁸⁴ Vgl. Heimbrock, H.-G.; Kerntke, F. (2017b). Positionalität von Religion in lebensweltlicher Perspektive, 392.

Anspruch zur *Konfessionalität* des Unterrichts sowie zur *konfessionellen Positionalität* in eine Heraus- bis Überforderung für Lehrkräfte zu münden.³⁸⁵

5.2. Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht

5.2.1. Vorstellungen und Selbstaussagen von Lehrkräften

5.2.1.1. Grundverständnis von Positionalität

Was Lehrkräfte im kokoRU unter dem Begriff einer *Positionalität* verstehen und welche assoziativen Vorstellungen sie zu Positionierungsprozessen im Religionsunterricht besitzen, ist maßgeblich für ihre eigene Selbstpositionierung und weiteren didaktischen Handlungen. Hierzu hat Steffi Fabricius (2020) aus einer Kleingruppendiskussion von Religionslehrer*innen im Rahmen der Regionalkonferenz zur Evaluation des kokoRU in NRW wichtige Erkenntnisse gewinnen können. Mit Hilfe einer qualitativ-sprachlichen Analyse ging sie dem Verständnis von Lehrkräften auf den Grund und konnte einen räumlichen Charakter von Positionalität bzw. Positionierung ausmachen, womit auch eine leiblich-relationale Komponente verbunden ist.³⁸⁶ Obwohl sich die Beiträge der Gruppendiskussion auf eine Positionalität von Schüler*innen bezog, können die Ergebnisse auf den allgemeinen Diskurs des Positionbeziehens und Erfahrungen mit Positionalität im Religionsunterricht ausgeweitet werden.³⁸⁷

Ihre Analyse des Textauszuges ergab, dass Positionalität als Orientierungspunkt verstanden wird, der mit körperlichen Erfahrungen von „Sein-in“ und „Bewegung-in“ korreliert.³⁸⁸ Demnach bedeutet eine Positionierung einzunehmen, sich selbst im Raum zu bewegen.³⁸⁹ Es kommt ein dynamischer Charakter der Raummetaphorik zum Vorschein, zu dem eine Beziehungskomponente hinzutritt. So wird von dem bewegenden Orientierungspunkt im Raum, d.h. der sich positionierenden Person im Raum, eine relationale Komponente erzeugt und dadurch noch mehr dargestellt als die Relationalität des Raummodells selbst.³⁹⁰ Folglich werden alle Teilnehmer*innen des Religionsunterrichts als dynamische Orientierungspunkte verstanden, die den diskursiven Raum betreten, aufeinander zu oder

³⁸⁵ Vgl. Zimmermann, M., Riegel, U., Totsche, B. & Fabricius, S. (2021b). Standpunktfähigkeit und Perspektivenwechsel als Anforderung an die Lehrperson, 49.

³⁸⁶ Vgl. Fabricius, S. (2022b). Relationale Positionalität als Zielperspektive (des Theologisierens) im Religionsunterricht? In: M. Zimmermann, F. Kraft, O. Reis, H. Roose & S. Schroeder (Hrsg.). „*Hauptsache, du hast eine Meinung und einen eigenen Glauben*“. *Positionalität (nicht nur) in der Kinder- und Jugendtheologie* (S. 71–85). Stuttgart: Calwer, 76.

³⁸⁷ Vgl. ebd., 76f.

³⁸⁸ Vgl. ebd., 77.

³⁸⁹ Vgl. ebd.

³⁹⁰ Vgl. ebd., 78.

weggehen oder ihn verlassen und dadurch eine Position suchen und einnehmen.³⁹¹ Lehrkräfte verstehen unter Positionalität somit mehr als „eine vom Individuum ausgehende Räumlichkeit“, vielmehr „einen Wirklichkeitszustand, der über eine entsprechende Leiblichkeit definiert wird.“³⁹² In kooperativen Lernsettings ist diese relational-räumliche Betrachtung von Positionalität nicht unbedingt mit einem positionellen Relativismus verbunden, sondern eher mit dem didaktischen Anspruch, die eigene religiöse Wahrheit in Auseinandersetzung mit anderen Weltanschauungen zu erzeugen, zu festigen oder zu revidieren.³⁹³

Abschließend kann für Lehrkräfte in Bezug auf alle Teilnehmer*innen des religiösen Dialogs im kokoRU eine *relationale Positionalität* als wesentliches Verständnis und Ziel ausgemacht werden. Den Begriff *Positionalität* verbinden Religionslehrer*innen auf der einen Seite mit dem *Prozess des Suchens* und *sich Orientierens* im Angesicht einer Vielzahl unterschiedlicher Perspektiven, auf der anderen Seite mit der eigentlichen Fähigkeit einen Standpunkt einnehmen zu können. Im Weiteren muss die Frage geklärt werden, wie derartige Positionierungsmöglichkeiten von Lehrkräften im Unterricht wahrgenommen werden und wie die Anforderung zur Positionalität der Lehrkräfte im Religionsunterricht von ihnen sowie weiteren Akteur*innen des schulischen Kontextes eingeschätzt werden.

5.2.1.2. Wahrnehmung von Konfessionalität und Standpunktfähigkeit im RU

Im Lernsetting des kokoRU stellt sich erneut die Frage, wie Lehrpersonen die Bedeutung von Konfessionalität einschätzen. Denn konfessionelle oder zumindest weltanschauliche Differenzen sind als Basis für das didaktische Zueinander von *Standpunktfähigkeit* und *Perspektivenverschränkung* relevant. So scheint *Konfessionalität* insgesamt nur partikular bis gar nicht von Seiten der Schüler*innen gegeben zu sein, sodass konfessionelle Standpunkte und Differenzen im Unterricht vornehmlich auf inhaltlicher Ebene behandelt werden und in manchen Fällen zu Gunsten einer ökumenischen Didaktik in den Hintergrund geraten. Die Hürde zum Einspielen konfessioneller Perspektiven erscheint wegen äußerer Umstände aus Wahrnehmung der Religionslehrer*innen hoch. Sie werden durch Konfessionslosigkeit, Relevanzverlust konfessioneller Spezifika bei Lernenden oder der Sorge vor konfessioneller Vereinnahmung gehemmt und können hieraus wenig bis keine lernförderliche Resonanz im Unterricht ermöglichen. Diese Einschätzungen und Verhaltensmuster von Lehrkräften deuten eine grundlegende Problemanzeige für das

³⁹¹ Vgl. ebd., 80.

³⁹² Ebd., 81.

³⁹³ Vgl. ebd.

Lernsetting des kokoRU an, das nach einer differenzbasierten Didaktik konzeptioniert ist. Im Folgenden sollen die genannten Rückschlüsse anhand empirischer Befunde zum kokoRU veranschaulicht werden.

Die ersten Erfahrungen zum kokoRU erweisen sich aus den Befragungen von Lehrkräften in Baden-Württemberg im Grundschulbereich. Die Mehrzahl befragter Lehrpersonen gab an, dass die konfessionellen Kenntnisse sowie die konfessionelle Sozialisation von Schüler*innen sehr gering ausfielen.³⁹⁴ Für die Sekundarstufe deutet sich in der Evaluation des kokoRU in Baden-Württemberg fast zehn Jahre später ähnliche Probleme durch mangelndes Wissen oder fehlende Sozialisation bezüglich der evangelischen oder katholischen Konfession an.³⁹⁵ Konfessionelle Perspektiven werden vornehmlich durch die Lehrpersonen eingebracht, wobei nur selten Lernmöglichkeiten zur authentischen Begegnung stattfinden.³⁹⁶ Gerade wenn es um eine Darstellung konfessioneller Differenzen geht, wechseln Religionslehrer*innen in einen Modus von Sachlichkeit und Mitteilung.³⁹⁷ Infolgedessen haben konfessionelle Differenzen „eher den Status [...] einer religiösen Anschauung“³⁹⁸ als „einer Praxis religiöser Weltdeutung oder religiöser Vollzüge“³⁹⁹. Dieser sachliche Schwerpunkt auf konfessionelle Differenzen führt mitunter zu einer stereotypischen Betrachtungsweise der eigenen Konfession sowie anderer Bekenntnisorientierungen.⁴⁰⁰ So ergibt sich für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht die generelle Tendenz inhaltliche Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Konfessionen zu bearbeiten und weniger die religiösen und persönlichen Perspektiven multiperspektivisch miteinander zu verschränken. Eine noch stärkere *Versachkundlichung* geht aus den Untersuchungen des kokoRU in Niedersachsen hervor, wo Lehrpersonen eher ein christliches Basiswissen vermitteln als eine konfessionsspezifische Perspektive im Unterricht aufzuzeigen oder konfessionelle Differenzen herauszuarbeiten.⁴⁰¹ Auch in

³⁹⁴ Vgl. Zimmermann, M., Riegel, U., Fabricius, S. & Totsche, B. (2021a). Die Wahrnehmung der Religiosität von Kindern und Jugendlichen im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht NRW durch die Lehrpersonen. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum* 29 (2), 103–121, hier 109.

³⁹⁵ Vgl. ebd.

³⁹⁶ Vgl. Kuld, L., Schweitzer, F., Tzscheetzsch, W. & Weinhardt, J. (2009). *Im Religionsunterricht zusammenarbeiten. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Baden-Württemberg*. Stuttgart: Kohlhammer, 89–93.

³⁹⁷ Vgl. Caspary, C. (2016). *Umgang mit konfessioneller Differenz im Religionsunterricht. Eine Studie zur Didaktik des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts*. Berlin: Lit, 191.

³⁹⁸ Ebd., 187.

³⁹⁹ Ebd.

⁴⁰⁰ Vgl. Schweitzer, F., Biesinger, A. & Scheidler, M. (2002). Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden, 174f.

⁴⁰¹ Vgl. Gennerich, C., Mokrosch, R. (2016). *Religionsunterricht kooperativ. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Niedersachsen und Perspektiven für einen religions-kooperativen Religionsunterricht*. Stuttgart: Kohlhammer, 66.

Hessen reichen die Zielorientierungen von Lehrkräften in Richtung eines ökumenischen Schwerpunktes für den Religionsunterricht, sodass konfessionsspezifische Perspektiven entsprechend einer ökumenischen Verständigung interpretiert werden.⁴⁰² Dennoch drücken viele Lehrkräfte eine Wichtigkeit zur ausgewogenen Bearbeitung konfessioneller Inhalte beider christlichen Bekenntnisorientierungen aus.⁴⁰³ Hierbei ist ihnen eine „didaktisch-methodische Verankerung von differenzbewusster Transparenz in der Unterrichtspraxis“ wichtig und im Hinblick „auf ihre eigene Bereitschaft zur sichtbaren religiösen bzw. konfessionellen Positionierung“⁴⁰⁴ zu berücksichtigen. Folglich steht dieser Befund der allgemeinen „Transparenzproblematik“ nach Lüdtke entgegen, kann aber möglicherweise durch die verschiedenen regionalen Ausprägungen begründet werden.⁴⁰⁵

Die bisher genannten Umgangsweisen und Ansichten decken sich mit den didaktischen Vorstellungen evangelischer Religionslehrkräften aus NRW, die bezüglich der Zukunftsszenarien des Religionsunterrichts eine „deutliche (Ver-)Stärkung der ökumenischen Dimension“⁴⁰⁶ befürworten. So hat das Unterrichtsfach *Religion* im westfälischen kokoRU ebenfalls mit einer schwindenden Konfessionalität umzugehen. Die befragten Lehrkräfte nehmen bei Schüler*innen nur einen geringen konfessionellen Hintergrund wahr, „der in ein konfessionsspezifisches Wissen und ein konfessionelles Bewusstsein mündet.“⁴⁰⁷ Was hingegen sehr differenziert wahrgenommen wird, sind die Ursachen für die Distanz zu konfessionellen Bezügen, wobei diverse Gründe für ihre Einschätzung genannt werden: „[A]usfallende religiöse Sozialisation, gemischt-konfessionelle bzw. gemischt-religiöse Elternhäuser, den Elternwillen, die Kinder religiös nicht zu vereinnahmen und das Versagen religiöser Erziehung.“⁴⁰⁸ Insgesamt wird von den Lehrkräften die didaktisch notwendige konfessionelle Standpunktfähigkeit bei Lernenden nicht festgestellt, weil ein konfessionelles Bewusstsein kaum bis gar nicht vorhanden ist und konfessionelle Spezifika für Schüler*innen lebensweltlich irrelevant erscheinen.⁴⁰⁹ So erlaubt das dialogische Unterrichtssetting zwar eine konfessionelle Selbstpositionierung der Lehrkraft – welche nach normativen und konzeptionellen Vorstellungen geboten ist –

⁴⁰² Gennerich, C., Kabisch, D., Woppowa, J. (2021). Konfessionelle Kooperation und Multiperspektivität, 112, 144.

⁴⁰³ Vgl. ebd., 107.

⁴⁰⁴ Ebd., 113.

⁴⁰⁵ Vgl. ebd.

⁴⁰⁶ Lück, C. (2015). Hat der Religionsunterricht Zukunft?, 164.

⁴⁰⁷ Zimmermann, M., Riegel, U., Fabricius, S. & Totsche, B. (2021a). Die Wahrnehmung der Religiosität von Kindern und Jugendlichen, 120.

⁴⁰⁸ Ebd.

⁴⁰⁹ Vgl. ebd., 105, 120–121

scheint aber nur in Ausnahmefällen einen Resonanzraum bei den Lernenden zu erzeugen, der über religionskundliches Lernen hinausgeht.⁴¹⁰ Dies ist aus zweierlei Hinsicht zu begründen: Erstens, drückt sich ebenfalls im westfälischen kokoRU eine *konfessionelle Positionalität* tendenziell über die Thematisierung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden der beider großen Konfessionen aus.⁴¹¹ Zweitens, stößt „[d]ie Positionierungsbereitschaft der Lehrkräfte [...] auf gewissermaßen konfessionell unfruchtbaren Boden“⁴¹² bei den Lernenden. Mit diesen Erkenntnissen stellt sich ein religionspädagogisches Forschungsdesiderat heraus, in dem bisherige Konstellationen nicht-authentischer Sprechsituationen überdacht werden müssen, um Schüler*innen wirkliche Prozesse zur Perspektivenverschränkung und zum Ausbau einer (religiösen) Standpunktfähigkeit zu ermöglichen.⁴¹³

5.2.1.3. Einschätzung der Anforderungen zur Positionalität

Positionalität ist im didaktischen Organisationsmodell des kokoRU mit den zentralen Konzepten von *Standpunktfähigkeit* und *Perspektivenwechsel* verbunden. Gerade bei Lehrkräften wird erwartet, dass sie um ihre eigenen konfessionellen Standpunkte wissen und sich in andere konfessionelle, religiöse oder weltanschauliche Perspektiven begeben können. Wie Religionslehrer*innen diese Anforderungen zu ihrer eigenen Positionalität im kokoRU wahrnehmen und beurteilen, wurde in einer qualitativ-inhaltsanalytischen Studie von Zimmermann, Riegel, Fabricius und Totsche (2021) bei Lehrpersonen in NRW erhoben.⁴¹⁴

Nach den Einschätzungen der befragten Religionslehrer*innen müssen Standpunktfähigkeit und Perspektivenwechsel eng aufeinander bezogen sein, wobei sie dem didaktischen Konzept der *Standpunktfähigkeit* Vorrang geben.⁴¹⁵ *Standpunktfähigkeit* verstehen Lehrpersonen in Bezug auf sich selbst in dreierlei Ausrichtung: Erstens, als religiöse Einstellung bzw. Haltung; zweitens, als Verhaltensweise im Unterricht; drittens, als Wissen über die beiden Konfessionen und darin eingeschlossen, die Fähigkeit zur Standpunkteinnahme innerhalb der anderen Konfession.⁴¹⁶ Laut der befragten

⁴¹⁰ Vgl. ebd., 121.

⁴¹¹ Vgl. Riegel, U. & Zimmermann, M. (2022). Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts, 170.

⁴¹² Woppowa, J. (2022). Positionierung, 209.

⁴¹³ Vgl. Zimmermann, M., Riegel, U., Fabricius, S. & Totsche, B. (2021a). Die Wahrnehmung der Religiosität von Kindern und Jugendlichen, 121.

⁴¹⁴ Zimmermann, M., Riegel, U., Totsche, B. & Fabricius, S. (2021b). Standpunktfähigkeit und Perspektivenwechsel als Anforderung an die Lehrperson, 47–57.

⁴¹⁵ Vgl. ebd., 47.

⁴¹⁶ Vgl. ebd., 51.

Religionslehrer*innen scheint es „nur auf der kognitiven Ebene die Möglichkeit zu geben, den Standpunkt der jeweils anderen Konfession einzunehmen – und zwar im Modus der Information über konfessionsspezifische Sachverhalte“⁴¹⁷ und gerade nicht in Bezug auf die Einstellungen oder Verhaltensweisen. Für die eigene Standpunktfähigkeit stellen die Befragten zwei unterschiedliche Bezugspunkte heraus: Zum einen die eigene Religiosität und zum anderen die institutionellen Positionen.⁴¹⁸ Hierzu lassen sich zwei Konstellationen unterscheiden, in denen die beiden Bezugspunkte entweder in Harmonie oder in Konflikt zueinander stehen.⁴¹⁹ Zudem zeigen sich auch kritische Stimmen zur Standpunktfähigkeit, „ob die Perspektive der Kirche nicht an sich vielgestaltig sein könne und inwiefern die Betonung eines Standpunkts zur ‚Re-Ideologisierung‘ konfessionell-kooperativen Lernens führe.“⁴²⁰ Diese Problemanzeige bestätigt die bereits herausgearbeiteten Gefahr auf normativer Ebene, die ebenfalls durch nähere Ausführungen bei Woppowa (2019) verifiziert werden.⁴²¹ So zeigt sich ein ambivalentes Gesamtbild bezüglich der Anforderungen zur Positionalität von Lehrpersonen im kokoRU,⁴²² weil einerseits das Wechselspiel zwischen eigener und fremder Konfession bei der Mehrheit von Religionslehrer*innen positiv angesehen wird und andererseits ihr Handlungsrepertoire im reziproken Verhältnis von *Perspektivenwechsel* und *Positionalität* nur teilweise ausgeprägt ist.⁴²³

5.2.1.4. Einstellungen zur Positionalität von Lehrkräften

Eine wesentliche Erhebung zu Einstellungen gegenüber der Positionalität von Lehrkräften im Religionsunterricht hat im Rahmen der Evaluation zum kokoRU in Nordrhein-Westfalen stattgefunden. Riegel und Zimmermann (2022) führten Befragungen an Lehrpersonen, Schüler*innen, Schulleitungen und Eltern durch, die ihre Einstellungen zur Positionalität von Lehrkräften mit Hilfe vorgegebener Item-Angaben. Dabei befürwortete eine deutliche Mehrheit der befragten Personengruppen die religiöse Selbstpositionierung von Lehrer*innen im Religionsunterricht. Dies deckt sich mit didaktischen Vorstellungen eines kooperativen Religionsunterrichts, der von einer Positionierung der Lehrkraft als Ausgangspunkt authentischer Glaubenserfahrung einer bestimmten Religion bzw.

⁴¹⁷ Ebd., 55.

⁴¹⁸ Vgl. ebd., 52.

⁴¹⁹ Vgl. ebd.

⁴²⁰ Ebd., 47. Vgl. ebd., 55.

⁴²¹ Siehe Nachweise bei Woppowa, J. (2019). Zum prekären Umgang mit Konfessionalität und Heterogenität. Plädoyer für eine ökumenisch inspirierte Lesart des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts. In: M. Schambeck, H. Simojoki & A. Stogiannidis (Hrsg.). *Auf dem Weg zu einer ökumenischen Religionsdidaktik: Grundlegungen im europäischen Kontext* (S. 219–234). Freiburg: Herder.

⁴²² Vgl. Woppowa, J. (2022). Positionierung, 209.

⁴²³ Vgl. Zimmermann, M., Riegel, U., Totsche, B. & Fabricius, S. (2021b). Standpunktfähigkeit und Perspektivenwechsel als Anforderung an die Lehrperson, 49.

Konfession ausgeht. Dennoch zeigen die Befragungen, dass Religionslehrer*innen mit verschiedenen Ansprüchen und Bewertungen bezüglich ihrer konfessionellen und individuell-religiösen Positionalität konfrontiert sind. Das gilt sowohl für die Einschätzung der Lehrkräfte untereinander als auch für die Einschätzung weiterer Akteur*innen aus dem schulischen Kontext.

Lehrpersonen

Die Lehrpersonen selbst tendieren in ihrer Einschätzung dahin, im Religionsunterricht *authentisch* ihren eigenen Glauben zu bekennen und davon zu erzählen, zugleich aber die Glaubensüberzeugungen der Schüler*innen respektieren zu wollen. Zudem ist ihnen die inhaltliche Erarbeitung von konfessionsspezifischen sowie konfessionsübergreifenden Elementen wichtig.⁴²⁴

So finden es fast alle befragten Lehrpersonen (94 %) gut, wenn Gemeinsamkeiten zwischen evangelischer und katholischer Konfession im Unterricht deutlich gemacht werden. Fast genauso viel Zustimmung (90 %) bekommt ein persönliches Bekennen zum Glauben an Gott. Mehrheitlich befürwortet werden das Erzählen von eigenen Erfahrungen mit Gott, das Ausprobieren von Beten, Meditieren, Segnen etc. und das Herausarbeiten von Unterschieden zwischen den Konfessionen. Die Zustimmungsrate bewegt sich in allen Fällen zwischen 75 % und 61 %, wobei ebenfalls ein bemerkenswerter Anteil der Lehrkräfte-Antworten in die Kategorie „teils/teils“ fällt. Als kritisch erachten es Lehrkräfte, wenn sie Schüler*innen von ihrem eigenen Glauben überzeugen sollen. 74 % der befragten Lehrpersonen lehnen diese Art der Positionierung ab, während 22 % unentschieden sind. Diese Auffassung stimmt mit den Befunden von den anderen Personengruppen überein, da auch Schüler*innen, Eltern und Schulleitungen mehrheitlich eine religiöse Überwältigung durch die Lehrkraft ablehnen.⁴²⁵ Hinsichtlich einer kritischen Positionalität gegenüber der Kirche liegen die Einstellung der Lehrkräfte hingegen weit auseinander. Die Hälfte der Befragten ordnen sich in die Kategorie teil/teils ein, 37 % erkennen eine kirchenkritische Haltung an, 13 % lehnen eine solche Selbstpositionierung ab. Die Ergebnisse decken sich mit den Einschätzungen von Schüler*innen, Eltern und Schulleitungen, die ebenfalls ein breiteres Meinungsspektrum in diesem Positionierungsbereich von Lehrkräften einnehmen.⁴²⁶ Dabei empfinden ungefähr die Hälfte aller Personengruppen eine geteilte

⁴²⁴ Die folgenden Ausführungen zur befragten Personengruppe der Lehrpersonen beziehen sich auf Riegel, U. & Zimmermann, M. (2022). Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts, 169–171.

⁴²⁵ Vgl. ebd., 139, 215, 235.

⁴²⁶ Vgl. ebd., 139, 215, 236.

Meinung, wohingegen eine eindeutig kritische Haltung gegenüber der Kirche kontroverser als bei Lehrkräften gesehen wird.

Schüler*innen

Bei den Befragungen der Schüler*innen lässt sich übergeordnet eine gemischte bis positive Einschätzung zur Positionalität von Lehrkräften im Unterricht feststellen.⁴²⁷ Insgesamt 70 % der Schüler*innen finden es gut, wenn eine Lehrperson die Gemeinsamkeiten der katholischen und evangelischen Konfession im Unterricht verdeutlicht. Die Offenlegung der konfessionellen Unterschiede begrüßen 59 % der Befragten. Zudem geben 63 % der Befragten an, dass sie eine Bekenntnisaussage zum Glauben an Gott von der Lehrkraft befürworten. Geht es um Glaubenspraktiken des Betens, Singens und Meditierens ist die Einschätzung über Zustimmung, Unentschlossenheit oder Ablehnung weitgehend gleichverteilt. Die Schüler*innen wirken in dieser Hinsicht unentschlossener als andere Personengruppen. Auch kritische Stellungnahmen gegenüber der Kirche werden uneinheitlich bewertet. Fast vollständige Ablehnung erhalten hingegen jene Lehrkräfte, die im Unterricht von ihrem eignen Glauben überzeugen wollen.

Eltern

Eltern spielen neben den Lehrkräften als wichtige Autoritätspersonen für die Schüler*innen in Erziehungs- und Glaubensfragen eine entscheidende Rolle. Aus diesem Grund ist die Erhebung ihrer Einstellung zur Positionalität von Lehrkräften relevant, um ein angemessenes Verhältnis zwischen schulischem und häuslichem Lernen zu gewährleisten.⁴²⁸

Eine deutliche Mehrheit (91 %) der Eltern erachtet es als gut, wenn die Gemeinsamkeiten zwischen den beiden großen Konfessionen im Unterricht herausgestellt werden. Die Eltern sind auch zu großem Anteil der Meinung (81 %), dass die Lehrpersonen ihren persönlichen Glauben an Gott bekennen sollen. Demnach stehen diese Befunde mit den Einschätzungen der Lehrkräfte überein. Etwas zurückhaltender, aber dennoch überwiegende Zustimmung erhalten Lehrkräfte, die von eigenen Erfahrungen mit Gott erzählen (70 %), im Unterricht die Unterschiede zwischen evangelischer und katholischer Konfession herausarbeiten (68 %) und mit Schüler*innen verschiedene Glaubenspraktiken (z.B. Beten, Meditieren oder Segnen) ausprobieren (60 %). Auch dieses Meinungsspektrum gleicht der

⁴²⁷ Die folgenden Ausführungen zur befragten Personengruppe der Schüler*innen beziehen sich auf Riegel, U. & Zimmermann, M. (2022). Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts, 139.

⁴²⁸ Die folgenden Ausführungen zur befragten Personengruppe der Eltern beziehen sich auf: Riegel, U. & Zimmermann, M. (2022). Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts, 214–216.

Einschätzung von Lehrkräften, die sich allerdings im Verhältnis noch etwas vorsichtiger bzw. unentschlossener in diesen Kategorien zeigen.

Schulleitungen

Die befragten Schulleitungen zeigen eine eher gemischte Einschätzung zur Positionalität von Lehrkräften im Religionsunterricht, dennoch scheint das Beziehen einer religiösen Position für sie zum (konfessionellen) Religionsunterricht dazuzugehören.⁴²⁹

Deutliche Ablehnung erhält die unterrichtliche Gegebenheit, wenn eine Lehrkraft die Schüler*innen von ihrem Glauben überzeugen will. Zugleich weisen Schulleitungen insgesamt eine größere Akzeptanz für den Positionsbezug der Religionslehrkräfte im Unterricht. So stimmen über 80 % zu, wenn eine Lehrperson ihren persönlichen Glauben bekennt. Die überwiegende Mehrheit (70 %) betrachten das Erzählen von eigenen Erfahrungen mit Gott als akzeptabel und tolerieren ein Austesten von Glaubenspraktiken (65 %). Große Akzeptanz findet mit über 90 % Zustimmung, dass Lehrkräfte mit den Lernenden die Gemeinsamkeiten zwischen den beiden christlichen Konfessionen erarbeitet; allerdings nur 65 % Zustimmung, wenn konfessionelle Unterschiede von der Lehrkraft deutlich gemacht werden. Eine objektive Vermittlung über Religion gehört wiederum für etwa zwei Drittel der Schulleitungen dazu.

5.3. Unterrichtliche Dynamiken als Herausforderung von Positionalität

Im Vergleich zu Einstellungen, Vorstellungen und Wahrnehmungen von Lehrkräften stellen ethnographische Unterrichtsforschung und spezifische Interventionsstudien zur Positionalität der Akteur*innen im Religionsunterricht fortwährend ein Desiderat religionspädagogischer Forschung dar. Weil Positionierungsprozesse mehrdimensional gerahmt sind, braucht es weiterführende Antworten in prozessbezogenen Fragen zum eigentlichen Unterrichtsgeschehen sowie zu dem Verhalten und der Kommunikation von Lehrkräften im Religionsunterricht. Hierzu werden ausgewählte Studien zu unterrichtlichen Positionierungsdynamiken aus jüngster Forschung herangezogen und hinsichtlich des vorliegenden Schwerpunktes der Diskursordnung bewertet.⁴³⁰

⁴²⁹ Die folgenden Ausführungen zur befragten Personengruppe der Schulleitungen beziehen sich auf Riegel, U. & Zimmermann, M. (2022). Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts, 235–237.

⁴³⁰ Die Anzahl ethnographischer Studien zum Themenfeld *Positionalität* sind rar gesät, weswegen nur einzelne Studien bzw. Unterrichtsbeobachtungen in die Diskursordnung miteinfließen können. Aufgrund der fehlenden Studienlage wird das Gesamtbild zur konkreten Positionalität von Lehrkräften und ihren unterrichtlichen Bedingungen fragmentarisch bleiben. Dennoch können die folgenden Ausführungen erste Erkenntnisse über reale Positionierungsprozesse und deren unterrichtliche Dynamiken geben.

Aus einer ethnographischen Studie von Knauth und Vieregge (2020) zum dialogischen Religionsunterricht⁴³¹ geht hervor, dass sich in der Nutzung von unterrichtlichen Dialogmöglichkeiten die positionelle Rolle einer Lehrkraft im Religionsunterricht zeigt.⁴³² Die Autoren stellen unter Rückgriff auf vorherige Untersuchungen fest, dass für ein Gelingen dialogischer Unterrichtsprozesse ein Balanceakt von Spannungsverhältnissen notwendig ist.⁴³³ Aus diesem Grund wurde eine Untersuchung der Rolle von Lehrpersonen in derartigen Unterrichtsprozessen durchgeführt. Es wiesen sich bei der Analyse verschiedener Unterrichtsbeobachtungen insgesamt drei dialogische Spannungsfelder aus, die jeweils andere Positionierungsdynamiken bei Lehrkräften auslösten.

Das erste Spannungsfeld bestand zwischen sich „öffnenden und schließenden Gesprächsakt“⁴³⁴ im Unterricht. Dabei wiesen die Lehrkräfte einerseits einen Balance-Akt „zwischen der Offenheit und vager Unbestimmtheit“ in kommunikativen Arbeitsaufträgen auf, z.B. in aktiver Aufforderung zur konkreten Positionierung von Schüler*innen, andererseits einen positionellen Zwiespalt von „persönlichem Engagement und Zurückhaltung“⁴³⁵.

Hieran angeschlossen trat das zweite Spannungsfeld in Wahrnehmung der eigenen kommunikativen Rolle auf. Infolgedessen erwies sich die beobachtete Lehrkraft als „inhaltliche und interaktive Taktgeberin“⁴³⁶ durch ihr Recht und ihre Macht auf didaktische Führung des Gesprächs und Strukturierung der Themen. Dies hatte zur Folge, dass „evaluierende oder inhaltliche dirigierenden Sprechhandlungen der Lehrkraft“⁴³⁷ eher dialoghemmend wirkten. Wenn hingegen auf die steuernde Funktion verzichtet und die unterrichtlichen Rollen fluide gehalten werden, ist die Religionslehrkraft konträr als

⁴³¹ Knauth, Th. & Vieregge, D. (2020). Zur Rolle der Lehrperson in einem dialogischen Religionsunterricht. Theoretische Überlegungen und empirische Analysen in Hamburg und Duisburg. In: Th. Knauth & W. Weiße (Hrsg.). *Ansätze, Kontexte und Impulse zu dialogischem Religionsunterricht* (S. 179–200). Münster: Waxmann.

⁴³² Die Studie wurde an zwei Gymnasien in Hamburg und Duisburg durchgeführt, die ein *dialogisches Lernen* als religionspädagogische Ausrichtung und Zielsetzung besitzen.

⁴³³ Siehe hierzu: Knauth, Th. & Vieregge, D. (2018a). Religious Diversity and Dialogue in Religious Education. A Comparative Case Study in Duisburg and Hamburg. In: J. Ipgrave, Th. Knauth, A. Körs, D. Vieregge & M. von der Lippe (Hrsg.). *Religion and Dialogue in the City. Case Studies on Interreligious Encounter in Urban Community and Education* (S. 183–229). Münster: Waxmann. Knauth, Th. & Vieregge, D. (2018b). Religious Education and Dialogue in Contextual Perspective. A Comparative Case Study in Hamburg and Duisburg (Germany). In: F. Schweitzer & R. Boschki (Hrsg.). *Researching religious education. Classroom processes and outcomes* (S. 105–115). Münster: Waxmann.

⁴³⁴ Knauth, Thorsten & Vieregge, Dorte (2020). Zur Rolle der Lehrperson in einem dialogischen Religionsunterricht, 195.

⁴³⁵ Ebd.

⁴³⁶ Ebd.

⁴³⁷ Ebd.

„Partnerin auf Augenhöhe im Gespräch“⁴³⁸ zu erkennen. Mit diesem Spannungsverhältnis hängt zusammen, wie „die Richtung und Dynamik des Gesprächs insgesamt organisiert ist.“⁴³⁹ Knauth und Vieregge sprechen versuchsweise von einem Spannungsfeld zwischen „einer monodirektional und einer horizontal polydirektional strukturierten Organisation des Gesprächsverlaufes.“⁴⁴⁰ Die Autoren ziehen den Rückschluss, dass gerade die uneindeutigen Rollenbezüge, thematische Unsicherheiten oder Indifferenzen bei Lehrkräften zur Schließung von Dialogräumen tendieren und ihre angestrebte Ergebnisoffenheit in eine inhaltliche Beliebigkeit führen kann.⁴⁴¹ Wird die eigene Steuerungsrolle variabel gehalten, können sie von Schüler*innen durch ihr Einbringen persönlicher Meinungen oder Fragen mitgestaltet werden und infolgedessen unterrichtliche Dialogräume öffnen.⁴⁴² Auf diese Weise könne das Gespräch in Sache und Beteiligung an Tiefe und Intensität gewinnen.⁴⁴³

Zuletzt wird ein drittes Spannungsfeld für das Lenkungsverhalten der Lehrkraft im Unterricht deutlich. Es entsteht im Unterrichtsgespräch eine Diskrepanz zwischen einem „dialogical“ und „assignment chronotope“⁴⁴⁴, die aus der gegensätzlichen Zielführung von Ergebnisoffenheit und Ergebnisorientierung resultiert. Dabei sieht sich die Lehrkraft zum einen in der Verantwortung ein unterrichtliches Ergebnis am Ende der Unterrichtsstunde erzielen zu müssen, zum anderen in der kommunikativen Zurückhaltung, damit sie nicht die inhaltliche Steuerung des Unterrichtsgesprächs übernimmt.⁴⁴⁵ Doch gerade, weil die beobachtete Lehrkraft der didaktischen Dimension und dem Assignment in manchen Phasen des Unterrichts einen Vorgang erteilte, konnte sie dem Versuch von Schüler*innen, eine ontologischen Dimension einzubringen, nicht gerecht werden.⁴⁴⁶ Zusammengefasst reduziert sie mit ihrem didaktischen Handeln die lerngegenständliche Diversität, indem sie inhaltliche Komplexität vermeidet oder nur ihre eigene Lesart anerkennt und durchsetzt.⁴⁴⁷

Neben diesen empirischen Beobachtungen stellt Woppowa (2022) aus zwei kleineren ethnographischen Studien im Großraum Paderborn heraus, dass unterrichtliche Positionierungsprozesse nicht nur eine kognitive Ebene besitzen, sondern auch mit

⁴³⁸ Ebd.

⁴³⁹ Ebd.

⁴⁴⁰ Ebd.

⁴⁴¹ Vgl. ebd.

⁴⁴² Vgl. ebd.

⁴⁴³ Vgl. ebd.

⁴⁴⁴ Ebd., 197.

⁴⁴⁵ Vgl. ebd.

⁴⁴⁶ Vgl. ebd.

⁴⁴⁷ Vgl. ebd.

emotional-affektiven Aspekten sowie sozialen Machtdynamiken verbunden sind.⁴⁴⁸ So geht aus einer Unterrichtsanalyse hervor, dass reale Positionierungsdynamiken entgegen didaktischer Intentionen und der ursprünglichen Inszenierung egalitärer Lernverhältnisse ablaufen können.⁴⁴⁹ Denn im Aufkommen und Aushandeln von Minderheiten- und Mehrheitspositionen kann, wie im vorliegenden Beispiel, ein soziales Machtgefüge innerhalb einer Lerngruppen entstehen, das von der Lehrkraft erkannt werden muss und im Idealfall schon während des Unterrichtsgesprächs an die Oberfläche geholt werden sollte.⁴⁵⁰ Anhand der zweiten Unterrichtsbeobachtung wird bezüglich des Unterrichtshandelns von Lehrkräften deutlich, dass „soziale Dynamiken einen starken Einflussfaktor auf die Positionierung von Lehrkräften darstellen.“⁴⁵¹ So können pädagogische Herausforderungen, wie z.B. die konträren Erziehungsmaßnahmen von Eltern, eine didaktische Intention durchkreuzen und normativ von außen auf das Unterrichtshandeln und die Positionierung einer Lehrkraft einwirken.⁴⁵²

VI. Fazit und Ausblick

Maßgebliches Ziel dieser Arbeit war es, den aktuellen Diskurs zur Selbstpositionierung von Lehrkräften im Religionsunterricht zu ordnen, um für größere Transparenz angesichts der Vielzahl an Veröffentlichungen im religionspädagogischen Themenfeld von *Positionalität* zu sorgen. Dieser Aufgabe wurde mit einer einführenden Begriffseinordnung sowie mit einer anschließenden Gliederung auf normativer, konzeptioneller und empirischer Ebene nachgekommen. Bei inhaltlicher Ordnung der Ebenen stand die Herausstellung der jeweiligen Faktoren und Anforderung zur *Positionalität* und *Positionierung* der Lehrpersonen im Vordergrund. Im abschließenden Fazit soll nun eine Bestandsaufnahme zur begrifflichen Einordnung sowie den einzelnen Ebenen erfolgen, um die Ergebnisse für weitere Forschungsanliegen nutzbar zu machen. Hierzu werden die wichtigsten Ergebnisse zusammengefasst und vornehmlich innerhalb ihrer Gliederungsebene diskutiert.⁴⁵³

⁴⁴⁸ Vgl. Woppowa, J. (2022). Positionierung, 210.

⁴⁴⁹ Vgl. ebd., 211.

⁴⁵⁰ Vgl. ebd., 212.

⁴⁵¹ Ebd.

⁴⁵² Vgl. Woppowa, J. (2022). Positionierung, 212.

⁴⁵³ Es wird eine Zusammenfassung auf Basis der einbezogenen Veröffentlichungen gezogen. Dabei wird an bestimmten Stellen auf eine erneute Differenzierung der verschiedenen Publikationen verzichtet, um eine resümierende Bestandsaufnahme zu vereinfachen. Für die Diskussion wird vereinzelt auf zusätzliche Literatur zurückgegriffen, die selbstverständlich unter Einbezug wissenschaftlicher Standards gekennzeichnet wird.

Aufgrund des begrenzten Rahmens dieser Arbeit muss eine umfassende Diskussion der gesamten Ergebnisse von normativer, konzeptioneller und empirischer Ebene auf zukünftige Forschungsvorhaben ausgelagert werden. Dennoch sollen einzelne Bezüge zwischen den verschiedenen Ebenen hergestellt und dadurch ein Ausblick für zukünftige Untersuchungen im Themenbereich von *Positionalität* und *Positionierung* im Religionsunterricht gegeben werden.

6.1. Begriffliche Einordnung

Zur Ordnung und Gliederung des Diskurses war als erster Arbeitsschritt die differenzierte Erfassung der wesentlichen Begriffe aus dem religionspädagogischen Diskurs notwendig. So erfolgte eine erste Einordnung der Grundbegriffe von *Positionalität*, *Positionierung* und *Standpunktfähigkeit* auf etymologischer Basis und anschließend im religionspädagogischen Deutungsrahmen von religiöser Positionalität und dem Verhältnis von *Identität und Positionalität*, wobei die Wechselbeziehung zwischen *konfessioneller* und *individuell-religiöser Positionalität* inbegriffen war.

Die etymologische Bestimmung der Begriffe *Position*, *Positionierung* und *Positionalität* zeigte identifizierbare Nuancen zur Unterscheidung und wies zugleich dynamische Wechselwirkungen zwischen den Einzelbedeutungen auf. Infolgedessen wird unter einer *Position* ein fest eingenommener *Standort* von Menschen verstanden, wohingegen *Positionierung* als das Zustandekommen und Einnehmen einer Position in Bezug auf eine Sache, Person oder Gemeinschaft begriffen wird. Demnach zeichnet sich eine *Positionierung* durch eine prozesshafte, kontextgebundene und immer wiederkehrende Verortung aus. In Abgrenzung dazu ist eine *Positionalität* der existentielle und prozesshafte Zustandscharakter einer Person. Sie verweist auf eine existentielle und angeeignete Position oder Orientierung, die einen fortwährenden Prozess von Positionierungen impliziert.

Weitergeführt wurde die begriffliche Einordnung im religionspädagogischen Deutungsrahmen von *religiöser Positionalität* vorgenommen. Dabei liefert Mirijam Zimmermann (2022) eine Definition von Positionalität als eine „spezifische Haltung/Meinung/Stellung innerhalb eines Fachdiskurses von Subjekten oder Institutionen zu einem Sachverhalt“. Ihr Verständnis von Positionalität besitzt den Fokus auf das persönliche Urteil einer Person im religionspädagogischen Lernsetting. So kommt es im religiösen Austausch auf die Einnahme und Ausbildung eines Standpunktes an, der vorangegangene Lernprozesse zur Perspektivenverschränkung braucht (Woppowa, 2018). Zur *Standpunktfähigkeit* benötigen Menschen die Befähigung zum Perspektivenwechsel

und zur Perspektivübernahme, um die verschiedenen Positionen dialogisch verhandeln zu können. Dieser Mechanismus kann dabei auch zur eigenen positionellen Selbstverortung genutzt werden.

Für die Begriffseinordnung einer *religiösen Positionalität* ist zudem das Verhältnis von *Positionalität und Identität* zu beachten. Dabei ist der Rückbezug zur eigenen (Glaubens-) Biografie sowie Erfahrungen des Positionierens im religiösen Kontext wesentlich. Zur Ausbildung der *religiösen Identität* sind entsprechende Identifizierungen eigener, kontingenter Standpunkte in Artikulation von „individueller Religiosität“ und „sozial-kulturell kodierter Religion“ (Altmeyer, 2016) notwendig. Die dynamischen Identifizierungsprozesse innerhalb einer Religion bzw. Konfession drücken sich in der stetigen Wechselwirkung zwischen einer *konfessionellen* und *individuell-religiösen Positionalität* aus (Fabricius, 2022). Die *konfessionelle Positionalität* speist sich aus den kirchlichen und gemeindlichen Anbindungen sowie den konfessionellen Erfahrungen zusammen, während die *individuell-religiöse Positionalität* aus nicht-konfessionsspezifischen, eigenen Glaubenserfahrungen und Erfahrungen des Nicht-Glaubens, Zweifelns sowie Erfahrungen mit anderen Religionen und Weltanschauungen entsteht. Angewandt auf eine Selbstpositionierung von Religionslehrkräften stellt sich ihre religiöse Positionalität in erster Begriffseinordnung als multifaktoriell und dynamisch heraus. Sie umfasst verschiedenste Komponenten und versteht sich als prozesshaftes Wechselspiel zwischen persönlichen Glaubensüberzeugungen und konfessioneller Zugehörigkeit. Zudem wird ein dynamisches Verhältnis zwischen innerer und äußerer Positionalität aufgezeigt, das *religiöse Positionalität* zu einem dauerhaften, prozesshaften und biografischen Verfahren macht.

Nach den Ausführungen von Fabricius (2022) kann religiöse Positionalität als eine Art „existentielle Haltung“ oder „individueller Habitus“ begriffen werden, welche mit Rückbezug auf „geistige Ressourcen bzw. spirituelle Quellen“ entstehen.⁴⁵⁴ Das würde für die religiöse Selbstpositionierung von Lehrkräften bedeuten, dass die religionspädagogische Professionalitätsforschung einen tiefergehenden Schwerpunkt auf die Förderung und Auslebung von Spiritualität bei Religionslehrkräften legen sollte.⁴⁵⁵ Denn die Darstellung,

⁴⁵⁴ Vgl. Woppowa, J. (2022). Positionierung, 213.

⁴⁵⁵ Vgl. ebd., 214.

Erschließung und didaktischer Erarbeitung spiritueller Vollzüge bildet einen Teil ihrer religionspädagogischen Professionalität.⁴⁵⁶

6.2. Normative Ebene

Bei Diskursordnung auf der *normativen Ebene* galt es die Rahmenbedingungen von Staat und Kirche bezüglich der Positionalität bzw. Selbstpositionierung von Lehrkräften im Religionsunterricht herauszuarbeiten. Es wurde sich bei der Erfassung und Einordnung vornehmlich auf den bekenntnisorientierten Religionsunterricht im Verständnis als *res mixta* konzentriert. Auf kooperative Lernarrangements konnte in ergänzender und vergleichender Weise mit Hilfe kirchlicher Dokumente und Statements Bezug genommen werden.

Nach rechtlichem Verständnis ist religiöse Bildung ein fest etabliertes Ziel von Schule. Sie stellt hierdurch den Religionsunterricht als ein Produkt *positiver Religionsfreiheit* dar. Der Staat ist zur bekenntnismäßigen und weltanschaulichen Neutralität verpflichtet, weswegen er in der Ausgestaltung eines Religionsunterrichts auf die jeweiligen Kirchen und Religionsgemeinschaften angewiesen ist. Die inhaltlichen Bestimmungen religiöser Bildung sind zum einen durch schulrechtliche Referenzrahmungen festgeschrieben, wie zum Beispiel den Kernlehrplänen, und zum anderen durch kirchliche Rahmenvorgaben, in Bildungsdenkschriften der DBK und EKD, sowie der jeweiligen kirchlichen Lehrerlaubnis, niedergelegt.

Die curricularen Rahmenbedingen in NRW lassen für den katholischen und evangelischen Religionsunterricht anhand ihrer christlichen Bekenntnisorientierung eine positionelle Grundausrichtung erkennen. Ihre *Konfessionalität* wird über den Lehrplan sowie den konfessionellen Lehrkräften und ihre kirchliche Bevollmächtigung gewährleistet. *Positionalität* wird vornehmlich als *konfessionell-gebundene Positionalität* verstanden. Die konfessionellen Lehrkräfte sollen ihre Schüler*innen zwar nicht in ihrer religiösen Meinung überwältigen, aber dennoch als *authentische* Repräsentant*innen ihrer Bekenntnisgemeinschaft gegenüber den Schüler*innen auftreten. Konkret bedeutet es für Lehrkräfte, zu Fragen religiöser Orientierung einen Standpunkt einzunehmen und konfessionelle Spezifika mitzutragen. Gerade in den Lehrplänen der katholischen Theologie findet sich eine klare Markierung des Konfessionellen, mitunter als eine Reaktion auf aktuelle Herausforderungen gesellschaftlicher Pluralität und Individualität sowie zunehmender Kirchenferne. Auf der Kompetenzebene sind Lehrpersonen angehalten, die

⁴⁵⁶ Vgl. ebd., 215.

Schüler*innen zu befähigen, am religiösen Dialog des Unterrichts teilzunehmen und einen eigenen (religiösen) Standpunkt einzunehmen. Hierbei müssen sie selbst über eine *religiöse Urteils- und Handlungskompetenz* verfügen. In der Anleitung positioneller und religiöser Lernprozesse erscheint aus bildungstheoretischer Perspektive hilfreich, wenn Lehrpersonen sich selbst im Kontext von *Religion* und *Glauben* positionieren.

Die kirchlichen Denkschriften verwenden weniger didaktische Begriffe oder Theorien in Bezug auf die religiöse bzw. konfessionelle Positionalität von Lehrkräften und greifen vermehrt auf pointierte Leitsätze und -bilder zurück. So wird über Metaphern wie *Zeuge*, *Bürge* oder *Brückenbauer* ein grundlegender Wunsch konfessioneller Rück- oder Anbindung ausgedrückt. Folglich vermitteln die DBK und EKD die Anforderung an Lehrkräfte, ihre *konfessionelle Positionalität* in den Religionsunterricht einzubringen. Dies erfordere keinen blinden Gehorsam, sondern eine kritische Solidarität gegenüber der Kirche. Johannes Heger bezeichnet in diesem Sinne das kirchlich angebundene Verhältnis von Lehrkräften als „gebundene Freiheit“⁴⁵⁷.

Somit werden an Lehrkräfte verschiedene Erwartungen gerichtet, sich in den Dienst der Kirche zu stellen und das Evangelium den Schüler*innen *glaubwürdig* vorzuleben. Dabei gehört es nach kirchlicher Denkweise dazu, dass Religionslehrer*innen konfessionelle Inhalte selbst vertreten und sich konfessionell-gebunden sowie persönlich im Religionsunterricht positionieren. Diese Positionalität soll eine Offenheit gegenüber anderen Glaubensüberzeugungen zulassen und sich dennoch in konfessioneller und individueller Abgrenzung darstellen. Als Vertreter*innen stehen Lehrkräfte für die jeweilige Konfession und für eine durchgehaltene religiöse Standpunktfähigkeit, an der sich Lernende im Hinblick auf ihre eigene religiöse Orientierung reiben können. Aus der kirchlichen Lehrerlaubnis (*Missio Canonica, Vocatio*) geht vornehmlich ein Grundgedanke des *Kerygmas* hervor, bei dem Glaubensüberzeugung und Glaubenshandlung eng verwoben sind und in eine konfessionelle Selbstverpflichtung der Lehrkräfte münden. Damit werden Religionslehrer*innen in den Verkündigungsdienst der Kirche *berufen* und sollen als *authentische* Zeugen des christlichen Glaubens in der Schule auftreten. Darüber hinaus ist eine existentielle Einbindung ins kirchliche Leben erwünscht, mitunter sogar konkret erwartet und eingefordert. Bei derartigen Anforderungen besteht jedoch eine Gefahr, Lehrkräfte konfessionalistisch zu überhöhen und zu überwältigen. Zunehmend wird insbesondere an Religionslehrer*innen die *Konfessionalität* des Unterrichts als

⁴⁵⁷ Heger, J. (2021). Lehrpersonen als Vertreterinnen und Vertreter der Kirche, 150.

repräsentative Vertretung personell verankert, sodass Lehrpersonen möglicherweise konfessionell überfordert sowie überbeansprucht werden. Infolgedessen können individuell-religiöse und persönliche Glaubenszeugnisse von Lehrkräften weiter in den Hintergrund geraten, zumal kirchliche Würdenträger*innen an zukünftigen Organisationsformen des Religionsunterrichts klare Chancen zur konfessionellen Neuausrichtung und Profilschärfung entdecken.

Gleichzeitig verbinden die DBK und EKD ihre Rede von religiöser Positionalität mit dem Grundgedanken ökumenischer Offenheit und der Förderung einer *dialogfähigen Identität*, welche als didaktische Zielsetzungen stärker die Individualität und Freiheit der Teilnehmer*innen berücksichtigt. Folglich sind Lehrpersonen auf unterschiedliche Weise positionell herausgefordert, da sie in einem dauerhaften Spannungsfeld von Konfessionalität und Institutionalität sowie Individualität und Positionalität agieren müssen.⁴⁵⁸ Offenkundig wird auf normativer Ebene die kirchliche Anforderung zur religiösen und konfessionellen Selbstpositionierungen von Lehrkräften verstärkt als Identitätsmarker des konfessionellen und kooperativen Religionsunterrichts begriffen. Dabei nimmt die Spannung zwischen individueller Religiosität und institutioneller Konfessionalität bei Lehrkräften zu.⁴⁵⁹

6.3. Konzeptionelle Ebene

Bei der Ordnung des Diskurses auf *konzeptioneller Ebene* wurde sich mit dem positionellen Schwerpunkt verschiedener theologischer und religionsdidaktischer Ansätze, Modelle und Organisationsformen auseinandergesetzt und hinsichtlich der Bedingungen und Anforderungen religiöser Positionierung von Lehrkräften eingeordnet.

Zum *konfessionell-gebundenen Religionsunterricht* ließen sich zum einen systematisch-theologische Konzepte und zum anderen didaktische Konzeptionen ausfindig machen. Aus den systematisch-theologischen Ansätzen ging hervor, dass es einer religiösen Person nicht gelingen kann, eine objektive Positionierung vorzunehmen. Ein religiöser Standpunkt liegt innerhalb der Diskussion um die Wahrheitsfrage, darf jedoch nicht mit der eigentlichen Wahrheit Gottes vertauscht werden. *Religiöse Positionalität* besitzt aus christlicher Perspektive neben einer *theoretisch-kommunikativen* Ebene, auch eine *performativ-partizipatorische* Ebene. Bezogen auf eine Religionslehrkraft drücken sich diese Ebenen religiöser Positionalität durch ein *Bekenntnis* zum christlichen Glauben sowie im

⁴⁵⁸ Vgl. Woppowa, J. (2022). Positionierung, 206.

⁴⁵⁹ Vgl. ebd., 213.

Fortbestand der entäußerten Liebe Gottes (*Kenosis*) aus. Die Lehrperson bezeugt ihren Glauben, indem sie eine theologische Positionierung vertritt und nach dieser Selbstverortung handelt. Aus den didaktischen Konzeptionen geht *Konfessionalität* als ein fest etabliertes Strukturprinzip auf verschiedenen Ebenen hervor und drückt sich in Form von *konfessioneller Positionalität* aus. Für den mono-konfessionellen Religionsunterricht ist hierbei die Ausrichtung nach dem Bekenntnis einer spezifischen Konfession gemeint. Diese bekenntnisorientierte Ausrichtung soll für *transparente Positionalität* sorgen, indem Inhalte mit konfessioneller Perspektive ausgewählt und behandelt werden. Das gibt die Chance auf eine tiefergehende und wechselseitige Erschließung religiöser Themen, wobei eine konfessionelle Identitätsbildung erfolgen kann, es aber nicht muss. Unter Einbezug didaktischer Prinzipien der *Induktion* und *Eduktion* kann ein produktiv ambivalentes Verhältnis von Aneignung und Widerstand entstehen, sodass der Religionsunterricht in seiner positionellen Gestaltung zugleich religionsbezogen und religionskritisch sowie gesellschaftlich eingebettet und gesellschaftskritisch ist. Die konfessionelle Gebundenheit des Religionsunterrichts ist neben den inhaltlichen Bestimmungen an den Religionslehrer*innen ausgewiesen. In ihrer Konfessionalität zeigt sich eine religiöse Positionalität und existentielle Einbindung in eine Glaubensgemeinschaft, wodurch *Religion* als optionale Lebensüberzeugung personell in konfessionellen Lehrkräften verankert ist. In dieser Hinsicht sind ihre *konfessionelle* und *individuell-religiöse Positionalität* miteinander verbunden. Damit ist Positionalität ein wichtiges Medium für ihre Konfessionalität und eine Bedingung für den konfessionellen Religionsunterricht. Zudem besitzen Lehrkräfte eine Art positionelle Vorbildfunktion für Lernende, weil sie sich einen theologischen Standpunkt zu eigen gemacht haben und sich Schüler*innen hieran orientieren können. Durch ihre vorbildhafte Positionierung im Unterricht sollen sie Lernende zu einer *reflektierten Positionalität* befähigen. Dabei müssen Lehrpersonen theologisch auskunftsfähig sein und reflektiert zu ihrer Rolle als professionelle Religionslehrkraft und als kirchliche*r Repräsentant*in zu ihrer eigenen Religiosität und Spiritualität stehen. Zudem hilft ihnen eine *transparente Haltung* zum Ausbalancieren dieser verschiedenen Rollenansprüche, da sie zugleich Teilnehmer*innen und Moderator*innen des religiösen Lernsettings sind. Unterrichtliche Transparenz ist jedoch kein didaktisches Allheilmittel, da eine absolute Offenlegung jeglicher Prozesse zur didaktischen Überforderung der Lehrkraft führen kann sowie mangelnde Unterrichtsdramaturgie bewirken kann. Zuletzt kann die Positionalität von Lehrkräften im konfessionellen Religionsunterricht auch als *variantenreich* begriffen werden. Hierbei wird

ein völlig anderer Ansatz verfolgt, der Positionalität einer Lehrkraft nicht auf „explizite Ich-Anteile im Lehrerhandeln“ (Schambeck, 2017) beschränkt. Vielmehr kann sich *Positionalität* in der Wahl des Themas, der Zielsetzung einer Unterrichtsstunde, der Wahl und Anwendung von Lernwegen, der theologischen Expertise, der Gestaltung von Unterrichtsdramaturgie und der konfessorischen Rede ausdrücken. Folglich kann sich die individuell-religiöse und konfessionelle Selbstpositionierung einer Lehrkraft im Unterricht auf *direkte* und *indirekte* Weise zeigen.

Eine Möglichkeit zur Bestimmung der Grenze einer religiösen Positionalität von Lehrkräften kann mit Hilfe des **Beutelsbacher Konsenses** und seiner Prinzipien des Überwältigungsverbots, des Kontroversitätsgebots und des Schülerinteressenbezugs erfolgen. In dieser Reflexion ist die religiöse Positionierung der Religionslehrkräfte kritisch zu hinterfragen, muss aber nicht zwingend im Sinne einer Überwältigung von Lernenden verstanden werden. Dies kann aber nur gelten, wenn konfessionelle oder religiöse Positionierungen *bewusst* und *transparent* von der Lehrperson getätigt werden. Ansonsten kann die Gefahr einer sublimen Überwältigung drohen, zum Beispiel durch mangelndes theologisches Wissen oder fehlende spirituelle Selbstkenntnis. Gerade die konfessionelle Positionalität erweist sich im Horizont des Beutelsbacher Konsenses als Provokation, denn in der Lehrperson sind berufliche Professionalität und persönliche Haltung eng miteinander verwoben. Folglich müssen Religionslehrende ihr eigenes Selbst in den systemischen Verwurzelungen von Kirche, Biografie, Kultur, Gesellschaft und Politik begreifen und reflektieren lernen. Am Ende ist der Beutelsbacher Konsens nur partikular für eine Didaktik des bekenntnisorientierten Religionsunterrichts anwendbar, dennoch kann er reflexive Impulse für Lehrkräfte hinsichtlich eines sensibleren Umgangs mit Positionalität und möglicher Beeinflussung liefern. Folglich ist die bleibende Aufgabe für die Religionsdidaktik einen gemeinsamen Konsens zum konkreten Umgang mit religiöser Positionalität von Lehrkräften im Religionsunterricht zu formulieren.

Zum **kooperativen Religionsunterricht** stellen sich für alle Organisationsmodelle übergeordnet drei didaktische Herausforderungen, die einen Einfluss auf die didaktische und religiöse Positionalität von Lehrkräften besitzen: Erstens, eine Reflexion der zentralen Bildungsziele und Kompetenzbereiche im Blick auf die religiös-weltanschaulich heterogene Lerngruppe. Zweitens, ein differenzsensibler Umgang mit religiöser und weltanschaulicher Pluralität. Drittens, ein macht- und dominanzkritisches Bewusstsein in Bezug auf kontextuell bedingte Mehrheits- und Minderheitenpositionen bestimmter Konfessionen

oder Religionen. Um mit diesen Herausforderungen umgehen zu können, sollten Lehrkräfte nach religionsdidaktischer Ansicht auf eine Didaktik der Multiperspektivität zurückgreifen. Das bedeutet, sie müssen selbst eine *multiperspektivische Kompetenz* entwickeln, mit dem Schwerpunkt auf eine Kompetenz zur *Perspektivenverschränkung* und *religiöser Standpunktfähigkeit*.

Speziell im ***konfessionell-kooperativen Religionsunterricht*** sind in positioneller Hinsicht die *reflektierte Konfessionalität* und *Standpunktfähigkeit* von Lehrkräften von maßgeblicher Bedeutung. Lehrer*innen müssen ihren individuell-religiösen und konfessionellen Standpunkt kennen, vertreten und kommunizieren können, weil sie im kooperativen Lernsetting stärker in ihrer religiösen Positionalität herausgefordert werden. Auch der didaktische Umgang mit Konfessionalität darf sich nicht als bloße Identitätsbildung nach konfessionellem Vorbild verstehen, sondern braucht eine relationale, dialogische und differenzsensible Dimension. Sie müssen selbst über eine *konfessorische, dynamische* und *dialogisch-kooperative Konfessionalität* verfügen sowie eine *dialogfähige* und *pluralitätsfähige religiöse Identität* besitzen, um dem didaktischen Anspruch von Konfessionalität in religiös-heterogenen Lerngruppen überhaupt noch gerecht werden zu können. Sie sollen im Geiste einer offenen, konfessionssensiblen und ökumenischen Haltung den kokoRU erteilen, was eine wesentliche Anforderung an ihre Selbstpositionierung im Unterricht darstellt. Als weitere Bedingungen und Anforderungen zählen hierbei authentische Begegnungs- und Sprechsituationen für Lernende zu ermöglichen, eine Sensibilität für Fremdzuschreibungen zu erlangen, einen Respekt vor religiösen bzw. konfessionellen Minderheitenpositionen zu entwickeln, sich dem reziproken Verhältnis von Positionalität und Austausch bewusst zu sein sowie eine Didaktik mit Perspektivenwechsel und Korrelation umzusetzen.

So zählt zu den theologischen und religionspädagogischen Kompetenzerwartungen, eine pluralitätsfähige und multiperspektivische Standpunktfähigkeit für Religionslehrer*innen in Ausformung einer religionspädagogischen Reflexionsfähigkeit, Gestaltungskompetenz, Förderkompetenz sowie Dialog- und Diskurskompetenz. Jedoch wird bei den *Empfehlungen der Gemeinsamen Kommission für die Reform des Theologiestudiums für die Aus-, Fort- und Weiterbildung* (2020) insgesamt deutlich, dass die Multiperspektivität einer Lehrkraft zwischen zwei gegensätzlichen Polen agieren muss: Auf der einen Seite soll sie eine ökumenische Offenheit und Pluralitätsfähigkeit verbunden mit einer differenz- und machtsensiblen Perspektive pflegen, auf der anderen Seite soll ihre konfessionelle Identität

durch eine profilierte Eröffnung bekenntnisorientierter Inhalte zur Geltung kommen. Unterschwellig werden konfessionalistische Erwartungen an sie gerichtet, die sie mit ihrer konfessorischen und pluralitätsfähigen Identität vereinen sollen. Neben einer konfessionellen Vereinnahmung der Religionslehrer*innen, birgt sich auf diese Weise eine Gefahr, andere Konfessionen nur didaktisch einzubeziehen, wenn sie zur Erarbeitung überkonfessioneller Gemeinsamkeiten oder konfessionsspezifischer Unterschiede dienlich sind. Folglich brauchen Lehrkräfte eine reflektierte Standpunktfähigkeit, um im Sinne eines umfassenderen Konfessionalitätsverständnisses mit derartigen Herausforderungen umgehen zu können.

Auch ein *interreligiös-kooperativer Religionsunterricht* ist von einer Didaktik der Multiperspektivität beeinflusst. Im Gegensatz zum kokoRU handelt es sich jedoch nicht um einen fest etablierten Terminus, sodass er in unterschiedlichen Organisationsformen interreligiösen Lernens auftritt. Je nach Ansatz und Modell sind entsprechend andere Bedingungen und Erwartungshaltungen an die religiöse Selbstpositionierung der Akteur*innen gerichtet.

Zum Ersten wurde sich mit theologisch-konzeptionellen Grundlagen des interreligiösen Lernens auseinandergesetzt, um den Referenzrahmen zur religiösen bzw. konfessionellen Positionalität für Lehrkräfte zu bestimmen. In Bezug auf die *Religionstheologie* ist das Dreierschema aus *Exklusivismus*, *Inklusivismus* und *Pluralismus* zu abstrakt und pauschal, um die Differenziertheit interreligiöser Relationierungen zu erfassen. Die drei theologischen Haltungen können lediglich in religiöser Grundpositionierung für den interreligiösen Dialog genutzt werden. Vielmehr zeigt sich innerhalb der Literatur ein Konsens darüber, dass der eigene religiöse Standpunkt jene Bezugsnorm darstellt, von dem aus mit einer differenzsensiblen Hermeneutik die religiösen Spezifika der eigenen und fremden Tradition entdeckt werden. Im theologischen Ansatz der *Komparativen Theologie* werden eine konfessionelle bzw. religiöse Differenzsensibilität und eine offene Dialogbereitschaft als wichtige Kriterien zum interreligiösen Dialog mit Hilfe ihrer mikrologischen und dialogisch-prozesshaften Methode berücksichtigt. Es wird von einer religiösen Innenperspektive ausgegangen, von der aus ein egalitärer Dialog unter allen Konfessionen, Religionen und Weltanschauungen angestrebt wird. Hinsichtlich der eigenen religiösen Standortgebundenheit kann aus komparativ-theologischer Perspektive didaktische Zusprüche geleistet werden, indem sich hieraus eine tolerante und wertschätzende Haltung gegenüber anderen Traditionen wirkungsvoll vermitteln lässt. Zudem kann der komparativ-

theologische Ansatz die Religionslehrer*innen unterstützen, sich stärker zu positionieren und in direkter Konfrontation mit anderen Weltanschauungen motivieren, das *Eigene* besser verstehen zu wollen, um es im interreligiösen Gespräch verständlicher zu kommunizieren. Derartige Erfahrungen können dazu führen, dass Lehrkräfte vermehrt die eigene Rolle als konfessionelle oder religiöse Vertreter*innen einnehmen.

Zum Zweiten mussten verschiedene Ansätze und Modelle des interreligiös-kooperativen Religionsunterrichts bezüglich der Bedingungen und Anforderungen zur religiösen Positionierung von Lehrpersonen eingeordnet werden. Hierbei wurde sich dem reflektierten Positionalismus (Hüttenhoff, 2001), dem religionskooperativen Religionsunterricht (Riegel, 2018), einem positionell-religionspluralen Religionsunterrichts (Schambeck, 2020) und der neuen Organisationsform eines Religionsunterrichts für alle (2.0) auseinandergesetzt.

Der **reflektierte Positionalismus** stammt ursprünglich aus dem Bereich der Systematischen Theologie und beschäftigt sich mit den vorausliegenden Bedingungen zur Positionalität menschlicher Orientierungen. Dabei sind die Orientierung für das eigene Leben und die Meta-Orientierung oder auch eine Orientierung über Orientierung(en) zu unterscheiden. Der Ansatz versucht beide Orientierungsebenen miteinander zu verbinden, wofür insgesamt vier ineinandergreifende Voraussetzungen gegeben sein müssen: Die Positionalität der Orientierung als allgemeine Gegebenheit, das Bewusstsein und die Anerkennung der Positionalität sowie die *reflektierte Positionalität*. Der Ansatz von Hüttenhoff (2001) wird in unterschiedlichen Interpretationen für das interreligiöse Lernen ausgelegt. Infolgedessen begreift Stefanie Lorenzen (2022) Positionalität als menschlich-eigene Gegebenheit, die sich durch Orientierungsversuche fortwährend aktualisiert. Dies rege dazu an, auf den Prozess des *Sich-Positionierens* zu blicken und die ursprüngliche Definition auf konkrete Interaktionssituationen anzuwenden, in denen Orientierungen geschehen. *Positionierung* wird von Lorenzen als sozialer und interaktionaler Prozess im Rahmen von sich überschneidenden Kontexten verstanden. Übertragen auf interreligiöse Lernprozesse beschreibt es ein multiperspektivisches Lernsetting verschiedener religiöser oder konfessioneller Traditionen, wobei die Möglichkeit eines *Sich-in-Beziehung-Setzens* zur eigenen Weltanschauung sowie zu anderen (religiösen) Positionen eröffnet wird und hieraus eine *reflektierte Positionalität* erwächst. In der Interpretation von Meyer (2019) wird dieser reflektierte Positionalismus als notwendige Voraussetzung zur Mündigkeit gegenüber der eigenen Weltanschauung und Lebensführung gesehen, womit ein wesentliches Ziel

interreligiösen Lernens abgebildet ist. Dieses prozesshafte und dynamische Ziel muss von Lehrkräften bis zu einem gewissen Grad erreicht worden sein, um positionelle Lernprozesse innerhalb des interreligiösen Dialogs im Unterricht begleiten zu können. Dennoch sind sie nicht nur Moderator*innen, sondern auch Teilnehmer*innen am interreligiösen Austausch, sodass auch ihre religiöse Positionalität bereichert werden kann. Weitere Ausführungen zur reflektierten Positionalität geben Antje Roggenkamp (2022) und Martina Kumlehn (2022), die den Aspekt einer differenzierte[n] Positionalität einspielen. Für Roggenkamp liegt der Schwerpunkt auf einer umfassenden Durchsichtigkeit und Transparenz des religiösen Standpunktes und erweitert ihre Gesamtdeutung um eine *authentische* und *relationale Positionalität* der Lehrperson. Martina Kumlehn (2022) fokussiert mehr den differenzierten Blick von Religionslehrer*innen bei der Wahrnehmung, Reflexion und Begleitung von Positionierungsprozessen unter Einbezug der sozial-kritischen Analyse verschiedener Deutungsmachtansprüche. In dieser Anforderung zur reflektierten und differenzierten Positionalität kommt den Religionslehrer*innen eine besondere Rolle und Verantwortung in religionskooperativer Didaktik zu.

Diese Besonderheit zeigt sich ebenfalls in den modellhaften Ansätzen des **religionskooperativen Religionsunterrichts** (Riegel, 2018) und des **positionell-religionspluralen Religionsunterrichts** (Schambeck, 2020). Beide Ansätze greifen Gedanken einer transparenten (Schröder, 2014) und reflektierten Positionalität (Hüttenhoff, 2001 u.a.) auf und basieren auf einer interreligiösen Differenzhermeneutik. An der Lehrkraft wird *eine* bestimmte Religion oder Konfession personal erfahrbar und im Idealfall eine fruchtbare Auseinandersetzung mit anderen Weltanschauungen aufgezeigt. Dabei ist – wie schon im konfessionell-kooperativen Modell – wichtig, dass Lehrpersonen ihren eigenen religiösen Standpunkt innerhalb wie außerhalb der eigenen religiösen Gemeinschaft kennen und diesen aktiv kommunizieren können. Die beiden Ansätze unterscheiden sich vornehmlich in ihrer didaktischen Ausgestaltung. So ist der religionskooperative RU von einem ständigen Lehrerwechsel geprägt, um die verschiedenen religiösen Traditionen egalitär behandeln und erschließen zu können. Demgegenüber geht der positionell-religionsplurale RU von nur einer erteilenden Lehrperson aus, die zumindest Grundkenntnisse über alle aufkommenden Weltanschauungen besitzen sollte. Für beide Ansätze gilt, dass Lehrkräfte stark in ihrem Professionswissen und ihrer religiösen Selbstpositionierung herausgefordert werden. Dies kann schlechten Falls in eine Überforderung führen, weil sie auf der einen Seite nur *eine* Position im Unterrichtsgeschehen abbilden sollen, auf der anderen Seite aber verschiedene

Wahrheitsansprüche innerhalb des interreligiösen Dialogs kennen und egalitär mit ihnen umgehen sollen. Dies schließt sich nicht direkt aus, verlangt aber eine anspruchsvolle Doppelrolle aus Teilnahme und Moderation. Hinzu kommt die Schwierigkeit auch Minderheitenpositionen zu berücksichtigen, ohne diese von lerngegenständlichen, affektiven oder sozialen Dominanzstrukturen verdrängen zu lassen sowie in dieser Spannung für alle Schüler*innen eine thematische Relevanz aufrechtzuerhalten. Speziell im Ansatz von Schambeck kann zusätzlich eine fachliche Überforderung durch anspruchsvolle Unterrichtsphasierungen aufkommen, die in Riegels Ausführungen nicht weiter erläutert werden. Sowohl für den religionskooperativen Religionsunterricht als auch für den positionell-religionspluralen Religionsunterricht bleibt zu betonen, dass es sich lediglich um unausgereifte Ansätze handelt. Riegel kritisiert selbst den vorgelegten Ansatz für seine weitgehende Unausgereiftheit. Dennoch zeigen die Autor*innen mit ihren differenzhermeneutischen sowie konfessorisch-dialogischen Grundgedanken wichtige Impulse zum Umgang mit verschiedenen Positionen im Kontext interreligiösen Lernens und bieten Alternativen gegenüber dem religionskundlichen Modell.

Die verschiedenen Konzeptionen zum interreligiösen Lernen gleichen insgesamt noch einem didaktischen Flickenteppich, denn die meisten Ansätze und Modelle haben keine angemessene Lösung zwischen religiöser Differenzsensibilität und eigener Positionalität für die Lehrkraft in didaktischer Umsetzung gefunden. Am ehesten eignet sich der Hamburger Weg mit Hilfe seines komparativ-theologischen Ansatzes.

Infolgedessen ist für die interreligiöse Lerndimension auch der ***Religionsunterricht für alle*** (RUfa) virulent. Dieser findet ebenso im Klassenverband statt, jedoch unter konkretem Einbezug aller Fächer des bekenntnisgebundenen Religionsunterrichts und einer Umsetzung des komparativ-theologischen Ansatzes. Zum Hamburger Weg des RUfa 2.0 sind für die Diskursordnung ein *positionsbezogenes und gemeinsames Lernen* sowie die stärkere Akzentuierung der *exemplarischen Positionalität* von Lehrpersonen wesentlich. Diese Elemente finden sich bereits in vorherigen Ansätzen interreligiösen Lernens, dennoch werden sie in den Ausführungen von Bauer (2019) didaktisch weiter ausgebaut und im konkreten Modell des RUfa ausdifferenziert. So bildet auf konzeptioneller Ebene das *konfessorische und dialogische Prinzip* eine konstitutive Ausgangs- und Zielvoraussetzung des Unterrichts. Insgesamt geht es um den Erwerb einer *Dialog-, Urteils- und Orientierungskompetenz*, bei der die Fähigkeit zum Wahrnehmen lebensrelevanter Fragen und Sich-Orientierens mit und innerhalb einer Weltanschauung. Das gesamte Konzept und

dessen Kompetenzerwerb basiert auf einem egalitären Grundgedanken, dabei versteht sich die religionsspezifische Positionalität zum multireligiösen Charakter des Unterrichts als *exemplarisch* und stellt ein Summarum aus Positionalitäten auf theologischer, repräsentativer, authentischer, dialogischer und institutioneller Ebene dar. Demnach ist anders als im bekenntnisorientierten und konfessionell-kooperativen RU nicht eine konkrete Positionalität für den gesamten Unterricht – mitunter personell durch die Lehrkraft – ausgewiesen, sondern vielmehr eine bestimmte Religion oder Konfession mit der Lehrperson exemplarisch repräsentiert oder in Bezug auf andere Weltanschauungen durch die Lehrkraft exemplarisch-authentische Einblicke aufbereitet. Infolgedessen ist die Exemplarität als Ausdruck für die Relativierung religiöser Wahrheitsansprüche zu begreifen. Denn keine Religion, Weltanschauung oder Kultur nimmt im dialogischen Modell eine Grundhaltung absolutistischer Wahrheitsansprüche ein. In Vorbildfunktion der Religionslehrkraft ist eine konfessionelle oder religiöse Verortung zwar eine wichtige Voraussetzung zum interreligiösen Dialog, jedoch kein Konstitutivum hinsichtlich einer bekenntnisgebundenen Ausrichtung des Unterrichts. Insgesamt bildet die *exemplarische Positionalität* die zentrale Kategorie für eine *subjektauthentische* Vermittlung religionsspezifischer Inhalte. Die Lehrkraft besitzt an dieser Stelle eine doppelte Vorbildfunktion: Zum einen als religionsspezifisches Modell für Schüler*innen mit gleichem Traditionshintergrund, zum anderen als authentische Positionierung und Lebensführung innerhalb einer Religion an sich. Zur exemplarisch-authentischen Vermittlung einer anderen Religion oder Weltanschauung muss die Lehrkraft auf *Objektorientierung* zurückgreifen. Dabei muss sie die methodischen Schritte der Komparativen Theologie anwenden. Bei den Selbstpositionierungen der Teilnehmer*innen fällt jedoch insgesamt auf, dass es im dialogischen Unterrichtsprozess wesentlicher um ein Wahrnehmen und Bekennen der eigenen Religiosität geht und weniger um ein Bekenntnis zu einer bestimmten Religion bzw. Konfession. Mit einer *exemplarischen Positionalität* der Religionslehrkräfte scheint das Prinzip von Konfessionalität weitergedacht zu werden und für einen positionellen Religionsunterricht zukunftsfähig. Dennoch ist auch hier ein sehr hoher fachlicher und fachdidaktischer Anspruch hinsichtlich der Positionalität bzw. Selbstpositionierung an die Lehrkräfte gerichtet. Es liegt zwar nicht unmittelbar in der exemplarischen Positionalität eigener Tradition und Glaubensüberzeugung eine konzeptionelle Überforderung der Lehrkräfte, jedoch sehr wohl eine Herausforderung. Weitaus schwieriger umzusetzen, erscheint die egalitäre und objektauthentische Darstellung anderer Religionen und Weltanschauungen aus der Perspektive der Lehrkräfte, die durchaus

in eine konzeptionelle Überforderung von Religionslehrer*innen hinführen kann. Auch hier wird ein Großteil des Erfolgs für das Konzept von den Fähigkeiten und dem Wissen der Lehrkraft abhängig gemacht.

Im Gesamtüberblick der konzeptionellen Ebene lassen sich verschiedene Ansätze, Modelle und Organisationsformen zur Positionalität von Religionsunterricht und dessen Akteur*innen feststellen. Dadurch ergibt sich ein großes Repertoire von Anforderungen und Kompetenzen für Lehrkräfte, die sich in Teilen gleichen, aber auch widersprechen. Im Hinblick auf eine derartige Diversität und Undurchsichtigkeit innerhalb der Religionsdidaktik kann mit Ziermann (2020) nicht ganz zu Unrecht gefragt werden, „inwiefern die Vielzahl der Ansätze Lehrerinnen und Lehrern noch Orientierung für das je eigene Unterrichten bieten kann.“⁴⁶⁰ Im Allgemeinen gewinnt man den Eindruck, die Grundkonzeptionen werden zunehmend positioneller ausgerichtet, um mit einer pluralweltanschaulichen Schülerschaft umgehen zu können. Diese Positionalität wird zunehmend von der religiösen Positionierung einer Lehrkraft oder zumindest von ihren positionellen Fähigkeiten abhängig gemacht. So wird auch auf konzeptioneller Ebene *Positionalität* immer mehr zu einem Identitätsmarker des Unterrichts und seiner Akteur*innen.⁴⁶¹ Dabei muss kritisch die Rückfrage gestellt werden, inwiefern die positionellen Anforderungen nicht zu übermächtigen Herausforderungen für Lehrkräfte werden. Es deutet sich eine riskante Tendenz konzeptioneller Vereinnahmung von Religionslehrer*innen hinsichtlich ihrer konfessionellen und religiösen Positionalität an, die schlechterdings in eine fachdidaktische Überforderung von Lehrkräften führt. Zusätzlich lässt sich insbesondere für die kooperativen Ansätze, Modelle und Organisationsformen feststellen, dass das wesentliche Ziel der Positionalität von Lernenden und Lehrenden durch eine konfessionelle oder religiöse Markanz bestimmt ist.⁴⁶² Im differenzhermeneutischen Ansatz sollen konfessionelle und religiöse Positionen klar ausgewiesen sein, weswegen konzeptionell der Schwerpunkt auf positionelle Differenzierung mit einer Didaktik der Multiperspektivität liegt. Folglich werden durch die religiösen Differenzen eine didaktische Relevanz und Dramaturgie für Schüler*innen im kooperativen Lernsetting erzeugt.⁴⁶³ Demgegenüber liegt der Gedanke von Ökumene oder religionsübergreifender Stärkung, die sich als anderer

⁴⁶⁰ Ziermann, S. (2020). „Wir sind alle völlig verschieden!“ – „Ich nicht!“ Die allgemeinpädagogische Heterogenitätsdebatte als inspirierender Zwischenruf für die Religionspädagogik. *Theo-Web* 19 (1), 413–426, hier 422.

⁴⁶¹ Vgl. Woppowa, J. (2022). Positionierung, 213.

⁴⁶² Vgl. Lorenzen, S. (2022). Die interaktionale Dimension religiöser und religionsbezogener Positionierungen, 34.

⁴⁶³ Vgl. ebd.

Pol des positionellen Unterrichts aufzeigt. Dabei sollen Lehrkräfte in ihrer Selbstpositionierung im Unterricht beide Pole in ihr professionelles Selbstverständnis integrieren. Konzeptionell verkörpern sie die Vereinbarung religiöser Bestimmtheit sowie ökumenischer und weltanschaulicher Offenheit. Wie schon auf normativer Ebene lauert auch hier die Gefahr, Lehrpersonen religiös oder konfessionell in eine repräsentative Funktion zu drängen und sie mit dieser didaktisch eingeforderten Markanz zur religiösen Behauptung gegenüber anderen Positionen zu zwingen. Dadurch können persönliche Glaubensüberzeugungen eher in den Hintergrund geraten oder umgekehrt individuell-religiöse Distanzierungen zur konfessionell-repräsentativen Rolle der Lehrkräfte auslösen.

6.4. Empirische Ebene

Mit der Diskursordnung auf *empirischer Ebene* galt es herauszustellen, welchen Bedingungen und Anforderungen zur *Positionalität* und *Positionierung* Lehrkräfte in konkreter Praxis des Religionsunterrichts begegnen. Dazu wurden die Vorstellungen, Einstellungen und Wahrnehmung von Lehrpersonen und weiterer Akteur*innen des schulischen Kontextes einbezogen sowie auf ethnographische Unterrichtsforschung zum unterrichtlichen Verhalten der Lehrkräfte zurückgegriffen. Im Verhältnis sind die subjektiven Einschätzungen von Lehrkräften besser erforscht als ihre Positionierungen und Positionierungsprozesse im Geschehen des Religionsunterrichts selbst. Partikular lassen sich zwischen diesen beiden Ebenen einzelne Abweichungen erkennen, sodass zukünftige Unterrichtsforschungen die vorliegende Diskrepanz mitbedenken und insbesondere die dialektische Einflussnahme näher untersuchen sollte.⁴⁶⁴

Neue Aufrufen im Diskurs um die *Positionalität* des Religionsunterrichts und dessen Akteur*innen kam mit der Studie *Innenansichten zum Religionsunterricht* (2014) auf. Englert et. al. konnten auf verschiedenen Ebenen des Religionsunterrichts einen Mangel an religiöser Positionalität feststellen. Dieser ließ sich auf Seiten der Lehrkräfte in ihrer didaktischen Planung sowie in der Durchführung des Unterrichts erkennen. Religiöse Traditionen wurden entweder nur vorsichtig eingebracht oder spielten lediglich eine marginale Rolle. So wurden religiöse Inhalte ohne korrelative Bezüge weitgehend kognitiv und lediglich fragmentarisch erarbeitet. Dies führte mitunter in einen *Sinn- und Relevanzverlust* religiöser Themen. Es erfolgte eine allgemeine *Versachkundlichung* des Unterrichts, die als eine didaktische Reaktion von Lehrkräften auf die zunehmende Heterogenität bei Schüler*innen verstanden wurde. Damit zeigte sich bei

⁴⁶⁴ Vgl. Woppowa, J. (2022). Positionierung, 213.

Religionslehrer*innen eine aktive Zurückhaltung in konfessioneller und persönlicher Selbstpositionierung sowie in ihrer theologischen Expertise. Sie übernahmen eine *neutrale* Beobachter- und Moderatorenrolle, sodass ihre pädagogische Funktion erheblich stärker gegenüber ihrer konfessionell-repräsentativen und institutionellen Rolle hervortrat.

Nach diesen desaströsen Ergebnissen und Erkenntnissen für den mono-konfessionellen Religionsunterricht mussten Folgeuntersuchungen rund um die Positionalität des Religionsunterrichts und dessen Akteur*innen stattfinden. Darunter waren und sind bis heute die Vorstellungen, Wahrnehmungen und Unterrichtshandlungen der Lehrkräfte von maßgeblicher Bedeutung, weil Religionslehrer*innen der Dreh- und Angelpunkt für die didaktische Planung und Durchführung des Unterrichts sind.

Im Hinblick auf ihre *konfessionelle Positionalität* ist zunächst die Wahrnehmung der Lehrkräfte zu eigenen konfessionellen und institutionellen Bindungen relevant. Dabei zeichnet sich im Verhältnis von Religionslehrer*innen zur eigenen Konfession und Institution ein diverses Meinungsbild ab. Überwiegend wird das Verhältnis als positiv wahrgenommen, wobei die Anbindungsstärke selbst variiert. Tendenziell wird das persönliche Verhältnis enger gegenüber dem beruflichen Verhältnis gesehen. Doch ihre positive Verbindung zur Kirche behandeln sie nicht unkritisch, vielmehr zeigen Religionslehrkräfte eine reflexive Grundhaltung: Sie greifen auf konfessionelle Inhalte in unterrichtlicher Praxis zurück, fordern aber zugleich individuelle Freiräume für ihre unterrichtliche Gestaltung. Ebenso positiv, aber unterschiedlich wird die institutionelle Anbindung durch die kirchliche Lehrerlaubnis betrachtet. Obgleich die grundsätzliche Wichtigkeit der Vokation bestätigt wird, zeigen sich ambivalente Einstellungen zur kirchlichen Bevollmächtigung an sich. Es kommen Chancen, Herausforderungen und sogar Befürchtungen zur Geltung. Chancen sehen Lehrkräfte in der Unterstützung zur Selbstpositionierung im Unterricht. Die Meinungen liegen weit auseinander, sodass sich Lehrkräfte entweder positionell durch die Lehrerlaubnis „entlastet“ wahrnehmen, indem sie hinter konfessioneller Lehrmeinung persönlich zurücktreten oder gerade im Kontext der Lehrerlaubnis ermutigt werden, sich konfessionell und individuell-religiös zu positionieren. Eine Herausforderung und Befürchtung von Lehrkräften zeigt sich in der Einschätzung, dass mit der *Vocatio* eine berufliche Enge zum rein kirchlich ausgerichteten Religionsunterricht vorhanden sein könnte. Im Verhältnis zur Kirche lässt sich auf Metaebene ein Spannungsfeld von *gelehrtem* Glauben mit konfessioneller Rückbindung und individuellen Überzeugungen sowie *gelebtem* Glauben ausmachen. Die vorliegenden Wahrnehmungen

und Einschätzungen beziehen sich auf evangelische Lehrkräfte zur *Vocatio*. Wie katholische Lehrkräfte zur *Missio Canonica* stehen, lässt sich von den eingeordneten Forschungsergebnissen nicht bestimmen. Daher erscheint eine aktuelle Untersuchung zur Haltung katholischer Lehrkräfte gegenüber ihrer kirchlichen Lehrerlaubnis und Bevollmächtigung als erstrebenswert.

Obwohl die Rückbindung zur Kirche und Konfession bei den meisten Lehrkräften vorhanden ist und überwiegend als positiv empfunden wird, bedeutet dieser Befund jedoch nicht im Umkehrschluss, dass sich konfessionelle Lehrkräfte auch konfessionell im Unterricht positionieren. Hierbei sollte zuvor darauf eingegangen werden, was es eigentlich bedeutet, sich konfessionell zu positionieren. Denn *Konfessionalität* kann bei Lehrpersonen sehr plurale und auch schulformspezifisch unterschiedliche Vorstellungen hervorrufen. Zudem müssen Lehrkräfte mit alltäglichen Herausforderungen wie Konfessionslosigkeit von Schüler*innen sowie der fehlenden Relevanz konfessioneller Spezifika umgehen. Die entsprechenden Gründe werden von Lehrkräften differenziert wahrgenommen, darunter fallen eine mangelnde religiöse Sozialisation und Erziehung, gemischt-konfessionelle bzw. gemischt-religiöse Elternhäuser, der Elternwille und die Sorge vor religiöser bzw. konfessioneller Vereinnahmung. Diese Gegebenheiten besitzen negative Konsequenzen für die Grundkonzeption eines mono-konfessionellen und konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts, weil die notwendige konfessionelle Standpunktfähigkeit bei Lernenden nicht festzustellen ist und aufgrund fehlender *authentischer* Begegnungen ein Lernen über religionskundlichen Wissenserwerb nicht hinausreichen kann. Es zeigt sich eine multifaktorielle Disposition, die bei Lehrkräften einerseits eine Zurückhaltung in konfessionellen Positionierungen auslöst und andererseits ihre positionelle Bereitschaft durch mangelnde Resonanz bei Schüler*innen ad absurdum führt.

Interessanterweise lassen auch Religionslehrer*innen in eigenen Selbstaussagen wenig Konfessionalität erkennen oder zeigen aktive und passive Grundhaltungen gegenüber der eigenen Konfession. Es ginge allgemeiner darum, „Rede und Antwort zu stehen“, „Positionen zu beziehen“ oder „Farbe zu bekennen“ (Woppowa/Caruso, 2021). Wenn sich Lehrkräfte religiös positionieren, dann eher aus einer individuell-religiösen Haltung heraus als in Form einer Vertretung konfessionell-institutioneller Standpunkte. Manche Lehrkräfte geben sogar gar keine Auskünfte über ihre religiösen Orientierungen, was schon bei Englert et. al. (2014) zum Vorschein trat und bei Antonia Lütcke (2020) durch eine „Transparenzproblematik“ herausgestellt ist. Schüler*innen wissen oft nicht um die

religiösen oder konfessionellen Grundorientierungen von Lehrkräften. Dies kann aus einer Diskrepanz zwischen persönlichen Überzeugungen und konfessioneller Lehrmeinung resultieren, aus einer Befürchtung die Lernenden religiös zu überwältigen (z.B. Missionierung) oder einer mangelnden Selbstverortung innerhalb ihrer Religion bzw. Konfession. Konfessionell gebundene Positionalität findet weniger in der Rolle als repräsentative Vertreter*innen einer Kirche oder Konfession statt, sondern eher mit Bezug auf konfessionelle Unterrichtsthemen. Das bedeutet *Konfessionalität* wird vornehmlich auf kognitiver Ebene behandelt und weniger mit korrelativen Aspekten zur eigenen Lebenswirklichkeit verbunden oder multiperspektivisch für die eigene *Standpunktfähigkeit* mit anderen (weltanschaulichen) Positionen verschränkt. Somit kann die bereits diagnostizierte *Versachkundlichung* des Religionsunterrichts verifiziert werden. Für den kokoRU zeigt sich in dieser Hinsicht ein kognitiver Fokus zur Erarbeitung konfessioneller Gemeinsamkeiten und Unterschieden. Hierbei wechseln Religionslehrer*innen in einen Modus von Sachlichkeit und Mitteilung. Folglich kann nach der Diagnose von Englert et. al. die Rolle der Lehrkräfte als Beobachter*innen und Moderator*innen anteilig bestätigt werden. Daneben weisen sich mancherorts Tendenzen in Richtung einer ökumenischen Unterweisung auf, die nicht nur von den Lehrkräften befürwortet wird. In den Einstellungen zur Positionalität von Lehrkräften im kokoRU zeigen ebenfalls Schüler*innen, Eltern und Schulleitungen eine Bevorzugung zur inhaltlichen Erarbeitung von konfessionsübergreifenden Gemeinsamkeiten gegenüber konfessionsspezifischen Unterschieden.

Konfessionelle Inhalte werden von Religionslehrer*innen insgesamt nicht als unwichtig erachtet, jedoch im thematischen und didaktischen Ranking hinter anderen Zielsetzungen gestellt. Es verwundert damit nicht, dass es Lehrpersonen zwar noch gelingt, den Unterricht konfessionell auszurichten, diese *Konfessionalität* aber nicht unentwegt als didaktisches Konstitutivum begründen können. Dies erweist sich auch aus den Ergebnissen ihrer eigenen Positionalität im Unterricht, die sich konfessionell mehr anhand der Lerngegenständen ausweist und sich nach eigener Bereitschaft eher an persönlichen Überzeugungen sowie ihrer individuell-religiöser Positionalität orientiert. Folglich deutet sich aus den empirischen Befunden an, dass ein normativer und konzeptioneller Anspruch zur konfessionellen Ausrichtung des Religionsunterrichts anhand einer konfessionellen Positionalität von Lehrkräften in eine personelle und didaktische Heraus- bis Überforderung führt. Die eingeforderte konfessionelle bzw. religiöse Bestimmtheit als normative und konzeptionelle Grundvorstellung für den Religionsunterricht und dessen Akter*innen stehen gegensätzlich

zu den konfessionellen und positionellen Wahrnehmungen, Vorstellungen und Selbstaussagen von Lehrkräften. Woppowa (2022) stellt dazu fest, dass entgegen normativer Vorstellungen die

„Positionalität von Lehrenden [...] nicht primär entlang konfessioneller oder religiöser Bindungen festgemacht werden kann und darf. Vielmehr ist Positionalität bildungstheoretisch zu bestimmen, insofern es darum geht, in einem bestimmten konfessionellen oder religiösen Bezugsrahmen individuelle Positionierungsprozesse zu initiieren, und zwar immer auch in der kritischen Bezugnahme auf religiöse Traditionen, Institutionen oder Konfessionen.“⁴⁶⁵

In diesem bildungstheoretischen Sinne weist sich auch das Grundverständnis von Positionalität bei Lehrkräften im kokoRU auf, die unterrichtliche Positionierungen mit den zentralen Konzepten von *Standpunktfähigkeit* und *Perspektivenwechsel* verbinden. Dabei ist der räumliche und relationale Aspekt von Positionierungsprozessen entscheidend, weil *Positionalität* auf der einen Seite als *Prozess des Suchens* und *sich Orientierens* angesichts verschiedener Perspektiven verstanden wird, auf der anderen Seite als die Fähigkeit einen bestimmten Standpunkt im diskursiv-positionellen Raum einzunehmen. Für sich selbst nehmen Lehrkräfte die Anforderungen zur religiösen Standpunktfähigkeit und Perspektivenwechsel wahr, obwohl sie Ersterer im Verhältnis mehr Beachtung widmen. *Standpunktfähigkeit* begreifen Lehrkräfte als *religiöse Einstellung*, unterrichtliche *Verhaltensweise* oder *Wissenskategorie*. Sie sind der Auffassung, dass die Einnahme eines anderen konfessionellen oder religiösen Standpunktes im Vergleich zur eigenen Position nur auf kognitiver Ebene realisierbar ist. Für ihre religiöse Selbstpositionierung sehen sie zwei relevante Bezugspunkte: die eigene Religiosität sowie die institutionellen Positionen. Die Bezugsgrößen können hierbei in Einklang oder Konflikt zueinanderstehen, was ein positionelles Spannungsfeld zwischen individuell-religiösen und konfessionellen Überzeugungen offenbart. Zum positionellen Konflikt finden sich kritische Anfragen von Lehrkräften, inwiefern eine kirchliche Positionierung nicht auch vielgestaltig sein könne oder das repräsentative Vertreten *einer* konfessionellen Auffassung nicht in die Enge einer Re-Ideologisierung führe. Insgesamt zeigt die Wahrnehmung positioneller Anforderungen der Lehrkräfte einen ambivalenten Gesamteindruck: Die Perspektivenverschränkung verschiedener konfessioneller Standpunkte wird mehrheitlich als positiv angesehen, doch ihre Kompetenzen zum Perspektivenwechsel scheinen nur partikular ausgebildet zu sein.

Für eine religiöse Selbstpositionierung von Lehrkräften im Unterricht braucht es eine entsprechende Bereitschaft verschiedener Akteur*innen aus dem schulischen Kontext diese Positionalität zuzulassen. Die Erhebung von Einstellungen aus der Evaluation zum kokoRU

⁴⁶⁵ Woppowa, J. (2022). Positionierung, 213.

in NRW erwies hierbei eine mehrheitliche Befürwortung aller Befragten bezüglich einer religiösen Selbstpositionierung von Lehrpersonen im Religionsunterricht. Nichtsdestotrotz sind Lehrkräfte mit verschiedenen Erwartungen, Ansprüchen und Bewertungen zu ihrer Selbstpositionierung konfrontiert – sowohl durch sich selbst als auch durch andere schulische Akteur*innen. Einig sind sich die befragten Personengruppen darüber, dass Lehrkräfte die Schüler*innen nicht mit ihren eigenen religiösen Meinungen überwältigen sollten. Dennoch halten die meisten Befragten ein authentisches Bekennen des eigenen Glaubens und ein Berichten von eigenen Glaubens- oder Gotteserfahrungen für gut oder zumindest akzeptabel. Schüler*innen sind in dieser Hinsicht am unentschlossensten, wohingegen Lehrkräfte, Eltern und Schulleitungen diese Positionierung positiver bewerten. Vorsichtiger sehen Religionslehrer*innen selbst das Einüben religiöser Praktiken, wobei ihnen Schüler*innen mit geteilten Haltungen zustimmen. Bei Eltern und Schulleitungen erhält das Einüben religiöser Traditionselemente im Verhältnis mehr Befürwortung. Geteilter Meinung sind alle Personengruppen, wenn es um eine kritische Stellungnahme von Religionslehrer*innen gegenüber der Kirche geht. Sie sind sich weder innerhalb ihrer Peer-Group noch im Vergleich mit anderen Befragungsgruppen einig. In Bezug auf konfessionelle Gemeinsamkeiten und Differenzen stimmt hingegen die befragte Mehrheit überein, dass überkonfessionelle Inhalte vermehrt gegenüber konfessionellen Differenzen thematisiert und erarbeitet werden sollten. Hinsichtlich der *konfessionellen Positionalität* im Unterricht kann aus diesem Ergebnis gruppenübergreifend erschlossen werden, dass Lehrkräfte ihren didaktischen Blick mehr auf ökumenische Unterweisung richten sollen. Alles in allem liegen die Einstellungen zur religiösen Positionalität und deren konkreter Ausgestaltung in manchen Bereichen enger zusammen, in manchen Bereichen aber auch innerhalb der befragten Personengruppen sowie unter den Befragungsgruppen weiter auseinander. Dieses Ergebnis weist eine grundlegende Herausforderung zur religiösen Positionierung von Lehrpersonen im Religionsunterricht aus. Damit bewegen sich Religionslehrer*innen in einem Spannungsfeld unterschiedlicher Einstellungen und Auffassungen zu ihrer Positionalität, womit sie in der schulischen Praxis umzugehen haben. Was das bedeuten kann, zeigen unter anderem die sozialen Aspekte und Dynamiken von Positionierungsprozessen im konkreten Unterrichtsgeschehen.

Im Vergleich zu Einstellungen, Vorstellungen und Wahrnehmungen von Lehrkräften sind ethnographische Unterrichtsforschung und spezifische Interventionsstudien zur Positionalität von Religionslehrer*innen nach wie vor ein Desiderat in der religionspädagogischen Forschung. Die unterrichtlichen Positionierungsprozesse müssen

weiter erforscht werden, um konkrete Verhaltensweisen von Lehrkräften im positionellen Religionsunterricht zu erschließen. So haben Knauth und Vieregge (2020) aufgezeigt, wie die Nutzung von Dialogmöglichkeiten einen Aufschluss über die positionelle Rolle einer Lehrkraft geben können. Hierbei können sich geöffnete oder geschlossene Gesprächsakte von Lehrkräften als Spannung zwischen ihrer persönlichen Verantwortung bzw. persönlichem Engagement und kommunikativer Zurückhaltung ausweisen. Daneben führen sie in uneindeutigen Rollenbezügen, thematischen Unsicherheiten oder dem Beharren auf kommunikative Taktgebung zur Schließung von Dialogräumen im Unterricht sowie ihre intendierte Ergebnisoffenheit in inhaltliche Beliebigkeit. Darüber hinaus ergibt sich für Lehrkräfte ein positionelles Spannungsverhältnis durch konträre Zielführungen der Ergebnisoffenheit und Ergebnisorientierung. Zu Gunsten der Ergebnisoffenheit nehmen Lehrpersonen eine kommunikative Zurückhaltung ein, die allerdings unter Einbezug der Ergebnisorientierung zur didaktischen Reduktion von Inhalten oder eindimensionaler Ergebnissicherung nach Vorstellungen der Lehrkraft durchgesetzt werden. Weitere ethnographische Befunde zur Positionalität von Lehrkräften im Unterricht bestätigen, dass religiöse Positionierungen und Positionierungsprozesse nicht nur eine kognitive Ebene besitzen, sondern auch durch emotional-affektive Aspekte und soziale Dynamiken in unterrichtlichen Positionierungsprozessen beeinflusst werden (Woppowa, 2022). Infolgedessen können reale Positionierungsdynamiken durch soziale Faktoren entgegen didaktischen Intentionen verlaufen und letztlich auf die Selbstpositionierung einer Lehrkraft im Unterricht einwirken. Damit zeigt sich auf *empirischer Ebene* insgesamt eine nicht unwesentliche Diskrepanz zwischen Wahrnehmungen eigener Selbstpositionierungen und Positionierungsprozessen bei Lehrkräften und den konkreten Verhaltensweisen der Akteur*innen im Unterricht.

Als abschließendes Resümee der vorgelegten Diskursordnung und ersten Diskussion ihrer Ergebnisse zeigt sich die *Positionalität* und *Positionierung* von Lehrkräften als eine herausfordernde Aufgabe im Kontext des bekenntnisorientierten und kooperativen Religionsunterrichts. Im Angesicht gesellschaftlicher Dynamiken werden Religionslehrkräfte heute wie auch in Zukunft für sich selbst sowie in ihrer (religions)pädagogischen Rolle vor große Herausforderungen gestellt. Für deren Bewältigung sollte die forschungsbasierte Religionspädagogik und -didaktik auf der einen Seite weitere Untersuchungen im mehrdimensionalen Spannungsfeld von *Positionalität* anstellen und hieraus neue Erkenntnisse gewinnen, auf der anderen Seite sollten bestehende Ansätze und Modelle weiter ausgetestet und ausgereift werden.

VII. Literaturverzeichnis

- Adam, G. (2012). Religionslehrerin/Religionslehrer. Beruf – Person – Kompetenz. In: M. Rothgangel, G. Adam, R. Lachmann (Hrsg.). *Religionspädagogisches Kompendium* (S. 292–309). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Altmeyer, S. (2016): Art. Identität, religiöse. In: *Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet* (WiReLex), URL: https://doi.org/10.23768/wirelex.Identitt_religise.100197 [Zugriff: 17.05.2023].
- Anleitung zur konfessionell-kooperativen Unterrichtsplanung im Religionsunterricht. Eine Handreichung für evangelische und katholische Religionslehrende der Grundschule in NRW. Erarbeitet von der Arbeitsgruppe Primarstufe unter der Leitung von R. Timmer. URL: https://www2.ifl-fortbildung.de/koko/wp-content/uploads/2018/04/Koko_AnleitungPrimar.pdf [Letzter Zugriff: 12.07.2023].
- Anleitung zur konfessionell-kooperativen Unterrichtsplanung im Religionsunterricht. Eine Handreichung für evangelische und katholische Religionslehrende der Sekundarstufe I in NRW: Gymnasium G 9. Erarbeitet von der Arbeitsgruppe Sekundarstufe I unter der Leitung von Prof. Dr. Marion Keuchen (PTI der EKIR) und PD Dr. Paul Platzbecker (IfL der Erz-/Bistümer in NRW). URL: https://www2.ifl-fortbildung.de/koko/wp-content/uploads/2018/04/Koko_AnleitungPrimar.pdf [Letzter Zugriff: 12.07.2023].
- Bauer, J. (2019). *Religionsunterricht für alle. Eine multitheologische Fachdidaktik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bauer, J. (2022). Religionsunterricht für alle 2.0. *Religionspädagogische Beiträge* 45 (3), 33–43.
- Bistum Osnabrück (2017). Grundlegung und Ordnung für die Missio canonica und die kirchliche Unterrichtserlaubnis für Lehrkräfte des Faches Katholische Religion im Bistum Osnabrück: Verleihung, Rückgabe, Entzug (Missio-Ordnung). *Kirchliches Amtsblatt Osnabrück* 22. URL: https://bistum-osnabrueck.de/wp-content/uploads/2019/05/Missio-Ordnung_2018-1.pdf [Letzter Zugriff: 11.05.2023].
- BSB. Behörde für Schule und Berufsbildung (2022a). *Hinweise und Erläuterungen zum Rahmenplan Religion*. www.hamburg.de.
- BSB. Behörde für Schule und Berufsbildung (2022b). *Rahmenplan Religion: Grundschule*. www.hamburg.de.
- Burrichter, R. (2012). Zwischen Schule und Kirche. Rahmenbedingungen und Selbstverständnis von Religionslehrkräften im Horizont des katholischen und evangelischen Religionsunterrichts. In: R. Burrichter, B. Grümme, H. Mendl, M. L. Pirner, M. Rothgangel & Th. Schlag (Hrsg.). *Professionell Religion unterrichten* (S. 52–71). Stuttgart: Kohlhammer.
- Burrichter, R. (2013). „Zeugen bürgten für Brückenbau“. Die Religionslehrer-Metaphern in neueren kirchlichen Dokumenten. *Katechetische Blätter* 138, 8–12.
- Caspary, C. (2016). *Umgang mit konfessioneller Differenz im Religionsunterricht. Eine Studie zur Didaktik des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts*. Berlin: Lit.

- Danz, C. (2005). *Einführung in die Theologie der Religionen*. Wien: LIT.
- DBK (1983). *Zum Berufsbild und Selbstverständnis des Religionslehrers. Grundfragen des Berufsbildes und des Selbstverständnisses der Religionslehrer unter Berücksichtigung der heutigen Situation in Schule und Kirche*. Die deutschen Bischöfe: Bd. 3. Kommission für Erziehung und Schule. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz. Verfügbar unter: https://www.dbk-shop.de/media/files_public/981b94f4818c4d208a84907fc475b93a/DBK_123.pdf [Letzter Zugriff: 11.05.2023].
- DBK (1987). *Zur Spiritualität des Religionslehrers Handreichung der Kommission für Erziehung und Schule der Deutschen Bischofskonferenz*. Die deutschen Bischöfe: Bd. 6. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz. Verfügbar unter: <https://www.dbk-shop.de/de/publikationen/die-deutschen-bischoefe/kommissionen/zur-spiritualitaet-religionslehrers.html> [Letzter Zugriff: 11.05.2023].
- DBK (1996). *Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts*. Die deutschen Bischöfe: Bd. 56. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz. Verfügbar unter: <https://www.dbk.de/fileadmin/redaktion/veroeffentlichungen/deutsche-bischoefe/DB56-5.%20Auflage.pdf> [Letzter Zugriff: 10.05.2023].
- DBK (2005). *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen*. Die deutschen Bischöfe: Bd. 80. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz. Verfügbar unter: https://www.dbk-shop.de/media/files_public/3e5ebafbb48891e281c669733946c2ff/DBK_1180.pdf [Letzter Zugriff: 11.05.2023].
- DBK (2010). *Kirchliche Anforderungen an die Religionslehrerbildung*. Die deutschen Bischöfe: Bd. 93. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz. Verfügbar unter: https://www.dbk.de/fileadmin/redaktion/veroeffentlichungen/deutsche-bischoefe/DB_093.pdf [Letzter Zugriff: 10.05.2023].
- DBK (2016). *Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts. Empfehlungen für die Kooperation des katholischen mit dem evangelischen Religionsunterricht*. Die deutschen Bischöfe: Bd. 103. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz. Verfügbar unter: https://www.dbk-shop.de/media/files_public/78dec341a816e6bd25867040e0ed289d/DBK_11103.pdf [Letzter Zugriff: 10.05.2023].
- Dressler, B. (2003). Religion unterrichten – als Beruf. Persönliche Religiosität und religionspädagogische Professionalität. In: *Lernort Gemeinde 21* (4), 39–42.
- Duden online. *Eintrag: Position*. URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Position> [Letzter Zugriff: 06.06.2023].
- DWDS. *Der deutsche Wortschatz von 1600 bis heute. Eintrag: Position*. URL: <https://www.dwds.de/wb/Position> [Letzter Zugriff: 06.06.2023].
- EKD (1994). *Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität*. Gütersloher Verlagshaus. Verfügbar unter: https://www.ekd.de/identitaet_und_verstaendigung.htm [Letzter Zugriff: 11.05.2023].

- EKD (2009). *Theologisch-Religionspädagogische Kompetenz. Professionelle Kompetenzen und Standards für die Religionslehrerbildung*. EKD-Texte Bd. 96. Verfügbar unter: https://www.ekd.de/ekdtext_96.htm [Letzter Zugriff: 11.05.2023].
- EKD (2014). *Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule*. Gütersloher Verlagshaus. Verfügbar unter: https://www.ekd.de/evangelischer_religionsunterricht.htm [Letzter Zugriff: 11.05.2023].
- Empfehlungen der Gemischten Kommission für die Reform des Theologiestudiums für die Aus-, Fort- und Weiterbildung (2020). Der konfessionell-kooperative Religionsunterricht als Herausforderung für die Religionslehrerinnen- und Religionslehrerbildung. In: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 72 (2), 192–202.
- Englert, R. (2007). Zum Bildungswert religiösen Lernens. In: Ders., *Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung* (S. 161–172). Stuttgart: Kohlhammer.
- Englert, R., Hennecke, E. & Kämmerling, M. (2014). *Innenansichten des Religionsunterrichts*. München: Kösel.
- Fabricius, S. (2022a). Positionalität, Lehrende. In: *Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet (WiReLex)*. URL: <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/201013/> [Letzter Zugriff: 02.07.2023].
- Fabricius, S. (2022b). Relationale Positionalität als Zielperspektive (des Theologisierens) im Religionsunterricht? In: M. Zimmermann, F. Kraft, O. Reis, H. Roose & S. Schroeder (Hrsg.). „Hauptsache, du hast eine Meinung und einen eigenen Glauben“. *Positionalität (nicht nur) in der Kinder- und Jugendtheologie* (S. 71–85). Stuttgart: Calwer.
- Feige, A., Dressler, B., Lukatis, W. & Schöll, A. (2000). „Religion“ bei ReligionslehrerInnen. *Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen. Berufsbiographische Fallanalysen und eine repräsentative Meinungserhebung unter evangelischen ReligionslehrerInnen in Niedersachsen*. Münster [u.a.]: Lit.
- Forst, R. (2003). *Toleranz im Konflikt. Geschichte, Gehalt und Gegenwart eines umstrittenen Begriffs*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland (1976). *Beschlüsse der Vollversammlung. Offizielle Gesamtausgabe I*. Freiburg i. Br.: Herder. Verfügbar unter: https://www.dbk.de/fileadmin/redaktion/Synoden/gemeinsame_Synode/band1/synode.pdf [Letzter Zugriff: 11.05.2023].
- Gennerich, C., Käbisch, D., Woppowa, J. (2021). *Konfessionelle Kooperation und Multiperspektivität. Empirische Einblicke in den Religionsunterricht an Gesamtschulen (= Religionspädagogik innovativ 39)*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gennerich, C., Mokrosch, R. (2016). *Religionsunterricht kooperativ. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Niedersachsen und Perspektiven für einen religions-kooperativen Religionsunterricht*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gojny, T. (2022). Kirchlich berufen – persönlich gefragt. Religiöse Selbstpositionierung als Lehrkraft und die Vocatio. *Theo-Web* 21 (2), 164–171. URL: <https://doi.org/10.23770/tw0254> [05.05.2023].

- Grethlein, C. (2017). Die Frage der Lehrerlaubnis in der evangelischen Kirche. Eine historische und systematische Problemanzeige. In: R. Ceylan & C. P. Sajak (Hrsg.). *Freiheit der Forschung und Lehre? Das wissenschaftsorganisatorische Verhältnis der Theologie zu den Religionsgemeinschaften* (S. 125–140). Wiesbaden: Springer.
- Grümme, B. (2009). *Religionsunterricht und Politik. Bestandsaufnahme – Grundsatzüberlegungen – Perspektiven für eine politische Dimension des Religionsunterrichts*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Härle, W. (2019). *Religionsunterricht unter pluralistischen Bedingungen. Eine kritische Sichtung des Hamburger Modells*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Heger, J. (2021). Lehrpersonen als Vertreterinnen und Vertreter der Kirche. In: U. Kropač & U. Riegel (Hrsg.). *Handbuch Religionsdidaktik* (S. 144–152). Stuttgart: Kohlhammer.
- Heimbrock, H.-G. & Kerntke, F. (2017a). Evangelisches Profil im Widerspruch. Gelebte Konfessionalität von Religionslehrern in der EKH. Eine empirische Untersuchung. In: H.-G. Heimbrock (Ed.). *Taking Position: Empirical studies and theoretical reflections on Religious Education and worldview* (p. 23–80). Münster: Waxmann.
- Heimbrock, H.-G. & Kerntke, F. (2017b). Positionalität von Religion in lebensweltlicher Perspektive. Gelebte Konfessionalität von Religionslehrer/innen. In: C. Wiese, S. Alkier & M. Schneider (Hrsg.). *Diversität - Differenz - Dialogizität: Religion in pluralen Kontexten* (S. 379–400). Berlin: De Gruyter.
- Herbst, J.-H. (2019). Offenbarung aus einem „brennenden Dornbusch im Schwarzwald“ (G. Steffens)? Der Beutelsbacher Konsens und seine religionspädagogische Rezeption. *Theo-Web 18* (2), 147–162. URL: <https://doi.org/10.23770/tw0113> [Letzter Stand: 26.07.2023].
- Heße, S. (2022, 28. April): *Statement Erzbischof Dr. Stefan Heße zur Beantragung des Beitritts des Erzbistums Hamburg zum Religionsunterricht für alle (RUfa)*. URL: https://www.erzbistum-hamburg.de/ebhh/pdf/2022/Statement_EB_Hesse_RUfa.pdf?m=1651139610& [Letzter Zugriff: 25.06.2023].
- Hüttenhoff, M. (2001). *Der religiöse Pluralismus als Orientierungsproblem. Religionstheologische Studien*. Leipzig: EVA.
- Käbisch, D. & Philipp, L. (2017). Religiöse Positionierung als Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und Argumentieren. Didaktische Leitlinien für das gemeinsame Lernen mit Konfessionslosen. In: K. Lindner, M. Schambeck, H. Simojoki, & E. Naurath (Hrsg.). *Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell* (S. 238–269). Freiburg i. Br.: Herder Verlag.
- Käbisch, D. & Woppowa, J. (2022). Qualitätskriterien für kooperative Formate im Religionsunterricht. *Religionspädagogische Beiträge 45* (2), 33–45.
- Knauth, Th. (2016). Art. Dialogischer Religionsunterricht. Der Hamburger Weg eines Religionsunterrichts für alle. In: *Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet* (WiReLex). URL: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100125/> [Letzter Zugriff: 20.05.2023].

- Knauth, Th. & Vieregge, D. (2018a). Religious Diversity and Dialogue in Religious Education. A Comparative Case Study in Duisburg and Hamburg. In: J. Ipgrave, Th. Knauth, A. Körs, D. Vieregge & M. von der Lippe (Hrsg.). *Religion and Dialogue in the City. Case Studies on Interreligious Encounter in Urban Community and Education* (S. 183–229). Münster: Waxmann.
- Knauth, Th. & Vieregge, D. (2018b). Religious Education and Dialogue in Contextual Perspective. A Comparative Case Study in Hamburg and Duisburg (Germany). In: F. Schweitzer & R. Boschki (Hrsg.). *Researching religious education. Classroom processes and outcomes* (S. 105–115). Münster: Waxmann.
- Knauth, Th. & Vieregge, D. (2020). Zur Rolle der Lehrperson in einem dialogischen Religionsunterricht. Theoretische Überlegungen und empirische Analysen in Hamburg und Duisburg. In: Th. Knauth & W. Weiße (Hrsg.). *Ansätze, Kontexte und Impulse zu dialogischem Religionsunterricht* (S. 179–200). Münster: Waxmann.
- Köcher, R. (1988). *Religionsunterricht heute. Eine Befragung von Religionslehrern über Aufgaben und Möglichkeiten, Gestaltung und Resonanz des Religionsunterrichts*. Institut für Demoskopie, Allensbach.
- Kuhlmann, H. (2010). Konfessorische Identität als Gestalt religiöser Differenz - quer zu den Grenzen von Konfessionalität und Religionszugehörigkeit. In: W. Weiße, H.-M. Gutmann (Hrsg.). *Religiöse Differenz als Chance? Positionen, Kontroversen, Perspektiven* (S. 131–144). Bd. 3 der „Schriftenreihe des Interdisziplinären Zentrums Weltreligionen im Dialog/der Akademie der Weltreligionen der Universität Hamburg“. Münster [u. a.]: Waxmann.
- Kuld, L., Schweitzer, F., Tzscheetzsch, W. & Weinhardt, J. (2009). *Im Religionsunterricht zusammenarbeiten. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Baden-Württemberg*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kumlehn, M. (2022). Deutungsmachtsensible Wahrnehmung, Reflexion und Begleitung von Positionierungsprozessen im Religionsunterricht. *Theo-Web 21* (2), 49–64. URL: <https://www.theo-web.de/ausgaben/2022/21-jahrgang-2022-heft-2/news/deutungsmachtsensible-wahrnehmung-reflexion-und-begleitung-von-positionierungsprozessen-im-religionsunterricht> [Letzter Zugriff: 18.08.2023].
- Kurschus, A. (2020). Lernen, was die anderen glauben. Präses Annette Kurschus über den "Religionsunterricht für alle". In: *chrismon. Das evangelische Magazin* (März 2020). URL: <https://chrismon.evangelisch.de/kolumnen/auf-ein-wort/48461/praeses-annette-kurschus-ueber-den-religionsunterricht-fuer-alle> [Letzter Zugriff: 25.06.2023].
- Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg. *Beutelsbacher Konsens. Standard für den historisch-politischen Unterricht an allen Schulen*. URL: <https://www.lpb-bw.de/beutelsbacher-konsens> [Letzter Stand: 25.05.2023].
- Lindner, H. & Meckel, T. (2015). Art. Religionsunterricht, Recht. In: *Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet* (WiReLex). URL: <https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/wirelex/sachwort/anzeigen/details/religionsunterricht-recht/ch/1fb028681554b8a0e708e40d6d83d644/> [Zugriff: 26.06.2023].

- Lorenzen, S. (2020). *Entscheidung als Zielhorizont des Religionsunterrichts? Religiöse Positionierungsprozesse aus der Perspektive junger Erwachsener*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lorenzen, S. (2021). Positionierung im Religionsunterricht, interreligiös. In: *Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet (WiReLex)*. URL: <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200876/> [Zugriff: 15.07.2023].
- Lorenzen, S. (2022). Die interaktionale Dimension religiöser und religionsbezogener Positionierungen – eine Perspektive für die religionsdidaktische Forschung? *Theo-Web 21* (2), 32–48. URL: <https://www.theo-web.de/ausgaben/2022/21-jahrgang-2022-heft-2/news/3die-interaktionale-dimension-religioeser-und-religionsbezogener-positionierungen-eine-perspektive-fuer-die-religionsdidaktische-forschung> [Letzter Zugriff: 13.07.2023].
- Lück, C. (2003). *Beruf Religionslehrer. Selbstverständnis – Kirchenbindung – Zielorientierung*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Lück, C. (2015). Hat der Religionsunterricht Zukunft? Perspektiven von Religionslehrerinnen und -lehrern. *Loccumer Pelican 4*, 161–165.
- Lüdtke, A. E. (2020). *Confessional Gap. Konfessionalität und Religionsunterricht denken*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Merkel, R. (2022). Wie lernt man, transparent zu unterrichten? Reflexionen notwendiger Tarierungsanforderungen in der Ausbildung von Positionalität durch angehende Religionslehrerinnen und Religionslehrer. *Theo-Web 21* (2), 90–100.
- Meyer, K. (2019). *Grundlagen interreligiösen Lernens*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Ministerium für Schule und Bildung (2012). *Lehrplan für die Primarstufe in Nordrhein-Westfalen. Fach Evangelische Religionslehre*. Auszug aus Heft 2012 der Schriftenreihe „Schule in NRW“, Sammelband: Lehrpläne Primarstufe. URL: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/285/ps_lp_er_einzeldatei_2021_08_02.pdf [Letzter Zugriff: 10.05.2023].
- Ministerium für Schule und Bildung (2012). *Lehrplan für die Primarstufe in Nordrhein-Westfalen. Fach Katholische Religionslehre*. Auszug aus Heft 2012 der Schriftenreihe „Schule in NRW“, Sammelband: Lehrpläne Primarstufe. URL: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/287/ps_lp_kr_einzeldatei_2021_08_02.pdf [Letzter Zugriff: 10.05.2023].
- Ministerium für Schule und Bildung (2013). *Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. Evangelische Religionslehre*. Heft 3403 (G8). URL: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene_download/gymnasium_g8/G8_Ev_Religionslehre_Endfassung.pdf [Letzter Zugriff: 10.05.2023].
- Ministerium für Schule und Bildung (2013). *Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. Katholische Religionslehre*. Heft 3403. URL: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SI/kathol_Religionslehre/KLP_GY_KR.pdf [Letzter Zugriff: 10.05.2023].

- Ministerium für Schule und Bildung (2013). *Kernlehrplan für die Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Evangelische Religionslehre*. Heft 3109. URL: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/67/KLP_GE_Ev_Religionslehre.pdf [Letzter Zugriff: 10.05.2023].
- Ministerium für Schule und Bildung (2013). *Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Evangelische Religionslehre*. Heft 4727. URL: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/24/KLP_GOST_Religionslehre_ev.pdf [Letzter Zugriff: 10.05.2023].
- Ministerium für Schule und Bildung (2013). *Kernlehrplan für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen. Evangelische Religionslehre*. Heft 3208. URL: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SI/HS/ER/3208_KLP_HS_Ev_Religionslehre_Endfassung_2012-12-14.pdf [Letzter Zugriff: 10.05.2023].
- Ministerium für Schule und Bildung (2013). *Kernlehrplan für die Realschule in Nordrhein-Westfalen. Evangelische Religionslehre*. Heft 3304. URL: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SI/RS/ER/3304_KLP_RS_Ev_Religionslehre_Endfassung_2012-12-14.pdf [Letzter Zugriff: 10.05.2023].
- Ministerium für Schule und Bildung (2013). *Kernlehrplan für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen. Katholische Religionslehre*. Heft 3209. URL: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/82/Kernlehrplan_Kath.Religion_slehre.pdf [Letzter Zugriff: 10.05.2023].
- Mühl, M. (2017). „Was glaubst denn Du?“ – Positionalität im konfessionellen Religionsunterricht im Anschluss an die Ergebnisse der Studie „Innenansichten des Religionsunterrichts“. In: W. Verburg (Hrsg.). *Welche Positionierung braucht religiöse Bildung?* (S. 64–70). München: DKV.
- Pirner, M. L. (2012a). Wer ist ein guter Lehrer / eine gute Lehrerin? Ergebnisse der Lehrerprofessionsforschung. In: R. Burrichter, B. Grümme, H. Mendl, M. L. Pirner, M. Rothgangel & Th. Schlag (Hrsg.). *Professionell Religion unterrichten* (S. 13–32). Stuttgart: Kohlhammer.
- Pirner, M. L. (2012b). Wie religiös müssen Religionslehrkräfte sein? Zur religiösen Kompetenz, Reflexionskompetenz und spirituell-religionspädagogischen Kompetenz. In: R. Burrichter, B. Grümme, H. Mendl, M. L. Pirner, M. Rothgangel & Th. Schlag (Hrsg.). *Professionell Religion unterrichten* (S. 107–125). Stuttgart: Kohlhammer.
- Pirner, M. L. (2022). *Wie Religionslehrkräfte ticken. Eine empirisch-qualitative Studie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Plasger, G. (2022). Positionalität – eine systematisch-theologische Perspektive. In: M. Zimmermann, F. Kraft, O. Reis, H. Roose, S. Schroeder & S. Fabricius (Hrsg.). *„Hauptsache, du hast eine Meinung und einen eigenen Glauben“. Positionalität (nicht nur) in der Kinder- und Jugendtheologie* (S. 38–47). Stuttgart: Calwer.
- Pohl-Patalong, U., Woyke, J., Boll, S., Dittrich, T. & Lüdtke, A. E. (2016). *Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt. Eine empirische Studie zum evangelischen Religionsunterricht in Schleswig-Holstein*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Riegel, U. (2018). *Wie Religion in Zukunft unterrichten? Zum Konfessionsbezug des Religionsunterrichts von (über-)morgen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Riegel, U. & Zimmermann, M. (2022). *Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Roggenkamp, A. (2022). Positionalität im interreligiösen Raum. Exemplarische Einblicke in religionskooperative Praxis. In: M. Khorchide, K. Lindner, A. Roggenkamp, C. P. Sajak & H. Simojoki (Hrsg.). *Stereotype - Vorurteile - Ressentiments: Herausforderungen für das interreligiöse Lernen (= Religiöse Bildung kooperativ 1)* (S. 107–124). Göttingen: Brill.
- Roth, M. (2018). Art. Das Religionsstunden-Ich. In: *Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet (WiReLex)*. URL: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200389/> [Letzter Zugriff: 12.07.2023].
- Rothgangel, M., Lück, C. & Klutz, Ph. (2017). *Praxis Religionsunterricht. Einstellungen, Wahrnehmungen und Präferenzen von ReligionslehrerInnen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schambeck, M. (2013). *Interreligiöse Kompetenz. Basiswissen für Studium, Ausbildung und Beruf*. Göttingen/Stuttgart: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schambeck, M. (2017). Hilfe! Muss ich dauernd von Gott reden? Warum es lohnt, Positionalität im Religionsunterricht weiter zu fassen. Auch ein Beitrag zur Debatte um den bekenntnisorientierten und religionskundlichen Religionsunterricht. In: W. Verburg (Hrsg.). *Welche Positionierung braucht religiöse Bildung?* (S. 26–45). München: DKV.
- Schambeck, M. (2020). Das Konzept eines positionell-religionspluralen Religionsunterrichts. In: Th. Knauth & W. Weiße (Hrsg.). *Ansätze, Kontexte und Impulse zu dialogischem Religionsunterricht* (S. 31–50). Münster: Waxmann.
- Schambeck, M. & Schröder, B. (2017). Auf dem Weg zu einer Didaktik konfessionell-kooperativer Lernprozesse. In: K. Lindner, M. Schambeck, H. Simojoki & E. Naurath (Hrsg.). *Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell* (S. 343–363). Freiburg i. Br.: Herder.
- Schmälzle, U. (1998). Von der Vermittlung zur Aneignung. Überlegungen zum Paradigmenwechsel in der Katechese. In: F.-P. Tebartz-van Elst (Hrsg.). *Katechese im Umbruch. Positionen und Perspektiven* (S. 33–44). Freiburg i. Br.: Herder.
- Schmälzle, U. (2001). Art.: Religionslehrer/in. In: *Lexp 2001*, 1697–1702.
- Schröder, B. (2021). *Religionspädagogik (= Neue Theologische Grundkenntnisse)*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Schröder, Bernd (2014). Was heißt Konfessionalität des Religionsunterrichts heute? Eine evangelische Stimme. In: B. Schröder (Hrsg.). *Religionsunterricht wohin? Modelle seiner Organisation und didaktischen Struktur* (S. 163–178). Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlagsgesellschaft.
- Schweitzer, F. (2015). Fundamental, nicht fundamentalistisch – Wege einer religiösen Erziehung jenseits von Relativismus und Fundamentalismus. In: W. Eppler (Hrsg.). *Fundamentalismus als religionspädagogische Herausforderung* (S. 13–30). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Schweitzer, F. (2017). Die Bedeutung von Konfessionalität für einen zukunftsfähigen Religionsunterricht aus evangelischer Sicht. In: K. Lindner, M. Schambeck, H. Simojoki & E. Naurath (Hrsg.). *Zukunftsfähiger Religionsunterricht: Konfessionell – kooperativ – kontextuell* (S. 41–54). Freiburg i. Br.: Herder.
- Schweitzer, F., Biesinger, A. & Scheidler, M. (2002). Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden: Erfahrungen und Perspektiven zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht. Freiburg i. Br.: Herder.
- Schweitzer, F., Biesinger, A., Conrad, J. & Gronover, M. (2006). *Dialogischer Religionsunterricht. Analyse und Praxis konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts im Jugendalter*. Freiburg i. Br.: Herder.
- Siebert, H. (2009). Lernen im Erwachsenenalter konstruktivistisch beobachtet. In: *Erwägen – Wissen – Ethik* 20 (2), 320–322.
- Stosch, K. v. (2017). Konfessionalität und Komparative Theologie. In: J. Woppowa, T. Işik, K. Kammeyer & B. Peters (Hrsg.). *Kooperativer Religionsunterricht: Fragen – Optionen – Wege* (= Religionspädagogik innovativ 20) (S. 59–78). Stuttgart: Kohlhammer.
- Stosch, K. v. (2019). *Einführung in die Systematische Theologie*. Paderborn: Schöningh.
- Stosch, K. v. (2021). *Einführung in die Komparative Theologie*. Paderborn: Schöningh.
- Stosch, K. v. (2012). Komparative Theologie als Wegweiser in der Welt der Religionen (= Beiträge zur Komparativen Theologie 6). Paderborn [u.a.]: Schöningh.
- Verburg, W. (2018). Art. Missio canonica (zur Erteilung von Religionsunterricht). In: *Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet (WiReLex)*. URL: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200476/> [Letzter Zugriff: 10.05.2023].
- Wöller, M. (2019). Art. Vocatio. In: *Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet (WiReLex)*. URL: <https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/wirelex/sachwort/anzeigen/details/vocatio/ch/6ddd157bb3713a1afefecdbf14138595/> [Letzter Zugriff: 16.05.2023].
- Woppowa, J. (2018). *Religionsdidaktik* (= UTB 4935). Grundwissen Theologie. Paderborn: Schöningh.
- Woppowa, J. (2019). Zum prekären Umgang mit Konfessionalität und Heterogenität. Plädoyer für eine ökumenisch inspirierte Lesart des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts. In: M. Schambeck, H. Simojoki & A. Stogiannidis (Hrsg.). *Auf dem Weg zu einer ökumenischen Religionsdidaktik: Grundlegungen im europäischen Kontext* (S. 219–234). Freiburg: Herder.
- Woppowa, J. (2022). Positionierung. Von normativen Verschiebungen und religionsunterrichtlicher Praxis. *Theo-Web* 21 (2), 202–217. URL: https://www.theo-web.de/fileadmin/user_upload/theo-web/pdfs/21-jahrgang-2022-heft-2/positionierung-von-normativen-verschiebungen-und-religionsunterrichtlicher-praxis.pdf [Letzter Zugriff: 17.07.2023].

- Woppowa, J. (2023). Erfahrungen mit interreligiöser Kooperation im Religionsunterricht. Exemplarische Ein- und Ausblicke. In: F. Schweitzer, F. Ulfat, R. Boschki (Hrsg.). *Interreligiöse Kooperation im Religionsunterricht. In Zusammenarbeit mit Rebecca Miriam Humpert* (S. 115–126). Münster: Waxmann.
- Woppowa, J. (2023). Quo vadis? Aktuelle Modelle des schulischen Religionsunterrichts im Vergleich. *Katechetische Blätter* 48 (2), 141–147.
- Woppowa, J. & Caruso, C. (2021). „... damit unsere Welt eine gute Welt werden kann.“ Explorative Befunde einer Befragung von Religionslehrkräften zu ihrem professionsbezogenen Selbstverständnis. *Theo-Web* 20 (2), 264–279. URL: <https://www.theo-web.de/ausgaben/2021/20-jahrgang-2021-heft-2/news/damit-unsere-welt-eine-gute-welt-werden-kann-explorative-befunde-einer-befragung-von-religionsl> [Letzter Zugriff: 15.07.2023].
- Zierrmann, S. (2020). „Wir sind alle völlig verschieden!“ – „Ich nicht!“ Die allgemeinpädagogische Heterogenitätsdebatte als inspirierender Zwischenruf für die Religionspädagogik. *Theo-Web* 19 (1), 413–426. URL: <https://doi.org/10.23770/tw0142> [Letzter Zugriff: 15.08.2023].
- Zimmermann, M. (2022). Positionalität (nicht nur) in der Kinder- und Jugendtheologie. Streiflichter zur Einführung, Kategorisierungsversuche und eine Problemanzeige in Frageform. In: M. Zimmermann, F. Kraft, O. Reis, H. Roose & S. Schroeder (Hrsg.). *„Hauptsache, du hast eine Meinung und einen eigenen Glauben“. Positionalität (nicht nur) in der Kinder- und Jugendtheologie* (S. 9–26). Stuttgart: Calwer.
- Zimmermann, M., Riegel, U., Fabricius, S. & Totsche, B. (2021a). Die Wahrnehmung der Religiosität von Kindern und Jugendlichen im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht NRWs durch die Lehrpersonen. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum* 29 (2), 103–121.
- Zimmermann, M., Riegel, U., Totsche, B. & Fabricius, S. (2021b). Standpunktfähigkeit und Perspektivenwechsel als Anforderung an die Lehrperson im konfessionell-kooperativen Lernsetting aus der Sicht von betroffenen Religionslehrkräften. *Religionspädagogische Beiträge* 44 (1), 47–57.
- Zirfas, J., Art. (2015). Identität. In: *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Bildungs- und Erziehungsphilosophie*, 1–29.