

Mehrperspektivischer Religionsunterricht – eine Modellidee aus Schleswig-Holstein

Uta Pohl-Patalong

Denkt man über künftige Gestalten des Religionsunterrichts in der religiös heterogenen Gesellschaft nach, sind es im Grunde drei Faktoren, die entschieden und zueinander in Beziehung gesetzt werden müssen:

- die Frage, wer in welcher Zusammensetzung unterrichtet wird, also die Ebene der Schülerinnen und Schüler,
- die Frage, wer unterrichtet, also die Ebene der Lehrkräfte, sowie
- die Frage, aus welcher Perspektive und mit welchen inhaltlichen Schwerpunkten¹ der Unterricht erteilt wird, also die Ebene des Unterrichtsgeschehens.

Alle drei Faktoren sind in der gegenwärtigen Gesellschaft von Heterogenität und damit von Differenz geprägt: Die Schülerinnen und Schüler gehören unterschiedlichen oder auch gar keinen Religionsgemeinschaften an und sind auch jenseits der formalen Zugehörigkeiten in sehr unterschiedlicher Weise religiös sozialisiert und orientiert. Die Differenz auf der Ebene der Lehrkräfte wird dadurch generiert, dass sie bislang (überwiegend) einer bestimmten Religionsgemeinschaft angehören müssen und sich dadurch von anderen, theoretisch auch potenziell Unterrichtenden, abgrenzen. Schließlich gibt es die Perspektiven auf Religion in der Spätmoderne nur im Plural und damit

¹ Mit dem Begriff der »Perspektive« wird berücksichtigt, dass in allen Lehrplänen bzw. Fachanforderungen schon seit Jahrzehnten andere Konfessionen und Religionen sowie die Auseinandersetzung mit religionskritischen Überzeugungen verbindlich sind und ebenso verbindlich lebensweltliche, ethische und philosophische Themen unterrichtet werden. Entscheidender als die Inhalte scheint mir daher die *Perspektive* zu sein, aus der diese Themen sowie andere weltanschauliche Auffassungen bearbeitet werden.

in Differenz. Jedes der gegenwärtigen organisatorischen Modelle in Deutschland, Religion zu unterrichten, folgt einem bestimmten Umgang mit Differenz auf diesen drei Ebenen und repräsentiert eine Möglichkeit, diese einander zuzuordnen. Diese Landschaft des Umgangs mit diesen Differenzebenen soll zunächst dargestellt werden (1). In einem zweiten Schritt wird erläutert, welche Perspektiven auf diese Differenzebenen die hauptbeteiligten Akteurinnen und Akteure des Religionsunterrichts, die Lehrkräfte sowie die Schülerinnen und Schüler, haben (2). Aus diesen Erkenntnissen heraus soll dann die modellhafte Idee des »mehrperspektivischen Religionsunterrichts« entwickelt werden, der eine Variante eines konfessionellen, kooperativen und kontextuellen Religionsunterrichts bildet (3).

1. Der Umgang mit den Differenzebenen in den Modellen des Religionsunterrichts – ein Überblick

Das klassische konfessionelle Modell bringt – zumindest der Idee nach – die Differenz der religiös-konfessionellen Perspektiven und der Lehrkräfte organisatorisch mit der Differenz auf der Ebene der Lernenden zur Deckung; Religion wird evangelischen Schülerinnen und Schülern durch evangelische Religionslehrkräfte aus evangelischer Perspektive und katholischen Schülerinnen und Schülern durch katholische Lehrkräfte aus katholischer Perspektive vermittelt. Der in einigen Bundesländern bereits erteilte und in anderen diskutierte islamische, alevitische und jüdische Religionsunterricht folgt dem gleichen Prinzip, die Klassengemeinschaft für das Fach Religion aufzulösen und nach Religionsgemeinschaften getrennte Lerngruppen aus der Perspektive dieser Religionsgemeinschaft durch entsprechende Lehrkräfte zu unterrichten.

Der Umgang mit Differenz hat sich jedoch durch die Öffnung des evangelischen Religionsunterrichts für nicht-evangelische Schülerinnen und Schüler seit den 1990er Jahren verändert. Aus der »Dreierhomogenität« wurde eine »Zweierhomogenität«, nach der die Berücksichtigung von Differenz auf der Ebene der

Lehrkraft und der inhaltlichen Perspektiven den Religionsunterricht als evangelisch qualifizieren. Auf der Ebene der Lernenden ist dabei faktisch eine eigentümliche Gemengelage im Umgang mit Differenz entstanden: Einerseits wird sie durch die Offenheit für alle eingezogen, andererseits durch die Existenz eines katholischen Unterrichts mit konzeptioneller Dreierhomogenität zwischen den Konfessionen häufig (aber nicht immer) aufrechterhalten. Die Differenzierung auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler verstärkt sich mit einem (ebenfalls der Dreierhomogenität verpflichteten) islamischen, alevitischen oder jüdischen Religionsunterricht. Gibt es diesen jedoch in einem Bundesland oder einer Schule nicht, wird im Ergebnis nicht selten stärker zwischen den christlichen Konfessionen getrennt als zwischen den Religionen, da dann häufig muslimische, alevitische oder jüdische Schülerinnen und Schüler überwiegend am evangelischen Unterricht teilnehmen. Gleichzeitig wurde evangelischerseits bislang erstaunlich wenig reflektiert, was es für einen evangelischen Religionsunterricht didaktisch bedeutet, wenn er sich in religiös heterogenen Lerngruppen ereignet.²

Andere Varianten im Umgang mit den Differenzebenen zeigen sich in den alternativen organisatorischen Modellen des Religionsunterrichts. So kann die klassisch-konfessionelle Lösung der Deckungsgleichheit in der einen Phase mit einer Aufhebung der Trennung der Lernenden in der anderen Phase verbunden werden, wenn in einer Spielart des konfessionell-kooperativen Modells oder auch eines religions-kooperativen Modells vorgängig getrennte Lerngruppen in gemeinsamen Lernphasen wieder zusammengeführt werden.³ Dabei werden dann die inhaltlich-perspektivischen Differenzen insofern auf die Schülerinnen und Schüler verlagert, als die Erwartung besteht,

² Gegenwärtig entsteht jedoch ein Handbuch für Lehrkräfte zum Thema »Religion unterrichten in konfessioneller, religiöser und weltanschaulicher Vielfalt«, hg. von Saskia Eisenhardt, Sebastian Hasler, Kathrin Kürzinger, Elisabeth Naurath und Uta Pohl-Patalong, das 2018 erscheinen wird.

³ Vgl. zu dieser Variante Schweitzer/Biesinger, *Gemeinsamkeiten stärken*, 92f. und Böhme, *Fächerguppe Religionsunterricht*.

dass sie gegenüber der anderen Konfession die Perspektive »ihrer« Religionsgemeinschaft repräsentieren sollen. Es kann jedoch auch die Differenz der inhaltlichen Perspektivität aufrecht erhalten und durch die differenten Lehrkräfte repräsentiert werden – und zwar gleichzeitig im Nebeneinander –, während sie organisatorisch auf der Ebene der Lernenden eingezogen wird: Dann wird die gesamte Klasse (ausgenommen die vom Religionsunterricht abgemeldeten Schülerinnen und Schüler) im Team-Teaching zwischen evangelischer und katholischer Lehrkraft oder zwischen christlicher und muslimischer Lehrkraft⁴ unterrichtet. Wenn wiederum die Lernenden gemeinsam von einer Lehrkraft einer Konfession unterrichtet werden,⁵ muss die Bedeutung der Konfessionalität der Lehrkraft und die Frage, welchen Einfluss diese auf die inhaltlichen Perspektiven des Unterrichtsgeschehens haben soll, eingehend reflektiert werden.

Gleiches gilt für den Hamburger Weg. Hier wird auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler programmatisch keine Differenzierung nach Religionsgemeinschaften vorgenommen, was häufig zu einem Unterricht im Klassenverband führt (eine Abmeldung ist rechtlich prinzipiell möglich, wird jedoch nur in den höheren Klassenstufen in nennenswertem Umfang gewählt, wo auch Philosophie als Ersatzfach angeboten wird). Auf der Ebene der Lehrkräfte wird religiöse Differenz jedoch berücksichtigt und auch inhaltlich sollen die Differenzen zwischen den Religionsgemeinschaften zur Geltung kommen. In der ersten Phase des Hamburger Weges wurde die religiöse Differenz in der Anforderung umgesetzt, dass alle Lehrkräfte einer evangelischen Kirche angehören mussten, während inhaltlich der Unterricht multireligiös gestaltet werden sollte, indem die Inhalte und Unterrichtsmaterialien von einem interreligiösen Gesprächskreis entwickelt wurden. Die evangelische Lehrkraft sollte damit Inhalte und Perspektiven unterschiedlicher Reli-

⁴ Vgl. konzeptionell Gennerich/Mokrosch, Religionsunterricht kooperativ.

⁵ Vgl. zu dieser Variante Schweitzer/Biesinger, Gemeinsamkeiten stärken, 93f. sowie Weinhardt, Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht.

gionsgemeinschaften unterrichten, selbst jedoch authentisch ihre religiöse Perspektive vertreten – damit wurde zwischen der religiösen Perspektive der Lehrkraft und der didaktischen Perspektive des Unterrichts getrennt. Mit dem Einsatz muslimischer und alevitischer Lehrkräfte (zunächst an Modellschulen) stellt sich die Frage neu, wie sich die Differenz auf der Ebene der Lehrkräfte auf die Ebene der inhaltlichen Perspektivität auswirken soll, hier ist die Diskussion noch nicht abgeschlossen.⁶

Schließlich können die Differenzen auch auf allen drei Ebenen eingezogen werden. Dies ist im Fach Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde im Bundesland Brandenburg der Fall: Es erfolgt keine Trennung nach Religionsgemeinschaften, die religiöse Zugehörigkeit und Überzeugung der Lehrkräfte ist nicht relevant für ihre Anstellung und sie sollen keinen perspektivischen Unterricht erteilen. Damit wird der Rahmen des Religionsunterrichts zugunsten der Religionskunde verlassen.

Bereits die erheblichen Unterschiede zwischen den Bundesländern (sowie im Einzelnen dann auch regional und lokal) im

⁶ Die Formulierung der didaktischen Leitlinien für den »Rufa 2.0« lässt dies offen, wenn es heißt: »Lehrerinnen und Lehrer bringen ihre eigene Position ohne Dominanz, pädagogisch verantwortet und argumentativ ein. Sie exemplifizieren für Schülerinnen und Schüler religiöse Positionalität jenseits der Alternative von Egalität oder Fundamentalismus. Sie sind Bürgen für eine empathische, respektvolle und offene Dialog-Kultur und üben auf diese Weise mit den Schülerinnen und Schülern den kategorischen Imperativ für religiöse Bildung ein: ›Präsentiere und repräsentiere deine eigenen Überzeugungen stets so, dass du deren Verbindlichkeit für dich selbst auch allen anderen für die ihren zumindest zugestehst.« Seitens der Behörde für Schule und Berufsbildung in Hamburg wird die Trennung zwischen der persönlichen Perspektive der Lehrkraft und der didaktischen Perspektive ihres Unterrichts fortgeschrieben: »Für die Vorbildfunktion von Lehrkräften wäre somit eine konfessionelle Verortung der Lehrkraft Voraussetzung, ohne dass ihre spezifische Konfessionszugehörigkeit über die spezifische Konfessionalität des Unterrichts entscheiden würde.« (Bauer, Weiterentwicklung, 256) Auch die gegenwärtig entwickelten Unterrichtsmaterialien, die unabhängig von der jeweiligen Lehrkraft vorsehen, dass Schülerinnen und Schüler sich in gewissen Anteilen mit der je eigenen Religion beschäftigen, weisen in diese Richtung.

Umgang mit den drei Differenzebenen zeigen, dass es gegenwärtig in Deutschland offensichtlich keinen Konsens gibt, wie mit der Spannung zwischen religiöser Heterogenität einerseits und religiöser Perspektivität andererseits sinnvoll umgegangen werden kann. Ein Modell, das alle – wiederum hochgradig differenten – Anliegen an den Religionsunterricht befriedigt, gibt es bislang offensichtlich nicht. Wie intensiv diese Diskussion gegenwärtig geführt wird, zeigt nicht zuletzt dieser Band. Da meist vorrangig konzeptionell-theologisch argumentiert wird, werden in diese Debatte allerdings nur selten die Ansichten der hauptbeteiligten Akteurinnen und Akteure am Religionsunterricht, die Lehrkräfte sowie die Schülerinnen und Schüler, einbezogen. Wie stellen sich aus ihrer Sicht des Erlebens von Unterricht die genannten Differenzen dar und welchen Umgang damit wünschen sie sich? Diese Frage ist ein wesentlicher Bestandteil der ReVikoR-Studie (Religiöse Vielfalt im konfessionellen Religionsunterricht), die von 2013 bis 2017 den Umgang mit religiöser Vielfalt im evangelischen Religionsunterricht in der Perspektive von Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern in Schleswig-Holstein sowohl qualitativ als auch quantitativ untersuchte.⁷ Sie bietet reiches Material für die Frage des Umgangs mit Differenz auf der Ebene der Lernenden und der Lehrkräfte, während sie für die Ebene des Unterrichtsgeschehens weniger ergiebig ist. Da diese aber mit der Frage der religiösen Position der Lehrkräfte eng zusammenhängt, erscheint

⁷ Unten den Lehrkräften wurde eine Vollerhebung mit einem standardisierten Fragebogen mit einem Rücklauf von ca. einem Drittel durchgeführt und 33 leitfadengestützte Interviews geführt. Die Schülerinnen und Schüler wurden nach der Klumpenauswahl (»cluster sampling«) befragt: In drei unterschiedlich strukturierten Regionen wurden insgesamt 18 Interviews mit je drei bis vier Schülerinnen und Schülern, die am evangelischen Religionsunterricht teilnehmen (und verschiedenen oder auch gar keiner Religion angehören), in zwei Altersstufen geführt und ein Fragebogen ausgeteilt, der von 414 Schülerinnen und Schülern ausgefüllt wurde.

Die Ergebnisse der Lehrkräftebefragung sind erschienen in Pohl-Patalong u. a., *Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt I*; die Ergebnisse der Schülerinnen- und Schülerbefragung in Pohl-Patalong u. a., *Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt II*.

es weniger gravierend, wenn ich mich hier auf die ersten beiden Differenzebenen konzentriere.

2. Die Differenzebenen in der Sicht von Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern – Einsichten der ReVikoR-Studie

2.1 Gemeinsam oder getrennt? Zum Umgang mit Differenz auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler

Die Frage nach einem nach Religionsgemeinschaften getrennten Religionsunterricht stellt sich in jedem Bundesland vor dem Hintergrund seiner konfessionellen und religiösen Situation. Schleswig-Holstein ist ein volkskirchlich geprägtes, mehrheitlich ländliches Bundesland mit einigen mittelgroßen Städten, das traditionell evangelisch geprägt ist. Gegenwärtig sind 47,8 % der Bevölkerung evangelisch, 5,9 % katholisch und ca. 5 % muslimisch.⁸ Islamischen Religionsunterricht gibt es bisher nicht (an einigen Grundschulen wird jedoch im Rahmen eines Modellversuchs Islamkunde für muslimische Schülerinnen und Schüler angeboten). Laut einer Umfrage unter den Schulleitungen im Rahmen der ReVikoR-Studie gibt es an 60 % der Schulen das Fach katholische Religion, jedoch unregelmäßig unter den Schulformen verteilt⁹ und nicht unbedingt in jeder Klassenstufe. Faktisch wird das Fach Religion nicht selten im Klassenverband unterrichtet. Auch wenn katholische Religion und Philosophie angeboten werden, wird dies nicht zwingend als eine Trennung nach Religionsgemeinschaften praktiziert und erlebt.

Frägt man nun die Lehrkräfte nach ihrer Haltung zu getrennten oder gemeinsamen Lerngruppen, zeigt sich ein überraschend klares Bild zugunsten eines gemeinsamen Religionsunterrichts. Explizit gefragt danach, wie sie zu einer Trennung

⁸ Vgl. Kirchenamt der EKD (Hg.), Kirchenmitgliedernzahlen.

⁹ Vgl. Pohl-Patalong u. a., Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt I, 13.

der Klasse nach Religionsgemeinschaften stehen, lehnen dies 87,1 % der Lehrkräfte ab und nur 12,9 % betrachten dies als sinnvoll.¹⁰ Stellt man die Frage nach einer Differenzierung auf der Ebene der Lernenden in der Perspektive eines eigenen Religionsunterrichts für muslimische Schülerinnen und Schüler, wird die Zustimmung mit 30,3 % höher. Mit 69,7 % negiert es mehr als zwei Drittel der Lehrkräfte aber auch dann, die Lerngruppen zu trennen.¹¹ Spezifiziert nach Schulformen findet der islamische Religionsunterricht in der Gemeinschaftsschule mit 28,5 % eine etwas geringere Zustimmung und in den Beruflichen Schulen mit 14,3 % deutlich weniger Zustimmung als im Durchschnitt der Lehrkräfte¹² – dies aber sind die Schulformen, die statistisch gesehen einen höheren Anteil an muslimischen Schülerinnen und Schülern haben. Offensichtlich wird mit steigender religiöser Pluralität eine Trennung der Lernenden nach Religionszugehörigkeiten noch weniger plausibel, als sie es ohnehin aus Sicht der Lehrkräfte schon ist.

Unter den Schülerinnen und Schülern zeigen sich die gleichen Tendenzen zu einem gemeinsamen Religionsunterricht, teilweise ist die Befürwortung sogar noch ausgeprägter. Gefragt danach, ob ihrer Meinung nach Schülerinnen bzw. Schüler anderer Religionen, Konfessionen und ohne religiöse Orientierung am Religionsunterricht teilnehmen sollten, zeigt sich ein klares Bild: 96,5 % der Befragten befürworteten voll oder tendenziell, dass Angehörige nicht-christlicher Religionen teilnehmen; 93,6 % äußerten sich positiv zur Teilnahme von Schülerinnen und Schülern nicht-evangelischer Kirchen und 88,5 % befürworteten voll oder tendenziell einen gemeinsamen Unterricht mit Lernenden, die nicht an Gott glauben.¹³

Fragt man nun direkt nach dem Religionsunterricht im Klassenverband, ist das Ergebnis stimmig zu diesen Zahlen:

¹⁰ Vgl. ebd., 221.

¹¹ Vgl. ebd.

¹² Vgl. ebd.

¹³ Vgl. Pohl-Patalong u. a., *Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt II*, 135.

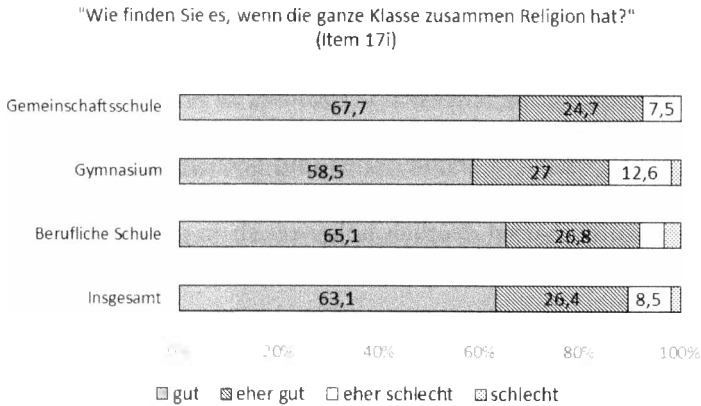


Abb. 1: Bewertung von Religionsunterricht im Klassenverband

Insgesamt 89,5 %, also noch etwas mehr als bei den Lehrkräften, äußern sich dazu positiv und nur 2,0 % lehnen dies dezidiert ab (in den Gemeinschaftsschulen sind dies sogar 0 %).¹⁴ Wiederum fällt die Befürwortung in den Schulformen mit größerer religiöser Heterogenität höher aus. Da an den Gemeinschaftsschulen häufiger katholische Religion angeboten wird als an den Gymnasien, ist offensichtlich nicht die Zustimmung zu dem Bekannten leitend, sondern es sind inhaltliche Gründe.

Diese starke Präferenz für einen Religionsunterricht im Klassenverband und damit verbunden für religiöse Heterogenität der Lerngruppen mit einer Minderheit, die für einen nach religiösen Zugehörigkeiten getrennten Unterricht plädiert, spiegelt sich auch in den qualitativen Befragungen der Lehrkräfte und der Schülerinnen sowie Schüler wider. Dabei werden die Begründungen für den Aspekt des Klassenverbandes und den Aspekt der re-

¹⁴ Dabei muss berücksichtigt werden, dass wir bei den Lehrkräften keine tendenziellen Optionen angeboten haben, sondern sie nur zwischen »ja« und »nein« wählen konnten, während wir diese um der Einheitlichkeit der Fragestellung willen den Schülerinnen und Schülern grundsätzlich angeboten haben.

ligiösen Heterogenität nicht klar getrennt, sondern fließen ineinander und ergänzen und bestärken sich wechselseitig. Aufgrund der notwendigen Beschränkung erfolgt hier eine Konzentration auf die Begründung unter den Lernenden, zu der die Argumente der Lehrkräfte auch weitgehend parallel liegen.

Zunächst meinen Schülerinnen und Schüler, dass der Lerneffekt durch die authentischen Stimmen aus anderen Religionsgemeinschaften deutlich höher sei als in getrennten Lerngruppen.

Bastian (evangelisch): »Alle zusammen, weil sonst lernt man halt auch überhaupt nichts mehr über die anderen Religionen und so. Und das ist voll gut so, dass wir Leute in der Klasse haben, die halt Muslime sind und die dann da halt drüber erzählen können, und das können die dann wahrscheinlich viel besser, als wenn sich Frau B. jetzt irgendwo schlau macht. Denn können die ja viel besser erklären, weil die das von Haus aus kennen und machen.« (B 10,13–17)¹⁵

Das Fach gewinnt zudem für die Schülerinnen und Schüler deutlich an Attraktivität.

Gyde (versteht sich als Atheistin): »Ich denke auch, dass das Trennen von Religionen nicht sonderlich schön ist. Ich find', für die einzelnen Personen nicht, und auch macht es den Unterricht trocken ... und irgendwie trostlos. Ich hatte immer das Gefühl, wenn wir denn getrennt werden, ist das irgendwie langweilig. Ich mag ja da offen reden.« (G 14,29–15,2)¹⁶

Vor allem aber sehen die Schülerinnen und Schüler eine Trennung in diesem Fach als das gesellschaftlich falsche Signal an, das die Abgrenzung der Religionsgemeinschaften gegeneinander in der religiösen Pluralität befördere.

¹⁵ Pohl-Patalong u. a., *Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt II*, 225.

¹⁶ Ebd., 226.

Gustav (neuapostolisch): »Also ich find', wenn man getrennt wird, dann hat man auch gar nicht so die Verbindung zwischen den Religionen, dann trennt man das alles so. Eigentlich so, wie das in der Gesellschaft jetzt auch ist, dass jetzt viele Moslems zusammen sind und dann die Christen, und die voneinander abgegrenzt. Ich find', man soll das zusammenführen, indem man halt Religionsunterricht für alle macht, zusammen, wo man auch die Erfahrung miteinander teilen kann.« (G 14,21–28)¹⁷

Religion würde durch die Trennung künstlich zum Persönlichkeitsmerkmal hochstilisiert.

Freya (evangelisch): »Ich find' es nicht so richtig gut, wenn man das so strikt trennt ... Das könnte vermitteln, dass man dann ... anders ist ... Also nur, weil man vielleicht eine andere Religion hat, ist man ja nicht anders als die anderen.« (F 1,21–27)¹⁸

Religion sei das einzige Schulfach, in dem man das Zusammenleben Verschiedener und den gegenseitigen Respekt erlernen könne. In den Lebenswelten vieler Jugendlicher hat die Trennung nach Religionsgemeinschaften häufig keine Plausibilität.

Oktay (muslimisch): »Da können ja gleich auch die Schulen trennen, also ich find' das 'ne sehr schwachsinnige Frage ...«

Olida (muslimisch): »Ich finde, wenn Toleranz geschaffen werden soll, müssen die Leute alle zusammen unterrichtet werden.«

Oktay: »Ich finde, wir leben im 21. Jahrhundert. Ich glaube, da sollte es normal sein und ... wir sind ja auch im Klassenverband. Ich diskriminiere ja keinen, weil der vielleicht anders glaubt als ich. Das sind trotzdem meine besten Freunde, so. Ich glaube, das sollte jetzt nicht an der Religion scheitern.«

¹⁷ Ebd., 228.

¹⁸ Ebd., 219.

Olivia (katholisch): »Ja, das ist ein Stück weit Ausgrenzung, finde ich dann. Das ist dann: das sind die Moslems, das die Christen und die gehören dann nicht zusammen, obwohl es alles eigentlich zusammen gehört.«

Oktay: »Und ich mag (Name der Schülerin) jetzt nicht weniger, weil sie vielleicht keiner Religion angehört. Also, ich finde, damit hat das nicht so viel zu tun.« (O 12,28–13,13)¹⁹

Im Zuge der Integration geflüchteter Schülerinnen und Schüler werde dies noch wichtiger:

Christiane (evangelisch und in einer bisher rein evangelischen Klasse): »Ich finde auch ... das ist eine Art von Integration. Vor allem jetzt bei dem Thema, was jetzt einfach in Deutschland ist, mit der Flüchtlingskrise. Und wenn die irgendwann halt auch alle irgendwann halt in unsere Schulen kommen, das finde ich auch eigentlich, dass Religion dann mit das wichtigste Fach auch unter anderem sein wird, auch mit Politik, weil wenn dann so viele verschiedene ... Dann sind ja einfach mehr Muslime da und ich glaube, dass das dann aber auch ganz wichtig ist, dass die dann nicht getrennt sind, sondern mit uns das dann machen. Und wir ... uns auch mit denen austauschen können, weil ich glaube, das würde dann nicht so stattfinden, wie im Religionsunterricht auch.« (C 10,18–26)²⁰

Sowohl bei den Lehrkräften als auch bei den Lernenden zeigt sich also eine starke Tendenz dazu, auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler nicht nach Religionsgemeinschaften zu differenzieren.

¹⁹ Ebd., 220.

²⁰ Ebd., 229.

2.2 Positionell oder neutral? Zum Umgang mit Differenz auf der Ebene der Lehrkräfte

Die Einstellung der Lehrkräfte sowie der Schülerinnen und Schüler zur religiösen Differenz auf der Ebene der Lehrkräfte wird in der ReVikoR-Studie bearbeitet in der Frage, ob im Religionsunterricht die religiöse Position der Lehrkraft erkennbar sein sollte – denn in der religiös heterogenen Gesellschaft wird durch eine erkennbare religiöse Position notwendig eine Differenz zu anderen Positionen gesetzt. Damit wird die Haltung der Lehrkräfte und Lernenden zur zweiten Kernfrage der Debatte um die Zukunft des Religionsunterrichts deutlich. Gleichzeitig wird die dritte Ebene tangiert, da eine erkennbare Positionalität der Lehrkraft die Perspektive des Religionsunterrichts maßgeblich beeinflusst.

In der Erhebung unter den Lehrkräften wurden diese nach ihrem eigenen Rollenbild gefragt. Dabei gaben fast genauso viele Lehrkräfte unter etlichen Antwortmöglichkeiten an, sich als »neutrale(r) Wissensvermittler/-in« zu verstehen (34,5 %) wie als »authentisches Beispiel für meine gelebte Religion« (34,8 %).²¹ Die Lehrkräfte sind in dieser Frage also offensichtlich gespalten. Für ein weiteres Drittel ist diese Frage im Blick auf ihr Rollenbild offensichtlich nicht so relevant, dass sie sich für eine der Antwortmöglichkeiten entschieden hätten.²² Ebenso wird die Frage, ob die Lehrkräfte ihre Kirchenzuge-

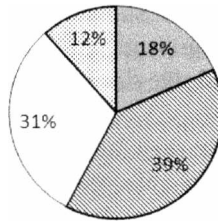
²¹ Vgl. Pohl-Patalong u. a., Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt I, 126.

²² Als weitere Antwortmöglichkeiten (von denen beliebig viele angekreuzt werden konnten) standen zur Auswahl: »staatliche Lehrkraft, die dem Bildungs- und Erziehungsauftrag verpflichtet ist«, »Vertreter/-in der evangelischen Kirche«, »Vermittler/-in des christlichen Glaubens«, »Moderator/-in unterschiedlicher religiöser Vorstellungen«, »Begleitung für die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler/-innen«, »Reiseleitung in das Land der Religion«, »Vermittler/-in des christlichen Glaubens« und »ich rege zu kritischer Urteilsbildung und eigenständiger Auseinandersetzung an«. Die Varianten wurden im Gespräch mit der Literatur aus der vorausgehenden qualitativen Befragung entwickelt.

hörigkeit (oder deren Fehlen) im Religionsunterricht thematisieren, sehr unterschiedlich beantwortet: 31 % tun dies, 15 % gar nicht und eine Mehrheit von 54 % kommt nur auf Nachfrage darauf zu sprechen.²³

Ein ebenso gemischtes Bild zeigt sich in der Frage der Beziehung zwischen persönlichen Glaubensvorstellungen und Religionsunterricht.

"Meine persönlichen Glaubensvorstellungen sind von meinem RU nicht zu trennen." (Frage 44) Ich stimme...



□ voll zu ▨ eher zu □ eher nicht zu ▩ überhaupt nicht zu

Abb. 2: Religionslehrkräfte – persönliche Glaubensvorstellungen und Religionsunterricht²⁴

Nimmt man die volle und die tendenzielle Befürwortung zusammen und stellt sie der vollen und der tendenziellen Ablehnung gegenüber, ergeben sich zusammengenommen 57,7 % Zustimmung gegenüber 42,3 % Ablehnung. Auffallend dabei ist, dass sich eine deutlichere Mehrheit von insgesamt 70 % in dieser Frage nicht klar positioniert, sondern eine der beiden tendenziellen Optionen wählt. Das große Spektrum unter Lehrkräften, die im gleichen Bundesland das gleiche Fach unterrichten, zeigt sich auch in der qualitativen Befragung. So wird eine

²³ Vgl. Pohl-Patalong u. a., Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt I, 140.

²⁴ Ebd., 143.

Haltung religiöser Positionalität beispielsweise folgendermaßen konkretisiert:

»Ich find', gerade in Religion ist es wichtig, dass sie sehen, da steht Frau [Name] da vorne und sie ist konfirmiert und hat sich sogar damit auseinandergesetzt und glaubt an Dinge, die da in dieser Religion propagiert werden, und dann dürfen sie sich abarbeiten. Und da auch wieder zu betonen, dass das, was ich an Gewissheiten hab, ich hab nicht die Wahrheit hier vorne, ich werde nicht sagen, was richtig oder falsch ist, stelle ich zur Disposition, aber das ist natürlich konfessionell. Ich find's wichtig, es immer wieder auch zu betonen, dass das, was ich als Input reingebe, oder dass, wenn ich jetzt was sage, dass das natürlich aus 'ner bestimmten Quelle entspringt, und das ist eine konfessionelle Quelle. Was nicht dem widerspricht, dass ich andere Sachen natürlich wertschätze und auch anhöre. Aber das ist eigentlich das, was tatsächlich profilprägend ist für den Unterricht.« (Jana 11,1–11)²⁵

Das Bemühen um religiöse Neutralität hingegen wird folgendermaßen beschrieben:

»Also ich bin neutral. Gerade, glaube ich, weil ich so selbst sehr, ja, gläubig bin und so, habe ich dieses Bewusstsein, das darfst du nicht in den Unterricht reinbringen. Also so, fällt mir eigentlich auch nicht so schwer, denke ich mir. Aber ich habe auch dadurch das geschärfte Bewusstsein, dass ich sofort anspringe, wenn hier irgendjemand intolerant wäre. Das kann ich gar nicht ab. Also ich positioniere mich in meinem Glauben. Aber außerhalb des Unterrichts und eindeutig. Aber [sc. bisher] hat mich jetzt noch kein Schüler gefragt. Wenn die jetzt fragen würden: ›Frau [Name], was glauben Sie jetzt eigentlich so?‹, wüsste ich jetzt im Moment noch nicht, wie ich mich ... würde ich sagen, ›Ich glaube, das ver-

²⁵ Ebd., 145.

lagern wir raus, gehört jetzt hier nicht hin« oder so. Also, weil ich auch so unsicher bin, was man darf. Ich will ja Schüler auch nicht beeinflussen. Ich will sie nur dahingehend beeinflussen, dass sie tolerant sind.« (Cornelia 12,13–23)²⁶

Der Haltung der Schülerinnen und Schüler gegenüber einer religiösen Positionalität ihrer Lehrkraft wollten wir hingegen mit der Frage auf die Spur kommen, wie sie es bewerten, wenn die Lehrkraft über ihre religiöse Position spricht (offen formuliert mit dem Wort »ob«, das auch eine Offenlegung einer nicht-religiösen Position einschließen könnte). Dabei zeigt sich auf den ersten Blick ein ähnlich gemischtes Bild wie bei den Lehrkräften.

"Wie finden Sie es, wenn Ihre Lehrkraft Ihnen im RU erzählt, ob sie an Gott glaubt?" (Item 17d)

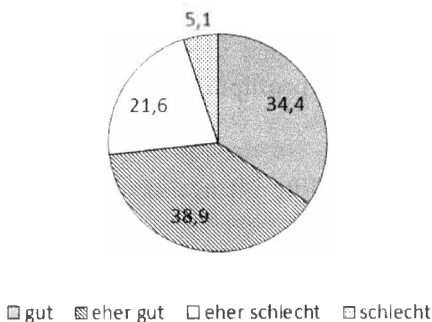


Abb. 3: Schülerinnen und Schüler – Einstellungen zu religiösen Positionierungen der Religionslehrkraft²⁷

Auch hier sind mit 60 % die nicht klar Entschiedenen in der Mehrheit, allerdings weniger ausgeprägt als bei den Lehrkräften. Im Vergleich zu den Lehrkräften äußern sich jedoch mehr Schülerinnen und Schüler eindeutig positiv und deutlich weniger eindeutig negativ, nämlich nur 5,1 %. Im Durchschnitt wünschen sich also mehr Schülerinnen und Schüler eine trans-

²⁶ Ebd., 138f.

²⁷ Pohl-Patalong u. a., Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt II, 188.

parent kommunizierte religiöse Position ihrer Religionslehrkraft bzw. als die Lehrkräfte sie bieten!²⁸

Die qualitative Untersuchung spiegelt auch hier ein Spektrum von Zustimmung und Ablehnung wider, gibt aber noch einmal differenziertere Einblicke in den ja durchaus vorhandenen Wunsch nach religiöser Neutralität. Stellvertretend für die Befürwortung einer religiösen Kenntlichkeit sei die Gemeinschaftsschülerin Ella (6. Klasse) genannt:

Ella (evangelisch): »Ich find' das auch besser, weil wenn man den Kindern was über Religion beibringen möchte, muss man ja nicht nur Religion wissen, sondern auch richtig Religion fühlen, weil sonst kann man das ja nicht weitervermitteln.« (E 3,4–6)²⁹

Als Voraussetzung für die Vermittlung von Religion wird über den kognitiven Zugang hinaus eine emotionale und damit persönliche Beziehung zu Religion gesetzt. Ist diese nicht vorhanden, kann der Gegenstand Religion nach dieser Überzeugung nicht vermittelt werden und der Lerneffekt bliebe aus. Die religiöse Position der Lehrkraft kann dabei sogar als Voraussetzung betrachtet werden für die Offenheit für differente religiöse Positionen:

Olida (muslimisch): »Also wenn da vorne jetzt jemand stehen würde und uns von Gott oder verschiedenen Religionen erzählen möchte oder soll ..., das würde sie vielleicht nicht so glaubwürdig 'rüberbringen, sondern so, es wäre ihr vielleicht gleichgültig. Und gläubige Menschen, die glauben ja

²⁸ Stellt man einen Zusammenhang her zwischen der Beantwortung dieser Frage und der Frage nach der religiösen Haltung der Lernenden, wird deutlich, dass diejenigen, die angeben, an Gott zu glauben, eine religiöse Position der Lehrkraft noch häufiger befürworten: 84,6 % dieser Schülerinnen und Schüler finden es gut bzw. eher gut, wenn die Lehrkraft von ihrem Glauben erzählt. Allerdings finden auch 52,9 % aller Schülerinnen und Schüler, die nicht an Gott glauben, dieses gut oder eher gut. Vgl. ebd., 188.

²⁹ Ebd., 192.

an eine höhere Macht und die glauben an einen Gott und die tolerieren wahrscheinlich auch andere Religionen, in denen es andere Götter gibt oder andere Sichtweisen. Dass die so offen dafür sind. Und Menschen, die nicht daran glauben, sind eher wahrscheinlich so, dass sie sagen: ›Nein gibt's nicht‹ und das abschließen damit: ›Also für mich gibt's nicht‹. Und ich weiß nicht, ob das so überzeugend ist, dass man das dann Schülern beibringen kann.« (O 5,25–34)³⁰

Die Ablehnung einer religiösen Position der Lehrkraft wird zumindest in diesem Sample durchgehend mit der Sorge vor einer ungerechten Behandlung entweder der Unterrichtsinhalte oder aber der Schülerinnen und Schüler begründet. So wird formuliert:

Damian (religionsfern): »Aber manchmal ist das sogar besser, nicht religiös zu sein als Lehrer, ... denn z. B. wenn man jetzt das Christentum unterstützt, dann erzählt man viel über das Christentum, aber man kriegt nicht was vom Buddhismus mit oder anderen Religionen. Ich glaub', das ist sogar gar nicht so schlecht, wenn man nicht religiös ist als Religionslehrer.« (D 6,11–15)

Und auch:

Peter (evangelisch): »Also, finde ich eigentlich, dass so 'ne ... ja, gewisse neutrale Einstellung dem Ganzen gegenüber sicherlich nicht schaden kann, weil dann alles auch gleich gerecht, sag ich mal, behandelt wird.« (P 5,18–20)³¹

³⁰ Ebd., 193f. Diese Überzeugung kann als durchaus charakteristisch für muslimische Schülerinnen und Schüler gelten, geben doch in der quantitativen Befragung 82 % aller Muslime und Muslimas im Rahmen ihrer Teilnahme am evangelischen Religionsunterricht an, es gut bzw. eher gut zu finden, wenn eine Lehrkraft religiös kenntlich ist, auch wenn sie nicht ihrer eigenen Religion angehört, vgl. ebd., 194.

³¹ Ebd., 200.

Anders als in der o. g. Äußerung wird religiöse Neutralität hier als Voraussetzung gesehen, nicht nur unterschiedlichen Religionen gerecht zu werden, sondern auch den unterschiedlichen religiösen Positionen der Schülerinnen und Schüler vorurteilsfrei zu begegnen, diese zu akzeptieren und gerecht zu benoten. In der Sicht der Schülerinnen und Schüler scheint die Frage, ob sie sich eine religiöse Positionalität ihrer Religionslehrkraft wünschen, also eng mit der Frage verbunden, ob dadurch ihre Fähigkeit zu einer akzeptierenden und gerechten Haltung gegenüber Inhalten und Schülerinnen sowie Schülern anderer religiöser und weltanschaulicher Überzeugungen beeinträchtigt wird. Mehrere Äußerungen thematisieren dies im Modus der Einschränkung: Eine persönliche religiöse Überzeugung der Lehrkraft ist dann und nur dann gewünscht, wenn diese Beeinträchtigung nicht gegeben ist.

Jan (evangelisch): »Er kann ruhig gläubig sein, weil das zeigt ja irgendwie auch, dass er Interesse an Religion hat und dann, wenn ihn das interessiert, kann er besser unterrichten, wenn er das mit Leidenschaft macht ... Also, in meinen Augen soll er ruhig gerne gläubig sein, weil er das dann alles besser auch nachvollziehen kann und so. Also solange er jetzt nicht seinen Glauben so ... ausbreitet und so sagt: ›Konvertiert zu meinem Glauben‹ oder so was. Das wäre natürlich Katastrophe. Solange der Lehrer so ein bisschen neutral bleibt, ist das nur gut.« (J 5,29–6,5)³²

Mit dem Ausdruck »ein bisschen neutral« soll die Spannung zwischen der inhaltlich gewünschten religiösen Haltung der Lehrkraft und der Sorge vor Übergriffigkeit gelöst werden. Die Ansicht, dass eine religiöse Überzeugung der Lehrkraft die Offenheit für andere religiöse Positionen fördert, steht also der Meinung, dass diese hinderlich ist, diametral gegenüber. Angesprochen wird damit die Pluralitätsfähigkeit der Lehrkraft. Diese wird allerdings von den Schülerinnen und Schüler fast ein-

³² Ebd., 195.

stimmig als gegeben bewertet: 90,5 % sehen es voll und 8,8 % als überwiegend gegeben an, dass ihre Lehrkraft unterschiedliche religiöse Überzeugungen akzeptiert.³³ Dieser höchste zustimmende Wert in der ganzen Untersuchung ist nicht nur an sich bemerkenswert, sondern könnte auch vorsichtig dahingehend interpretiert werden, dass Schülerinnen und Schüler die Pluralitätsfähigkeit ihrer Lehrkraft kausal mit ihrer religiösen Position interpretieren: Nehmen sie ihre Lehrkraft als religiös positioniert wahr, sehen sie darin die Ursache für ihre Offenheit für andere religiöse Positionen und umgekehrt ebenso.

Stellt man dies in Rechnung, gewinnt das ohnehin schon überwiegend vorhandene Plädoyer der Schülerinnen und Schüler für eine erkennbare religiöse Position der Lehrkraft noch einmal an Bedeutung.

3. Mehrperspektivischer Religionsunterricht – eine Idee für einen anderen Umgang mit religiöser Differenz

Auf der Suche nach einem Modell, das diese differenzierte Argumentation zugunsten eines nicht nach Religionsgemeinschaft trennenden Religionsunterrichts ernst nimmt, gleichzeitig jedoch die Differenzen auf der Ebene der Lehrkräfte und der inhaltlichen Perspektiven des Religionsunterrichts klar umsetzt, haben wir im Rahmen der ReVikoR-Studie die Idee des »mehrperspektivischen Religionsunterrichts« entwickelt.³⁴ Diese Idee sieht vor, den Religionsunterricht im Klassenverband zu erteilen (ausgenommen selbstverständlich diejenigen Schülerinnen und Schüler, die von ihrem Recht auf Abmeldung nach Art. 7 Abs. 3 GG Gebrauch machen) und damit die Differenz auf der Ebene der Lernenden nicht organisatorisch in Anschlag zu bringen,

³³ Ebd., 128.

³⁴ Eine ähnliche Idee hat Andreas Obermann vor einigen Jahren schon einmal für die Beruflichen Schulen unter dem Stichwort »routinierender Religionsunterricht« in die Diskussion eingebracht (vgl. Obermann, Religion unterrichten, 345f.), soweit ich sehe, jedoch nicht näher ausgeführt.

sondern sie didaktisch zu nutzen. Differenz wird jedoch auf der Ebene der Lehrkräfte und des Unterrichtsgeschehens strukturell umgesetzt und diese Ebenen werden miteinander gekoppelt. Dies könnte theoretisch gleichzeitig in einem Team-Teaching von mindestens zwei Lehrkräften unterschiedlicher Religionsgemeinschaften umgesetzt werden, allerdings erscheint es angesichts der schulischen Bedingungen und Sparzwänge wenig realistisch, dass für ein Fach auf Dauer zwei Lehrkräfte gleichzeitig eingesetzt werden. Realistischer dürfte insofern ein phasenverschobener Einsatz von Lehrkräften unterschiedlicher Religionsgemeinschaften in der gleichen Lerngruppe sein. In jeder Klasse würde dann für einen bestimmten Zeitraum Religionsunterricht aus der Perspektive einer Religionsgemeinschaft bei einer Lehrkraft dieser Religionsgemeinschaft erteilt; anschließend würde die Klasse von einer Lehrkraft einer anderen Religionsgemeinschaft in deren Perspektive unterrichtet. Die Lehrkräfte würden dennoch eng miteinander kooperieren, indem sowohl auf der Ebene der Lehrpläne bzw. Fachanforderungen als auch auf der Ebene der Schule, da die Unterrichtsinhalte und die zu vermittelnden Kompetenzen gemeinsam erarbeitet und festgelegt würden. Voraussetzung ist selbstverständlich die forcierte Ausbildung staatlicher Lehrkräfte in den unterschiedlichen Religionen im jeweiligen Bundesland.

Inhaltlich wäre die Perspektive der Religionsgemeinschaft, die durch die jeweilige Lehrkraft repräsentiert wird, leitend, ohne dass die anderen religiösen Perspektiven, Positionen und Überzeugungen der Schülerinnen und Schüler ignoriert oder marginalisiert würden. Die Aufgabe wäre dabei die gleiche wie im gegenwärtigen, für alle Lernenden offenen evangelischen Religionsunterricht, die didaktische Reflexion und Sensibilität erfordert: Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher religiöser Zugehörigkeiten und Überzeugungen (bzw. auf der Suche nach diesen) werden zur Auseinandersetzung mit einer bestimmten religiösen Perspektive eingeladen und aufgefordert, ohne dass die Erwartung oder gar ein Drängen besteht, diese für sich zu übernehmen – der Beutelsbacher Konsens gilt selbstverständlich auch in diesem Modell. Die prinzipielle Perspektivität von

Religion und damit auch von religiösen Lernprozessen würde jedoch nicht nur aufrechterhalten, sondern eher gestärkt. Insofern wäre dieses Modell *konfessionell* im Sinne von positionell oder perspektivisch in der Einsicht, dass es Religion nicht »neutral« gibt, aber ebenso wenig im Singular. In der Auseinandersetzung mit differenten religiösen Perspektiven und Überzeugungen kann didaktisch ein Raum dafür entstehen, die eigene Position zu reflektieren, zu stärken und zu hinterfragen – oder allererst zu entwickeln. Religiöse Positionalität und Urteilsfähigkeit des Subjekts ist ein wesentliches Ziel des mehrperspektivischen Religionsunterrichts. Alle Lehrkräfte hätten dabei die Aufgaben, diese Lernprozesse sensibel und wertschätzend zu begleiten und im Umgang mit diesem religiösen Lernen als Vorbild zu dienen, auch wenn sie eine andere religiöse Position einnehmen.

Um dies zu gewährleisten, muss der mehrperspektivische Religionsunterricht kooperativ verstanden werden. Neben der inhaltlichen Abstimmung, welche Kompetenzen anhand welcher Themen in welcher Klassenstufe vermittelt werden sollen, sind didaktische Absprachen vonnöten, die erst den Religionsunterricht zu einem Ganzen machen, auch wenn (und vielleicht gerade weil) er aus verschiedenen Perspektiven erteilt wird. Didaktische Grundsätze wie Subjektorientierung, Akzeptanz von Verschiedenheit, Gendersensibilität und -gerechtigkeit müssen gemeinsam getragen und für die Schülerinnen und Schüler als durchgehende didaktische Prinzipien erkennbar sein.

In welchen Anteilen und in welchen Kombinationen Lehrkräfte der Religionsgemeinschaften vorkommen, könnte und sollte *kontextuell*, also flexibel nach den Verhältnissen in der jeweiligen Schule entschieden werden. So könnten evangelische und katholische Perspektiven ebenso wechseln wie evangelische, katholische und muslimische oder katholische, muslimische und jüdische oder evangelische, muslimische und alevitische. Es dürfte nur selten realistisch sein, das gesamte Spektrum von Religionsgemeinschaften in der gleichen Klasse einzusetzen, zumal dies selbstverständlich größer ist als die genannten fünf, sondern es ginge um das exemplarische Aufzei-

gen von Differenz und damit um die Einübung von Mehrperspektivität und Pluralitätsfähigkeit im religiösen Lernen. Dabei sollten die jeweiligen schulischen Verhältnisse Berücksichtigung finden, so dass in Schulen mit großen muslimischen Anteilen die Lehrkraft halbjährlich zwischen einer Lehrkraft einer christlichen Konfession und einer muslimischen Lehrkraft wechseln könnte bzw. wenn es größere alevitische oder jüdische Anteile gibt, diese verbindlich vorkommen. Aber auch in Schulen mit sehr geringen Zahlen nicht-evangelischer oder nicht-katholischer Schülerinnen und Schüler sollten alle Klassen die Chance haben, beispielsweise für einen Monat im Jahr Religion aus der Perspektive einer anderen Religionsgemeinschaft authentisch zu erleben und sich mit dieser auseinanderzusetzen. Damit würde einerseits der sehr unterschiedlichen Situation in den Bundesländern, Regionen und Schulen Rechnung getragen. Andererseits würde ein (noch) weitgehendes Vorherrschen einer christlichen Konfession in einer Schule (wie es in bestimmten Gegenden Schleswig-Holsteins der Fall ist) nicht dazu führen, die gesellschaftlich bestimmende religiöse Heterogenität zu ignorieren und die Bedeutung des Religionsunterrichts für die Ausbildung religiöser Pluralitätskompetenz zu unterschätzen. Besonders die Äußerungen der Schülerinnen und Schüler zur Bedeutung eines gemeinsamen Religionsunterrichts zeigen eindrücklich, wie wichtig ein Religionsunterricht, der Pluralitätsfähigkeit umsetzt und einübt, für die Zukunft der Gesellschaft mit einer immer größerer werdenden Bedeutung von Religion ist. Angesichts dessen erscheint mir der aus der Binnenperspektive verständliche Wunsch der Religionsgemeinschaften, mit ihrer jeweiligen Perspektive so stark wie möglich in der Schule präsent zu sein und Schülerinnen sowie Schüler prägen zu können, im Verhältnis weniger gewichtig als diese zentrale gesellschaftliche Aufgabe. Für diese müssen Formen jenseits des klassischen konfessionellen Modells gesucht und diskutiert werden, wozu die Modellidee des mehrperspektivischen Religionsunterrichts einen Beitrag leisten möchte.

Das Modell fand übrigens in der ReVikoR-Studie angesichts dessen, dass es für alle Befragten neu ist und Umstrukturierung

gen bedeuten würde, eine erstaunlich große Zustimmung: 53,9 % der Lehrkräfte stimmten ihm spontan zu³⁵ und 38,8 % der Lernenden fanden dies vollständig positiv und weitere 34,5 % tendenziell.³⁶ Selbstverständlich sind noch viele organisatorische und didaktische Details des Modells offen. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt soll es die Debatte bereichern um eine alternative Möglichkeit, mit religiöser Differenz in einer Weise umzugehen, die den Anliegen von Lehrkräften und Schülerinnen sowie Schülern gerecht wird.

Literatur

- Bauer, Jochen, Die Weiterentwicklung des Hamburger Religionsunterrichts in der Diskussion zwischen Verfassungsrecht und Schulpädagogik, in: Zeitschrift für evangelisches Kirchenrecht 59 (2014) 227–257.
- Böhme, Katja, Fächergruppe Religionsunterricht in interreligiöser Kooperation, in: Schröder, Bernd (Hg.), Religionsunterricht – wohin? Modelle seiner Organisation und didaktischen Struktur, Neukirchen-Vluyn 2014, 31–44.
- Gennerich, Carsten/Mokrosch, Reinhold, Religionsunterricht kooperativ. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Niedersachsen und Perspektiven für einen religions-kooperativen Religionsunterricht, Stuttgart 2016.
- Obermann, Andreas, Religion unterrichten zwischen Kirchturm und Minarett. Perspektiven für einen dialogisch-konfessorischen Unterricht der abrahamitischen Religionsgemeinschaften an beruflichen Schulen, Berlin u. a. 2006.
- Pohl-Patalong, Uta/Woyke, Johannes/Boll, Stefanie/Lüdtke, Antonia/Dittrich, Thorsten, Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt. Eine empirische Studie zum evangelischen Religionsunterricht in Schleswig-Holstein, Stuttgart 2016.
- Pohl-Patalong, Uta/Boll, Stefanie/Dittrich, Thorsten/Lüdtke, Antonia/Richter, Claudia, Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt II. Perspektiven von Schülerinnen und Schülern, Stuttgart 2017.
- Schweitzer, Friedrich/Biesinger, Albert zus. m. Boschki, Reinhold/Schlenker, Claudia/Edelbrock, Anke/Kliss, Oliver/Scheidler, Monika, Gemeinsam

³⁵ Vgl. Pohl-Patalong u. a., Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt I, 288.

³⁶ Vgl. Pohl-Patalong u. a., Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt II, 233.

keiten stärken – Unterschieden gerecht werden. Erfahrungen und Perspektiven zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht, Freiburg i. Br./Gütersloh 2002.

Weinhardt, Joachim, Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht in Baden-Württemberg, in: Schröder, Bernd (Hg.), Religionsunterricht – wohin? Modelle seiner Organisation und didaktischen Struktur, Neukirchen-Vluyn 2014, 19–30.