

## **Die Zukunft des BRU und der BRU der Zukunft**

### **Demographie – bildungspolitische Optionen – Profil und Unterrichtsqualität<sup>1</sup>**

Die Zukunft des BRU (Religionsunterricht im beruflichen Schulwesen) hängt ab vom BRU der Zukunft. Je mehr dieser Unterricht sich durch seine Qualität auszuweisen vermag, desto sicherer wird seine Zukunft sein. Denn dann wird er sich der Zustimmung bei den Schülerinnen und Schülern, aber auch bei Schule, Wirtschaft und Politik gewiss sein können. Insofern lohnt sich die Arbeit an der Unterrichtsqualität, auch wenn dabei zunächst noch offen ist, wie diese Qualität genauer zu bestimmen ist. Darauf verweist die Verbindung zwischen Unterrichtsqualität und Profil: Die Qualität ergibt sich von bestimmten Profilen her und ist an entsprechenden Erwartungen zu messen.

Auch wenn der BRU sich demnach nicht einfach in einer Art Opferrolle befindet und keineswegs passiv der Zukunft ausgeliefert ist, darf zugleich nicht übersehen werden, dass es auch äußere Entwicklungen gibt, von denen nachhaltige Wirkungen auf diesen Unterricht ausgehen. In erster Linie gilt dies für die demographische Entwicklung. Denn diese Entwicklung trifft den BRU gleich doppelt: zum einen mit dem absoluten Schülerrückgang im Allgemeinen, der kein Fach unberührt lassen wird; zum anderen mit dem auch relativen Rückgang gerade bei den evangelischen und katholischen Schülerinnen und Schülern, der zu einer überproportionalen Rückläufigkeit bei diesem Anteil der Schülerschaft führt. Zu den äußeren Faktoren können darüber hinaus bildungspolitische Entscheidungen gezählt werden. Diese betreffen unter Umständen sogar die Existenz des Faches als solche, etwa wenn über die Möglichkeit von „Ethik für alle“ nachgedacht wird – nicht als „Ersatz“ für diejenigen, die nicht am BRU teilnehmen, sondern anstelle des Religionsunterrichts. Auswirkungen auf den BRU hätte aber auch die Einführung eines Islamischen BRU, und keineswegs nur in einem negativen Sinne.

Bei all dem gilt allerdings, dass sich die Zukunft nicht vorhersagen lässt, auch nicht für ein Unterrichtsfach. Im Folgenden stützen wir uns deshalb zum einen auf verfügbare statistische Angaben, zum anderen auf Szenarien, die verschiedene Entwicklungsmöglichkeiten, aber auch Entscheidungsoptionen abbilden. Wir setzen ein bei demographischen Entwicklungen, diskutieren dann bildungspolitische Optionen, um vor diesem Hintergrund schließlich die Frage nach Profil und Unterrichtsqualität aufzunehmen.

---

<sup>1</sup> Vorliegender Text stützt sich auf einen früheren Beitrag zur Zukunft des Religionsunterrichts insgesamt (Schweitzer, 2013) und nimmt die dort entwickelte Zugriffsweise auf, nun aber in spezifischer Konzentration auf den BRU.

## 1. Demographie und ihre Implikationen für den BRU

Wie ändern sich die Bedingungen, die Struktur und die Schülerschaft im BRU durch den demographischen, religiösen und sozialen Wandel? Diese Frage ist eine Zukunftsfrage für den BRU wie auch für Schulen insgesamt. Einerseits haben demographisch bedingte Veränderungen im BRU längst begonnen bzw. sie werden dort im Vergleich zu anderen Schulformen gleichsam vorweggenommen. Denn aufgrund der besonderen Gestalt des BRU sowie der Situation im berufsbildenden Schulwesen ist dieses Fach anfälliger für solche Veränderungen als beispielsweise der Religionsunterricht an allgemeinbildenden Gymnasien. Aussagen zum BRU sind in der genannten Hinsicht alles andere als Zukunftsprognosen, weil die Zukunft schon Gegenwart bzw. deutlich absehbar ist. Das gilt insbesondere für die Präsenz muslimischer Schülerinnen und Schüler an den Schulen und im BRU. Dennoch sind die Konsequenzen demographischer Entwicklungen nicht einfach abzusehen, weil sie mit bildungspolitischen Optionen verbunden sind, die sich wiederum nicht ohne Weiteres prognostizieren lassen und zudem innerhalb Deutschlands auch ganz verschieden aussehen können.

Besondere Aufmerksamkeit im Blick auf Zukunftsprognosen verdienen u.E. vor allem zwei Probleme: die nicht immer einfache Datenlage sowie die Frage der Validität der Daten. Statistisch erfassbare bzw. erfasste Merkmale und die wissenschaftlichen und bildungspolitischen Interessen aus der Perspektive des BRU sind nicht immer deckungsgleich. Statistische Beschreibungen der multireligiösen Situation an Berufsschulen, des religiösen Profils der – wie häufig in nicht unproblematischer Weise formuliert wird – „Gäste“ im evangelischen und katholischen Unterricht an Berufsschulen sowie der Situation von Muslimen in Deutschland sind für viele Fragen auf Schätzungen oder sogar bloße Eindrücke angewiesen. Einige Beispiele: Die Datenbank des Zensus 2011 erfasst bei der Religionszugehörigkeit nur evangelische bzw. katholische Christen (soweit in Körperschaften des öffentlichen Rechts organisiert) und „Sonstige, keine, ohne Angabe“ – obwohl die letzte Rubrik mit über 31 Millionen Menschen die größte ist (Statistische Ämter des Bundes und der Länder [StÄ], 2013)! Die Zahl der Muslime in Deutschland anhand von Merkmalen wie „Ausländer“ oder „Migrationshintergrund“ zu extrapolieren ist kein befriedigendes Verfahren mehr, weil Migration so komplex geworden ist, dass sie nicht auf eine Religion allein mehr abbildbar ist, und das Merkmal „Ausländer“ genau so wenig. Beispiel: Von den etwa 4 Millionen Muslimen in Deutschland haben „nur“ etwa 3 Millionen einen türkischen Migrationshintergrund (Haug, Müssig & Stichs, 2009, S. 76). Die Studie „Muslimisches Leben in Deutschland“ belegt, dass die seitherigen Schätzungen, die sich an der religiösen Prägung des Migrationslandes orientierten, ungenau sind, und ebenso, dass mittlerweile 45% der Muslime in Deutschland eine deutsche Staatsangehörigkeit besitzen (ebd., 2009, S. 11–13). Was die schulstatistisch gewissermaßen von unten erhobenen Daten anbelangt, ist mindestens mit Ungenauigkeiten im Blick auf die Religionsmerkmale zu rechnen. Fehler mögen hier an mangelndem Interesse an präziser Datenerfassung liegen, aber auch auf Eigenheiten bei der konfessionellen bzw. religiösen Selbstzuschreibung von Schülerinnen und Schülern zurückzuführen sein.

Festzuhalten bleibt insgesamt, dass belastbares Datenmaterial eine dringende Notwendigkeit ist, um gegenwärtige Bemühungen um religiöse Bildung richtig zu deuten und Optionen für die Zukunft angemessen entwickeln zu können. In dieser Hinsicht sind auch die Erwartungen an eine künftige evangelische Bildungsberichterstattung hoch.<sup>2</sup>

In Deutschland wird es in Zukunft weniger Menschen und weniger Schülerinnen und Schüler geben. Bis zum Jahr 2030 wird die Bevölkerung in Deutschland um 5,7% zurückgehen (gegenüber dem Stand von 2008), die Zahl der Kinder und Jugendlichen aber um 17% (StÄ, 2011, S. 7). Die Entwicklung in den einzelnen Bundesländern dürfte freilich verschieden sein, weil es durch die Binnenwanderung bedingt „Gewinner“ (Süddeutschland, Stadtstaaten) und „Verlierer“ gibt (Ostdeutschland) (ebd., S. 7 u. S. 18–20; die zugrunde liegenden Szenarien bzw. Wenn-Dann-Annahmen werden auf S. 9 erläutert). Die Folgen für die Schülerzahlen im beruflichen Schulwesen lassen sich schon jetzt ablesen. Deutschlandweit ist die Anzahl der Schülerinnen und Schüler an beruflichen Schulen gegenüber dem Stand des Schuljahrs 2008/09 bis heute auf 2.625.200 Schülerinnen und Schüler zurückgegangen. Der Rückgang in diesen vier Jahren beträgt minus 11,1% und der Bildungsvorausberechnung der Statistischen Ämter zufolge wird der Rückgang bis zum Schuljahr 2025/26 bei minus 26,4% liegen. Er betrifft die Flächenländer in Ost und West gleichermaßen, lediglich die Stadtstaaten stehen besser da. Dabei sind die Schulen des dualen Systems (minus 34,0%) bzw. der sog. Schulberufssysteme, die insbesondere Ausbildungen im Gesundheits- und Sozialwesen umfassen (minus 36,2%), besonders betroffen, während Bildungsgänge, die zu einer Hochschulzugangsberechtigung führen, weniger stark zurückgehen (minus 23,7%) (Hetmeier, Schröpfer & Schulz, 2010, S. 63–65).

Anteil und Anzahl evangelischer Christen in Deutschland werden weiter sinken. Waren im Jahr 1990 noch 36,9% der Bevölkerung in Deutschland Mitglied der evangelischen Kirchen, waren es 18 Jahre später nur noch 30,0%. Für die katholische Kirche sehen die Zahlen in der Tendenz gleich, aber etwas weniger deutlich ausgeprägt aus: Von (1990) 35,7% geht die Anzahl der Mitglieder auf 30,7% zurück (Eicken & Schmitz-Veltin, 2010, S. 578). Der Mitgliederverlust durch Tod ist (für die evangelische Kirche) fast doppelt so hoch wie der Verlust durch Austritt (ebd., S. 581). Die Taufzahlen gehen mindestens im Umfang des Geburtenrückgangs zurück, außerdem wird vermehrt zumindest vorläufig auf die Taufe verzichtet. Weiter ist beispielsweise die Taufziffer von Kindern, deren Mütter zwar evangelisch, aber nicht verheiratet sind, stark rückläufig (Ahrens, 2005, S. 2 u. S. 17–19). Zur demographischen Entwicklung kommen also Formen des sozialen Wandels, die in der Folge auch das religiöse Profil von Lerngruppen im BRU komplexer machen.

Die Anzahl der muslimischen Schülerinnen und Schüler ist bedeutend. In Deutschland leben derzeit (2008) zwischen 3,8 und 4,3 Millionen Muslime, das sind zwischen 4,6% und 5,2% der Gesamtbevölkerung (Haug et al., 2009, S. 80). Die muslimische Bevölkerung ist im Schnitt jünger (nämlich 3,6 Jahre) als die andersreligiöse aus den-

---

2 Besondere Fragen und Probleme der Datenlage zum evangelische Religionsunterricht notieren  
Elsenbast, Fischer, Schöll & Spenn (2008), S. 72–81.

selben Herkunftsländern (ebd., S. 114); man kann daher vorsichtig annehmen, dass durch mehr bevorstehende Phasen der Familiengründung durchschnittlich mehr muslimische Kinder zu erwarten sind. Nach wie vor sind bei den schulischen Übergängen auf Haupt- und Realschulen, dem klassischen Reservoir für den sich anschließenden Übergang ins berufliche Schulwesen, Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund überdurchschnittlich stark vertreten (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012, S. 254). Auch wenn die Probleme der statistischen Erfassung sowie der Bedeutung des Merkmals „Migrationshintergrund“ bewusst gehalten werden, erscheint die Erwartung begründet, dass auch die Zahl der Muslime beim Übergang ins berufliche Bildungswesen überdurchschnittlich sein wird.

In der Tübinger Studie zu Kindern im Elementarbereich (Schweitzer, Edelbrock & Biesinger, 2011, S. 37) schätzen die Erzieherinnen den Anteil an muslimischen Kindern auf etwa 13% und den der konfessionslosen auf bis zu 18%. Auch diese Zahlen deuten auf eine zunehmende quantitative Annäherung der Gruppen evangelisch, katholisch, muslimisch und konfessionslos hin, die im beruflichen Schulwesen früher ankommen könnte als in anderen Schulen.<sup>3</sup>

Muslimische Schülerinnen und Schüler haben bislang nur unterdurchschnittlich Zugang zu Angeboten religiöser Bildung an öffentlichen Schulen. Selbst in Nordrhein-Westfalen, einem Bundesland mit überdurchschnittlich hoher Anzahl von Muslimen (7 bis 8% Anteil der Bevölkerung im Vergleich zu 5% im Bundesschnitt [MAISNRW, 2010, S. 34]) und früh ausgebauten Strukturen islamischen Religionsunterrichts, nehmen 62,9% an keinem Religionsunterricht teil und nur 13,9% werden durch islamischen Religionsunterricht (gemeint ist vermutlich die in Nordrhein-Westfalen bis 2012 übliche Religionskunde) erreicht. 11,3% besuchen christlichen Religionsunterricht und 9,2% besuchen ein Ersatzfach (ebd., S. 89). Die außerschulische Religionsunterweisung erreicht knapp 60% der Muslime nie (ebd., S. 89). Mit der wachsenden Zahl von muslimischen Schülerinnen und Schülern geht eine große Akzeptanz eines einzuführenden islamischen Religionsunterrichts einher: 83,3% der befragten Muslime ab 16 Jahren sind für die Einführung von islamischem Religionsunterricht in öffentlichen Schulen. Selbst Aleviten befürworten noch zu 61,2% den islamischen Religionsunterricht als Schulfach (ebd., S. 90): „Rechnerisch ergibt sich ein Potential von etwa 217.000 bis 254.000 Schülern im schulpflichtigen Alter für islamischen Religionsunterricht in Nordrhein-Westfalen“ (ebd., S. 152).<sup>4</sup> Mit der Einführung des

3 Weitere Extrapolationen, insbesondere längerfristige, dürften spekulativ sein, weil schwer abzusehen ist, wie die auf mehr soziale Gerechtigkeit und Integration bedachten Bildungsbemühungen im frühkindlichen Bereich gelingen werden, und weil ein sich in Deutschland vermehrt integrierender Islam mit Bewegungen rechnen muss, die wir heute kaum oder gar nicht in Anschlag bringen (Konfessionslosigkeit bei muslimischem Hintergrund, Konversionen, weitere, auch rückwärts gerichtete Migrationsbewegungen).

4 Für Deutschland als Ganzes folgert die Studie „Muslimisches Leben in Deutschland“: „Es kann also davon ausgegangen werden, dass bei muslimischen Schülern ebenso wie bei sonstigen religiösen Minderheiten in Deutschland ein Bedarf an auf ihre Religion ausgerichteten Unterrichtsangeboten besteht. Unter den befragten Muslimen sprachen sich 76 Prozent für die Einführung islamischen Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen aus“ (Haug et al., S. 330).

islamischen Religionsunterrichts in Nordrhein-Westfalen, ab dem Schuljahr 2012/13 für die Grundschulen, ab dem darauffolgenden Schuljahr für die Sekundarstufe I, taucht die Möglichkeit eines islamischen Religionsunterrichts auch im beruflichen Bildungswesen – also eines IBRU – am Horizont auf und es wird ebenso die Notwendigkeit deutlich, dass sich die Träger konfessionellen Religionsunterrichts insgesamt neu positionieren müssen (Meyer-Blanck & Obermann, 2013).

Noch einmal ganz anders müssen alle genannten Aspekte in Ostdeutschland betrachtet werden. Dass Ostdeutschland vom demografischen Wandel überdurchschnittlich betroffen ist, wurde oben schon erläutert. Für die Frage nach den christlichen Konfessionen und dem Islam gilt, dass Letzterer in Ostdeutschland kaum eine Rolle spielt, und dass selbst beide großen christlichen Kirchen zusammen genommen längst eine Minderheit sind. So liegt wohl auch in allen ostdeutschen Bundesländern (mit der Ausnahme Berlins) der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die den BRU besuchen, bei deutlich unter 10% (Biewald, 2013). Allerdings bleibt bemerkenswert, dass der BRU dort, wo er erteilt wird, viele konfessionslose Schülerinnen und Schüler einlädt und die Erwartungen an ihn hoch sein können (ebd.).

Restümierend können fünf Aspekte bzw. offene Fragen genannt werden, die demographischer, sozialer und konfessioneller Wandel bereits mit sich bringt und in Zukunft verstärkt bringen wird:

1. Der Rückgang der Schülerzahlen insgesamt im beruflichen Schulwesen hat Auswirkungen auf Schulstrukturen. Die Anzahl der Standorte für duale Ausbildungen wird geringer werden, vor allem im ländlichen Bereich werden berufliche Schulen die Differenziertheit ihres Bildungsangebots nicht halten können. Berufliche Schulen insgesamt, nicht nur der BRU (aber eben auch der BRU), werden sich einem außerordentlichen Veränderungsdruck ausgesetzt sehen.
2. In Baden-Württemberg sind im Jahr 2010/11 etwa ein Viertel der vorgesehenen Stunden im konfessionellen Religionsunterricht nicht erteilt worden (Lorenz, 2012, S. 220). Die beruflichen Schulen haben derzeit immer noch ein strukturelles Unterrichtsdefizit, zu dem der ausfallende Religionsunterricht deutlich beiträgt. Sollte es gelingen, das Unterrichtsdefizit zu verringern, was dann der Fall ist, wenn der Abbau von Lehrerstellen den zurückgehenden Schülerzahlen nicht eins zu eins folgt, könnte der Religionsunterricht sich von dieser Seite her stabilisieren.
3. Der BRU der Zukunft wird sich, wenn er in der bisherigen Form bestehen bleibt, auf eine weiter zunehmende Anzahl von nicht-getauften, freikirchlichen, vor allem aber muslimischen und konfessionslosen Schülerinnen und Schüler einstellen müssen. Ob unter diesen Bedingungen der BRU – hier nur für den evangelischen gesprochen – weiter in einleuchtender Art und Weise als „Gastgeber“ für alle anderen auftreten kann, ist eine offene Frage. Umso mehr, als auch in Zeiten geringer werdender kirchlicher Finanz- und Personalressourcen kirchliches Handeln, und auch kirchlich mitverantwortetes Handeln wie der Religionsunterricht, unter erhöhtem Druck stehen wird. Der BRU wird seine Plausibilität und womöglich auch seinen Nutzen vermehrt deutlich machen müssen (zu den didaktischen Fragen, die solchermaßen gesteigerte Heterogenität aufwirft, unten mehr).

4. Man wird insgesamt mindestens in ganz Westdeutschland von einer Steigerung der Bemühungen um islamischen Religionsunterricht ausgehen können. Allerdings ist noch nicht abzusehen, wie sich die personellen Ressourcen entwickeln werden und die Bereitschaft der Berufsschulen, islamischen Religionsunterricht (IRU) einzurichten. Gerade für die Berufsschulen wird man, angesichts anderer Prioritäten mit direktem Berufsbezug, von einer Nachrangigkeit der Einführung von IRU ausgehen müssen. Für christlichen Religionsunterricht wird es eine Zukunftsfrage sein, wie er sich zum IRU ins Verhältnis setzt.
5. Allerdings ist die weitere Zukunft nicht einfach vorhersagbar. Wie die statistisch beschriebenen Tendenzen im BRU manifest werden (das ist nicht nur eine Frage der betroffenen Alterskohorte, sondern auch der sozialen Schichten bzw. des formalen Bildungsabschlusses sowie der Übergangsquoten aus den Schularten der Sekundarstufe I), ist nicht eindeutig zu sagen, und es wird auch von Region zu Region verschieden sein. Schließlich dürfte auch eine Rolle spielen, welche Strukturen für den BRU in der Vergangenheit jeweils eingerichtet worden sind. Man wird auch eine Beharrungskraft des Bestehenden in Anschlag bringen müssen – im positiven wie auch im negativen Sinn, wie die Erfahrungen in Ostdeutschland zeigen. Gleichwohl gilt, dass der Druck der beschriebenen demographischen Veränderungen allmählich, aber überall und in jeder Hinsicht stärker werden wird.

## 2. Bildungspolitische Optionen: BRU oder „Ethik für alle“?

Die demographische Entwicklung und, mit ihr verbunden, der sich bereits abzeichnende Religionswandel in Deutschland, den wir hier nur nach seiner äußeren Seite der Religionszugehörigkeit betrachten – die gleichsam innere Seite der sich verändernden religiösen Einstellungen und Orientierungen (Individualisierung, Pluralisierung usw.) wirft natürlich ebenfalls weitreichende Fragen für jede Form von Religionsunterricht auf, auf die hier nur in allgemeiner Form verwiesen werden kann – lassen insgesamt eine nachhaltig veränderte Zusammensetzung der Schülerschaft erwarten. Deutliche Zunahmen zeichnen sich besonders beim Anteil der Konfessionslosen sowie der Muslime ab. Das gilt zunächst für alle Schulstufen und –arten. Sofern sich das Übergangsverhalten zwischen den Schularten in den nächsten Jahren nicht nachhaltig verändert (was zumindest für die nahe Zukunft unwahrscheinlich erscheinen mag – solche Veränderungsprozesse brauchten jedenfalls in der Vergangenheit jeweils längere Zeit), wird der berufsschulische Bereich von diesen Veränderungen besonders betroffen sein. Der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit muslimischer Religionszugehörigkeit im gymnasialen Bereich ist, zumindest Erfahrungsberichten zufolge, geringer, als es von den absoluten Zahlen her – bei gleicher Bildungsbeteiligung wie bei anderen Gruppen – zu erwarten wäre (eine Beobachtung, die allerdings keineswegs auf den Faktor „Religion“ zurückgeführt werden kann!).

„Entsprechend sind Jugendliche mit Migrationsgeschichte, insbesondere Jungen muslimischer Herkunft, an Gymnasien und Realschulen deutlich unterrepräsentiert, während sie an den Haupt- und Sonderschulen überproportional stark vertreten sind

[...]. Der Anteil der Migrantenkinder, der ohne Hauptschulabschluss das Schulsystem verlässt, liegt stabil bei 20 Prozent“ (El-Mafaalani & Toprak, 2011, S. 29). Und für Baden-Württemberg gilt: „Beim Übergang in die weiterführenden Schulen unterscheiden sich Kinder unterschiedlicher Sozialschichten und Kinder mit und ohne Zuwanderungsgeschichte im Kompetenzniveau beträchtlich. Dies bildet sich auch im Besuch der weiterführenden Schulen ab. Schülerinnen und Schüler mit deutscher Herkunft und hohem sozialen Status besuchen nur zu 9 Prozent die Hauptschule, Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund und niedrigem sozialen Status zu 57 Prozent. Die entsprechenden Besuchsquoten am Gymnasium liegen bei 57 bzw. 10 Prozent“ (Baumert, 2011, S. 15–16). Natürlich sind Migrationsbiographien nicht ausschließlich bei Muslimen zu finden, diese Problematik wurde oben benannt. Dennoch liegt bei solchen Befunden auf der Hand, dass gerade im beruflichen Schulwesen die Präsenz muslimischer Schülerinnen und Schüler sehr bedeutsam ist. Keinesfalls darf dieser Befund kulturalistisch gedeutet werden: „Die unterschiedliche Bildungsbeteiligung von Migrantenkindern ist also nicht auf eine kulturelle Distanz der zugewanderten Familien gegenüber dem deutschen Bildungssystem zurückzuführen. Für das Bildungsverhalten verantwortlich sind der vorschulische und schulische Förderungserfolg und die soziale Lage“ (ebd., S. 16). Für das berufliche Schulwesen insgesamt ist ebenso bedeutsam, dass das Risiko für Jugendliche mit niedrigem oder ohne Schulabschluss, keinen Ausbildungsplatz zu bekommen, im Falle der Migrationsbiographie doppelt so hoch ist als ohne (ebd., S. 125). Die Folgen für die Zusammensetzung der Klassen in den berufsschulischen Übergangssystemen sind offensichtlich. Der BRU sollte sein Selbstverständnis, seine Methodik und seine Themen vor dem Hintergrund dieser mangelnden sozialen Teilhabe reflektieren und einstellen.

Da die evangelischen und katholischen Anteile an der Schülerschaft insgesamt abnehmen, könnte es so zu einer allmählichen Annäherung der Quantitäten kommen – mit der Folge, dass der evangelische, der katholische und der muslimische Anteil an der Schülerschaft im beruflichen Bildungswesen sich jeweils 20% annähert.

Auch wenn dies aus den oben bereits erwähnten Gründen vor allem der unzureichenden Datenlage eine durchaus unsichere Vorhersage bleiben muss, kann sie doch versuchsweise als Ausgangspunkt für zwei unterschiedliche Szenarien gewählt werden:

- „*Ethik für alle*“ statt BRU: Je vielfältiger sich die religiöse Zusammensetzung der Schülerschaft darstellt, desto schwieriger wird es auch, einen nach Konfessions- und Religionszugehörigkeit getrennten, auch die Nicht-Zugehörigkeit Konfessionsloser beachtenden Religionsunterricht zu organisieren. Sehr viel attraktiver erscheint dann wohl vielen ein „Ethikunterricht für alle“, etwa nach dem Vorbild Berlins oder einer am Vorbild von LER (Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde) in Brandenburg gestalteten Religionskunde als allgemeines Fach, um nur die entsprechenden Modelle in Deutschland zu nennen. Die Kirchendistanz, die auch vor der Politik nicht haltmacht, unterstützt dabei weiter die Tendenz zu Einheitsangeboten, die sich im Übrigen auch durch jedenfalls behauptete Einsparmöglichkeiten weiter empfehlen.

- *Islamischer BRU als weitere Ausdifferenzierung des Angebots:* Der Islamische Religionsunterricht wird in vielen Bundesländern von der Grundschule her eingeführt. Teilweise wurde, besonders deutlich in Nordrhein-Westfalen, auch eine flächendeckende Institutionalisierung beschlossen. Daher erscheint es zumindest denkbar, dass auch ein Islamischer BRU eingeführt wird, jedenfalls auf längere Sicht. Mit einem Fach „Ethik für alle“ wäre dies nicht zu vereinbaren, es sei denn, man würde, dem Berliner Vorbild folgend, den BRU auf ein freiwilliges Zusatzangebot reduzieren, was im berufsschulischen Bereich aber schon angesichts der sehr begrenzten zeitlichen Möglichkeiten keine realistische Option darstellen kann.

Da sich die beiden Optionen wechselseitig ausschließen, stellt sich in gewisser Weise die Frage, was früher erreicht wird – ein Ausbaugrad für den islamischen Religionsunterricht, der dessen (Wieder)Abschaffung quasi unmöglich macht, eben weil bereits zu viele Fakten geschaffen sind – oder die mögliche Durchsetzung der Tendenz zu einem „Ethikunterricht für alle“, durch den auch ein islamischer Religionsunterricht überflüssig würde. Islamische Religionspädagogen nehmen den engen Zusammenhang zwischen dem islamischen Religionsunterricht und der Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts insgesamt mitunter sehr sensibel wahr und sprechen, auch kritisch, davon, dass der Islamische Religionsunterricht von christlicher Seite wohl auch deshalb befürwortet werde, weil er den christlichen Religionsunterricht retten soll (dazu diverse Stellungnahmen in Ucar, Blasberg-Kuhnke & von Scheliha, 2010). Bei solchen Sichtweisen bleibt freilich zu beachten, dass dies auch umgekehrt gilt: Ohne christlichen (konfessionellen) Religionsunterricht wird es auch keinen Islamischen Religionsunterricht geben, wie etwa das Beispiel Hamburg zeigt, wo neben dem dortigen „Religionsunterricht für alle“, der in evangelischer Verantwortung erteilt wird, für einen islamischen Religionsunterricht auch in Zukunft kein Raum bleiben soll (Vieregge & Weiße, 2012).

Welcher Option der Vorzug gegeben wird, hängt natürlich nicht zuletzt von politischen Überzeugungen im Blick auf den Religionsunterricht ab. Welchen Gewinn lässt ein sich weiter ausdifferenzierendes Angebot verschiedener Formen von Religionsunterricht erwarten? Oder umgekehrt: Welche vielleicht nicht-intendierten Nebenfolgen etwa im Sinne der Separierung statt der Integration wären davon zu erwarten? Auch in der Religionspädagogik wird immer wieder ein bloßes Nebeneinander konfessions- oder religionsgebundener Fächer befürchtet und dann auch ausdrücklich abgelehnt. Im Hintergrund wird dabei allerdings nicht die Abschaffung des Religionsunterrichts zugunsten des Ethikunterrichts gewünscht, sondern eher ein Modell im Sinne des Hamburger „Religionsunterrichts für alle“. Zugleich steht gerade dieses Modell derzeit auf dem Prüfstand: Nachdem die Stadt Hamburg Verträge mit islamischen Vereinigungen sowie mit den Aleviten geschlossen hat, besteht dort ausdrücklich die Möglichkeit eines eigenen islamischen Religionsunterrichts. Ob diese Möglichkeit genutzt werden wird oder ob von muslimischer Seite die Zustimmung zu einem „Religionsunterricht für alle“ überwiegt, ist noch offen (Haese, 2013). Dass das herkömmliche Hamburger



Verständnis, dass ein solcher Religionsunterricht „in evangelischer Verantwortung“ steht und erteilt wird, keinen Bestand haben kann, ist jedoch ziemlich absehbar.

Für den BRU bleibt es so gesehen bei der Alternative: „Ethik für alle“ *oder* BRU. Die Option für Ethik würde damit den Verlust aller Möglichkeiten bedeuten, die sich mit dem Religionsunterricht – einschließlich des Islamischen Religionsunterrichts – verbinden.

### 3. Profil und Unterrichtsqualität

Schon nach dem bislang Gesagten liegt es auf der Hand, dass die Zukunft des BRU auch von seiner eigenen Ausgestaltung abhängig ist. Besonders dem BRU wird vielfach nachgesagt, dass er sich inhaltlich kaum mehr von einem Ethikunterricht unterscheidet. Auch wenn es sich dabei um ein Vorurteil handelt und sich keine empirischen Befunde anführen lassen, auf die sich eine solche Einschätzung stützen könnte, tut dies der Wirkung solcher Behauptungen keinen Abbruch. Einen ohnehin zum Ethikunterricht mutierten BRU wird man jedenfalls leichter durch ein auch ausdrücklich so bezeichnetes Angebot ersetzen können als einen profilierten *Religions*unterricht. Insofern zielt eine erste Folgerung auf das notwendige christliche Profil des BRU. Nur ein erkennbar auf einer christlichen Grundlage beruhender *Religions*unterricht wird Zukunft haben. Damit ist freilich nicht gemeint, dass der BRU der Zukunft auf die für ihn heute als konstitutiv erachteten Prinzipien der Subjekt-, Schüler- und Lebensweltorientierung verzichten könnte. Die Herausforderung besteht vielmehr darin, diese grundlegende Orientierung mit einem christlichen Profil zu verbinden.

Dabei muss die innere Gestalt des BRU weiter bedacht werden. Zugespitzt formuliert, befindet sich der BRU nicht nur in einer gewissen Defensive, was seine strukturellen Bedrohungen angeht (Unterrichtsversorgung, Platz in der Schulstruktur, Demographie), sondern er hat aus dieser Not mitunter auch eine Tugend gemacht, indem er im Gegenüber zum Religionsunterricht anderer Schulformen den Ruf eines Exoten oder gar eines *enfant terrible* willig angenommen hat. So charmant solche Bilder und Selbstzuschreibungen auf den ersten Blick sein mögen, so gefährlich können sie langfristig dann werden, wenn der BRU nicht klar und ausweisbar belegt, welchen Beitrag er zu religiöser Bildung, zu Schulkultur und Schulentwicklung sowie zu beruflicher Handlungsfähigkeit und Persönlichkeitsbildung insgesamt leistet.<sup>5</sup> Gerade die berufliche Handlungsfähigkeit ist außerordentlich bedeutsam in denjenigen Schularten, in denen der BRU am meisten von einer „Austrocknung“ bedroht ist, nämlich den Schularten dualer Ausbildungsgänge. Der BRU kann hier nicht nur einen Beitrag in pflegerisch-sozialpflegerischen und pädagogischen Schularten leisten – das dürfte gesellschaftlich einigermaßen anerkannt sein –, sondern auch in technisch-gewerblichen und kaufmännischen Zusammenhängen Einseitigkeiten verhindern, berufliches Handeln vertieft verstehen helfen und Alternativen zu vermeintlichen Handlungszwängen aufzeigen.

---

5 Siehe dazu den Beitrag von Meyer-Blanck & Obermann in diesem Band.

Ein wesentlicher Beitrag zur Qualitätsentwicklung im Bereich des BRU dürfte bereits in den vergangenen Jahren insbesondere durch die Arbeit der drei neu eingerichteten Institute KIBOR, EIBOR und bivor geleistet worden sein (Biesinger, Meyer-Blanck & Schweitzer, 2013). Dazu gehört die Entwicklung von Unterrichtsmaterialien, aber auch empirische Unterrichtsforschung sowie religionsdidaktische Arbeit, die für Theologie, Pädagogik und Religionspädagogik gleichermaßen anschlussfähig ist und zudem den Kontakt zur Berufspädagogik sucht (Biesinger, Schweitzer, Gronover & Ruopp, 2012). Dazu kommt ein klares religiöses Profil – auf evangelischer Seite besonders auch in der Gestalt „bru-tauglicher“ Formen für die unterrichtliche Arbeit mit biblischen Texten (Märkt, Schnabel-Henke & Schweitzer, im Druck). Das entspricht evangelischer Identität und sollte auch im Sinne des o.g. Profilgedankens einen deutlicheren Stellenwert gewinnen. Gerade angesichts der Herausforderung des Pluralismus und der interreligiösen Verständigung stellen sich neue Aufgaben: Auskunftsfähigkeit im Blick auf die eigene Glaubenstradition ist eine unerlässliche Voraussetzung und – entgegen anderslautender Auffassungen – kein Hindernis für Kommunikation in pluralen Zusammenhängen. Ebenso wird es darum gehen, die gesellschaftlichen und schulischen Erwartungen gegenüber dem BRU zur Kenntnis zu nehmen und angemessen aufzugreifen. Im gesellschaftlichen Diskurs wird dabei in der Regel über Wertebildung diskutiert. Sämtliche Anliegen, die sich mit dem immer auch schillernden Begriff der Werte verbinden, wird man aus evangelischer Perspektive nicht vorbehaltlos aufnehmen können. Religionsunterricht ist nicht die Feuerwehr der Schule oder der Gesellschaft, und Religionsunterricht erschöpft sich nicht in Moralerziehung. Gleichwohl sollte der BRU wahrnehmen, welche – oft hohen! – Erwartungen von der Gesellschaft, hier insbesondere von den dualen Partnern her, an ihn gerichtet werden und das dazu schon längst vorhandene Potential klären und für die Akteure im Schulsystem transparent machen.<sup>6</sup>

Von gelungenen Beispielen zu lernen dürfte eine weitere Aufgabe sein, die der BRU im Sinne der Qualitätssteigerung vermehrt in Angriff nehmen sollte. In diesem Band wird etwa auf ein sog. Leuchtturmprojekt zum interreligiösen Lernen verwiesen (Simon-Winter & Pruchniewicz). Leuchtturmprojekte können dazu dienen, exemplarische Erfahrungen in eine regelmäßige Praxis zu überführen, in diesem Fall einer produktiven Annahme der interreligiösen Herausforderungen im BRU, sei es in einem Unterricht im Klassenverband, sei es in Kooperation mit entstehenden Formen eines islamischen BRU. Auch zur Frage des Umgangs mit Heterogenität werden zwar nicht ausschließlich im BRU, aber vermehrt in ihm Erfahrungen gemacht, die wissenschaftlich bearbeitet und unterrichtspraktisch fruchtbar gemacht werden. Heterogenität sollte hier nicht nur als religiöses Merkmal oder eine Frage kognitiver Leistungsfähigkeit verstanden werden, sondern es sollten auch Merkmale wie Motivationslage, Alter und soziale Anerkennung konsequent Berücksichtigung finden. Auch hier liegen Erfahrungen aus dem BRU vor, die wissenschaftlich begleitet wurden und werden sollten. Gerade in diesem Bereich, wo nach Wegen gesucht wird, wie auch bildungsferne Jugendliche Annahme und Akzeptanz erfahren können und selbst die Erfahrung ma-

---

6 Zum Zusammenhang der Wertebildung siehe auch Schweitzer, Ruopp & Wagensommer (2012).

chen können, gebraucht zu werden und etwas Sinnvolles tun zu können, hat der BRU eine hohe gesellschaftliche Plausibilität. An dieser Stärke sollte er weiter arbeiten und einen entschlossen diakonischen Unterricht nicht als Randerscheinung verstehen (Bäcker et al., 2011; Obermann & Kaiser, 2013).

Schließlich ist auch die konfessionelle Kooperation zwischen evangelischen und katholischen Lerngruppen unter der Fragestellung der Unterrichtsqualität neu zu bedenken (Gronover, 2011). Der Unterricht im Klassenverband, der – je nach Perspektive des Wahrnehmenden – entweder eine eingespielte Form konfessioneller Kooperation oder geduldete pragmatische Behelfsmöglichkeit ist, hätte mehr spezifische fachdidaktische Aufmerksamkeit verdient, die wiederum auf Bildungsbemühungen der evangelischen und der katholischen Kirche in anderen Schularten und anderen Orten ausstrahlen könnte. In der konfessionell-kooperativen Struktur des BRU liegen Potentiale für den Erwerb von Dialog- und Pluralitätsfähigkeit, die konsequenter genutzt werden sollten (Schweitzer, Biesinger et al., 2002; Schweitzer, Biesinger, Conrad & Gronover, 2006). Das gilt umso mehr, wenn in Zukunft vielleicht auch eine Kooperation zwischen dem evangelischen, katholischen und islamischen Religionsunterricht möglich wird. Nur in reflektierter Gestalt können die Potentiale einer solchen ökumenischen und interreligiösen Kooperation wahrgenommen und diskutiert werden. Der Unterricht im Klassenverband sollte unter der Perspektive ausgestaltet sein und werden, inwiefern er in der Lage ist bzw. wie er in die Lage versetzt werden kann, den Anspruch der Offenheit für andere auch qualifiziert einzulösen, die religiösen Bildungsbedürfnisse von Konfessionslosen und Muslimen ernst zu nehmen und zugleich konfessionelle Standpunkte transparent zu machen.

#### **4. Bedingt der BRU der Zukunft die Zukunft des BRU?**

Auch am Ende dieses Kapitels gibt es keinen Grund, die zu Beginn genannte These zurückzunehmen: *Die Zukunft des BRU hängt ab vom BRU der Zukunft*. Deutlich geworden ist freilich auch, dass diese These nicht in einem naiven Sinne so verstanden werden darf, als wäre allein die innere (Qualitäts-)Entwicklung entscheidend. Mit einem solchen (Miss-)Verständnis würde auch den Lehrerinnen und Lehrern im BRU eine Verantwortungslast aufgebürdet, die kaum zu (er-)tragen wäre.

Wie in mehreren Hinsichten herausgearbeitet werden konnte, ist von einem komplexen Zusammenspiel innerer und äußerer Faktoren und Entwicklungen auszugehen. Der BRU befindet sich nicht in einer Opferrolle, aber er hat die Zukunft auch nicht einfach in der eigenen Hand. Entscheidend ist durchweg, ob und wie es gelingt, die innere Entwicklung des Faches im Sinne von Profil und Qualität auf die sich wandelnden äußeren Voraussetzungen abzustimmen.

Eine besondere Rolle werden dabei eine – reflektierte und pädagogisch verantwortete – Form der Wertebildung sowie eine entschiedenere Wahrnehmung interreligiöser Herausforderungen spielen. Die Grundgestalt eines BRU, der im Klassenverband erteilt wird, sollte dabei vom Ansatz einer konfessionellen und interreligiösen

Kooperation her neu erschlossen und gestaltet werden – zugunsten eines bewusst an Gemeinsamkeiten und Unterschieden ausgerichteten Lern- und Bildungsangebots.

## Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2012). *Bildung in Deutschland 2010: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*. Bielefeld: Bertelsmann. [http://www.bildungsbericht.de/daten2012/bb\\_2012.pdf](http://www.bildungsbericht.de/daten2012/bb_2012.pdf) [10.07.2013].
- Ahrens, P.-A. (2005). *Taufbereitschaft – Taufvollzug – Taufunterlassung? Antworten der Statistik*. Hannover: Sozialwissenschaftliches Institut der EKD. [http://www.ekd.de/si/download/Taufbereitschaft\\_und\\_Taufvollzug-Endversion-3.pdf](http://www.ekd.de/si/download/Taufbereitschaft_und_Taufvollzug-Endversion-3.pdf) [10.07.2013].
- Bäcker, E., Hauf, J., Hettler, J.-S., Nassal, R., Paulus, H.P., Schmidt, J. & Zerrer, G. (2011). *Stärken stärken: Ein Modellprojekt für den Unterricht in der Berufsvorbereitung. Grundlagen und Materialien*. Norderstedt: BoD.
- Baumert, J. (Hrsg.) (2012). *Expertenrat „Herkunft und Bildungserfolg“: Empfehlungen für bildungspolitische Weichenstellungen in der Perspektive auf das Jahr 2020 (BW 2020)*. Stuttgart: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport. [http://www.kultusportal-bw.de/site/pbs-bw/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/kultusportal-bw/pdf/ExpertenberichtBaW%C3%BC\\_online.pdf](http://www.kultusportal-bw.de/site/pbs-bw/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/kultusportal-bw/pdf/ExpertenberichtBaW%C3%BC_online.pdf) [10.07.2013].
- Biesinger, A., Schweitzer, F., Gronover, M. & Ruopp, J. (Hrsg.) (2012). *Integration durch religiöse Bildung: Perspektiven zwischen beruflicher Bildung und Religionspädagogik*. Münster: Waxmann.
- Biesinger, A., Meyer-Blanck, M. & Schweitzer, F. (2013). Die Institute für berufsorientierte Religionspädagogik (bibor, EIBOR; KIBOR) – Was bedeuten die neuen Forschungseinrichtungen für die Religionspädagogik? *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 65, 246–255.
- Biewald, Roland (2013). Ein Fach für alle (Fälle). Berufsschulreligionsunterricht (BRU) in den ostdeutschen Bundesländern. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 65, 229–239.
- Eicken, J. & Schmitz-Veltin, A. (2010). *Die Entwicklung der Kirchenmitglieder in Deutschland: Statistische Anmerkungen zu Umfang und Ursachen des Mitgliederrückgangs in den beiden christlichen Volkskirchen*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt. [https://www.destatis.de/DE/Publikationen/WirtschaftStatistik/Gastbeitraege/EntwicklungKirchenmitglieder.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Publikationen/WirtschaftStatistik/Gastbeitraege/EntwicklungKirchenmitglieder.pdf?__blob=publicationFile) [10.07.2013].
- El-Mafaalani, A. & Toprak, A. (2011). *Muslimische Kinder und Jugendliche in Deutschland: Lebenswelten-Denkmuster-Herausforderungen*. Sankt Augustin: Konrad-Adenauer-Stiftung. [http://www.kas.de/wf/doc/kas\\_28612-544-1-30.pdf](http://www.kas.de/wf/doc/kas_28612-544-1-30.pdf) [10.07.2013].
- Elsenbast, V., Fischer, D., Schöll, A. & Spenn, M. (2008). *Evangelische Bildungsberichterstattung: Studie zur Machbarkeit. Erstellt vom Comenius-Institut Münster im Auftrag des Kirchenamts der EKD*. Münster: Comenius-Institut. [http://ci-muenster.de/biblioinfothek/open\\_access\\_pdfs/Evangelische\\_Bildungsberichterstattung\\_Studie\\_zur\\_Machbarkeit.pdf](http://ci-muenster.de/biblioinfothek/open_access_pdfs/Evangelische_Bildungsberichterstattung_Studie_zur_Machbarkeit.pdf) [10.07.2013].
- Gronover, M. (2011). Konfessionelle Kooperation im Berufsschul-Religionsunterricht? In A. Biesinger & F. Schweitzer (Hrsg.), *Schule – Werte – Religion: Kongress des Evangelischen Instituts für berufsorientierte Religionspädagogik (EIBOR) und des Katholischen Instituts für berufsorientierte Religionspädagogik (KIBOR) am 3. Mai 2011 in Stuttgart* (S. 29–31). Norderstedt: BoD.

- Haese, B.-M. (2013). Zum Stand des Religionsunterrichts für alle in Hamburg. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 65, 15–24.
- Haug, S., Müssig, S. & Stichs, A. (2009). *Muslimisches Leben in Deutschland: Im Auftrag der Deutschen Islamkonferenz*. Würzburg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. [http://www.bmi.bund.de/cae/servlet/contentblob/566008/publicationFile/31710/vollversion\\_studie\\_muslim\\_leben\\_deutschland.pdf](http://www.bmi.bund.de/cae/servlet/contentblob/566008/publicationFile/31710/vollversion_studie_muslim_leben_deutschland.pdf) [10.07.2013].
- Hetmeier, H.-W., Schröpfer, J. P. & Schulz, A. (2010). *Bildungsvorausberechnung: Vorausberechnung der Bildungsteilnehmerinnen und Bildungsteilnehmer, des Personal- und Finanzbedarfs bis 2025. Methodenbeschreibung und Ergebnisse*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt. <http://www.statistik-portal.de/Statistik-Portal/bildungsvorausberechnung.pdf#search=berufsschulen> [10.07.2013].
- Lorenz, K. (2012). Die Integrationsfrage aus der Perspektive der Schulverwaltung. In A. Biesinger, F. Schweitzer, M. Gronover & J. Ruopp (Hrsg.), *Integration durch religiöse Bildung: Perspektiven zwischen beruflicher Bildung und Religionspädagogik* (Glaubewertebildung-Interreligiosität, 2. Band, S. 217–228). Münster: Waxmann.
- Märkt, C., Schnabel-Henke, H., Schweitzer, F. (im Druck). *Jugend trifft Bibel – Unterrichtsbausteine mit Kopiervorlagen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Meyer-Blanck, M. & Obermann, A. (2013). BRU in der Pluralität. Zur Konfessionalität des BRU angesichts des islamischen Religionsunterrichts in Nordrhein-Westfalen. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 65, 207–217.
- Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen [MAISNRW] (Hrsg.) (2010). *Muslimisches Leben in Nordrhein-Westfalen*. Düsseldorf. [http://www.mais.nrw.de/08\\_PDF/003\\_Integration/110115\\_studie\\_muslimisches\\_leben\\_nrw.pdf](http://www.mais.nrw.de/08_PDF/003_Integration/110115_studie_muslimisches_leben_nrw.pdf) [10.07.2013].
- Obermann, A. & Kaiser, Y. (2013). *Du kannst das! Unterrichtsmodule zu Selbstachtung und Menschenwürde für Lerngruppen des Übergangsbereichs* (RU praktisch – berufliche Schulen, 1. Band). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schweitzer, F. (2013). Profil und Qualität – Evangelischer Religionsunterricht 2020. Prognosen, Szenarien, Anforderungen. In S. Hermann & H. Rupp (Hrsg.), *Religionsunterricht 2020: Diagnosen, Prognosen, Empfehlungen* (S. 17–26). Stuttgart: Calwer.
- Schweitzer, F., Biesinger, A., Conrad, J. & Gronover, M. (2006). *Dialogischer Religionsunterricht: Analyse und Praxis konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts im Jugendalter*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Schweitzer, F., Biesinger, A., zusammen mit Boschki, R., Schlenker, C., Edelbrock, A., Kliss, O. & Scheidler, M. (2002). *Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden: Erfahrungen und Perspektiven zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht*. Freiburg i.Br.: Herder.
- Schweitzer, F., Edelbrock, A. & Biesinger, A. (2011). *Interreligiöse und interkulturelle Bildung in der Kita: Eine Repräsentativbefragung von Erzieherinnen in Deutschland. Interdisziplinäre, interreligiöse und internationale Perspektiven*. Münster: Waxmann.
- Schweitzer, F., Ruopp, J. & Wagensommer, G. (2012). *Wertebildung im Religionsunterricht: Eine empirische Untersuchung im berufsbildenden Bereich*. Münster: Waxmann.
- Statistische Ämter des Bundes und der Länder (Hrsg.) (2011). *Demografischer Wandel in Deutschland: Bevölkerungs- und Haushaltsentwicklung im Bund und in den Ländern* (Heft 1). Wiesbaden: Statistisches Bundesamt. [https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/VorausberechnungBevoelkerung/BevoelkerungsHaushaltsentwicklung5871101119004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/VorausberechnungBevoelkerung/BevoelkerungsHaushaltsentwicklung5871101119004.pdf?__blob=publicationFile) [10.07.2013].

- Statistische Ämter des Bundes und der Länder (Hrsg.) (2013). *Zensus 2011: Zensusdatenbank Zensus 2011 der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder*. München: Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung. [https://ergebnisse.zensus2011.de/#StaticContent:00,BEV\\_1\\_4\\_1\\_7,m,table](https://ergebnisse.zensus2011.de/#StaticContent:00,BEV_1_4_1_7,m,table) [10.07.2013].
- Ucar, B., Blasberg-Kuhnke, M. & von Scheliha, A. (Hrsg.). (2010). *Religionen in der Schule und die Bedeutung des islamischen Religionsunterrichts*. Göttingen: V & R Unipress.
- Vieregge, D. & Weiße, W. (2012). Antwort auf religiöse Vielfalt: Islamischer Religionsunterricht oder Religionsunterricht für alle? *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 64, 55–66.