

Dear reader,

This is an author-produced version of an article published in Saskia Eisenhardt / Kathrin S. Kürzinger / Elisabeth Naurath / Uta Pohl-Patalong (eds.), *Religion unterrichten in Vielfalt. Konfessionell – religiös – weltanschaulich*. It agrees with the manuscript submitted by the author for publication but does not include the final publisher's layout or pagination.

Original publication:

Schlag, Thomas

Schulische Voraussetzungen für den Umgang mit konfessioneller, religiöser und weltanschaulicher Vielfalt

in: Saskia Eisenhardt / Kathrin S. Kürzinger / Elisabeth Naurath / Uta Pohl-Patalong (eds.), *Religion unterrichten in Vielfalt. Konfessionell – religiös – weltanschaulich*, pp. 68–75

Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2019

URL <https://doi.org/10.13109/9783666770258.68>

Access to the published version may require subscription.

Published in accordance with the policy of Vandenhoeck & Ruprecht: <https://www.vr-elibrary.de/self-archiving>

Your IxTheo team

Liebe*r Leser*in,

dies ist eine von dem/der Autor*in zur Verfügung gestellte Manuskriptversion eines Aufsatzes, der in Saskia Eisenhardt / Kathrin S. Kürzinger / Elisabeth Naurath / Uta Pohl-Patalong (Hg.), *Religion unterrichten in Vielfalt. Konfessionell – religiös – weltanschaulich* erschienen ist. Der Text stimmt mit dem Manuskript überein, das der/die Autor*in zur Veröffentlichung eingereicht hat, enthält jedoch *nicht* das Layout des Verlags oder die endgültige Seitenzählung.

Originalpublikation:

Schlag, Thomas

Schulische Voraussetzungen für den Umgang mit konfessioneller, religiöser und weltanschaulicher Vielfalt

in: Saskia Eisenhardt / Kathrin S. Kürzinger / Elisabeth Naurath / Uta Pohl-Patalong (Hg.), *Religion unterrichten in Vielfalt. Konfessionell – religiös – weltanschaulich*, S. 68–75

Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2019

URL <https://doi.org/10.13109/9783666770258.68>

Die Verlagsversion ist möglicherweise nur gegen Bezahlung zugänglich.

Diese Manuskriptversion wird im Einklang mit der Policy des Verlags Vandenhoeck & Ruprecht publiziert: <https://www.vr-elibrary.de/self-archiving>

Ihr IxTheo-Team

Schulische Voraussetzungen für den Umgang mit konfessioneller, religiöser und weltanschaulicher Vielfalt

Thomas Schlag

1. Rahmenbedingungen

Über die schulischen Voraussetzungen für den Umgang mit konfessioneller, religiöser und weltanschaulicher Vielfalt nachzudenken, setzt in einem ersten Schritt voraus, die Zielvorstellungen von Schule näher zu bestimmen. Die im Folgenden ausdrücklich von ihrer gesellschaftlichen Dimension her in den Blick genommenen schulischen Voraussetzungen sollen signalisieren, dass der RU in seiner Perspektive auf religiöse Vielfalt in eminent politisch relevanten Gesellschaftsbezügen steht und alle didaktischen Überlegungen zur Thematik nur unter Berücksichtigung dieser Perspektive angestellt werden können.

Die Schule ist ein Spiegelbild der Gesellschaft, in der diese situiert ist und sich selbst positioniert (Largo, 2014; Rendtorff u. Burckhart, 2008). Dies gilt sowohl in deskriptiver wie in normativer Hinsicht: Die Schule ist einerseits fester Bestandteil im Ensemble öffentlicher Institutionen und rechtlicher Gewährleistungsprinzipien, steht andererseits aber auch in besonderer Weise vor permanenten, immer wieder neuen Entwicklungsaufgaben (Altrichter u. Maag-Merki, 2016; Huber, Hader-Popp u. Schneider, 2014; Grunder u. Schubert 2002). Der rechtliche Rahmen stellt insofern nie nur die formale Gewährleistung des Bestehenden dar, sondern ermöglicht mindestens der Idee nach zugleich erhebliche zukunfts offene Gestaltungsspielräume für das Gesamtsystem Schule gerade im Umgang mit bestehender kultureller und religiöser Vielfalt (KMK 2013).

Die Schule als Bildungsinstitution lebt einerseits von gesellschaftlichen und politischen Voraussetzungen lebt, die sie selbst nicht garantieren kann, andererseits ist sie in ihrer Zielsetzung und Bestimmung auf die produktive Mitgestaltung dieser gesellschaftlichen Verhältnisse und gegebenenfalls auch deren Kritik hin ausgelegt. Jede einzelne Schule stellt insofern in sich einen vielfältigen Mikrokosmos dar, der aber zugleich mit den größeren Rahmenbedingungen und Einflüssen unmittelbar verbunden ist. Schule existiert dabei in einer Dauerspannung von Massenbetrieb und individueller Persönlichkeitsbildung. Sie ist zugleich Ort der Austragung intensiver Interessenkonflikte zwischen Bildungs- und Schulpolitik, Lehrkräften und Aufsichtsbehörden, Eltern, Schülerinnen und Schülern. Die hier vorhandenen Beziehungsgeflechte spiegeln somit brennpunktartig die gesamtgesellschaftliche Situation wider. Die Rede von der autonomen Schule ist insofern bestenfalls *eine* Dimension des gesamten schulischen Bildungszusammenhangs.

Schule steht folglich vor der Grundaufgabe, über die bestehenden Realitäten hinaus in emanzipatorischem (Greco u. Lange, 2017) und visionärem Sinn an besseren Formen des Zusammenlebens zu arbeiten. Denn Schule ist einer der besten Seismographen der gesellschaftlichen Verhältnisse und der pluralen Bedingungen gelingenden Aufwachsens. Zugleich hat sie selbst stilbildende Kraft für die gesellschaftlichen Verhältnisse: Denn „Weltbilder zu Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit, zu Ungleichheit und unabweisbarer Gleichheit werden im Kontext des schulischen Selektionssystems geprägt“ (Fend, 2008, 108). Die Frage ist, ob das System Schule die bestehenden Ungleichheiten nochmals forciert oder

gerade zum Abbau dieser Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten beitragen kann. Diese Grundeinschätzungen mögen angesichts der überaus nachvollziehbaren Klagen von Lehrkräften idealistisch und fast utopisch sein – dies ist allerdings gerade ein Grund mehr, diese umso deutlicher und im Einzelfall auch schärfer zu artikulieren.

Von dieser Situierung und Positionierung aus werden die Grundaufgaben von Schule bildungstheoretisch durchsichtig: Die Schule ist Qualifikationsort und trägt eine unverzichtbare Allokationsfunktion. Darüber hinaus verweist die Integrationsfunktion von Schule auf die Chance der Begegnung mit den kulturellen Traditionen eines Gemeinwesens. Damit wird soziale Identitätsbildung, Identifikation und soziale Bindung als Grundlage für soziale Verantwortung ermöglicht. Schule ist damit eben nicht nur funktionale, zweckbezogene und hierarchische Erziehungsanstalt, sondern ein Experimentierfeld für die Artikulation individueller Sichtweisen und Freiraum für die immer schon vorhandenen Potentiale ihrer darin lebenden Akteurinnen und Akteure.

Insofern ist Schule Ort inhärenter Pluralität, die immer wieder neu aktiv gepflegt werden muss, weil deren Ausgestaltung dauerhaft auf dem Prüfstand steht. Sie ist bildungsorientierter Lebensort, der in programmatischer Weise Freiraum für die persönliche und individuelle Entfaltung von Kindern und Jugendlichen bieten soll: „Solange die Schule ein Ort ist, an dem man wichtige Erkenntnisse und Fertigkeiten erwirbt und nicht auch erfährt wozu, fehlt unserer Gesellschaft das, wonach hier gefragt ist: eine Erziehungsinstanz für das schwere Geschäft, ein mitwirkender, mitverantwortlicher, sich selbst versorgen könnender Bürger zu sein“ (von Hentig, 1996, S. 134).

Schule ist damit Experimentierort demokratischen Zusammenlebens bzw. Symbolort des Austrags unterschiedlicher konfligierender Interessen. Sie ist ihrem Anspruch nach nie ein neutraler Ort, an dem lediglich bestimmte Kenntnisse und Kompetenzen vermittelt werden: „Erziehung kann niemals neutral sein. Entweder ist sie, wie Ernst Lange formuliert, ein Instrument zur Befreiung des Menschen, oder sie ist ein Instrument seiner Domestizierung seiner Abrichtung für die Unterdrückung“ (Lange, 1985, S. 13). In einem emanzipatorischen Sinn kann Bildung hier nur wirksam werden, wenn die Gesellschaft selbst als beeinflussbare und veränderbare Größe in den Blick kommt und sich Jugendliche wirklich als „potentiell denkfähige, mitbestimmungs- und handlungsfähige“ (Klafki, 1996, S. 50) Personen erfahren können, indem sie gerade als solche angesprochen und ernstgenommen werden.

So kann Bildung auch nur dann Befreiungscharakter annehmen, wenn Schülerinnen und Schüler, so Heydorn, „wissen, was sie tun, warum sie es tun“, die von den Lehrerinnen und Lehrern „erfahren haben, daß Lernen Glück ist, wenn man für den Menschen lernt, ihn gemeinsam entdeckt“ (Heydorn, 1970, S. 323). Schule ist insofern öffentlicher Ort, an dem sich die Rahmenbedingungen des demokratischen Lebens widerspiegeln sollen. Sie lebt selbst von verfassungsmäßigen Wertbezügen und normativen Orientierungen gemäß der Einsicht: „Wenn nun der Mensch, gleichzeitig auf sich selbst und auf die Welt reflektierend, den Radius seiner Erkenntnis vergrößert, beginnt er seine Beobachtungen auf zuvor durchaus unauffällige Phänomene zu richten“ (Freire, 1985, 66). Schule ist von daher soziokultureller Raum des Diskurses und der Einübung in Vielfalt, Heterogenität und Bildungsgerechtigkeit, kurz gesagt: in Mehrdeutigkeit (Bauer, 2018). Dies ist nicht nur eine ferne Aufgabe, sondern mit dieser sind

die Schulen tagtäglich bis in die einzelnen Klassenzimmer, Stunden und Projektangebote hinein konfrontiert. Erst unter diesen Voraussetzungen kommt Schule in ihrem allgemeinbildenden Charakter zum Vorschein und kann sie für die gesamte Lebensführung der Kinder und Jugendlichen in ihrem lebensrelevanten Bezugssinn deutlich werden.

2. Zur aktuellen Aufgabenstellung von Schule im Blick auf religiöse Pluralität

Die Notwendigkeit des interreligiösen Zusammenlebens ist in gesellschaftlicher und politischer Hinsicht unübersehbar und damit auch für den schulischen Kontext eine zentrale Gestaltungsaufgabe: Der Migrationsanteil gerade unter der jüngeren Schülerschaft ist in den vergangenen Jahren erheblich gestiegen. Gemäß Statistischem Bundesamt lag er im Jahr 2015 für die allgemeinbildenden Schulen bei 33%, wobei der Anteil im Westen mit 36 Prozent deutlich höher lag als im Osten mit 10% und dies bei einem der Anteil der Menschen mit Migrationshintergrund von 21% in der Gesamtbevölkerung. Zwischen den Schularten und den Klassenstufen weichen dabei die Anteile stark voneinander ab. Während der Anteil der Schüler mit Migrationshintergrund im Grundschulalter bei 36% lag, betrug er in der Mittelstufe 33 % und in der Oberstufe 26%. Zudem war die Quote an Hauptschulen mit 51% deutlich größer als an Gymnasien mit 27 Prozent (Bundesamt für Statistik, 2017). Diese Zahlen dürften sich aus demographischen Gründen und in der Folge der Einwanderungsdynamiken in den letzten Jahren nochmals erhöht haben.

Dies führt zu einer Vielfalt von kulturellen, sprachlichen und weltanschaulichen Hintergründen und Potentialen, die den demokratischen Gestaltungsraum Schule erheblich mitbestimmen. Zugleich nehmen allerdings im Schulkontext die Differenzen zwischen Angehörigen unterschiedlicher Gruppen offenbar zu – so zuletzt etwa im Blick auf wachsenden Antisemitismus unter muslimischen Jugendlichen (Schrupp, 2017). Hier spiegelt sich vermutlich in der Schule wider, was in der Gesellschaft, den Medien und auch in den Elternhäusern an politischen Einstellungen vorhanden ist und thematisiert wird. Dies beinhaltet im Einzelfall die Notwendigkeit einer fundamentalen Infragestellung liebgewonnener Einstellungen und der „Umwendung“ bisheriger Haltungen: „Bildung als Befreiung des Denkens aus der Eindimensionalität hat notwendig die Zerstörung der eigenen Lebenswirklichkeit zur Folge. Es ist die schmerzliche Erfahrung der Rückkehr, den alten Platz nicht mehr einnehmen zu können, für die Eindimensionalität nicht mehr zu taugen“ (Leser, 2011, S. 61).

Noch von einer anderen Seite her entstehen Spannungen und Herausforderungen für den schulischen Umgang mit religiöser Vielfalt. Angesichts der gegenwärtig starken Leistungs- und Selektions-Paradigmen unter der Maßgabe von „employability“ scheinen eher weiche Bildungsfaktoren wie die religiöse Bildung tendenziell unter die Räder zu geraten. Die wachsende Schere zwischen den Leistungspotentialen wirft nicht nur allgemeine Frage nach Gerechtigkeit und Anerkennung auf. Sondern dadurch, dass diese Schere eben oftmals auch entlang religiöser Unterschiede verläuft, steht hier die religiöse Bildung vor besonderen Herausforderungen, den Aspekt der Bildungsgerechtigkeit zu thematisieren (Grümme u. Schlag, 2016).

Die Schule kann insofern gerade in Fragen des Umgangs mit Vielfalt zu einem Erprobungsraum pluraler Weltansichten und damit zu einer wenigstens punktuell erfahrbaren positiven Gegenwart werden. Ganz zu Recht gilt, dass „eine bildungsrelevante Pluralität ... die zahlreichen gesellschaftlichen Problemfelder benennen und die neuen Ausdifferenzierungsprozesse als Chance verstehen“ muss (Meyer, 2015, S. 123). Zugleich setzt sie dort Grenzen, wo die demokratischen und verfassungsmäßigen Prinzipien des Zusammenlebens in Frage gestellt werden. Schulische Bildung ist insofern nicht ohne ihre menschenrechtliche Dimension zu denken (Bahr, Reichmann u. Schowalter, 2018). In normativer Hinsicht muss sie dort, wo bestimmte Kräfte Pluralität in Frage stellen oder unterminieren, immer wieder kritisch die Stimme erheben. Und in diesem Zusammenhang kommt religiöser Bildung eine besondere Verantwortung und Gestaltungskraft zu.

3. Der Religionsunterricht und sein Potential für den Umgang mit religiöser Vielfalt

Die Schule liefert die institutionelle Voraussetzung für den konstruktiven Umgang mit Vielfalt, indem sie den verfassungsrechtlich garantierten RU an diesem Lern- und Lebensort als gleichberechtigtes Fach zur Geltung kommen lässt. Sie garantiert damit eine Subsidiaritätsstruktur, der zufolge bestimmte thematische Fragen eben am besten dort behandelt werden, wo die entsprechende Expertise vorhanden ist. Insofern ist der schulische RU kein Relikt aus vergangenen konfessionsstarken Zeiten, sondern nimmt durch die Bearbeitung einer wesentlichen anthropologischen Dimension des Menschseins, nämlich dessen Transzendenzoffenheit und Sinnsuche sowie die kulturell-gesellschaftliche Prägekraft von Religion diese Thematik in informierender, reflektierender und emanzipatorischer Weise auf (Grümme u. Schlag, 2018). Religion ist keine Privatsache, sondern beansprucht zur Recht selbst in vermeintlich säkularen Verhältnissen ihren festen Platz. Durch den RU kommt zum Ausdruck, dass die Schule eben nicht nur als Ort einer allgemeinen ethischen Wertevermittlung manifest wird, sondern immer auch als Ort, an dem nach den Wurzeln, Traditionsbezügen und Begründungsfiguren dieser Werte gefragt wird.

Die längst etablierte Rede von der Religionspluralität hat zweifellos ihr eigenes Recht und auch in Hinblick auf den RU in den letzten beiden Jahrzehnten wesentliche didaktische Standards gesetzt. Angesichts der zunehmenden religiösen Pluralisierung wird allerdings die Frage gestellt bzw. sogar *in Frage gestellt*, ob eine konfessionelle Ausrichtung des Unterrichts gerade im Blick auf den konstruktiven Umgang mit religiöser und weltanschaulicher Vielfalt die entscheidenden Zukunftsfragen in angemessener Weise aufzunehmen vermag. Der konfessionelle RU scheint gerade diese Form pluraler Allgemeinbildung nicht leisten zu können, da er gerade von einer religionsbezogenen Fundamentalunterscheidung ausgeht und diese fest gegründet institutionell etabliert hat. Natürlich gilt: „Die konsequente konfessionelle Trennung ist unter erheblichen Legitimationsdruck geraten. Tatsächlich muss sich der konfessionelle Religionsunterricht „bewegen, sonst gefährdet er langfristig seine eigene Existenz an der Schule“ (Lübking, 2010, S. 8). Und angesichts zunehmender Konfessionslosigkeit stellt sich darüber hinaus die Frage, ob und wie es dem RU gelingen kann, hier auch andere Weltanschauungen mit zum Thema zu machen.

Nun gehört aber der produktive, interreligiös ausgerichtete Religionsdialog gerade zum Selbstverständnis des RU und knüpft so an das oben skizzierte Selbstverständnis und die

gesellschaftliche Aufgabenbestimmung von Schule an (Schweitzer, 2014, v.a. 165–171; Schweitzer, Bräuer u. Boschki, 2017). Man sollte sich deshalb nicht auf ein kurzschlüssiges Verständnis des weltanschaulich neutralen Staates verständigen, das vermeintlich konfessionelle Bezüge aus dem Kontext der Schule zu verbannen trachtet. Es ist von daher nicht der RU, der seine Position an der Schule legitimieren muss, sondern es ist der Staat, der begründen müsste, weshalb er im Fall des Falles den RU in seiner bisherigen Form und mit seiner Leistungskraft für die Schule für verzichtbar hält. Die verfassungsrechtliche *res mixta* von Staat und Kirche mit ihrer grundgesetzlichen Bestimmung des Religionsunterrichts als ordentlichem Lehrfach für öffentliche Schulen (Art. 7 Abs. 3 Grundgesetz) hat somit nach wie vor erhebliches Zukunftspotential. Dies schließt im Übrigen unterschiedliche Formen des RU, sei es in ökumenisch-kooperativem oder in interreligiösem Sinn gerade nicht aus, sondern gibt solchen Formen nochmals besonderes Gewicht (Lindner et al., 2017; Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz, 2016; Kirchenamt der EKD, 2018).

Dies bedeutet im Umkehrschluss, dass nicht nur die Schule den RU garantiert, sondern auch der RU selbst erhebliche Voraussetzungen und Möglichkeiten für eine Schulkultur liefert, in der der Umgang mit spannungsvoller Pluralität und Heterogenität thematisiert und eingeübt werden kann (Rat der EKD, 2014). Es gilt von dorther „die unterschiedlichen Wertvorstellungen, Wahrheitsansprüche und religiösen Praxen angemessen in ihrer Unterschiedlichkeit von einer bekenntnis- und weltanschaulich transparenten Position her den Schülerinnen und Schülern zu vermitteln“ (Kirchenamt der EKD, 2018, S. 11).

Die Interessen der Religionsgemeinschaften an der Erteilung des jeweiligen Faches müssen folglich sowohl das Interesse der Identitätsstiftung wie auch das Interesse an der Fähigkeit zum religionsplural konstruktiven Dialog umfassen. Dies stellt den RU vor die zentrale Aufgabe, seine eigenen thematischen Bezüge nochmals zu prüfen und thematisch auszuweiten. Dies verbindet sich mit einer erheblichen Herausforderung auf Seiten der Anbieter des RU selbst. Hier stellt sich die Frage, ob die notwendige pädagogische Professionalität und auch die Integration des RU-Lehrpersonals in die Schule immer schon so ausreichend gewährleistet sind wie man dies erhoffen mag. Es ist auch durchaus nicht selbstverständlich, dass sich die RU-Lehrpersonen wirklich immer schon ihrer Aufgaben bewusst sind und dies in einer mehrfachen Hinsicht: RU ist nicht der Ort der Beheimatung in eine spezifische Bekenntnistradition, womöglich mit der expliziten oder impliziten abwertenden Abgrenzung des vermeintlich Eigenem vom Fremden. Der RU ist auch nicht als Refugium gegenüber anderen Fächern zu verstehen, sondern bewusst als elementarer Bestandteil des Fächerkanons und des Schullebens als Ganzes.

Insofern ist hier ebenfalls von einer Dialektik zwischen der Schule als weltanschaulich neutralem Ort und der Weltanschauung der Unterrichtenden auszugehen, die sich in didaktischer Hinsicht als Kompetenz des Spannungsausgleichs und der Balance zwischen diesen beiden Orientierungsmaßstäben manifestieren sollte. Dies bringt die Notwendigkeit einer erheblichen diagnostischen Wahrnehmungskompetenz der Lehrkräfte im Blick auf die zu dieser Thematik vorhandenen Personmerkmale, Werthaltungen und Einstellungen mit sich (Klose, 2014). Die Lehrkräfte des RU sind insofern selbst im Blick auf ihre eigene Identitätsklärung und auch den Umgang mit – neben den Beziehungs- und Organisationsparadoxien – den faktischen Gesellschaftsparadoxien (Ilien, 2008, v.a. 253ff.)

daraufhin gefragt, wie sie sich in diesem spezifischen Fach und Themenfeld in die Schule zu integrieren bereit sind und welche Zielsetzungen im Sinn der Einübung in eine gesellschaftsöffentliche Lernkultur (Ilien, 2008, 257) sie gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern zu entwickeln und zu forcieren vermögen. Die Lehrkräfte des RU müssen sich insofern selbst als ein Teil der Schule als Voraussetzungs- und Ermöglichungsraum verstehen. Sie dürfen keinen Fremdkörper darstellen, da dies dem allgemeinbildenden Auftrag von Schule und der Positionierung des RU selbst fundamental widersprechen würde.

Um an die Ausführungen des Anfangs anzuknüpfen: Eine solche programmatisch pluralitätsfähige Grundhaltung ist auch insofern politisch höchst relevant, als die Lehrpersonen dadurch zum Vorschein bringen, über Verständnis des demokratischen Zusammenlebens in der religionspluralen Gesellschaft sie selbst verfügen. Hier müssen Schule im Allgemeinen und der RU im Besonderen bewusst auch Grenzen setzen, indem bestimmte religiöse Indoktrinationen oder Exklusionen, nicht zuletzt in einer rassistischen Ausrichtung (Schlag, 2017) deutlich benannt werden. Grenzen sind auch dort zu setzen, wo bestimmte Ansprüche von Religionsgemeinschaften der Tendenz nach übergriffig werden, indem sie Schule vor allem in interessen- und machtpolitischer Hinsicht wahrnehmen und damit für eigene Absichten funktionalisieren. Für die Kirchen und Religionsgemeinschaften bedeutet dies, in Hinsicht auf die akademische Ausbildung sowie die Weiterbildung elementar darauf zu achten, dass diese emanzipatorische Pluralitätsfähigkeit des RU am Ort der Schule eben nicht nur eine leere Worthülse bleibt, sondern im Sinn einer „aufgeklärten Heterogenität“ (Grümme 2017) immer wieder neu mit Leben gefüllt wird.

Zu zeigen ist, dass und in welcher Hinsicht der RU zur Schule als konfliktbearbeitendem, diskurspflegendem und bildungsgerechtem Lebensort beizutragen in der Lage ist. Er steht selbst in der Dialektik aus der Bearbeitung der gegebenen Realitäten und der Vision eines besseren Zusammenlebens am Ort der Schule und darüber hinaus. Wie anfangs gesagt, dies mag idealistisch und fast utopisch klingen – und im Blick auf den Umgang mit faktischer Religionspluralität und Heterogenität sowie den damit verbundenen Konfliktodynamiken umso mehr. Gerade deshalb wäre es aber für die Schule, die Religionsgemeinschaften, den RU und das Lehrpersonal ein Armutszeichen, wenn diese sich „unterhalb“ dieser Visionen einfach pragmatisch oder gar fatalistisch mit den gegebenen Verhältnissen arrangieren würden. Dies würde angesichts der hier verhandelten Thematik weder dem Grundauftrag der Schule, den didaktischen *als* gesellschaftlichen Herausforderungen noch der Schülerschaft gerecht.

- Altrichter, H./Maag Merki, K. (Hg.) (2016): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem (2. überarb. Aufl.) Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bahr, M./Reichmann, B. und Schowalter, C. (Hg.) (2018). Menschenrechtsbildung. Handreichung für Schule und Unterricht. Ostfildern: Matthias Grünewald Verlag.
- Bauer, T. (2018): Die Vereindeutigung der Welt. Über den Verlust an Mehrdeutigkeit und Vielfalt. Stuttgart: reclam.
- Bundesamt für Statistik (2017) [<https://www.epochtimes.de/politik/deutschland/ein-drittel-der-schueler-in-deutschland-hat-migrationshintergrund-a2042909.html>] Meldung vom 7.2.2017.
- Fend, H. (2008): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen (2. durchges. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Freire, Paulo (1985): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit, Reinbek b. Hamburg: Rororo.
- Greco, S.A./Lange, D. (Hg.) (2017): Emanzipation. Zum Konzept der Mündigkeit in der Politischen Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Grümme, B. (2017): Heterogenität in der Religionspädagogik. Grundlagen und konkrete Bausteine. Freiburg i. Br.: Herder.
- Grümme, B./Schlag, T. (Hg.) (2016): Gerechter Religionsunterricht. Religionspädagogische, pädagogische und sozialetische Orientierungen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Grümme, B./Schlag, T. (2018): Art. Emanzipation. In: WiReLex 2018 (i. Ersch.)
- Grunder, H.-U./Schubert, G. (Hg.) (2002): Schulentwicklung durch Kooperation und Vernetzung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Hentig, Hartmut v. (1996): Bildung. Ein Essay. München/Wien: Hanser.
- Heydorn, H.-J (1970): Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft, Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.
- Huber, S.G./Hader-Popp, S./Schneider, N. (2014): Qualität und Entwicklung von Schule. Basiswissen Schulmanagement. Weinheim: Beltz.
- Ilien, A. (2008): Lehrerprofession. Grundprobleme pädagogischen Handelns (2., überarb. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kirchenamt der EKD (Hg.) (2018): Konfessionell-kooperativ erteilter Religionsunterricht. Grundlagen, Standards und Zielsetzungen. Hannover.
- Klafki, W. (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Klose, B. (2014): Diagnostische Wahrnehmungskompetenzen von ReligionslehrerInnen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kultusministerkonferenz (Hg.) (2013): Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i. d. F. vom 05.12.2013 [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf]
- Lange, E. (1985): Einführung. In: P. Freire (1985): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit, Reinbek b. Hamburg: Rororo, S. 7–28.
- Largo, R. (2014): Wer bestimmt den Lernerfolg: Kind, Schule, Gesellschaft? Weinheim: Beltz.
- Leser, C. (2011): Politische Bildung in und durch Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Lindner, K./Schambeck, M./Simojoki, H./Naurath, E. (Hg.) (2017): Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell. Freiburg i.Br.: Herder.

Lübking, H.-M. (2010): Religiöse Bildung in der Schule, 2. Tag für Lehrerinnen und Lehrer in der Evangelischen Kirche von Westfalen 1.10.2010. Dortmund. [http://www.pivilligst.de/fileadmin/paedagInstitut/PDF/Lehrertag_2010/religioese_bildung_in_der_schule.pdf]

Meyer, G. (2015): Pluralität. In B. Porzelt/A. Schimmel (Hg.): Strukturbegriffe der Religionspädagogik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Rat der EKD (Hg.) (2014): Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Rendtorff, B./Burckhart, S. (Hg.) (2008): Schule, Jugend und Gesellschaft. Ein Studienbuch zur Pädagogik der Sekundarstufe. Stuttgart: Kohlhammer.

Schlag, T. (2017): Rassismus. In: S. Altmeyer et al. (Hg.): Menschenrechte und Religionsunterricht. Jahrbuch der Religionspädagogik 33. Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht, S. 218–225.

Schrupp, A. (2017): Hat der Islam etwas gegen Juden, in: ZEIT Nr. 25 vom 15. Juni 2017 [<http://www.zeit.de/2017/25/antisemitismus-junge-muslime-schule>]

Schweitzer, F. (2014): Interreligiöse Bildung. Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Schweitzer, F./Bräuer, M./Boschki, R. (2017) (Hg.): Interreligiöses Lernen durch Perspektivenübernahme. Eine empirische Untersuchung religionsdidaktischer Ansätze. Münster: Waxmann.

Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.) (2016): Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts. Empfehlungen für die Kooperation des katholischen mit dem evangelischen Religionsunterricht. Bonn.