Dear reader,

This is an author-produced version of an article published in Dieter Krimphove / Markus Globisch (eds.): *Recht und Religionen im Weimarer Dreieck. Europäische Anforderungen und Chancen*. It agrees with the manuscript submitted by the author for publication but does not include the final publisher's layout or pagination.

Original publication:
Oliver Reis
Das Grundgesetz als Katalysator zur Konzeptionierung religiöser Bildung in Deutschland. Zum Verhältnis von Bildung und Recht in der Weiterentwicklung des konfessionellen Religionsunterrichts
In: Dieter Krimphove / Markus Globisch (eds.): Recht und Religionen im Weimarer Dreieck. Europäische Anforderungen und Chancen, 259–280
Baden-Baden: Nomos Verlag 2023 (Recht und Religionen 1)
URL: https://doi.org/10.5771/9783748938354-259

Access to the published version may require subscription.
Published in accordance with the policy of Nomos: https://www.nomos.de/urheberrecht/

Your IxTheo team

Liebe*r Leser*in,

dies ist eine von dem/der Autor*in zur Verfügung gestellte Manuskriptversion eines Aufsatzes, der in Dieter Krimphove / Markus Globisch (Hg.): *Recht und Religionen im Weimarer Dreieck. Europäische Anforderungen und Chancen* erschienen ist. Der Text stimmt mit dem Manuskript überein, das die Autorin zur Veröffentlichung eingereicht hat, enthält jedoch *nicht* das Layout des Verlags oder die endgültige Seitenzählung.

Originalpublikation:
Oliver Reis
Das Grundgesetz als Katalysator zur Konzeptionierung religiöser Bildung in Deutschland. Zum Verhältnis von Bildung und Recht in der Weiterentwicklung des konfessionellen Religionsunterrichts
In: Dieter Krimphove / Markus Globisch (Hg.): Recht und Religionen im Weimarer Dreieck. Europäische Anforderungen und Chancen, 259–280
Baden-Baden: Nomos Verlag 2023 (Recht und Religionen 1)
URL: https://doi.org/10.5771/9783748938354-259

Die Verlagsversion ist möglicherweise nur gegen Bezahlung zugänglich.
Diese Manuskriptversion wird im Einklang mit der Policy des Nomos Verlags publiziert:
https://www.nomos.de/urheberrecht/

Ihr IxTheo-Team

EBERHARD KARLS
UNIVERSITÄT
TÜBINGEN
UNIVERSITÄTSBIBLIOTHEK

Das Grundgesetz als Katalysator zur Konzeptionierung religiöser Bildung in Deutschland

Zum Verhältnis von Bildung und Recht in der Weiterentwicklung des konfessionellen Religionsunterrichts

Oliver Reis

1. Das konfessionelle Prinzip religiöser Bildung in der Schule

Das deutsche Verständnis des Verhältnisses von Recht und Religion zeigt sich besonders dort, wo Religion im öffentlichen Raum institutionalisiert ist und von daher einer rechtlichen Rahmung bedarf. Eines dieser Felder ist die religiöse Bildung im Religionsunterricht als öffentlicher Auftrag der Schule. Die heutige besondere Stellung des Religionsunterrichts, der als einziges Schulfach im Grundgesetz geregelt ist, geht zurück auf die Weimarer Reichsverfassung vom 11. August 1919, die das Verhältnis des Staates zu den Religionsgemeinschaften auf eine neue verfassungsrechtliche Grundlage stellte[1] und den Religionsunterricht als *res mixta* zwischen den Religionsgemeinschaften und der staatlichen Bildungsadministration verstand. Dieses dialektische Verhältnis zwischen einer konsequenten Neutralität des Staates in Fragen der Weltanschauung und der weiteren Anerkennung der besonderen Stellung wird später vom Grundgesetz in Art. 140 übernommen und in Art. 7 für den Religionsunterricht konkretisiert.[2] Tragende Säulen dieses Systems sind die Gewährleistung des Selbstbestimmungsrechts der Religionsgemeinschaften in den Schranken des für alle geltenden Gesetzes durch Art. 140 in Verbindung mit Art. 137 Abs. 3 der Weimarer Reichsverfassung[3] und die Anerkennung ihrer öffentlichen Bedeutung durch die Möglichkeit, sich als Körperschaft des öffentlichen Rechts zu organisieren.[4]

Die deutsche Staatsideologie, die hinter diesem Konstrukt steht, ist aber nicht nur die Anerkennung der Religionsgemeinschaften in ihrem Selbstbestimmungsrecht, sondern die bewusste Annahme, dass der Staat in seinen Vollzügen auf religiösen und weltanschaulichen Annahmen beruht, die der Staat in seiner Neutralität nicht herstellen kann und darf. Für das Gemeinwohl des Staates sind deshalb u. a. Religionsgemeinschaften mit ihren Bildungsbemühungen, die das Grundgesetz und den Staat als oberste Rechtseinheit anerkennen, für die Wertannahmen der Staatsgemeinschaft selbst konstitutiv:

> „Der freiheitliche, säkularisierte Staat lebt von Voraussetzungen, die er selbst nicht garantieren kann. Das ist das große Wagnis, das er, um der Freiheit willen, eingegangen ist. Als freiheitlicher Staat kann er einerseits nur bestehen, wenn sich die Freiheit, die er seinen Bürgern gewährt, von innen her, aus der moralischen Substanz des einzelnen und der Homogenität der Gesellschaft, reguliert. Anderseits kann er diese inneren Regulierungskräfte nicht von sich aus, das heißt mit den Mitteln des Rechtszwanges und autoritativen Gebots zu garantieren suchen, ohne seine Freiheitlichkeit aufzugeben und – auf säkularisierter Ebene – in jenen Totalitätsanspruch zurückzufallen, aus dem er in den konfessionellen Bürgerkriegen herausgeführt hat“[5].

---

[1] Vgl. Huber/Huber 1988.
[2] Vgl. Smend 1951, 4; Hesse 1964/65, 337; Simon 1990, 87; Hollerbach 1998.
[3] Vgl. Campenhausen/Wall 2006, 99.
[4] Vgl. Art. 140 GG in Verbindung mit Art. 137 Abs. 5 der Weimarer Reichsverfassung; Campenhausen/Wall 2006, 251.
[5] Böckenförde 2006, 112f.

Anders als in Frankreich wird damit Religion ausdrücklich als öffentliches Geschehen wahrgenommen, das nicht nur der internen religiös-institutionellen Logik gehorcht, sondern genau in diesen autonomen Vollzügen einen relevanten Beitrag zum Staat leistet. Religionsgemeinschaften, die diese Rahmung nicht akzeptieren, können keine Körperschaft öffentlichen Rechts werden und damit z.B. auch keinen Religionsunterricht in der Schule anbieten. Schon in der Weimarer Verfassung und auch beim Grundgesetz wird die Religionsausübung so einerseits als öffentlicher Akt verstanden, der zugleich begrenzt ist in der faktischen Pluralität der zugelassenen religiösen/weltanschaulichen Deutungsmuster sowie der religiösen Toleranz gegenüber den anderen Religionsgemeinschaften.[6]

Dieses besondere Rechtskonstrukt prägt dann eben auch den Religionsunterricht, indem der Staat den eigensinnigen Selbstausdruck der Religionsgemeinschaft in der Erteilung eines Unterrichts in Übereinstimmung mit deren Grundsätzen, der Erstellung der Lehrpläne, Lehrwerke, des Zugangs zur Lehreraus- bzw. -fortbildung oder den autonomen Verfahren zur Erteilung und des Entzugs der Lehrerlaubnis rechtlich garantiert und bildungsadministrativ fördert.[7] Die rechtliche Grundlage für den Religionsunterricht stellen Art. 7 und 4 GG dar:

> Art. 7 GG
>
> (1) Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates.
>
> (2) Die Erziehungsberechtigten haben das Recht, über die Teilnahme des Kindes am Religionsunterricht zu bestimmen.
>
> (3) Der Religionsunterricht ist in den öffentlichen Schulen mit Ausnahme der bekenntnisfreien Schulen ordentliches Lehrfach. Unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechtes wird der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt. Kein Lehrer darf gegen seinen
>
> Willen verpflichtet werden, Religionsunterricht zu erteilen
>
> Art. 4 GG
>
> (1) Die Freiheit des Glaubens, des Gewissens und die Freiheit des religiösen und weltanschaulichen Bekenntnisses sind unverletzlich.
>
> (2) Die ungestörte Religionsausübung wird gewährleistet.

Diese rechtliche Grundlage bestimmt den Religionsunterricht als Teil des staatlichen Schulwesens, das in seiner weltanschaulichen Neutralität die Religionsgemeinschaften zum authentischen Selbstausdruck auffordert. Gerade weil von Anfang an von einer konfessionellen Pluralität der christlichen Religion ausgegangen wird und eine Religionsgemeinschaft genau in der Anerkennung dieser Pluralität ihre eigene Demokratiefähigkeit ausdrückt, ist die Übernahme und Durchführung des Religionsunterrichts durch eine konkrete Religionsgemeinschaft im eigenen Bekenntnis zugleich ein Bekenntnis zur Religionspluralität und zur Akzeptanz der anderen Religionen als Teil gesellschaftlicher Öffentlichkeit, wie sie sich im Raum der öffentlichen Schule abbildet.[8] Es ist deshalb auch kein Zufall, dass der Staat das Konfessionalitätsprinzip des Religionsunterrichts so wichtig nimmt, wie das Urteil des Bundesverfassungsgerichts vom 25. Januar 1987 deutlich macht:

> „Er ist keine überkonfessionelle vergleichende Betrachtung religiöser Lehren, nicht bloße Morallehre, Sittenunterricht, historisierende und relativierende Religionskunde, Religions- oder Bibelgeschichte. Sein Gegenstand ist vielmehr der Bekenntnisinhalt, nämlich die Glaubenssätze der jeweiligen Religionsgemeinschaft. Diese als bestehende Wahrheiten zu vermitteln, ist seine Aufgabe. Dafür, wie dies zu geschehen hat, sind grundsätzlich die Vorstellungen der Kirchen über Inhalt und Ziel der Lehrveranstaltung maßgeblich. Ändert sich deren Verständnis vom Religionsunterricht, muß der religiös neutrale Staat dies hinnehmen. Er ist jedoch nicht verpflichtet, jede denkbare Definition der

[6] Vgl. Winter 2008, 67.
[7] Vgl. Hildebrandt 2000; Heckel 2002.
[8] Vgl. Wittrek 2013, 6–10.

> Religionsgemeinschaften als verbindlich anzuerkennen. Die Grenze ist durch den Verfassungsbegriff ‚Religionsunterricht' gezogen. Auch wenn dieser Begriff nicht in jeder Hinsicht festgestellt ist, sondern wie der übrige Inhalt der Verfassung ‚in die Zeit hinein offen' bleiben muß, um die Lösung von zeitbezogenen und damit wandelbaren Problemen zu gewährleisten, verbietet sich eine Veränderung des Fachs in seiner besonderen Prägung, also in seinem verfassungsrechtlich bestimmten Kern"[9].

Paradoxerweise sorgt gerade das Bestehen auf der Konfessionalität dafür, *dass sich die Religionsgemeinschaften in der Auseinandersetzung um die selbstverantwortete religiöse Bildung mit der religionspluralen gesellschaftlichen Wirklichkeit auseinandersetzen müssen und in dieser Pluralität eine Profilierung erzeugen, die diese Pluralität akzeptiert.* Die rechtliche Konstruktion gibt damit der Konzeption des Religionsunterrichts einen wichtigen Rahmen vor, der von den Religionsgemeinschaften verlangt, die eigene Religion immer wieder vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Realität zu reflektieren und für diesen den Wert religiöser Bildung zu begründen. Der rechtliche Rahmen hat die kirchliche Bildungsarbeit in der Schule stark verändert und dieser hat sich dann auch auf die anderen Felder der kirchlichen Bildungsarbeit wie der Erwachsenbildung oder der Gemeindekatechese ausgewirkt. Vor diesem Hintergrund lässt sich eine deutliche Korrelation zwischen der Veränderung der religiösen Bildungskonzeption von der Konfessionalisierung des Individuums hin zur Begleitung des individuellen Bildungsprozesses sowie der Liberalisierung und Individualisierung der institutionellen Vollzüge rekonstruieren.

2. Religionsplurale Segmentierung der Gesellschaft und die Ausdifferenzierung der Modelle des Religionsunterrichts

Seit den 1990er Jahren hat sich die Lage der Religionszugehörigkeiten erheblich verändert.[10] Die religionsplurale Situation hat sich über die beiden großen christlichen Konfessionen weiter ausdifferenziert. Neben dem Judentum ist der Islam öffentlich wirksam als Religionsgemeinschaft erkennbar, außerdem steigt der Anteil der nicht konfessionell oder religiös gebundenen Bevölkerungsgruppe. Wie darauf reagieren? Es sind unterschiedliche Reaktionsweisen religionspädagogisch und rechtlich diskutiert sowie implementiert worden, die sich in zwei große Gruppen differenzieren lassen. Die eine Strategie besteht darin, die religionsplurale Situation als Begründung dafür zu sehen, die Lerngruppe religionsheterogen (HeLg) zu belassen, weil sich Differenzierungen aus schulorganisatorischen Gründen nicht herstellen lässt oder auch weil die religionsheterogene Lerngruppe als Gewinn verstanden wird. Die andere Strategie der möglichst homogenen Lerngruppe (HoLg) orientiert sich an der Konfessionalität als Grundprinzip und engagiert sich für die Ausdifferenzierung der Religionsunterrichte einschließlich des Ersatzunterrichts. Die beiden Strategien führen zu Organisationsmodellen, die seit 40 Jahren in Deutschland parallel genutzt werden. Je nach Bundesland und Schulform/-stufe wird der Religionsunterricht anders organisiert (siehe Abbildung 1). Im Folgenden werden diese Organisationsmodelle so dargestellt, dass jeweils der Bezug auf die rechtliche Rahmung und die religionspädagogische Diskussion deutlich wird. So wird nachvollziehbar, wie sich der Religionsunterricht in den letzten Jahrzehnten in dem Spannungsfeld dieser beiden Rahmungen entwickelt hat.

---

[9] BVerfG 1987, 252.
[10] Vgl. Riegel 2016.

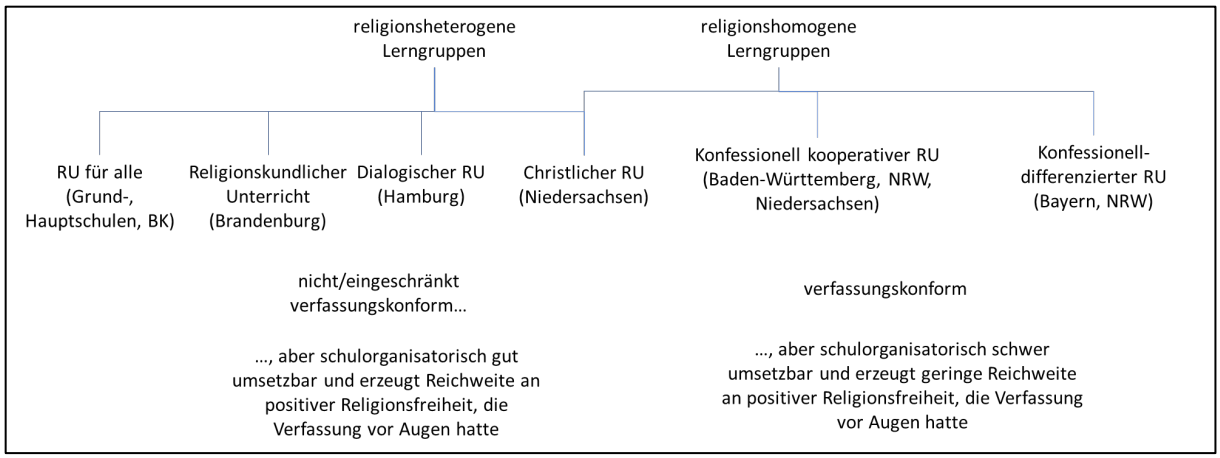

Abbildung 1: Überblick über die Organisationsmodelle des Religionsunterrichts (eigene Grafik)

1. Religionsunterricht für alle (HeLg): Der in den 1980er Jahren vor allem evangelische oder katholische Religionsunterricht öffnet sich auf diese Religions- bzw. Weltanschauungsvielfalt hin als ein Religionsunterricht für alle. Das bedeutet gleichzeitig, dass im Religionsunterricht die bisherige weitgehend geltende Trias der Konfessionalität von Lehrkraft, Schüler/innen und Inhalt nicht mehr zu halten ist. Die Trias auf Seiten der Schüler/innen aufzubrechen, ist unter Vorbehalt rechtlich möglich, wie schon in den 1980er Jahren geklärt wurde: „Die geordnete Teilnahme von Schülern einer anderen Konfession am Religionsunterricht ist daher verfassungsrechtlich unbedenklich, so lange der Unterricht dadurch nicht seine besondere Prägung als konfessionell gebundene Veranstaltung verliert“[11]. Zu dieser Option zählt auch der *Religionsunterricht im Klassenverband*, der sich an vielen Grundschulen, Hauptschulen oder auch Berufskollegs als graue Praxis etabliert hat. In diesem Fall wird eine Lerngruppe nicht mehr nach Religionszugehörigkeiten aufgeteilt. Schüler/innen einer anderen christlichen Konfession oder Religion sowie ohne Zugehörigkeit zu einer Religion bleiben im gleichen Raum. Die Lehrkraft sucht dann nach Möglichkeiten, den Unterricht vor dem Hintergrund der eigenen leitenden christlichen Konfession – meistens die mit der größeren Lerngruppe – so zu gestalten, dass auch die anderen Schüler/innen einbezogen werden können. Der Unterricht thematisiert eher anthropologische, allgemein-religiöse Themen und fokussiert die Gemeinsamkeiten der Religion.[12] Auf diese Folgen in der Unterrichtspraxis bezieht sich auch die obige rechtliche Einordnung und vermutlich hat diese Praxis als erstes das verfassungsrechtliche Konstrukt von Konfessionalität und der Forderung nach der Präsentation authentischer Glaubenswahrheiten durch die Religionsgemeinschaft unterlaufen.

2. Religionskundlicher Unterricht (HeLg): Schon die erste Phase eines religionskundlichen Unterrichts in den 1970er Jahren z.B. bei Gert Otto ging von dem Legitimationsdefizit des konfessionellen Religionsunterrichts aus, der aufgrund veränderter Religionszugehörigkeiten neu im Sinne einer Allgemeinen Religionskunde als Religionsunterricht für alle begründet werden muss.[13] Dieses Legitimationsdefizit spielt auch 20 Jahre später in den rechtlichen Auseinandersetzungen um die Einführung des Religionsunterrichts in den neuen Bundesländern nach der Ausweitung des Grundgesetzes nach der Deutschen Einheit eine entscheidende Rolle. Brandenburg hat hier mit der Einführung des Unterrichtsfaches Lebenskunde-Ethik-Religion (LER) bewusst für einen Traditionsabbruch gesorgt. Interessant

[11] BVerfG 1987, 254; vgl. Link 2001a.
[12] Vgl. Hütte et al. 2003.
[13] Vgl. Lachmann 1981.

ist, dass dieser Unterricht ausdrücklich kein Religionsunterricht nach Art. 7 GG mehr ist, sondern ein durchgängig allein vom Staat verantwortetes Schulfach. Eltern und religionsmündige Schüler/innen können einen konfessionellen Religionsunterricht einfordern und sich dann vom Fach LER befreien lassen. Die kleine Zahl mit einem formulierten positiven Interesse an einem konfessionellen Religionsunterricht kann diesen als Sonderveranstaltung einfordern. Dieser Religionsunterricht ist klar konfessionell konfiguriert, aber er spielt außer an Schulen in konfessioneller Trägerschaft keine große Rolle im Alltag staatlicher Schulen. Auch wenn dieses Konstrukt einerseits Religionsunterricht nach Art. 7 GG zulässt und dadurch insgesamt verfassungskonform ist, ist im Alltag die vom Verfassungskonstrukt vorgesehene Wertproduktion durch die Religionsgemeinschaften unterlaufen und ein radikaleres Trennungsmodell von Kirche und Staat hat sich durchgesetzt. In der religionspädagogischen Diskussion wird diesem Modell vor allem vorgeworfen, durch die fehlende Positionalität der Lehrkraft und der sozialen Prozesse nur schwer religiöse Bildung zu ermöglichen. Da diese darauf angewiesen ist, dass Inhalte unter Geltung stehen,[14] stimmt dies zumindest auf der konzeptionellen Ebene, aber es sollte nicht aus dem Blick geraten, dass die Dynamik hin zu einem versachkundlichten Religionsunterricht unterhalb der Verfassungsnorm schon längst die Praxis dominiert.[15]

3. Dialogischer Religionsunterricht (HeLg): In Hamburg hat sich seit dem Zweiten Weltkrieg zunächst in der Verantwortung der Nordelbischen Landeskirche ein Religionsunterricht für alle entwickelt, die sich nicht abmelden. Von Anfang an wurde dieser Unterricht so konzipiert, dass er für interkulturelle und interreligiöse Fragen offen ist und allen Kindern Raum für die eigene religiöse Orientierung bietet. In den 1990er Jahren hat sich die evangelisch-lutherische Landeskirche entschlossen, den konfessionellen Rahmen zugunsten einer gemeinsamen Verantwortung im *Gesprächskreis Interreligiöser Religionsunterricht in Hamburg* aufzubrechen. Lehrpersonen des gemeinsamen Religionsunterrichts für alle sind aber weiterhin evangelische Religionslehrkräfte. 2013 wird der Unterricht konsequent weiterentwickelt, so dass nun die verschiedenen Religionsgemeinschaften und seit 2022 auch die Katholische Kirche den Religionsunterricht für alle als ihren Ausdruck eines Religionsunterrichts in Übereinstimmung mit den eigenen Glaubenssätzen erklären. Nun wird auf der einen Seite die Religionslehrerbildung ausdifferenziert, Lehrkräfte anderer Konfessionen und Religionen unterrichten, aber gleichzeitig wird die konfessionell-institutionelle Ausdifferenzierung im Unterricht selbst zugunsten eines dialogischen Ansatzes zurückgenommen:[16]

> „Der didaktische Ansatz des DRUs ist schülerorientiert und initiiert religiöse Lernprozesse aneignungsbezogen aus der Sicht der lernenden Subjekte. Die ‚religiöse Ansprechbarkeit' (Gloy, 1969) von Lernenden ist der hermeneutische Ausgangspunkt für das dialogische Lernen im Religionsunterricht. Religiöses Lernen wird als Suchbewegung verstanden, die im Spannungsfeld zwischen gefundenen Gewissheiten und offenen Fragen stattfindet, auf die sich Positionen, Bekenntnisse, aber auch offene Fragen religiöser Traditionen beziehen lassen. Der DRU konzipiert Konfessionalität daher auch nicht als normativ einheitliche und quasi objektive Größe, sondern setzt den Bekenntnisbezug als subjektives Moment angeeigneten religionsbezogenen Denkens, Glaubens und Urteilens auf der Seite der Lernenden an. Für den DRU gilt demnach die Pluralität subjektiver Bekenntnisse von Lernenden – ein konfessorisches Prinzip – als konstitutive Ausgangsbedingung und Ziel dialogischen Lernens"[17].

Die Kirchen bringen die Traditionen als wahren Rahmen ein, der die Kinder nicht zur Aneignung auffordern soll. Sie sollen durch die Pluralität der konfessionellen Rahmen und die

[14] Vgl. Reis/Roose 2022, 97–108.
[15] Vgl. Englert 2014; Englert et al. 2014.
[16] Vgl. Knauth 2016; Riegel 2018, 118ff.
[17] Knauth 2016, 8.

Pluralität der Überzeugungssysteme die Notwendigkeit der Verständigung auslösen. In seinem Rechtsgutachten zum Hamburger Modell bemerkt Link,

> „daß nämlich die Verfassungsgeber von Weimar und – daran anknüpfend – des Grundgesetzes selbstverständlich davon ausgingen, der Plural bezeichne die Mehrzahl der religionsunterrichtsberechtigten Kirchen, aber jeweils in der Beschränkung auf ‚ihren' Religionsunterricht. Dies folgt schon daraus, daß im Parlamentarischen Rat Einigkeit über die konfessionelle Gestalt des Faches herrschte, soweit dessen Erteilung nicht in den Geltungsbereich der ‚Bremer Klausel' des Art. 141 GG fiel. Wichtiger ist noch die systematische Ausdeutung, die das BVerfG dem Verfassungsbegriff des Religionsunterrichts gegeben hat. Ist er grundsätzlich in ‚konfessioneller Gebundenheit' zu erteilen, so schließt das begrifflich eine gesamthänderische Verantwortung ‚der' Religionsgemeinschaften für ‚den' Religionsunterricht eines Landes aus"[18].

Diese Rechtsfrage ist zentral, ob die für das Hamburger Modell gesamthänderische Verantwortung und die individuelle Zustimmung, dass dieser Unterricht mit den eigenen Grundsätzen übereinstimmt, noch verfassungskonform ist. Während diese Differenz in der Religionspädagogik kaum bedacht wird, erinnert Link in seinem Gutachten, dass diese Meta-Klärung der Passung eben nicht auf dem Boden der Religion und ihrer eigenen Ausübung steht, was vielleicht noch für die christlichen Konfessionen gelten mag, da diese z.B. vor dem Hintergrund der ersten vier ökumenischen Konzile einen gemeinsamen Überzeugungskern formulieren können. Aber genau das gilt nicht im interreligiösen Verhältnis. Eine islamische Religionsgemeinschaft kann dem Glaubensbekenntnis von Nizäa (325) nicht zustimmen und deshalb sind

> „Religionsgemeinschaften verfassungsrechtlich nicht gehindert, auch dies als mit ihren ‚Grundsätzen' vereinbar, ja von ihnen für gefordert zu erklären, ein solchermaßen konzipiertes Lehrfach stünde dann nicht mehr auf dem Boden der grundgesetzlichen Religionsunterrichtsgewährleistung des Art. 7 Abs. 3 GG"[19].

Und die rechtliche Form des konfessionellen Religionsunterrichts – das ist die grundlegende Einsicht der obigen Überlegungen – steht für eine bestimmte Dynamik im Verhältnis von Gesellschaft und Religion, die der dialogische Religionsunterricht nur schwer erreichen kann, wenn er ohne konfessionell-institutionellen Rahmen die individuellen Überzeugungssysteme aufeinander bezieht:

> „What could result from contemporary religious education and give a sense to learning from religion is a personal appropriation by the pupil of a mixture of elements form various faith – a blief here, al kill there, a virtue from this religion, a mental power nurtured by another. Is such an effect one an educator can approve?"[20].

Der Religionsunterricht entkoppelt sich vom institutionellen Verhältnis der Religionen in ihrem Selbstverständnis und umgekehrt können sich die Religionen vom Religionsunterricht als eigenem Lernort des pluralen Verhältnissen der Religionen zueinander lösen.

4. ausdifferenzierter konfessioneller Religionsunterricht (HoLg): Nahezu parallel zum dialogischen Modell in Hamburg differenzierte sich in den 1990er Jahren in vielen Bundesländern der konfessionelle Religionsunterricht aus: zum evangelischen und katholischen Religionsunterricht tritt der orthodoxe, der jüdische, der islamische, der alevitische oder auch der buddhistische Religionsunterricht. Die Schülerschaft rekrutiert sich aus den Schülergruppen, die bis dahin Alternativfächer wie (Praktische) Philosophie oder auch den Sprachförderunterricht erhalten haben. Verbunden mit der Einführung weiterer Religionsunterrichte ist dann eben auch z.B. die Etablierung der drei Phasen der Lehrerbildung.

---

[18] Link 2001b, 13f.
[19] Link 2001b, 21.
[20] Attfield 1996, 81; zit. nach: Riegel 2018, 89.

Wenn auch diese Institutionalisierung nicht immer innerhalb der Religionsgemeinschaften und/oder im Verhältnis der Religion zum Staat reibungslos verläuft, so ist diese als Zeichen der Verankerung der jeweiligen Religion in der gesellschaftlichen Mitte trotzdem attraktiv. Die Religionsgemeinschaften, die diese Verankerung anstreben, werden nun analog zum Christentum in eine gewisse Formalisierung des Verhältnisses zum Staat getrieben:

> „Voraussetzung dafür ist das Vorhandensein einer Religionsgemeinschaft, die
>
> 1. ausweislich ihrer Ordnung und der Zahl ihrer Mitglieder die ‚Gewähr der Dauer' bietet,
> 2. in der Lage ist, ihre ‚Grundsätze' zu definieren,
> 3. das Grundgesetz akzeptiert,
> 4. ausreichend viele Schüler zu ihren Mitgliedern zählt, und
> 5. ihren Willen zur Erteilung von Religionsunterricht erklärt und einen entsprechenden Antrag an den Staat stellt"[21].

Diese Lösung der ausdifferenzierten Religionsunterrichte ist in besonderem Maße verfassungskonform, steht gleichzeitig in der Kritik, dass hier separierte Sonderwelten konstruiert werden, die eher für geschlossene Bezugswelten bei Kindern und Jugendlichen sorgen, statt diese zu flexibilisieren.[22] Ist es also möglich, dass die konfessionelle Separierung zwar durchaus die einzelne Religion auffordert, sich mit religiöser Vielfalt auseinanderzusetzen und sich auf diese hin in den eigenen Vollzügen zu transformieren, dass aber der konfessionelle Religionsunterricht für die teilnehmenden Schüler/innen in den realen interreligiösen Situationen Anschlussfähigkeit abbaut? Es ist sicher kein Zufall, dass sich trotz und auch z.T. auch wegen dieser Folgen neben der stetigen Ausdifferenzierung der konfessionellen Religionsunterrichte parallel die Organisationsmodelle entwickeln, die die Heterogenität der Lerngruppe bewusst steigern (siehe Abbildung 1).

5. konfessionell-kooperativer Religionsunterricht (HoLg): Aus verschiedenen Gründen beginnen seit den frühen 2000er Jahren Religionsgemeinschaften innerhalb einer Religion zu kooperieren. Hintergrund sind rückläufige/geringe Schülerzahlen der einzelnen Konfession, das abnehmende konfessionelle Differenzbewusstsein bei den Lehrkräften, Schüler/innen und Eltern, das gemeinsame Lehr- und Lernpraktiken verhindern könnte. Die konfessionelle Differenz sorgt eher für die Plausibilisierung konfessioneller Formierungen, so dass auch die deutschen Bischöfe wie auch die EKD in ihren Erklärungen den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht von 2016 und 2018 als Ausdruck ihres eigenen konfessionellen Verständnisses erklärt haben. Es ist aber wichtig, den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht sehr genau vom Religionsunterricht für alle, dem dialogischen Religionsunterricht und christlichen Religionsunterricht abzugrenzen:

> „Als konfessionell-kooperativer Religionsunterricht wird eine Organisationsform religiöser Bildung in der öffentlichen Schule bezeichnet, in der verschiedene Religionsgemeinschaften gemäß Art. 7 Abs. 3 GG *in bestimmten Lernzeiträumen* gemeinsam Religionsunterricht konzipieren, durchführen und weiterentwickeln. Die Idee der konfessionellen Kooperation geht dabei über das Modell der sogenannten Gastfreundschaft hinaus, in dem Schülerinnen und Schüler am Religionsunterricht einer anderen Konfession oder Religion lediglich teilnehmen, da eine konfessionelle Lerngruppe ihrer eigenen Denomination nicht angeboten wird. Auf der anderen Seite ist konfessionell-kooperativer Religionsunterricht vom sogenannten Ökumenischen Religionsunterricht – einem in den 1990er Jahren in der Religionspädagogik entwickelten Konzept – zu unterscheiden, da hier die Idee eines die Konfessionen überschreitenden christlichen Religionsunterrichts entfaltet worden war (Scheidler 1999; Böhm 2001). Im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht geht es dagegen darum, die

[21] Schröder 2012, 301; vgl. auch: Riegel 2018, 45f.
[22] Vgl. Riegel 2018, 33f.

unterschiedlichen *konfessionellen Perspektiven der beteiligten Religionsgemeinschaften in erkennbarer und unterscheidbarer Weise in den Unterricht einzubringen* und zu thematisieren"[23].

Der konfessionell-kooperative Religionsunterricht hebt also die eigenständige konfessionelle Organisation nicht auf und setzt Lehrkräfte beider Konfessionen voraus, die durchgängig die eigenen Konfessionen repräsentieren, sei es in konfessioneller Homogenität innerhalb der eigenen Lerngruppe oder sei es in Differenz zur anderen Lehrkraft in den gemeinsamen Lernphasen. Auch die Lehrpläne werden eigenständig entwickelt, aber so angelegt, dass Lehrkräfte in den gemeinsamen Lernzeiten nach den Prinzipien der Perspektivverschränkung arbeiten können.[24]

Diese zeitweisen Kooperationen sind rechtlich unbedenklich, weil die konfessionelle Perspektive in der Differenz geschärft wird – das gilt im Übrigen auch für den islamischen Religionsunterricht, der in der Praxis innerislamische Glaubensrichtungen in eine organisatorische Kooperation führt. Entscheidend für die Unbedenklichkeit ist einerseits der gemeinsame Grund an Glaubensüberzeugungen einer Religion und andererseits, dass die vorhandenen Differenzen transparent werden und im Zueinander geklärt sind.[25] Denn Merkmal des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts ist die Arbeit in den gemeinsamen Lernphasen im Angesicht der Differenz. Dass der konfessionell-kooperative Religionsunterricht die konfessionelle Differenz hervorhebt, beobachten auch Woppowa und Caruso als empirischen Effekt. Das geht soweit, dass der konfessionell-kooperative Religionsunterricht durchaus Othering-Prozesse zwischen den konfessionellen Schülergruppen auslöst und damit konfessionelle Identitäten in der Fremdzuschreibung verstärkt.[26] Mit Blick auf die kritische Anfrage an den konfessionellen Religionsunterricht wiederholt sich auch bei dieser Option das Problem des konfessionellen Religionsunterrichts, dass trotz der nun direkten konfessionspluralen Situation durch die in der Differenz religionshomogen gebildeten Gruppen die Geschlossenheit konfessioneller Gestalten betont wird.

Dieses Problem ist vor allem dann relevant, wenn beim konfessionellen-kooperativen Religionsunterricht die konfessionellen Einheiten modellgetreu quantitativ die Grundlage für die kooperativen Phasen bilden. Es gibt aber auch umgekehrt Fälle, in denen die beiden Phasen schnell wechseln, um genau solche konfessionellen Segmentierungen zu vermeiden, die eigentlich nicht dem Selbstverständnis der Schüler/innen entsprechen.[27] Hier sieht Georg Manten für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht auch das umgekehrte Problem, dass eine hohe Frequenz eines Wechsels die konfessionelle Prägung des Unterrichts als Bekenntnisunterricht im Sinne des Art. 7 GG in Frage stellen könnte, weil hier die positionale Identität der Schüler/innen zu schwach sein und der Eindruck einer eher religionskundlichen Präsentation der Konfessionen entstehen könnte.[28] Kleine Veränderungen in der Organisation des konfessionell-kooperativen Unterrichts haben also starke Auswirkung auf die verfassungsrechtliche Passung auf der einen Seite und seine Akzeptanz bei Schüler/inne/n und Religionspädagog/inn/en auf der anderen Seite.

6. gemeinsam verantworteten christlichen Religionsunterricht (HoLg/HeLg): Während der konfessionell-kooperative Religionsunterricht z.B. in Bayern, Baden-Württemberg oder NRW sehr modellnah implementiert wurde, hat sich in Niedersachsen eine eigene Form etabliert. Durch die Minderheitensituation für die Katholische Kirche ist es schon aufgrund der geringen

[23] Sajak 2017, 1; Hervorhebungen O.R.
[24] Vgl. Sajak 2017.
[25] Vgl. Riegel 2018, 47.
[26] Vgl Woppowa/Caruso 2021, 53–69.
[27] Vgl. Riegel 2018, 33.
[28] Vgl. Manten 2020, 1033–1054.

Zahl der Katholischen Religionslehrkräfte gar nicht möglich, den Unterricht doppelt zu besetzen. Das führt dazu, dass eine Lehrkraft – in den meisten Fällen die evangelische Religionslehrerin – den Religionsunterricht für beide Gruppen erteilt. Im Unterschied zum Religionsunterricht für alle geschieht dies mit dem Einverständnis beider Gruppen unter der Voraussetzung, dass diese Lehrkraft in der Lage ist, die gemeinsame Bekenntnisgrundlage und die konfessionellen Differenzen gleichermaßen transparent zu machen. Die Lehrkraft vertritt damit eine Doppelrolle: Sie repräsentiert für die Schüler/innen die eigene bzw. die andere Konfession und sie soll gleichzeitig als Hüterin der Kooperation die andere Konfession in Differenz zur eigenen als relevante Perspektive einbringen, ohne dass die Schüler/innen der anderen Konfession als (1) fremd (wir-ihr), (2) identisch (eigentlich nur wir) oder (3) religionsneutral (katholische Christen feiern…) markiert werden. Diese komplexe Rollenposition, die durch Art. 7 GG und die konfessionelle Kooperation vorgegeben ist, lässt sich empirisch kaum finden. Religionslehrkräfte konzentrieren sich eher auf die Gemeinsamkeiten *oder* lassen die andere Perspektive aus *oder* präsentieren die Perspektiven, ohne dass sich die Schüler/innen dazu positionieren, *oder* konzentrieren sich ganz auf die dividuellen Perspektiven, ohne die konfessionellen Rahmungen explizit aufzurufen.[29]

Es ist von daher konsequent, dass Niedersachsen den Religionsunterricht zu einem gemeinsamen verantworteten christlichen Religionsunterricht weiterentwickelt, der 2022 die ersten Prüfungshürden genommen hat. Dieser Unterricht zeichnet sich dadurch aus, dass sich die beiden Konfessionen darauf verständigen, die gemeinsamen Glaubensgrundlagen zum Lerngegenstand zu machen. Dies hebt auch Ralf Poscher in seinem Rechtsgutachten zu dieser Option hervor:

> „Für den gemeinsam verantworteten christlichen Religionsunterricht stellt sich diese organisatorische Frage indes nicht, da der bekenntnismäßige Schwerpunkt des Unterrichts in den von den beteiligten Kirchen gemeinsamen Glaubensüberzeugungen liegt, die unabhängig von der konfessionellen Zugehörigkeit der Lehrkraft als Bekenntnis vermittelt werden können. Anders als der konfessionell kooperative Religionsunterricht genügt der gemeinsam verantwortete christliche Religionsunterricht den verfassungsrechtlichen Anforderungen bereits durch seine zentrale Ausrichtung auf geteilte christliche Inhalte, die unabhängig von der konfessionellen Zugehörigkeit der Lehrkraft als Bekenntnis unterrichtet und damit auch unabhängig von einem eventuellen Wechsel der Lehrkräfte immer als Bekenntnisunterricht ausgestaltet sind“[30].

Auch Link kommt in seinem Gutachten zum Hamburger Modell des dialogischen Religionsunterrichts zu dem Schluss, dass diese Form des gemeinsamen ökumenischen Religionsunterrichts Art. 7 Abs. 3 GG genügen kann, „wenn christliche Kirchen (durch ihre vertretungsberechtigten Organe) erklärten, daß es – nunmehr – ihren Grundsätzen entspricht, im Unterricht die Bekenntnisverschiedenheiten zugunsten des gemeinsamen biblischen Fundaments zurückzustellen“[31].

Im Unterschied zum Hamburger Modell verzichtet dieser Unterricht auf eine interreligiöse Kooperation und vor allem werden die christlichen Schüler/innen mit den christlichen Lehrkräften und den christlichen Inhalten homogenisiert. Dass die konfessionellen Differenzen in den Konfessionen selbst nicht einfach aufgelöst sind, ist klar, aber sie werden nicht mehr als bildend für die eigene Identität gedacht. Mit Blick auf das Verhältnis von Religion und Gesellschaft wird dabei die christliche Perspektive homogenisiert und die Lerngruppe dieser Homogenisierung unterworfen, die genau wegen dieser Homogenisierung als konfessionsheterogen vorausgesetzt wird. Das hat drei Konsequenzen.

- Mit Blick auf die Schüler/innen: Wird diese Homogenisierung christlicher Schüler/innen in der Praxis angesichts der Vielfalt an individuellen Überzeugungen

[29] Vgl. Pohl-Patalong et al. 2016, 79–99.
[30] Poscher 2022, 45f.
[31] Link 2001b, 15.

gelingen? Werden sich die Schüler/innen der Modellierung als christliche Schüler/innen vielleicht sogar entziehen? Der konfessionelle Religionsunterricht kämpft gerade vor allem mit indifferenten oder explizit säkularen Überzeugungen der Schüler/innen, bietet diese Option für diese Schüler/innen eine Lernperspektive, die deren Heterogenität ernst nimmt? Ich habe diese Option deshalb dominant von der HoLg her entfaltet, aber die Option wird sich auch mit der HeLg beschäftigen müssen, die sie eigentlich mit der Ausblendung konfessionellen Differenz wenig betont oder wenn dann religionskundlich bearbeitet.[32]

- Mit Blick auf die Kirchen: Je erfolgreicher diese Homogenisierung ist, um so drängender stellt sich dann noch die Frage nach der Differenz der Kirchen selbst. Wie vom Grundgesetz vorgeformt, löst hier der rechtliche Rahmen mit der Forderung der Bekenntnisorientierung eine Rückwirkung auf die Institutionen aus, die die Bedeutung der Differenz im Angesicht des gesellschaftlichen Religionsplurals reflektieren müssen.
- Mit Blick auf die anderen Religionen: Eine Schwäche könnte sein, dass mit dieser Form die religiöse Differenz und die Suche nach gemeinsamen Praxen – wie es die Optionen der HeLg vormachen – konzeptionell keinen großen Raum einnehmen. Wenn man diesen Unterricht als Teil der Gruppe HoLg denkt, wiederholt sich das Problem, dass das Christentum als geschlossene Gestalt in Abgrenzung zu anderen Religionen steht. Paradoxerweise sichert genau diese aus religionspädagogischer Sicht fragwürdige Abgrenzung von den anderen Religionen, der die Nähe zur anderen christlichen Konfession diametral gegenübersteht –, dass der Unterricht auf „dem Boden der grundgesetzlichen Religionsunterrichtsgewährleistung des Art. 7 Abs. 3 GG“[33] steht.

3. Spannungsfeld religiöser Bildung heute

In dieser Zusammenstellung der Optionen wird deutlich, dass der rechtliche Rahmen für den Religionsunterricht auf der Basis des spezifischen rechtlichen Verhältnisses von Staat und Religion in Deutschland die Entwicklung des Faches auch in der religionspluralen gesellschaftlichen Situation sehr stark prägt.

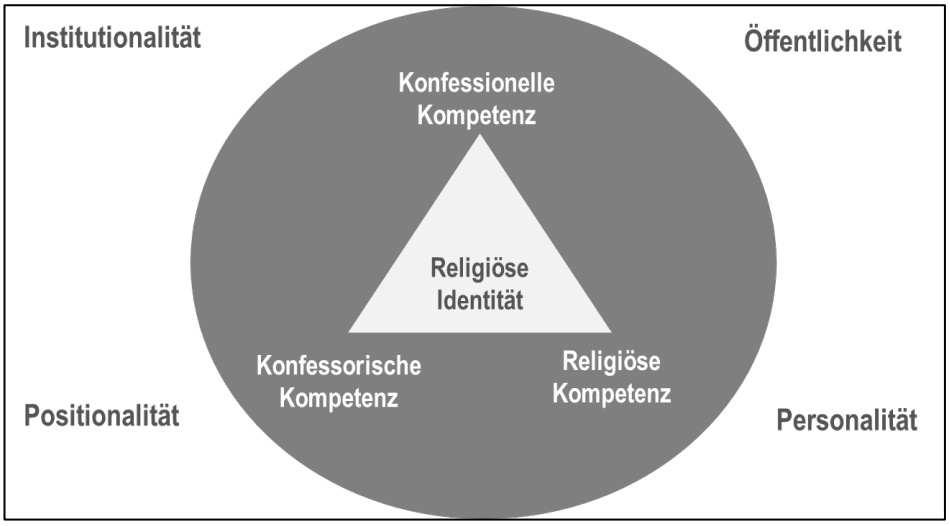

Abbildung 2: Rechtsprägung und Struktur religiöser Bildung im Zusammenhang (eigene Darstellung)

[32] Vgl. Poscher 2022, 47.
[33] Link 2001b, 21.

Der rechtliche Rahmen des Grundgesetzes sorgt zum einen für einen starken *Institutionen*bezug des Religionsunterrichts. Die Institutionen müssen aber akzeptieren, dass dieser Unterricht an der Schule als ordentliches Schulfach unter der Schulaufsicht auch in gesellschaftlicher Verantwortung stattfindet. Der Unterricht ist deshalb kein Unterricht in und für eine Sonderwelt, sondern findet in der *Öffentlichkeit* statt. Auf diesem Forum werden die Religionsgemeinschaften aufgefordert, die eigenen Glaubenswahrheiten mit diesem Geltungsanspruch zu vertreten, weil dies *Positionalität* auslösen soll, die als gesellschaftliche Ressource gebraucht wird. Der Geltungsanspruch soll aber auch die privatisierte, persönliche Auseinandersetzung mit dem eigenen Weltbild ermöglichen. Deshalb ist der Religionsunterricht der *Personalität* von Bildung verpflichtet. Dieses Viererfeld von Institutionellem Bezug, Öffentlichkeit, Positionalität und Personalität wird durch den rechtlichen Rahmen für die weitere Gestaltung des Religionsunterrichts vorgeben.[34] Es erzeugt eine Dynamik, die religionspädagogisch von Jan Woppowa in dem Zueinander von Kompetenzen bestimmt ist:[35] Die *religiöse Kompetenz* erschließt überhaupt erst einmal Religion als relevantes Geschehen. Die Öffnung einer immanenten Wirklichkeit ereignet sich in Religionen in der Öffentlichkeit, sie markieren als Institutionen eine andere Wirklichkeitsperspektive. Religiöse Kompetenz besteht darin, die spezifische religiöse Wirklichkeitsdimension zu erkennen und aufnehmen zu können. Die *konfessionelle Kompetenz* nimmt den institutionellen Anspruch der institutionellen Konfessionen/Religionen auf. Wer über sie verfügt, kann die Welt aus ihren Augen inhaltlich positional vertreten. Damit ist aber nicht gesagt, dass die Person identisch ist mit der konfessionellen Position. Die *konfessorische Kompetenz* bezeichnet die Fähigkeit der Schüler/innen, einen eigenen existentiellen Standpunkt zu vertreten, der sich mit den konfessionellen Standpunkten auseinandergesetzt hat, aber auch zu eigenständigen Urteilen kommen kann.

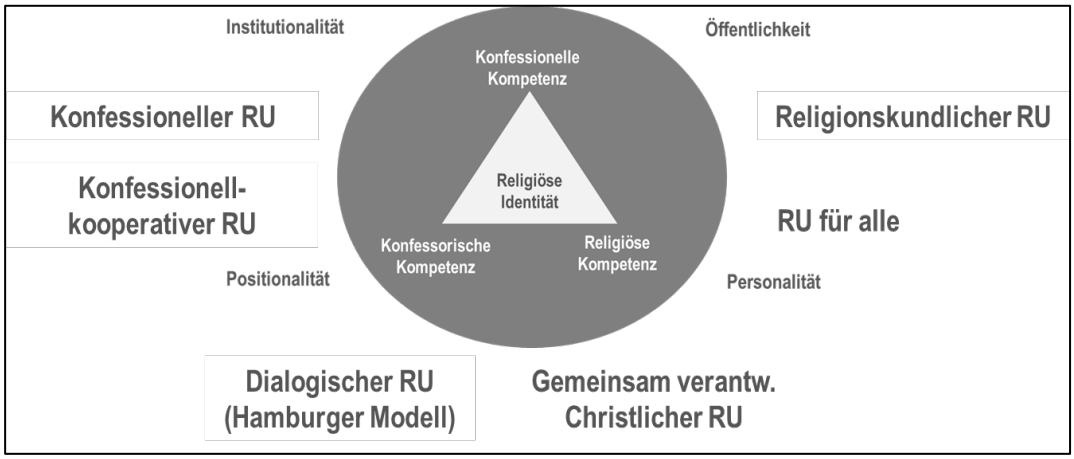

Abbildung 3: Die Modelle des Religionsunterrichts im Spannungsfeld zwischen rechtlichem Rahmen und religiöser Bildungsstruktur (eigene Darstellung)

Das Viererfeld, das der rechtliche Rahmen erzeugt, bildet so zugleich den Rahmen für die Dynamik religiöser Bildung, die sich in den drei Kompetenzen integrativ entwickeln kann. Riegel weist darauf hin, dass zwischen den drei Kompetenzen keine linearen Verhältnissen herrschen.[36] Nur in einer monoreligösen gesellschaftlichen Situation ist es vielleicht vorstellbar,

[34] Vgl. Reis 2022, 48–59.
[35] Vgl. Woppowa 2015, 15–30.
[36] Vgl. Riegel 2018, 86f.

dass die religiöse Kompetenz weiter inhaltlich in der konfessionellen Kompetenz entfaltet wird, die dann als konfessorische Kompetenz adaptiert wird. Im religionspluralen Kontext wird sich die konfessorische Kompetenz gerade in abwägenden Urteilen gegenüber den verschiedenen konfessionellen Perspektiven[37] entfalten.

Die oben beschriebenen Optionen, den Religionsunterricht zu entwickeln, lassen sich nun so verstehen, dass sie in diesem Zueinander von rechtlicher Ordnung und religiöser Bildungsdynamik Schwerpunkte setzen. Das Hamburger Modell des dialogischen Religionsunterrichts konzentriert sich z.B. auf die personale Positionalität und ist entsprechend vor allem an der konfessorischen und der religiösen Kompetenz interessiert, während die öffentliche Auseinandersetzung der Institutionen in ihrer Differenz deutlich in den Hintergrund rückt. Der Konfessionell ausdifferenzierte Religionsunterricht dagegen rückt den Einfluss von Institutionen und deren Forderung nach einer kongruenten Positionalität in den Vordergrund. Offen bleibt dann jedoch, wie sich in diesen Erwartungen eine eigenständige personale religiöse Haltung ausbildet, die sich nicht auf eine Sonderwelt bezieht.[38] Religiöse Bildung ist so unter heutigen Bedingungen sehr erschwert. Alle Optionen verknüpfen auf ihre Weise die rechtlichen Rahmenbedingungen und ermöglichen einen partikularen Kompetenzerwerb.

4. Fazit: Der rechtliche Rahmen als notwendige Bedingung, aber nicht als hinreichende

Der rechtliche Rahmen stellt sicher, dass religiöse Bildung in Schule auch tatsächlich in der konstitutiven Spannung von institutionellen Lernanforderungen und persönlichem Bildungsinteresse stattfinden kann. Die Analyse der verschiedenen Optionen, die sich alle mit dieser Spannung im rechtlichen Rahmen auseinandersetzen, weist darauf hin, dass diese Spannung nicht objektiviert aufgelöst werden kann. Denn die Optionen blenden mindestens eine der Bedingung im Viererfeld aus und verzichten auf eine Kompetenzentwicklung. Wird z.B. stärker die gesellschaftlich weltanschaulich-religiöse Pluralität in den Lerngruppen aufgenommen, für die religiöse Bildung bei den individuellen Überzeugungen angesetzt und die Klasse möglichst weitgehend zusammengelassen wird, dann gewinnt der Unterricht in der Differenz gelebter Religion/Weltanschauung an Nähe zur Lebenswelt der Schüler/innen, gewünschte Haltung wie Toleranz können leichter entwickelt werden. Gleichzeitig verschwimmt die institutionelle Bindung an die Kirchen und deren Wahrheitsansprüche einschließlich der Forderung nach bestimmten Lebensformen. Genau dies will der rechtliche Rahmen aus guten Gründen verhindern, weil so die kollektive Handlungsnormierung aufgrund bestimmter grundgesetzkongruenter Werte unwahrscheinlich wird. Andererseits sorgt das Beharren auf dieser Rechtsforderung dafür, dass die geschlossene konfessionelle oder religiöse Gestalt nur schwer mit abweichenden und ablehnenden Positionen umgehen kann, was religiöse Bildung als Auftrag an den Religionsunterricht erschwert. Von daher erproben die gegenwärtigen Weiterentwicklungen des Religionsunterrichts gezielt Freiräume im Viererfeld, die der rechtliche Rahmen letztlich lassen muss, damit der Religionsunterricht zeitgemäß bleibt.[39] Ob zukünftig eine Option oder deren Weiterentwicklung eine so stabile Ordnung im Viererfeld und damit auch religiöse Bildung entfalten kann, ist nicht abzusehen. Die regionalen Unterschiede und die zwischen den Schulformen und Schulstufen sind so groß, dass es eher erwartbar erscheint, dass gerade die Vielfalt an verfassungsnahen und -fernen Realisierungen und dementsprechend auch unterschiedlichen Bildungsschwerpunkten den Religionsunterricht in Deutschland prägen wird, um das spezifische deutsche Kooperationsmodell zwischen Staat und Kirche auszutarieren.

---

[37] Vgl. Reis et al. 2021.
[38] Vgl. Reis/Tomberg 2022, 122–127.
[39] Vgl. Link 2001a.

Verwendete Literatur

Attfield, David (1996): Learning from Religion, in: British Journal of Religious Education 18, 2, 78–84.

Böckenförde, Ernst-Wolfgang (2006): Die Entstehung des Staates als Vorgang der Säkularisation, in: Böckenförde, Ernst-Wolfgang (Hg.): Recht, Staat, Freiheit. Studien zur Rechtsphilosophie, Staatstheorie und Verfassungsgeschichte (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 914), Frankfurt am Main, 92–114.

Böckenförde, Ernst-Wolfgang (1995): Was heißt eigentlich ‚politisch'?, in: Manemann, Jürgen (Hg.): Demokratiefähigkeit (Jahrbuch Politische Theologie, 1), Münster, 2–5.

Böhm, Uwe (2001): Ökumenische Didaktik, Göttingen.

Bundesministerium der Justiz (Hg.) (1949): Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland [https://www.gesetze-im-internet.de/gg/BJNR000010949.html] <24.10.2022>.

Bundesverfassungsgericht (BVerfG) (1987): Beschluss vom 25.02.1987, Aktenzeichen 1 BvR 47/84, in: Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichts, Bd. 74, Tübingen, 244–256.

Campenhausen, Axel von/Wall, Heinrich de (2006): Staatskirchenrecht. Eine systematische Darstellung des Religionsverfassungsrechts in Deutschland und Europa, München.

Englert, Rudolf (2014): Wird aus der Religionsdidaktik eine Sachkunde ‚Religion'?, in: Englert, Rudolf/Kohler-Spiegel, Helga/Naurath, Elisabeth/Schröder, Bernd/Schweitzer, Friedrich (Hg.): Religionspädagogik in der Transformationskrise (Jahrbuch der Religionspädagogik, 30), Neukirchen-Vluyn, 207–217.

Englert, Rudolf/Hennecke, Elisabeth/Kämmerling, Markus (2014): Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele – Analysen – Konsequenzen, München.

Gloy, Horst (1969): Die religiöse Ansprechbarkeit Jugendlicher als didaktisches Problem dargestellt am Beispiel des Religionsunterrichts an der Berufsschule, Hamburg.

Heckel, Martin (2002): Der Rechtsstatus des Religionsunterrichts im pluralistischen Verfassungssystem, Tübingen.

Hesse, Konrad (1964/65): Freie Kirche im demokratischen Gemeinwesen. Zur Gegenwartslage des Verhältnisses von Staat und Kirche in der Bundesrepublik, in: Zeitschrift für evangelisches Kirchenrecht 11, 3/4, 337–362.

Hildebrandt, Uta (2000): Das Grundrecht auf Religionsunterricht (Jus Ecclesiasticum, 63), Tübingen.

Hollerbach, Alexander (1998): Religion und Kirche im freiheitlichen Verfassungsstaat. Bemerkungen zur Situation des deutschen Staatskirchenrechts im europäischen Kontext (Schriftenreihe der Juristischen Gesellschaft Berlin, 156), Berlin.

Huber, Ernst Rudolf/Huber, Wolfgang (1988): Staat und Kirche im 19. und 20. Jahrhundert. Dokumente zur Geschichte des deutschen Staatskirchenrechts, Bd. 4: Staat und Kirche in der Zeit der Weimarer Republik, Berlin.

Hütte, Saskia/Mette, Norbert/Middelberg, Rainer/Pahl, Sonja (2003): Religion im Klassenverband unterrichten. Lehrer und Lehrerinnen berichten von ihren Erfahrungen (Theologie und Praxis Abteilung B, 16), Münster.

Kirchenamt der EKD (Hg.) (2018): Konfessionell-kooperativ erteilter Religionsunterricht. Grundlagen, Standards und Zielsetzungen (EKD Texte, 128), Hannover.

Knauth, Thorsten (2016): Dialogischer Religionsunterricht. Der Hamburger Weg eines Religionsunterrichts für alle, in: WiReLex. Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet [http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100125/] <24.10.2022>.

Lachmann, Rainer (1981): Religionspädagogische Wandlungen als wissenschaftliches und ethisches Legitimationsproblem exemplifiziert an Gert Ottos religionspädagogischer Entwicklung, in: Der evangelische Erzieher 33, 2, 86–94 u. 97ff.

Link, Christoph (2001a): Konfessioneller Religionsunterricht in einer gewandelten sozialen Wirklichkeit? Zur Verfassungskonformität des Hamburger Religionsunterrichts „für alle", in: Zeitschrift für evangelisches Kirchenrecht 46, 2, 257–285.

Link, Christoph (2001b): Rechtsgutachten. Über die Vereinbarkeit des Hamburger Modells eines „Religionsunterricht für alle in evangelischer Verantwortung" mit Artikel 7 Abs. 3 GG [https://docplayer.org/43087861-Christoph-link-rechtsgutachten.html] <24.10.2022>.

Manten, Georg (2020): Konfessioneller Religionsunterricht in öffentlichen Schulen unter den Bedingungen des 21. Jahrhunderts, in: Müller, Ludger/Ohly, Christoph/Haering, Stephan (Hg.): Rechtskultur und Rechtspflege in der Kirche – Festschrift für Wilhelm Rees zur Vollendung des 65. Lebensjahres, Berlin, 1033–1066.

Pohl-Patalong, Uta/Woyke, Johannes/Boll, Stefanie/Dittrich, Thorsten/Lüdtke, Antonia Elisa (2016): Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt. Eine empirische Studie zum evangelischen Religionsunterricht in Schleswig-Holstein, Stuttgart.

Poscher, Ralf (2022): Gutachtliche Stellungnahme zur Verfassungsmäßigkeit des gemeinsam verantworteten christlichen Religionsunterrichts der evangelischen Kirchen und katholischen Bistümer in Niedersachsen [https://www.religionsunterricht-in-niedersachsen.de/damfiles/default/religionsunterricht_in_niedersachsen/CRU/2022-05-16_GemChristRUFinaleFassg.pdf-b258fa99a510de1629b64ce4625c5c9b.pdf] <24.10.2022>.

Reis, Oliver (2022): Weltanschauliche, religiöse oder theologische Positionalität – Positionalität als Lösung und Problem der KJT im Zueinander von Tradition und subjektiven Überzeugungen, in: Zimmermann, Mirjam/Kraft, Friedhelm/Reis, Oliver/Roose, Hanna/Schroeder, Susanne/Fabricius, Steffi (Hg.): „Hauptsache, du hast eine Meinung und einen eigenen Glauben" Positionalität (nicht nur) in der Kinder- und Jugendtheologie (Jahrbuch für Kinder- und Jugendtheologie, 5), Stuttgart, 48–59.

Reis, Oliver/Kempfer, Karin/Hußmann, Stephan/Gärtner, Claudia (2021): Zum scheinbar mühelosen Wechsel zwischen Welten. Hürden im Erwerb von Differenzkompetenz aus interfachdidaktischer Perspektive, in: ÖRF 29, 1, 89–109.

Reis, Oliver/Tomberg, Markus (2022): Religiöse Bildung als Medium der Kirchenmodernisierung und der Kirchenrestauration, in: Beck, Wolfgang/Heyder, Regina/Sattler, Dorothea/Söding, Thomas/Wuckelt, Agnes (Hg.): Aufbruch statt Rückzug. Die römisch-katholische Kirche in der Öffentlichkeit heute, Freiburg im Breisgau, 122–127.

Reis, Oliver/Roose, Hanna (2022): „Warum können wir denn jetzt nicht sagen, dass die Sophia wirklich Recht hat?" Norm und Relativierung in religionspädagogischen Bildungsprozessen, in: Führer, Carolin/Schweitzer, Friedrich/Tesch, Bernd/Eiben-Zach, Britta/Ulfat, Fahimah/Thomas, Philipp/Polleichtner, Wolfgang/Grewe, Bernd/Küchler Uwe (Hg.): Relativität und Bildung. Fachübergreifende Herausforderungen und fachspezifische Grenzen (Fachdidaktische Forschungen, 15), Münster, 97–108.

Riegel, Ulrich (2016): Pluralisierung, in: WiReLex. Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet [http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100203/] <24.10.2022>.

Riegel, Ulrich (2018): Wie Religion in Zukunft unterrichten? Zum Konfessionsbezug des Religionsunterrichts von (über-)morgen, Stuttgart.

Sajak, Clauß Peter (2017): Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht, in: WiReLex. Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet [http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100235/] <24.10.2022>.

Scheidler, Monika (1999): Didaktik ökumenischen Lernens – am Beispiel des Religionsunterrichts in der Sekundarstufe, Münster.

Schröder, Bernd (2012): Religionspädagogik (Neue Theologische Grundrisse), Tübingen.

Sekretariat der DBK (Hg.) (2016): Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts. Empfehlungen für die Kooperation des katholischen mit dem evangelischen Religionsunterricht (Die deutschen Bischöfe, 103), Bonn.

Simon, Helmut (1990): Freie Kirche im demokratischen Gemeinwesen. Entwicklungen im Verhältnis von Staat und Kirche, in: Schneider, Hans Peter/Steinberg, Rudolf (Hg.): Verfassungsrecht zwischen Wissenschaft und Richterkunst. Festschrift für Konrad Hesse, Heidelberg, 87–96.

Smend, Rudolf (1951): Staat und Kirche nach dem Bonner Grundgesetz, in: Zeitschrift für evangelisches Kirchenrecht 1, 1, 4–14.

Winter, Jörg (2008): Staatskirchenrecht der Bundesrepublik Deutschland. Eine Einführung mit kirchenrechtlichen Exkursen, Köln.

Wittrek, Fabian (2013): Ein doppelter Reformdiskurs. Verfassungsrechtliche Perspektiven, in: Herder Korrespondenz Spezial. Glauben lehren? Zur Zukunft des Religionsunterrichts, Freiburg im Breisgau, 6–10.

Woppowa, Jan (2015): Das Konfessorische als Stein des Anstoßes. Aspekte eines kritisch-konstruktiven Gesprächs zwischen Komparativer Theologie und Religionsdidaktik, in: Burrichter, Rita/Langenhorst, Georg/Stosch, Klaus von (Hg.): Komparative Theologie: Herausforderung für die Religionspädagogik. Perspektiven zukunftsfähigen interreligiösen Lernens (Beiträge zur Komparativen Theologie, 20), Paderborn, 15–30.

Woppowa, Jan/Caruso, Carina (2021): Gemeinsam Lernen? Erkenntnisse und kritische Anfragen aus einem Unterrichtsversuch zum religionskooperativen Religionsunterricht, in: Tuna, Mehmet Hilmi/Juen, Maria (Hg.): Praxis für die Zukunft. Erfahrungen, Beispiele und Modelle kooperativen Religionsunterrichts (Studien zur Interreligiösen Religionspädagogik), Stuttgart, 53–69.