

Religionsunterrichte in Deutschland – jüdisch, muslimisch, christlich: drei Einblicke

*Dr. Anke Kaloudis, RPI der EKKW und der EKHN, Regionalstelle Frankfurt
Dr. Juliane Ta Van, Comenius Institut, Münster*



**Dokumentation des Fachtages
für Interreligiöses Lernen am 31.01.22**

**in Kooperation des Comenius-Institutes Münster und des Religionspädagogischen
Institutes der Evangelischen Kirche von Kurhessen-Waldeck und der
Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau**



Comenius-Institut
Evangelische Arbeitsstätte für
Erziehungswissenschaft e.V.



rpi RELIGIONSPÄDAGOGISCHES
INSTITUT
Evangelische Kirche von Kurhessen-Waldeck
Evangelische Kirche in Hessen und Nassau

Im Sinne eines Vorwortes: Religionsunterrichte in Deutschland

Einmal im Jahr findet ein Fachtag für Interreligiöses Lernen in Kooperation des Religionspädagogischen Institutes der Evangelischen Kirche von Kurhessen-Waldeck und der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau (RPI der EKKW und EKH) mit dem Comenius-Institut – evangelische Arbeitsstätte für Erziehungswissenschaft – für die Studienleiter*innen der ALPIKA-Institute und die Schulreferent*innen statt. Im Rahmen der diesjährigen Veranstaltung am 31.01.22 wurden Einblicke in jüdische, islamische und christliche Religionsunterrichte in Deutschland gegeben. Es referierten an diesem Tag Bruno Landthaler (Hochschule für Jüdische Studien, Heidelberg), Dr. Naciye Kamcili-Yildiz (Universität Paderborn) und Prof. Dr. Bernd Schröder (Georg-August-Universität Göttingen). Ihre Beiträge sind in diesem rpi-info nachzulesen.

Mehrheitlich ist das Angebot der Religionsunterrichte in Deutschland im Rahmen von Art. 7,3 GG als res mixta zwischen Staat und Religionsgemeinschaften organisiert. Demografisch lässt sich in Deutschland eine weiter wachsende religiöse und weltanschauliche Vielfalt beobachten (Schröder, 2020, S. 9). Entsprechend finden sich unter den unterrichtlichen Angeboten sowohl Tendenzen, möglichst viele Schüler*innen mit einem umfassenden Angebot erreichen zu können, als auch die Angebote immer weiter bekenntnispezifisch ausdifferenzieren. Im Schuljahr 2019/2020 besuchten laut KMK-Statistik (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2021) in Schulen in öffentlicher Trägerschaft im Primar- und Sekundarbereich I insgesamt 511 Schüler*innen einen jüdischen, 35.580 einen islamischen, 1.761.096 einen katholischen und 2.017.909 einen evangelischen Religionsunterricht. Hinzu kamen 22.607 Schüler*innen, die an einem Islamkunde-Unterricht in staatlicher Verantwortung in Bayern, Nordrhein-Westfalen, Hessen und Schleswig-Holstein teilnahmen. 248.841 Schüler*innen besuchten einen übergreifenden Religionsunterricht, zu dem die KMK-Statistik den niedersächsischen konfessionell-kooperativen Religionsunterricht und den nicht-konfessionellen Unterricht nach der Bremer Klausel, Art. 141 GG, zählt. Andere Unterrichtsangebote in dieser Fächergruppe wie z.B. Ethik oder Philosophie wurden von weiteren 1.752.955 Schüler*innen belegt.

Anhand dieser Zahlen wird bereits deutlich, dass jüdische, islamische und christliche Religionsunterrichte in Deutschland vor ganz unterschiedlichen Herausforderungen in einer christlich geprägten Gesellschaft stehen. Die drei Einblicke des Fachtages lassen dies erkennen: Während sich der jüdische und islamische Religionsunterricht um eine Fundierung oder auch Ausweitung ihres Angebotes bemühen, ringen insbesondere der katholische und evangelische Religionsunterricht mit einem Rückgang der Schüler*innenzahlen und möglichen kooperativen Lernformen. Daran gekoppelt sind jeweils Fragen der Organisation des RU, der Aus- und Weiterbildung von Lehrer*innen, der Erstellung von Unterrichtsmaterialien sowie, mit einem Blick auf die Schüler*innen, Fragen zu Zielen und Aufgaben des RU als ordentliches Fach im Fächerkanon der Schulen.

In den Beiträgen von Bruno Landthaler und Naciye Kamcili-Yildiz wird deutlich, dass zu den Fragen der Umsetzung und Gestaltung des RU jeweils auch die (fehlende) Anerkennung der jeweiligen Religionen und ggf. die Verwobenheit mit Rassismus und Antisemitismus den Diskurs um das Unterrichtsfach zusätzlich erschweren. Gleichzeitig wird dabei umso deutlicher, wie wichtig religiöse Bildung im Rahmen des Faches in der Schule für jüdische und muslimische Schüler*innen sein kann.

Jüdischen Religionsunterricht in öffentlichen Schulen gibt es in Bayern, Berlin, Hessen, Nordrhein-Westfalen und im Saarland. Wenn jüdische Schüler*innen einen Religionsunterricht besuchen können, dann erleben sie eine besondere Komplexität ihrer Minderheitensituationen. Laut Landthaler (siehe S. 4) findet jüdischer Religionsunterricht entweder in simulierten Mehrheits- oder in verschärften Minderheitensituationen statt. Für Schüler*innen, die eine jüdische Schule besuchen, werde künstlich eine Mehrheit hergestellt, die sie sonst im Alltag nicht erleben. Für diejenigen Schüler*innen, die Schulen in staatlicher Trägerschaft besuchen, werde ein jüdischer Religionsunterricht außerhalb der Schulen und der sonst üblichen Schulzeiten, meistens innerhalb jüdischer Gemeinden und mit Mitschüler*innen, auch aus anderen Schulen, jahrgangübergreifend angeboten. Ein verschärftes Wahrnehmen eines „Anders-Seins“ lässt sich auf diese Weise gar nicht verhindern. Anerkennung und Zugehörigkeit zur Schulgemeinschaft sind daher für die Persönlichkeitsbildung jüdischer Schüler*innen von besonderer Relevanz und nach Landthaler eine wesentliche Grundlage für interkulturelles und interreligiöses Lernen. In diesem Sinne plädiert er auch für einen weiten Religionsbegriff, damit sich Schüler*innen in der gesamten Vielfalt ihres Jüdisch-Seins wiederfinden können.

Muslimische Schüler*innen haben in den einzelnen Bundesländern unterschiedliche religionsunterrichtliche Angebote in den Schulen. So gibt es Islamischen Religionsunterricht (IRU) in Niedersachsen, Berlin, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, im Saarland und in Baden-Württemberg. In Bayern und Schleswig-Holstein findet Islamunterricht in staatlicher Verantwortung statt. In Hessen gibt es derzeit noch eine Mischung aus beidem. Zum Schuljahr 2020/21 wurde dort die Kooperation mit DITIB (Diyanet İşleri Türk İslam Birliği, Türkisch-Islamische Union der Anstalt für Religion e.V.) vorläufig beendet und ein religionskundlicher Islamunterricht eingeführt. Dabei lässt sich die Verteilung und Entwicklung der unterschiedlichen Modelle nach Kamcili-Yildiz (siehe S. 6) mit der Migrationsgeschichte der Muslim*innen in Deutschland erklären. Grundsätzlich lässt sich sagen, dass der IRU eine res mixta in den meisten Bundesländern ist. Ihn erteilen ausgebildete Lehrer*innen, Kerncurricula setzen einen Rahmen und zugelassene Schulbücher dienen der Unterrichtsgestaltung. Für Schüler*innen, die parallel zu den besuchten Fächern ihrer Mitschüler*innen einen IRU besuchen, findet ein Moment der Normalität und Zugehörigkeit im Schulalltag statt. Eine besondere Schwierigkeit besteht darin, dass Migrationsgeschichten, Flucht- und Diskriminierungserfahrungen, sprachliche Barrieren und religiöse Zugehörigkeiten miteinander verschränkt sein können. Der IRU wird so zu einem wichtigen Raum für Schüler*innen, in dem sie ihre Alltagserfahrungen vor dem Hintergrund ihrer Religion deuten können. Für muslimische

Lehrkräfte stellt dies eine besondere Herausforderung dar, trägt der IRU noch einmal anders als andere Religionsunterrichte in der Fächergruppe zur Persönlichkeitsbildung bei. Darüber hinaus wird berichtet, dass muslimischen Lehrer*innen innerhalb des Kollegiums Skepsis und Vorurteilen begegnen, wenn sie eine Zertifizierung für den IRU anstreben. Diskriminierungsmechanismen greifen so auf verschiedenen Ebenen und erschweren die Arbeit.

Evangelischen und Katholischen Religionsunterricht im Rahmen nach Art. 7.3 GG gibt es in 13 von 16 Bundesländern. Dazu gehören auch konfessionell-kooperative Unterrichtsmodelle in Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg sowie das Modell eines Religionsunterrichts für alle (RUfa) in Hamburg. In Niedersachsen wird gegenwärtig der Christliche Religionsunterricht diskutiert. In den anderen drei Bundesländern Bremen, Berlin und Brandenburg gibt es Religionsunterricht nach der sogenannten Bremer Klausel (Art. 141 GG). In seinem Beitrag formuliert Schröder (siehe S. 8), dass die religiös-weltanschauliche Heterogenität der Schüler*innen und Lehrer*innen eine zentrale didaktische Herausforderung von Religionsunterricht sei und eine „Versachkundlichung“ (R. Englert) desselben beobachtet werden könne. Eine seiner Thesen lautet daher: „Im eigenen Haus‘ (also im ‚Geltungsbereich‘ einer Religionspädagogik aus christlicher Perspektive) ist eine gewisse Profilierung entlang der Programmformel ‚Konfessionell [sc. bezogen auf die Lehrperson] – kooperativ – kontextuell‘ (Lindner et al., 2017, S. 445–448) und die Modellierung eines ökumenischen bzw. christlichen Religionsunterrichts wünschenswert.“ (siehe S. 9). Es bleibt sehr viel bis zur angedachten Umsetzung des christlichen Religionsunterrichts in Niedersachsen zu tun. Gleichwohl sieht Schröder darin eine wichtige Weiterentwicklung des Religionsunterrichts nach Art. 7.3 GG die, so eine weitere These, „rechtlich zulässig, schüler*innen-gemäß, theologisch und didaktisch anregend“ sei.

Die hier dargestellten Einblicke in den jüdischen, den islamischen und den evangelischen/ katholischen bzw. christlichen Religionsunterricht weisen je auf ihre Weise auf ihr Proprium und Profil angesichts einer gesellschaftlichen Gemengelage, die von Diskriminierung bis hin zu religiösem Traditionsabbruch oder auch religiös begründeten Fundamentalismus reicht, hin. Die Religionsunterrichte stehen dabei vor unterschiedlichen Herausforderungen, die auch unterschiedliche Handlungsoptionen und Konsequenzen nach sich ziehen werden. Die Zusammenarbeit in der Fächergruppe, die schon in Identität und Verständigung (1994) Thema war, ist deshalb eine bleibende Aufgabe, damit Schüler*innen für die religiöse und kulturelle Vielfalt in unserer Gesellschaft sensibilisiert werden.

Fragen nach einer Ermöglichung von religiöser Bildung, die der Subjektwerdung der Schüler*innen dient, erfordern ein Bedenken dieser hier in Ausschnitten konturierten Kontexte. Dabei ist religiöse Bildung als Teil allgemeiner Bildung nicht begrenzt auf den Religionsunterricht. Gerade im Sinne einer religionssensiblen Schulkultur ist es daher umso wichtiger, allen Kindern und Jugendlichen auch einen Zugang zu eröffnen, der ihre religiöse Sprach- und Orientierungsfähigkeit fördert und sie darin unterstützt, eine eigene Position im Blick auf religiöse und weltanschauliche Perspektiven finden zu können, wie es in Religiöse Orientierung gewinnen (2014) festgehalten

wurde. Interreligiöses und interkulturelles Lernen ereignet sich im Lern- und Lebensraum Schule. Das dafür notwendige Wissen und Können sollte daher Teil der Aus- und Fortbildung von Pädagogischen Fachkräften und Lehrer*innen, zumal im Ganztagsbereich, sein.

Anke Kaloudis, Juliane Ta Van

Literatur:

- Lindner, K., Schambeck, M., Simojoki, H. & Naurath, E. (Hrsg.) (2017). Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell. Herder.
- Kirchenamt der EKD (Hrsg.) (1994). Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland. Gütersloher Verlagshaus.
- Kirchenamt der EKD (Hrsg.) (2014). Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD). Gütersloher Verlagshaus.
- Schröder, B. (2020). Einleitung. In M. Rothgangel & B. Schröder (Hrsg.), Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Neue empirische Daten – Kontexte – aktuelle Entwicklungen. Evangelische Verlagsanstalt.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2021). Auswertung Religionsunterricht Schuljahr 2019/20. Teilnehmende Schülerinnen und Schüler allgemeinbildender Schulen in öffentlicher Trägerschaft nach Schularten für den Primar- und Sekundarbereich I. KMK. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/AW_Religionsunterricht_II_2019_20.pdf

Jüdischer Religionsunterricht zwischen den Ansprüchen der eigenen Gruppe und den Erwartungen der Mehrheitsgesellschaft

Bruno Landthaler

These 1: Jüdischer Religionsunterricht findet in aller Regel entweder in einer simulierten Mehrheits- oder einer verschärften Minderheitensituation statt

Jüdischer Religionsunterricht ist in Deutschland äußerst disparat: Er kann in größeren Städten in eigenen staatlich anerkannten jüdischen Schulen stattfinden. Dann ist der jüdische Religionsunterricht in aller Regel – flankiert vom Hebräisch-Unterricht und einer „jüdischen Atmosphäre“ – ein integraler Bestandteil des schulischen Lebens.

Für die Schüler*innen ist das eine besondere Situation: Ihr Religionsunterricht findet in einer jüdischen Mehrheitsumgebung statt. Sie bewegen sich also in einem bestimmten Milieu, das über die Schule hinaus in die Freizeitaktivitäten ausgreifen oder den weiteren religiösen Kontext einschließen kann (Jugendzentren der jüdischen Gemeinden; Synagoge). Das bewirkt eine verhältnismäßig homogene Gruppe, da das Gros der Schülerschaft eben „jüdisch“ ist. Selbstverständlich ist die Heterogenität innerhalb dieser Gruppe immer noch vorhanden und nicht unerheblich: Schüler*innen mit verschiedenen Migrationshintergründen oder mit unterschiedlichen religiösen familiären Ausrichtungen, von traditionell über liberal bis säkular oder areligiös. Die nichtjüdischen Schüler*innen, die ebenfalls auf jüdische Schulen gehen, erhalten keinen eigenen islamischen, katholischen oder evangelischen Religionsunterricht, werden also in ihrer religiösen Diversität unter Umständen nicht gleichermaßen wahrgenommen wie die jüdischen Jugendlichen. Eine jüdische Schule bewirkt also eine gewisse Homogenität, die zudem innerhalb des Schullebens eine Mehrheitssituation abbildet, die selbstverständlich mit der gesamtgesellschaftlichen Minderheitensituation in keiner Weise in Übereinstimmung steht.

Wir sprechen hier zwar nur von neun Grundschulen in sieben Städten und von sieben weiterführenden Schulen (bundesweit!), doch durchlaufen diese Schulen eine recht hohe Anzahl von jüdischen Schüler*innen.

Daneben gibt es staatlich anerkannte Religionsunterrichte, die in Gemeindeverantwortung liegen. Das bedeutet, dass Jüdische Religionslehre als ordentliches Fach auch in die Zeugnisse eingetragen und bis zum Abitur belegt werden kann. Die Ortsgemeinde trägt die Personal- und Infrastrukturkosten und hat die Verantwortung für die Lehrkräfte. Ein solcher Unterricht findet je nach Landesverband und Gemeinde in den Räumen der Gemeinde statt.

Die Schüler*innen, die Religionsunterricht außerhalb einer jüdischen Schule erteilt bekommen, erfahren die Minderheitensituation in mehrfacher Weise: Sie sind als Jüdinnen und Juden innerhalb der deutschen Gesellschaft ohnehin eine Minderheit, sie sind es auch selbstverständlich in der Schule, aber hier verstärkt sich die Minderheitensituation dadurch, dass ihr Religionsunterricht eventuell nicht parallel zu den katholischen,

evangelischen und (soweit vorhanden) islamischen stattfindet, sondern außerhalb der Schulzeit und des Schulgebäudes. Ihr Religionsunterricht hat also mit dem eigentlichen Schulleben nichts zu tun. Häufig treffen sie zudem auf Mitschüler*innen, die sie eventuell nur von diesem Religionsunterricht her kennen.

These 2: Die Konzentration auf „Religion“ verhindert das Erfassen der eigenen komplexen Situation

Diese religionsunterrichtliche Gemengelage spiegelt die Komplexität einer religiösen Minderheit wider, die sich vor allem auch auf jüdische Jugendliche, die ihren Platz in der Gemeinde und der Gesellschaft erst finden wollen, auswirkt.

Hinzu kommt, dass ein staatlich anerkannter Religionsunterricht auf einem Verständnis von Religion beruht, das dem Judentum nicht ganz gerecht wird. Denn Judentum ist sicher auch eine Religion im Sinne der verschiedenen Kerncurricula der Bundesländer, aber eben nicht nur. Es lässt sich auch mit ethnischer Herkunft oder einer Erinnerungsgemeinschaft bestimmen, die mit ihrem Narrativ vielen eine „jüdische Identität“ verleiht. Ohne Widerspruch kann deshalb die jüdische Oberschule in Berlin von sich behaupten, keine religiöse, aber eine jüdische Schule zu sein.

Deshalb ist auch heute das Judentum als eine Minorität immer noch in dem Spannungsfeld zwischen Anpassung an die Mehrheitsgesellschaft und Betonung der eigenen Traditionen eingespannt. Dies geht nicht ohne Konflikte einher, wie man an der Beschneidungsdebatte beobachten konnte. Es geht in diesen gesellschaftlichen Diskussionen um nichts weniger als um den Streit eines unterschiedlichen Religionsverständnisses. Denn Beschneidung ist selbstverständlich ein religiöses Symbol und deshalb auch in der Hand von Rabbinern und religiösen Beschneidern. Aber es ist darüber hinaus auch ein Identitätszeichen, das zum Judentum intrinsisch gehört und deshalb auch von Juden als selbstverständlich betrachtet wird, die sich nicht im engeren Sinn als religiös verstehen, die aber gleichwohl auf ein ursprünglich religiöses Zeichen zurückgreifen, um ihr Jüdischsein zum Ausdruck zu bringen.

Diese Konstellation erhält aber dann eine besondere Dynamik, wenn sich der jüdische Religionsunterricht darauf konzentriert, vor allem die religiöse Praxis zu vermitteln, in der die Schüler*innen das Judentum als eine religiös handelnde Gemeinschaft erfahren.

Für Identitätsfindungsprozesse bei jüdischen Jugendlichen ist dies nicht unerheblich, da sie im Religionsunterricht ihr Jüdischsein allein in einem engen Verständnis religiöser Praxis und religiösen Denkens kennenlernen, ohne eine Versprachlichungsmöglichkeit angeboten zu bekommen, mit der sie sich

ganzheitlich in ihrem Jüdisch- und Säkularsein ausdrücken können (Landthaler, 2021, S. 129–144).

Lediglich die jüdischen Schulen sind einigermaßen in der Lage, diese „jüdische Identität“ in einem breiteren – kulturellen – Verständnis zu vermitteln, da sie „Judentum“ über den Religionsunterricht hinaus auch in anderen Unterrichten stärker reflektieren können (Deutsch, Geschichte, Geografie, Gesellschaftskunde usw.) und weitere Angebote bereithalten, die die Jugendlichen mit der sozialen Realität relationieren können (Anusiewicz-Baer, 2019). Allerdings geht dies nicht ohne ein eigenes Mehrheitsverständnis im schulischen Leben einher, und auch hier bleibt der jüdische Religionsunterricht, was er im Wesentlichen auch sonst ist: Auf Religion konzentrierte Reflexion und durchaus auch Einübung des Judentums. Jüdischsein wird also auch hier unabhängig von der komplexen Minderheitensituation gewissermaßen simuliert.

These 3: Jüdischer Religionsunterricht muss im Kontext eines weiten Religionsbegriffs verstanden werden

Wenn die Komplexität des Judentums als einer Minderheitenreligion hervorgehoben wird, dann soll damit ein wichtiger Unterschied markiert werden: Das Judentum, das schon über Jahrhunderte Erfahrungen als Minderheit gesammelt hat, hat schon lange internalisiert, die umgebende Mehrheitsgesellschaft mitzureflektieren. Eine Minderheit geht – anders als eine Majorität – grundsätzlich davon aus, dass es ein plurales religiös-kulturelles Angebot gibt, das durch die Geschichte hindurch mehr oder weniger explizit im Bewusstsein war und ist. Damit hat eine Minderheitenreligion immer einen Blick über die eigentliche „religiöse Praxis“ hinaus. Es kommt das in den Blick, was für eine Minderheit existentiell ist: die religiöse und identitätstheoretische Selbstbestimmung angesichts eines Anderen, der für das reale Leben und die eigenen Möglichkeiten essentiell ist, weil er die Rahmenbedingungen setzt.

Es ist also der Begriff der Religion im Judentum selbst, der es notwendig macht, über die eigentliche religiöse Praxis hinauszudenken und mitzubedenken, wer sie als Gesellschaft umgibt.

Es ist aber genau dieser Blick in die Mehrheitsgesellschaft und die Relationierung zu ihr, die das jüdische Selbstverständnis für Schüler*innen zu einer Versprachlichungsmöglichkeit führt, mit der sie sich selbst zu verorten lernen – sowohl in der jüdischen Community als auch in der engeren und weiteren sozialen Umgebung (Stadtgesellschaft, bundesrepublikanische Öffentlichkeit).

These 4: Jüdischer Religionsunterricht basiert immer schon auf einer interkulturellen und interreligiösen Sichtweise – allerdings in einem spezifischen Sinn

Dem Judentum als Minderheit, das die Mehrheit im Blick hat, geht es nicht um eine Wahrheitsfrage, sondern stets um eine Existenzfrage. Denn die Wahrheitsfrage – zumindest, wenn sie, wie meist, als universale Wahrheitsfrage gestellt wird – setzt eine allgemeine Konkurrenz der um die Wahrheit ringenden

Systeme voraus und hat das Richtig oder Falsch im Visier. Das Judentum versteht sich aber nicht als Konkurrenz zur Mehrheitsgesellschaft, sondern als eine Traditions- und Erzählgemeinschaft, die inmitten einer anderen, sehr viel größeren Traditions- und Erzählgemeinschaft lebt. Es ist die faktische Pluralität, die mehrere Traditions- und Erzählgemeinschaften sozial, geografisch und politisch aufs Engste verbindet. Und genau in dieser Verbindung geht es dem Judentum darum, die eigene Existenz zu sichern, um die eigenen Traditionen an die nächste Generation weitergeben zu können.

Ein interreligiöses Lernen im jüdischen Religionsunterricht wird im Wesentlichen immer etwas anders ausgestaltet sein, als dies in christlichen Religionsunterrichten der Fall ist. Während also Religionsunterrichte von Mehrheitsreligionen mit einem interreligiösen Lernen die durchaus diverser werdende bundesrepublikanische Realität auch ihren Schüler*innen erschließen wollen (nicht überall trifft eine deutsche Schüler*innenschaft auf eine wirklich plurale Religionslandschaft!), ist ein solches interreligiöses Lernen zur Erkundung der Pluralität auf jüdischer Seite nicht notwendig, da genau dies die ohnehin vorhandene, auch erfahrbare Realität beschreiben würde. Es ist also weniger die „Wissensneugier“, mit interreligiösem Lernen eine andere Religion kennenzulernen, das einen jüdischen Religionsunterricht umtreibt, als vielmehr die eigene Erfahrung als Minderheit mitzubedenken, die immer auch von der Mehrheitsgesellschaft mitgeprägt wird.

Literatur:

- Anusiewicz-Baer, S. (2019). „Ein Biotop jüdischer Mehrheitsgesellschaft“. Über die Notwendigkeit separater jüdischer Schulen in Deutschland. *engagement – Zeitschrift für Erziehung und Schule*, 37(3), 142–149.
- Heil, J & Kramer, S. (Hrsg.) (2012). *Beschneidung: Das Zeichen des Bundes in der Kritik. Zur Debatte um das Kölner Urteil*. Metropol.
- Landthaler, B. (2021). *Identität – Subjekt – Judentum*. In H. H. Behr, K. Boehme, B. Landthaler & B. Schröder (Hrsg.), *Zukunftsfähiger Religionsunterricht zwischen tradierter Lernkultur, jugendlicher Lebenswelt und religiöser Positionalität* (S. 129–144). Frank & Timme.

Islam in der Schule. Zwischen bekenntnisgebundenen und religionskundlichen Modellen

Naciye Kamcili-Yildiz

These 1: Das Aufkommen von diversen Modellen hängt eng mit der Migrationsgeschichte der Muslim*innen in Deutschland zusammen. Die Etablierung verschiedener Modelle ist abhängig von dem Willen der politischen Akteure.

Diskussionen über die Etablierung des islamischen Religionsunterrichts (IRU) reichen in der Bundesrepublik Deutschland bis in die 1970er Jahre zurück und waren eng an den Anspruch geknüpft, den eingewanderten muslimischen Kindern der Gastarbeiter*innen ein angemessenes religionspädagogisches Angebot zu machen. Das Vorhaben war geprägt von der Vorstellung, dass muslimische Schüler*innen zu jener Gruppe von Migrant*innen gehören, die nach absehbarer Zeit wieder in ihre Herkunftsländer zurückkehren werden und zum Zweck einer besseren Integration in die Herkunftsgesellschaft(!) die dortige Kultur und Sprache schulisch vermittelt bekommen müssen (Kamcili-Yildiz, S. 16).

Nach 50 Jahren eines schulischen Angebotes für muslimische Schüler*innen hat sich die Diskussion längst verlagert. In der Zwischenzeit gibt es unterschiedliche Angebote, die sowohl nur vom Staat, als auch in Kooperation mit muslimischen Verbänden im Sinne eines islamischen Religionsunterrichts nach Art. 7.3 GG gestaltet werden. Damit kann festgehalten werden, dass der Etablierungsprozess des islamischen Religionsunterrichts grundsätzlich vorangetrieben wurde. Allerdings unterscheiden sich diese Angebote in ihrer Ausrichtung wesentlich: Nordrhein-Westfalen (NRW), Niedersachsen, Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz und das Saarland bieten einen bekenntnisgebundenen Religionsunterricht an. Bayern und Schleswig-Holstein hingegen präferieren einen religionskundlichen Unterricht in alleiniger staatlicher Trägerschaft. Hessen geht einen Sonderweg, indem dort sowohl ein bekenntnisgebundenes Angebot in Kooperation mit der Ahmadiyya Muslim Jamaat zu finden ist, aber auch ein religionskundlicher Islamunterricht in staatlicher Trägerschaft. Daneben gibt es in Hamburg einen Religionsunterricht für alle Schüler*innen, an dem alle Religionsgemeinschaften beteiligt sind. Bremen bietet auch einen Unterricht für alle an, allerdings ist dieser eher religionskundlich. In den neuen Bundesländern ist die Anzahl der muslimischen Schüler*innen zu gering, um entsprechende Angebote etablieren zu können (Akademie für Islam in Wissenschaft und Gesellschaft [AIWG], 2021).

Ein ungelöstes Problem bleibt weiterhin das verfassungsrechtliche Problem eines Ansprechpartners auf muslimischer Seite, der die Aufgabe des Kooperationspartners übernimmt. Auch hierzu haben die Bundesländer unterschiedliche Modelle entwickelt: In Hessen kooperiert das Bundesland mit der Ahmadiyya Muslim Jamaat in der Bundesrepublik e. V. Diese nimmt Einfluss auf die Lehrkräfteauswahl sowie auf die inhaltliche Gestaltung des Unterrichts. In Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg kooperiert das Land mit mehreren Verbänden. Hierbei gehen sie aber unterschiedliche Wege: Niedersachsen hält weiterhin an einem Beiratsmodell

fest, während NRW ein Kommissionsmodell eingeführt hat. Baden-Württemberg hat hierfür ein Stiftungsmodell ins Leben gerufen, in dem mehrere muslimische Dachverbände vertreten sind. Bei allen Modellen handelt es sich um Interimsmodelle, die zeitlich befristet sind (AIWG, 2021).

Die Schulstatistik der Kultusministerkonferenz weist für das Schuljahr 2019/20 insgesamt 57.647 muslimische Schüler*innen aus, von denen 22.067 an islamkundlichen Unterrichtsformen und 35.580 am IRU in Deutschland teilgenommen haben. Zusammen genommen beläuft sich die Summe derjenigen, die diese unterschiedlichen Angebote wahrgenommen haben, auf einen Anteil von 1 % an allen muslimischen Schüler*innen. Die Zahlen verdeutlichen, dass diese Angebote in allen Bundesländern immer noch marginale Erscheinungen sind, die den potenziellen Bedarf bei Weitem nicht erfassen (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2021).

Die Evaluationen aus allen Bundesländern zeichnen ein relativ identisches Bild: Der IRU stößt sowohl bei Schüler*innen, ihren Eltern sowie unter Lehrkräften auf große Resonanz (Stiftung Zentrum für Türkeistudien und Integrationsforschung [ZFTI], 2018). Die Gründe hierfür können darin liegen, dass sich die Schüler*innen in diesem Unterricht mit der Binnenperspektive auf den Islam auseinandersetzen, die ein deutlich differenziertes Bild von ihrer Religion zeichnet und ihnen die Möglichkeit eröffnet, die Vielfalt der religiösen Traditionen und Zugänge kennenzulernen.

These 2: Der IRU ist für muslimische Schüler*innen neben dem Moscheeunterricht ein weiteres religiöses Angebot.

In der öffentlichen Wahrnehmung wurde die traditionelle Moscheeunterweisung als ein Vorläufermodell des schulischen IRU gesehen, da sie als Selbstorganisation der Muslim*innen eine temporäre Institution darstelle, die ihre Existenzberechtigung verlieren soll (Wensierski & Hebel, 2008).

Bislang ist in Deutschland das Verhältnis zwischen dem Religionsunterricht in der Schule und der Moschee mit Blick auf dessen Aufgaben, Zielen und Anforderungen noch nicht geklärt. Es scheint auch von muslimischer Seite zu Missverständnissen zu kommen, wenn Dachverbände ihre Vorstellungen von dem ihnen bekannten Moscheeunterricht auf den schulischen Unterricht übertragen und z. B. einfordern, dass Schulbücher für den schulischen Religionsunterricht zum Glauben erziehen sollen. Ähnliche Vorstellungen dominieren in Vorstellungen von islamischen Religionslehrkräften, wonach sie vorrangig auf Wissensvermittlung in der Schule abzielen (Kamcili-Yildiz, 2021, S. 212–215).

Während der Moscheeunterricht, meist in der Herkunftssprache der Eltern angeboten, ein religiöses Angebot mit einer

spezifischen Ausrichtung darstellt, ist der schulische IRU ein Angebot für alle muslimischen Schüler*innen in deutscher Sprache. Häufig kennen die Schüler*innen das religiöse Vokabular in der Herkunftssprache ihrer Eltern und machen sich erst im schulischen Religionsunterricht mit einem religiösen Wortschatz in deutscher Sprache vertraut. Zudem bringen sie eine spezifische Sicht auf den Islam mit, die sie in ihrem familiären Umfeld kennengelernt haben und begegnen im IRU einer Vielfalt von religiösen Zugängen. Daher erfordert der Unterricht von den islamischen Religionslehrkräften eine Grundhaltung, die vielfältigen Weltdeutungen wahrzunehmen und anzuerkennen, um Schüler*innen verschiedener Milieus und Religiositätsstile zusammenzubringen und sie zu einer Lerngemeinschaft zu machen.

Ungeklärt ist bislang die Beziehung der beiden religiösen Lernorte Moschee und Schule und auch die Frage, inwieweit sie sich möglicherweise als Kooperationspartnerinnen verstehen können. Die wissenschaftliche Begleitung des IRU in NRW zeigt, dass etwa 2/3 der muslimischen Schüler*innen, die an der Erhebung teilgenommen haben, auch die Angebote an beiden Lernorten wahrnehmen. Die Erhebung zeigt aber auch, dass manche muslimische Eltern vom IRU eine Vertiefung des Unterrichts an den Koranschulen erhoffen (ZfTI, 2018, S. 168). Daher besteht die Herausforderung für die islamische Religionspädagogik, den Unterschied beider Lernorte deutlich zu machen, z. B. in Form von Elternarbeit an den Schulen, und die Akzentuierungen in der Ausrichtung der beiden Lernorte zu entfalten. So könnte u. a. der Moscheeunterricht den Schwerpunkt auf eine Identifikation mit den islamischen Inhalten sowie auf ihre praktische Ausgestaltung mit der Orthopraxis setzen, in der die gemeinschaftliche Dimension des gelebten Glaubens ihren Platz findet. Der schulische Religionsunterricht hingegen kann eine stärkere Ausrichtung auf die persönliche Reflexivität vorsehen. Damit diese Modifikationen die Basis erreichen, ist die Mitarbeit von Dachverbänden und Imamen auf der einen und Wissenschaftler*innen auf der anderen Seite unabdingbar.

These 3: Im IRU spielen Marginalisierungserfahrungen eine bedeutende Rolle.

Untersuchungen zeigen, dass die Zugehörigkeit der in Deutschland lebenden Muslim*innen zum Islam stark ist sowie dessen Relevanz im Alltag eine große Rolle spielt. Die von der AIWG (Akademie für Islam in Wissenschaft und Gesellschaft) in Auftrag gegebene Studie zu Studienmotiven von angehenden islamischen Religionslehrkräften und Theologiestudierenden verdeutlicht, dass es für sie nicht um eine abstrakte Beschäftigung mit Religion geht, sondern sie sich im Studium in ihrem persönlichen Glauben berührt sehen (Dreier & Wagner, 2020, S. 20). So wurde in der quantitativen Erhebung das religiöse Motiv ‚Interesse an religiösen Fragen‘ (68 %) am meisten genannt. Auffällig ist das gesellschaftspolitische Motiv: ‚gesellschaftsverändernd wirken wollen‘ (64 %). In der qualitativen Erhebung geben sie dazu an, dass sie durch das Studium zu einem besseren Verständnis des Islams in Deutschland beitragen wollen, was eng mit den biografischen Erfahrungen der Studierenden verbunden ist, seit der Schulzeit als Islamexpert*innen angesprochen und häufig auch mit negativen Bildern zum Islam konfrontiert worden zu sein. Die

Nachfragen zur eigenen Religiosität und Glaubenspraxis, aber auch zu allen möglichen anderen als „islamisch“ verstandenen Phänomenen wurden von ihnen teils als simples Interesse, häufiger aber als Überforderung oder auch als Diskriminierung wahrgenommen. Dreier und Wagner sprechen hierbei von einer „Kollektiverfahrung“ (Dreier & Wagner, 2020, S. 27). Auf Ausgrenzungserfahrungen von islamischen Religionslehrkräften weist auch der Abschlussbericht zur wissenschaftlichen Begleitung des IRU in NRW hin, in dem nur 27,3 % der befragten Lehrkräfte angeben, dass das Kollegium IRU gegenüber aufgeschlossen ist (ZfTI, 2018, S. 194).

Daher ist der Bedarf für angehende islamische Religionslehrkräfte sowohl im Studium, aber auch in Fort- und Weiterbildungsangeboten unabdingbar, Möglichkeiten einer Reflexion über die gesellschaftlichen Machtverhältnisse sowie sozialer Abwertungs- und Stigmatisierungsprozesse zu schaffen.

Literatur:

- Akademie für Islam in Wissenschaft und Gesellschaft [AIWG] (Hrsg.) (2020). Islamischer Religionsunterricht in Deutschland. Qualität, Rahmenbedingungen und Umsetzung. AIWG.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hrsg.) (2021). Muslimisches Leben in Deutschland 2020. Studie im Auftrag der Deutschen Islam Konferenz.
- Dreier, L. & Wagner, C. (2020). Wer studiert Islamische Theologie? Ein Überblick über ein Fach und seine Studierenden. AIWG.
- Kamçili-Yıldız, N. (2021). Zwischen Glaubensvermittlung und Reflexivität. Eine quantitative Studie zu professionellen Kompetenzen von islamischen ReligionslehrerInnen. Waxmann.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2021). Auswertung Religionsunterricht Schuljahr 2019/20. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/AW_Religionsunterricht_II_2019_20.pdf
- Tuna, M. H. (2019). Islamische ReligionslehrerInnen auf dem Weg zur Professionalisierung. Waxmann.
- Uslucan, H.-H. & Yalcin, C.S. (2018). Abschlussbericht zur wissenschaftlichen Begleitung der Einführung des islamischen Religionsunterrichts (IRU) im Land Nordrhein-Westfalen, Vorlage 17/1035. Landtag Nordrhein-Westfalen, abrufbar unter: https://www.landtag.nrw.de/files/live/sites/landtag-r20/files/Internet/I.A.1/Ausschuesse/A15_-_Ausschuss_fuer_Schule_und_Bildung/26.09.2018_-_TOP_2_-_Islamischer_Religionsunterricht_-_Vortrag_Prof._Uslucan.pdf
- Wensierski, P. & Hebel, C. (2008). Raus aus den Koranschulen.Spiegel. <https://www.spiegel.de/politik/deutschland/religionsstudie-ueber-muslime-aus-aus-denkoranschulen-a-580423.html>

Auf dem Weg zum christlichen Religionsunterricht? Einschätzungen aus evangelischer Perspektive

Bernd Schröder

Zwei unerlässliche Vorbemerkungen:

Erstens: Im Blick auf schulischen Religionsunterricht (RU) gibt es bislang **keine „einheitliche“ christliche Perspektive, sondern deutlich unterscheidbare katholische, evangelische und orthodoxe Positionen.**

Zweitens: Der Diskurs zur Zukunft des Religionsunterrichts findet in Deutschland wie in Europa vor einem christlichen Hintergrund statt: Er wird geprägt von Ländern mit einer distinkt christlichen, wenn auch konfessionell unterschiedlichen Vergangenheit wie England oder Deutschland; es beteiligen sich ganz überwiegend Religionspädagog*innen christlich-konfessioneller Prägung; die Debatte wird vorangetrieben von der Entwicklungsdynamik der christlichen Kirchen, von der Interpretation staatskirchenrechtlicher Traditionen und christlich-religionspädagogischer Konzeptentwicklung (was auch für die Konzepte „Interreligiösen Lernens“ gilt). **Der Diskurs bewegt sich also – nolens-volens, aber selten bewusst – in einem christlichen Mehrheits-Muster**, innerhalb dessen den Minderheiten (v.a. Judentum und Islam) erhöhte Aufmerksamkeit entgegengebracht wird und namentlich die evangelischen Kirchen ihre Eigeninteressen mit Blick auf das Interesse „der Gesellschaft“ zurückstellen.

8

1. Wo stehen wir? Zur Suche nach einer angemessenen Organisationsform des Religionsunterrichts

Seit der Wiedervereinigung Deutschlands gilt ein beachtlicher Teil des religionspädagogischen Diskurses der Frage nach einer angemessenen Organisationsform des Religionsunterrichts *in einem religiös-weltanschaulich pluralen Kontext* (Schröder, 2021). Dabei erweist sich Deutschland nicht als „Insel“, sondern findet sich in einem europäischen Diskurs vor.

These 1: Einflußfaktoren für die Entwicklung des RU sind auf verschiedenen Ebenen zu suchen – nicht zuletzt in Europa.

1.1 Makroebene: Europa

Innerhalb Europas gibt es eine Fülle an unterschiedlichen Konzepten für den Religionsunterricht (en detail beschrieben bei Rothgangel u.a. 2014–2020). Besondere Aufmerksamkeit verdient die Entwicklung in England: Hier wurde seit Ende der 1960er Jahre mit der „*Multi-faith Religious Education [RE]*“ der Prototyp religionsbezogenen (religionskundlichen) Unterrichts in staatlicher Verantwortung auf primär pädagogischer Grundlage eingeführt; hier wird seit 2018 über eine Erweiterung des Religionsunterrichts zu einem Fach „*Religion and Worldviews*“ nachgedacht (Commission on Religious Education, 2018, S. 3)

Eine für europäische Diskurse maßgebliche Position wurde im Namen des Europarates von Robert Jackson formuliert: Darin wird einerseits schulische *religionsbezogene* Bildung unterschieden befürwortet, andererseits aber eine deutliche Distanz gegenüber *konfessionell bestimmter* religiöser Bildung in der Schule markiert – bestimmte religiöse Positionen gehören demnach allein in die religiöse Gemeinde (Council of Europe, 2014, S. 15f.).

These 2: Die entscheidende Position, mit der sich Konzepte aus und in Deutschland auseinandersetzen (und der sie standhalten) müssen, ist der Ruf nach einer neutralen Religionskunde für alle Schüler*innen wie sie prominent formuliert wurde in „Signposts“ (2014).

1.2 Mesoebene: Deutschland

In Deutschland lassen sich zwei (konkurrierende) Entwicklungen beobachten, die beide primär auf religiös-weltanschauliche Heterogenität reagieren: Einerseits kommt es (seit vielen Jahren) zum Aufbau islamischen Religionsunterrichts im Sinne von Art. 7.3 GG sowie vereinzelt *weiterer konfessioneller Spielarten von RU*, andererseits findet eine Modifikation im Verständnis speziell des evangelischen Religionsunterrichts *hin zu einem inklusiv gedachten Lernort* zur religionsbezogenen Förderung von Kindern und Jugendlichen statt, der kaum mehr als Sozialisationsinstanz der jeweiligen Kirche konzipiert und in Anspruch genommen wird (zu den Entwicklungen in einzelnen Bundesländern siehe Rothgangel & Schröder, 2020).

Als eine Art Hintergrundrauschen ist nicht zu vergessen, dass zwar 13 von 16 Bundesländern Religionsunterricht auf der Basis von Art. 7.3 GG organisieren, drei Länder (Bremen, Brandenburg und Berlin) jedoch unter Berufung auf Art. 141 GG eigene Wege gehen, darunter die Bundeshauptstadt, in der „Ethikunterricht“ die Regel, Religionsunterricht bloße Kür ist.

1.3 Mikroebene: Lehr-Lern-Settings

Im Zeichen der inklusiven Schule und der religionssoziologischen Entwicklungen wird die Heterogenität der Schüler*innen zum entscheidenden Vorzeichen und zur zentralen didaktischen Herausforderung von Religionsunterricht. Viele Religionslehrer*innen scheinen die „*Versachkundlichung* des Religionsunterrichts“ (Rudolf Engler), also die Betonung möglichst neutraler Information über verschiedene Konfessionen bzw. Religionen und die Zurückstellung eigener konfessioneller Positionen, für die angemessene Reaktion auf diese Veränderungen zu halten.

1.4 Bündelungen

Auf europäische Ebene weist der Entwicklungstrend hin zu einem nicht-konfessionellen, pädagogisch und primär religionswissenschaftlich verantworteten Religionsunterricht für alle Schüler*innen.

Bundesweit stehen derzeit verschiedene Modelle nebeneinander – darunter einerseits das „ethics first“-Konzept (Berlin!), andererseits der interreligiöse Weg (Hamburg) und das 2+2-Säulen-Modell (Christlicher Religionsunterricht und Werte und Normen, zudem jüdischer und islamischer Religionsunterricht; Niedersachsen). Wohin die Reise geht (und ob sie überhaupt zukünftig in eine Richtung geht), ist offen. Das hängt weniger ab von religionspädagogischen Weichenstellungen als vielmehr von Religionsdemografie, Politik und der Praxis der Schulleitungen und Religionslehrenden im Umgang mit Religionsunterricht.

Auf der Mikroebene des Unterrichtsgeschehens scheint sich der Religionsunterricht zu einem Fach zu entwickeln, das sowohl auf Information über Religionen als auch auf Begleitung der Schüler*innen, aber nicht länger auf Erschließung und Prüfung der Wahrheits- bzw. Geltungsansprüche einer bestimmten Religionsgemeinschaft ausgerichtet ist.

Der Streit der Paradigmen kann derzeit weder religionspädagogisch noch kirchlich entschieden werden – auch politisch gibt es derzeit keine Basis für eine grundlegende Weichenstellung (wie es etwa die Streichung von Art. 7.3 GG aus dem Grundgesetz wäre). Noch geht es um *Elaborierung der Modelle und weitere Profilierung kontextueller Passungen* („Regionalisierung“).

These 3: „Im eigenen Haus“ (also im ‚Geltungsbereich‘ einer Religionspädagogik aus christlicher Perspektive) ist eine gewisse Profilierung entlang der Programmformel „Konfessionell [sc. bezogen auf die Lehrperson] – kooperativ – kontextuell“ (siehe Lindner et al. 2017, S. 445–448) und die Modellierung eines ökumenischen bzw. christlichen Religionsunterrichts wünschenswert.

Andere signifikante konzeptionelle Modelle unter Berufung auf Art. 7.3 GG – v.a. Hamburger Weg und BRU – können auf dieser Linie als „weitergehend“ verstanden werden und müssen nicht als „dazu im Widerspruch stehend“ beurteilt werden.

2. Zwischenstand, oder: Christlicher Religionsunterricht – was heißt das?

Christlicher Religionsunterricht (CRU) meint (dem niedersächsischen Positionspapier vom Mai 2021 zufolge):

- Religionsunterricht unter Berufung auf Art. 7.3 GG,
- dessen Übereinstimmung mit – von der evangelischen und der katholischen Kirche – „gemeinsam verantworteten“ Grundsätzen,

- Unterricht durch Religionslehrer*innen, die weiterhin einer bestimmten Konfessionskirche angehören und von dieser beauftragt werden,
- Teilnahme von sämtlichen Schüler*innen, die als „ev“ oder „rk“ an der Schule angemeldet sind, sowie weiterer interessierter bzw. teilnahmebereiter Schüler*innen,
- Beibehalten der bisherigen thematischen Breite des RU (also keine Reduktion auf ev.-kath. Binnenthemen), aber bewussteres Schöpfen aus der Tradition beider Kirchen und ihrer Theologien.

Zu den wichtigsten Gründen dieser Konstellierung gehört, dass die Zahl der konfessionell gebundenen Schüler*innen rückläufig ist und „die konfessionellen *Kulturen* ihre sozial trennende Wirkung heute weitgehend verloren haben“ (*Gemeinsam verantworteter Christlicher Religionsunterricht*, 2021, S. 17), dass „sich gemeinsame *theologische Grundüberzeugungen* der Konfessionen bestimmen [lassen], die für die religiöse Bildung im christlichen Religionsunterricht wesentlich sind“, dass sich in *didaktischer Hinsicht* kaum mehr Unterschiede zw. evangelischem und katholischem Religionsunterricht feststellen lassen (*Gemeinsam verantworteter Christlicher Religionsunterricht*, 2021, S. 17 und S. 22ff.).

Bis Mitte dieses Jahres soll der Vorschlag breit (und kontrovers) diskutiert werden, dann administrativ und schulrechtlich vorbereitet und ggf. zum Schuljahr 2023/24 eingeführt werden. Zu den wichtigsten (religionspädagogischen und theologischen) Aufgaben gehört in diesem Zusammenhang, die Motivation der Religionslehrer*innen, ihren Unterricht neu auszurichten, die Initiierung einer angemessenen Religionslehrer*innen-Bildung in Studium, Referendariat und Fortbildung.

These 4: Ob dieser Weg zum Christlichen Religionsunterricht in anderen Bundesländern positive Resonanz und Nachahmer*innen findet, ist derzeit völlig offen: Berlin, Brandenburg, Bremen und Hamburg sind auf konzeptionell inkommensurablen Wegen unterwegs – ebenso der Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen (BRU) als ein Religionsunterricht für alle Schüler*innen in evangelischer oder katholischer Verantwortung. Etliche andere Bundesländer bzw. deren Kirchen könnten Niedersachsen folgen, wieder andere dürften ablehnend bleiben. Die eine Lösung für den (von Kirchen mitverantworteten) RU in ganz Deutschland wird „CRU“ nach Lage der Dinge nicht werden können – dennoch stellt er eine Weiterentwicklung des Religionsunterrichts nach Art. 7.3 GG dar, die rechtlich zulässig, schüler*innen-gemäß, theologisch und didaktisch anregend ist.

Literatur:

- *Gemeinsam verantworteter Christlicher Religionsunterricht. Ein Positionspapier der Schulreferentinnen und Schulreferenten der evangelischen Kirchen und katholischen Bistümer in Niedersachsen.* (2021). https://www.religionsunterricht-in-niedersachsen.de/damfiles/default/religionsunterricht_in_niedersachsen/Downloads/Positionspapier-CRU.pdf-bda07c8d7be574e-360be64f7e5e954d6.pdf
- Commission on Religious Education [CoRE] (2018). *Religion and Worldviews: the way forward. A national plan for RE.* <https://www.commissiononre.org.uk/wp-content/uploads/2018/09/Final-Report-of-the-Commission-on-RE.pdf>
- Council of Europe (Hrsg.) (2014). *Signposts – Policy and practice for teaching about religions and non-religious world views in intercultural education.*
- Englert, R., Kohler-Spiegel, H., Naurath, E., Schröder, B. & Schweitzer, F. (Hrsg.) (2014). Religionspädagogik in der Transformationskrise. Ausblicke auf die Zukunft religiöser Bildung. *Jahrbuch der Religionspädagogik*, 30.
- Lindner, K., Schambeck, M., Simojoki, H. & Naurath, E. (Hrsg.) (2017). *Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell.* Herder.
- Rothgangel, M. et al. (Hrsg.) (2014–2020). *Religious Education at Schools in Europe.* Volume 1–6. V&R Unipress.
- Rothgangel, M. & Schröder, B. (Hrsg.) (2020). Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Neue empirische Daten – Kontexte – Aktuelle Entwicklungen. Evangelische Verlagsanstalt.
- Schröder, B. (2020). Religionspädagogik in ökumenischer Weite. *Religionspädagogische Beiträge*, 83, 43–51.
- Schröder, B. (2021). Religionsunterricht im Plural – und doch vor gemeinsamen Herausforderungen. *Theologische Literaturzeitung [ThLZ]*, 146(4), 255–270.
- Schröder, B. (2021). *Religionspädagogik* (2. überarb. und erg. Aufl.) Mohr Siebeck.
- Schröder, B. & Woppowa, J. (Hrsg.) (2021). *Theologie für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht.* Ein Handbuch. UTB.





Bruno Landthaler ist jüdischer Theologe und tätig am Lehrstuhl für Jüdische Religionspädagogik an der Hochschule für Jüdische Studien Heidelberg.

Naciye Kancili-Yildiz ist islamische Religionspädagogin und tätig am Institut für Islamische Religionspädagogik und ihre Fachdidaktik an der Universität Paderborn.

Bernd Schröder hat die Professur für Praktische Theologie mit dem Schwerpunkt Religionspädagogik und Bildungsforschung an der Evangelisch-theologischen Fakultät der Georg-August-Universität Göttingen inne.

Impressum

Herausgeber: Religionspädagogisches Institut der EKKW und der EKHN
Rudolf-Bultmann-Straße 4, 35039 Marburg
Layout: Ralf Kopp, Darmstadt · www.ralfkopp.biz
Eigendruck
v.i.S.d.P.: Uwe Martini, Direktor

Das RPI der EKKW und der EKHN veröffentlicht dieses Material als „Open Educational Resources“ unter der Creative-Commons-Lizenzierung BY-NC-SA (Namensnennung – nicht Kommerziell) veröffentlicht:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/de/>

