

Warum konfessioneller Religionsunterricht?

Text: Rudolf Englert

Die konfessionelle Gestalt des Religionsunterrichts zu begründen, fällt immer schwerer. Ein Überblick über die Problematik und vorsichtige Ausblicke auf eine mögliche konzeptionelle Weiterentwicklung.

Dass Religionsunterricht im Ganzen von Schule eine wichtige Aufgabe hat, wenn es ihm gelingt, die religiöse und überhaupt die weltanschauliche Orientierungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen zu stärken, ist heute, in einem Kontext verschärfter religiöser Pluralität, gesellschaftsweit wahrscheinlich plausibler als es vor vierzig Jahren war. Das allein schon ist ein interessanter und ermutigender Befund! Es gibt allerdings immer mehr Probleme damit, die konfessionelle Gestalt dieses Religionsunterrichts zu begründen. Dabei spielen ganz unterschiedliche Punkte eine Rolle:

1. Ein praktischer Grund: die im Laufe der Jahre deutlich gewachsenen schulorganisatorischen Schwierigkeiten mit der Durchführung eines klassisch konfessionellen Religionsunterrichts. Diese Schwierigkeiten haben mittlerweile vielfach ein solches Maß erreicht, dass sie Aversionen gegen das konfessionelle Modell erzeugen bzw. zu diversen Selbsthilfeloösungen führen. Der Bildungsausschuss der Hannoverschen Landessynode schreibt: In den Schulen schwindet »mehr und mehr der Wille ..., ein den Klassenverband partiell auflösenden, ressourcenintensiven und stundenplanmäßig aufwendigen Religi-

onsunterricht für verschiedene Konfessionen ... vorzuhalten« (Evangelisch-Lutherische Landeskirche Hannovers 2013, 6). Dies führt zu einer faktischen Erosion des konfessionellen Modells und begünstigt die bekannten, konzeptionell meist unbefriedigenden Kompensationslösungen. Oft findet Religionsunterricht dann einfach im Klassenverband oder über ganze Jahrgänge hinweg gar nicht mehr statt. Diese Entwicklung lässt sich über Maßnahmen kirchlicher Schulaufsicht da und dort vielleicht etwas korrigieren, im Großen und Ganzen rückgängig machen lässt sie sich wohl nicht, jedenfalls nicht ohne das Risiko hoher unerwünschter Nebenwirkungen. Der Wandel, der hier seinen Ausdruck findet, fordert vielmehr eine organisatorische und konzeptionelle Reform, die der religiösen Zusammensetzung der heutigen Schülerschaft und den absehbaren demografischen Entwicklungen besser Rechnung trägt als das klassisch konfessionelle Modell dies kann.

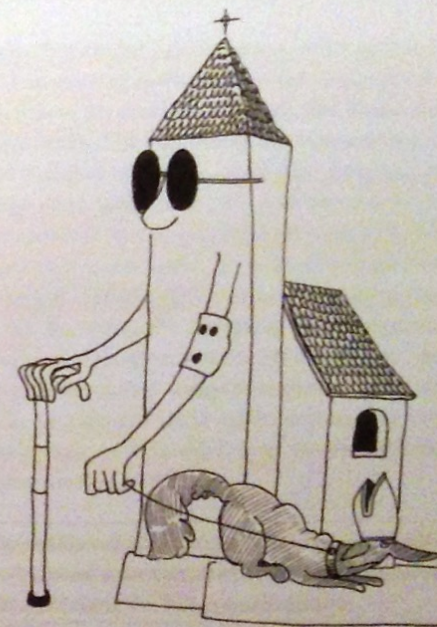
2. Ein konzeptioneller Grund: Warum soll bei dem Bemühen, die religiöse Orientierungsfähigkeit von Heranwachsenden zu stärken, auf die religiösen Traditionen vorzugsweise nur einer Religionsgemeinschaft zurückgegriffen wer-

den? Das wird immer schwieriger zu begründen. Warum die Privilegierung einer bestimmten religiösen Tradition zuungunsten anderer? In diesem Punkt gerät das klassisch konfessionelle Modell ganz deutlich unter Druck. Das betrifft

a) **das rechtliche Argument**, die Einrichtung konfessionellen Religionsunterrichts sei dem Elternwillen geschuldet. Dieses Argument hat sich in Anbetracht des unübersehbar schwachen religiösen Erziehungswillens der meisten Eltern weitgehend von selbst erledigt. Jedenfalls wird man die Quote der Eltern, die für ihre Kinder einen dezidiert katholischen oder evangelischen Religionsunterricht fordern würden, nicht überschätzen dürfen.

b) **das theologische Argument**, dass Religion nur in Gestalt ganz bestimmter Religionen gesellschaftlich antreffbar sei und dementsprechend eben nicht als Abstraktum, sondern nur als Konkretum zum Thema gemacht werden könne. Auch wo man dies einräumt, wird man darin nicht unbedingt mehr einen Grund sehen, warum man sich vor allem einer dieser konkreten Religionen zuwenden sollte. Warum also nicht, was in England ein *multi-faith-approach* heißt (zum Religionsunterricht in England vgl. Felderhof 2007)? Es scheint jedenfalls, als habe das Bemühen um eine pluralitätsfähige Religionspädagogik eine geradezu naturwüchsige Gravitation in eine interreligiöse oder religionskundliche Richtung.

c) **das bildungstheoretische Argument**, die Auseinandersetzung mit vorzugsweise nur einer großen religiösen Tradition sichere jenes Maß an Vertiefung und persönlicher Herausforderung, die für religiöses Lernen in besonderer Weise typisch sei. Meines Erachtens ist dies das stärkste und letztlich entscheidende Argument für einen konfessionellen Religionsunterricht – dass dieser nämlich unter allen denkbaren Alternativen das größte bildnerische Potenzial enthalte und natürlich auch faktisch entfalte. Das Problem ist: Für Letzteres, die faktisch überlegene Bildungswirkung des konfessionellen Modells, fehlen uns belastbare empirische Befunde.

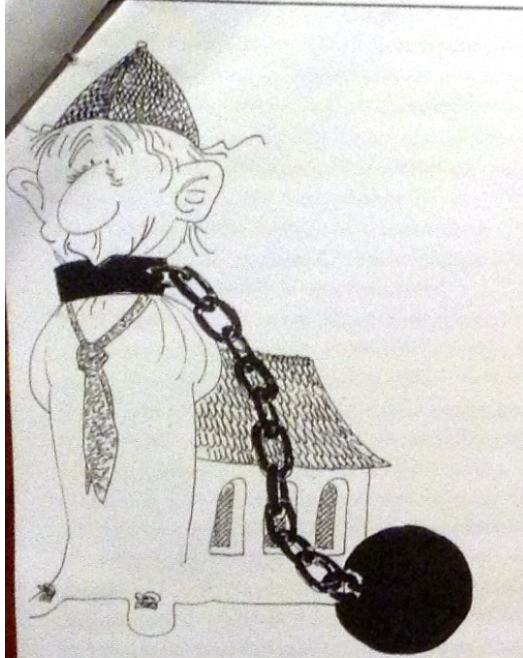


13 | KIRCHEN-KARIKATUREN |
Blinde Kirche

Und nicht nur das: Die Befunde, die wir immerhin haben, sind keineswegs so überzeugend, wie die Vertreter eines konfessionellen Religionsunterrichts sich dies wünschen würden.

Wie viel Konfessionalität steckt im gegenwärtigen RU?

Ich möchte einige dieser Befunde hier kurz ansprechen. Als Grundlage dafür dient eine 2013 abgeschlossene Unterrichtsstudie der religionspädagogischen Forschungsgruppe Essen (vgl. Englert/Hennecke/Kämmerling 2014). In der Studie zugrunde liegenden Untersuchung wurden 113 Stunden Religionsunterricht aus vierter



14 | KIRCHEN-KARIKATUREN |
An die Vergangenheit gebundene Kirche

lität, die methodische Variabilität der unterrichtlichen Inszenierungen oder auch die fast durchweg gute unterrichtliche Atmosphäre. Aber es fallen auch einige sensible und kritische Punkte auf. Von Interesse sind hier vor allem jene Probleme, die nicht nur mit der Eigenart dieses oder jenes Lehrers oder mit der Situation in dieser oder jener Klasse zu tun haben, sondern die auf grundsätzliche Konstruktionsprobleme gegenwärtigen Religionsunterrichts hinweisen. Man könnte insofern von »strukturellen Verlegenheiten« sprechen. Im Kontext der Konfessionalitätsproblematik möchte ich einen dieser Punkte herausgreifen, nämlich: *Der gegenwärtige Religionsunterricht löst den mit seiner konfessionellen Anlage verbundenen besonderen Anspruch nicht so deutlich ein, wie dies zu erwarten wäre.* Dies sei etwas näher erläutert:

1. Konfessioneller Religionsunterricht hat den Anspruch, die Schülerinnen und Schüler so mit religiösen Traditionen und Überzeugungen zu konfrontieren, dass sie sich dadurch zu eigener Auseinandersetzung und Stellungnahme herausgefordert fühlen. In diesem Zusammenhang wird auch von der »konnessorischen Qualität« des Unterrichts gesprochen (vgl. z.B. Mette 88). Unsere Beobachtungen zeigen jedoch, dass religiöse Traditionen vielfach nur derartig fragmentarisch und ausschnitthaft, ohne kontextuelle Bezüge und innere Verknüpfungen aufgegriffen werden, dass der Orientierungswert der entsprechenden Zeugnisse kaum deutlich wird. Dass für die Schülerinnen und Schüler davon eine Erweiterung ihrer eigenen Perspektivik oder gar eine wirklich ernsthafte Anfrage an ihre eigenen Plausibilitätsmuster ausginge, wird man schwerlich sagen können.

Offensichtlich wollen die Lehrerinnen und Lehrer, gerade unter teilweise schwierigen Arbeitsbedingungen, »niederschwellige« Angebote machen und den Zugang zum Beispiel zu biblischen Texten so leicht wie möglich gestalten. Die Frage ist: Bekommt die religiöse Tradition auf diese Weise überhaupt noch die Chance, etwas zu sagen, was die Schülerinnen und Schüler nicht sowieso schon wissen und denken und für

richtig halten? Und ganz grundsätzlich: Ist, wenn sich aus den überkommenen Zeugnissen nicht mehr der Funke des Erhellenden und Weiterführenden schlagen lässt, ein Modell religiöser Bildung, das auf diese Zeugnisse so wesentlich verwiesen ist wie der konfessionelle Religionsunterricht, überhaupt noch zu rechtfertigen? 2. Konfessioneller Religionsunterricht hat den Anspruch, dass Schülerinnen und Schüler dort einem Lehrer/einer Lehrerin begegnen können, der/die die Bezugsreligion dieses Unterrichts als eine Art *native speaker* repräsentiert bzw. als *Zeuge dieses Glaubens* fungieren kann. Entsprechende Unterrichtsbeobachtungen machen jedoch deutlich, dass Religionslehrerinnen und -lehrer heute meist nur mit größter Zurückhaltung in dieser Zeugenrolle fungieren.

Dieser Befund passt sich ein in eine größere Tendenz, sich als Lehrer im Unterricht überhaupt auf die Rolle eines Moderators zurückzunehmen. Dazu kommt, dass sich viele gerade jüngere Religionslehrerinnen und -lehrer offenbar schwer tun mit den ihnen von offiziellen Verlautbarungen, gerade auf katholischer Seite, zugedachten Funktionen: Bürgen für die Tragfähigkeit der Glaubensbotschaft oder Brückenbauer zwischen Kirche und Schule zu sein (vgl. *Die Deutschen Bischöfe* 2005, 34). Die kirchlichen Funktionszuschreibungen seien, so Rita Burrichter, im Laufe der Zeit »enger und restriktiver« geworden. So sei »eine Argumentationslinie weg von der ›Bezeugung des Evangeliums‹ hin zu einer ›Bezeugung der kirchlichen Gemeinschaft‹ und noch einmal stärker zu einer ›Bezeugung des konkret Konfessionellen‹ zu beobachten« (Burrichter 12). Gerade wo der Religionsunterricht auf konfessionelle Kooperationen hin geöffnet werden soll, wird dieser Entwicklung eine kritische Aufmerksamkeit zugewendet werden müssen. Es wäre eine Perspektive auf das Selbstverständnis heutiger Religionslehrerinnen und -lehrer zu erarbeiten, die von beiden Kirchen mitgetragen werden könnte und die realistisch und von den Lehrerinnen und Lehrern wirklich adaptierbar wäre.

3. Konfessioneller Religionsunterricht hat den Anspruch, Religion bzw. in unserem Fall: die

jüdisch-christliche Tradition aus einer authentischen Innenperspektive bzw. einer »Teilnehmerperspektive« zu erschließen (vgl. *Die Deutschen Bischöfe* 2005, 23ff). In vielen der von uns analysierten Religionsstunden wird über Religion allerdings eher informiert, als dass man sich mit ihr persönlich auseinandersetzt und sich von ihr herausfordern ließe. Es geht also mehr um ein *learning about religion* als um *learning from religion*. Es wird im Umgang mit religiösen Zeugnissen eher eine Beobachter- als eine Teilnehmerperspektive eingenommen. Auch der christliche Glaube wird nicht selten wie eine »Fremdreligion« behandelt (vgl. Englert/Hennecke/Kämmerling 110ff).

Aufgrund der religiös häufig sehr heterogenen Schülerschaft kommt es derzeit zu einer unübersehbaren Versachkundlichung des Religionsunterrichts.

Offenbar lässt es die auch im konfessionellen Religionsunterricht religiös häufig sehr heterogene Schülerschaft kaum mehr zu, im Sinne der Teilnehmerperspektive von einem kollektiven Wir zu sprechen, im Sinne von »wir Christen«. Im Zuge dessen kommt es zu einer deutlichen Versachkundlichung des Religionsunterrichts. Von daher ist festzustellen: Die kontrastive Gegenüberstellung einer für den konfessionellen Religionsunterricht typischen Teilnehmer- und einer für einen religionskundlichen Unterricht charakteristischen Beobachterperspektive entspricht offensichtlich nicht mehr der gegenwärtigen religionsunterrichtlichen Realität.

Den »strukturellen Verlegenheiten« nicht ausweichen

Anfragen

Wenn der konfessionelle Religionsunterricht mindestens auf absehbare Zeit Bestand haben soll, wird er sich konzeptionell entwickeln müssen. Eine Voraussetzung dafür ist, dass die identifizierten Probleme klar angesprochen und die Gründe für die diagnostizierten Verlegenheiten

...iert werden. Entscheidend sind da-
... scheint mir, folgende Fragen:

Stichwort Tradition. Lässt sich heute noch
...gründen, dass auf teilweise schwer erschließ-
...bare religiöse Traditionen zurückgegriffen wer-
...den soll, wenn es um die Entwicklung gegen-
...wärtsrelevanter religiöser Kompetenzen geht?
Oder steht der damit verbundene hermeneuti-
...sche Aufwand mittlerweile in keinem sinnvollen
Verhältnis mehr zu dem Orientierungsgewinn,
der im Durchschnitt daraus resultiert?

■ **Stichwort Konfession.** Kann man zeigen: Die
Auseinandersetzung mit verbindlichen Konfes-
sionen, in unserem Falle also vor allem mit dem
»Glauben der Kirche«, ist auch oder sogar gerade
in einer Zeit religiöser Individualisierung
sehr wohl noch von Interesse? Oder müssen wir
zugeben: Das hohe Maß an inhaltlicher Bestim-
mtheit, mit der sich kirchliche Bekenntnisse
in religiösen Fragen positionieren, lässt sich
heutigen Kindern und Jugendlichen gegenüber
argumentativ eigentlich nicht mehr einlösen?

■ **Stichwort Institution.** Ist der Gedanke heute
noch vermittelbar, dass es besonders autorisierte
Träger religiöser Traditionen gibt, und dass es
auch deshalb sinnvoll ist, den Religionsunter-
richt in Übereinstimmung mit den inhaltlichen
Überzeugungen konkreter Religionsgemein-
schaften zu erteilen? Oder ist die Vorstellung,
dass es nicht nur besonders privilegierte Quellen
religiöser Erkenntnis gibt (Stichwort »Offenbar-
ung«), sondern auch privilegierte Instanzen der
Interpretation dieser Quellen (Stichwort »Kir-
che«), im Kontext einer öffentlichen Schule
nicht mehr annehmbar?

Potenzial oder Wunschvorstellung?

All dies macht deutlich: Konfessioneller Reli-
gionsunterricht steht in mancher Hinsicht quer
zu dem in den letzten Jahrzehnten beobachtbar-
en religiösen Wandel. Das allein spricht aus
meiner Sicht aber nicht gegen das konfessionelle
Modell. Die entscheidende Frage ist: Lässt sich
dieser Querstand als Bildungspotenzial nutzen
oder erzeugt er lediglich unnötige hermeneuti-
sche und didaktische Probleme?

■ Ist die Vertiefung in von weither kommende
religiöse Traditionen der Mühe wert, weil sie die
Schülerinnen und Schüler in eine andere Welt
entführt und dabei die Grenzen und Beschränk-
heiten der eigenen Welt erfahrbar macht? Oder
ist dieser Effekt bloße Wunschvorstellung?

■ Lohnt die Konfrontation mit der theologi-
schen Bestimmtheit kirchlicher Bekenntnisse,
weil sie die Schülerinnen und Schüler zur Aus-
einandersetzung mit einer reich entfalteten reli-
giösen Vorstellungswelt herausfordert und die
eigene Suche nach Sinn und Orientierung so vor-
anbringen hilft? Oder sind Aussagen zu Gott
und Erlösung, Schöpfung und Eschatologie, zu
Schuld und Vergebung mit einem derartig star-
ken Wahrheitsanspruch einfach nicht mehr ad-
aptierbar in einem Kontext religiöser Pluralität?

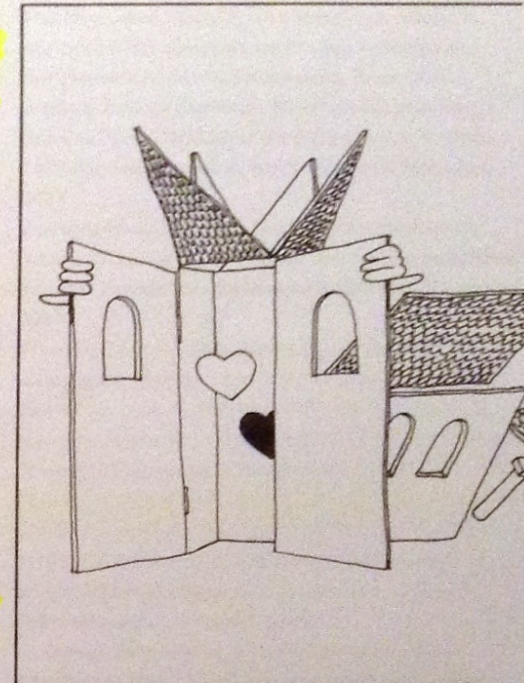
Vorsichtige Ausblicke auf die weitere Entwicklung

Wie kann es nun weitergehen (vgl. dazu auch
Rupp/Hermann 2013)? Auf der einen Seite er-
zeugt das konfessionelle Modell in der religions-
unterrichtlichen Praxis unübersehbare organisa-
torische Probleme, die regional und schulartab-
hängig wahrscheinlich noch anwachsen werden.
Hinzu kommen erwartbare bildungspolitische
Kontroversen um den Sinn konfessioneller Sepa-
rierungen in einer zunehmend inklusionsori-
entierten Schule. Auf der anderen Seite gibt es in
der fachdidaktischen Diskussion eine ausge-
prägte Bereitschaft zum Festhalten am konfessi-
onellen Religionsunterricht als Basismodell (vgl.
Grümme/Lenhardt/Pirner 2012). Für die Kir-
chenleitungen gilt dies in noch erhöhtem Maße.
Und schließlich hat auch die Einrichtung des is-
lamischen Religionsunterrichts eine Verstärker-
funktion. Alle Faktoren zusammengenommen
ergeben eine komplexe Konstellation, die Prog-
nosen erschwert. Mir scheint aber, es weise ge-
genwärtig einiges darauf hin, dass die nächste
Zukunft zwar Weiterentwicklungen des konfes-
sionellen Modells erzwingen wird, dass sich aber
keine grundlegende Alternative zu diesem Mo-
dell etablieren kann.

Bei den jetzt fälligen Weiterentwicklungen wäre
anzuknüpfen an das, was sich an konzeptionel-
len und organisatorischen Öffnungen innerhalb
des konfessionellen Modells im Laufe der Jahre
bereits durchgesetzt hat. Der Deutsche Kateche-
ten-Verein wagte sich in seinem Plädoyer für
den Religionsunterricht ja schon vor mehr als
zwanzig Jahren ziemlich weit vor und votierte in
einer seiner zwölf Thesen für einen Religionsun-
terricht, der »zunehmend von den Kirchen ge-
meinsam verantwortet wird« (dkv 1992, 9). Das
war aus meiner Sicht vor zwanzig Jahren kir-
chenpolitisch zwar nicht opportun, aber in der
Sache nicht falsch. Heute ist die Dringlichkeit ei-
ner solchen Forderung unabweisbar. Es zeigte
sich allerdings auch, dass manche, die schon vor
vielen Jahren am liebsten umstandslos einen
»ökumenischen Religionsunterricht« eingeführt
hätten, die weitreichenden Implikationen eines
solchen Konzepts unterschätzt und die Bedeu-
tung konfessioneller Differenzen, gar nicht ein-
mal im theologischen, sondern im kirchenpoli-
tischen Bereich zu wenig gesehen haben. Von
daher war die Realisierung unterschiedlicher
Formen konfessioneller Kooperation der aus
heutiger Sicht richtige nächste Schritt. Mittler-
weile nun gibt es vielerorts solche Kooperati-
onen, wenn auch auf unterschiedlich tragfähiger
Grundlage (vgl. Schweitzer/Biesinger 2002;
Schweitzer u.a. 2006; Schmid/Verborg 2010).
Und es kann wohl keinen Zweifel mehr daran
geben: Hier ist eine Bewegung im Gange, die
nicht nur schwer aufzuhalten ist, sondern die
auch religionspädagogisch in eine durchaus
wünschenswerte Richtung zielt.

Konfessioneller Religionsunterricht steht in mancher Hinsicht quer zu dem in den letzten Jahrzehnten beob- achtbaren religiösen Wandel.

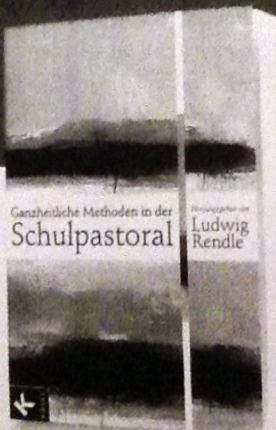
In diesem Zusammenhang stellt sich natür-
lich eine Reihe von Fragen, etwa: Welche Konse-
quenzen hätte eine mehr oder weniger flächen-
deckend durchgesetzte konfessionelle Kooperati-
on für die Ausbildung der Religionslehrerinnen
und -lehrer, für eine konfessionelle Theologie an



15 | KIRCHEN-KARIKATUREN |
Sich öffnende Kirche

den Hochschulen, für die Regelung schulauf-
sichtlicher Fragen usw.? Und würde das sich hier
herausbildende Modell in Anbetracht der abseh-
baren demografischen Veränderungen über-
haupt eine Lösung darstellen, die mindestens
mittelfristig gesellschaftliche Akzeptanz fände?
Oder, anders gesagt: Ließe sich die europaweit
festzustellende Gravitation in Richtung eines re-
ligionskundlichen Modells dadurch aufhalten?
Wird es gelingen, den Mehrwert eines weitge-
hend von beiden Kirchen gemeinsam verant-
worteten, aber im Prinzip immer noch konfessi-
onellen Religionsunterrichts im gesellschaft-
lichen und schulpolitischen Diskurs plausibel zu
machen? Denn langfristig hängt auch die Trag-

Lebensraum Schule



21,99 € [D] / 22,70 € [A] / 31,50 CHF*
ISBN 978-3-466-36885-3

Ob man gemeinsam ein Fest feiert, ob Krisensituationen bewältigt werden müssen: Die Beispiele in diesem Band zeigen, wie Schulseelsorge den Geist einer Schule positiv prägen kann. Lehrkräfte und Seelsorger erhalten Anregungen, wie gelungene Angebote aussehen können: Konfliktarbeit, Krisenseelsorge bei Unfall und Tod, Tage der Orientierung, Schulgottesdienste, Segensfeiern und vieles mehr.

*Gültig in unverschuldeten Preismenge



www.koesel.de

fähigkeit einer konfessionell-kooperativen Lösung davon ab, ob diese bildungstheoretisch überzeugt und ob sie im direkten Vergleich mit den Bildungswirkungen alternativer Modelle bestehen kann.

Vor diesem Hintergrund scheinen sich mir folgende Perspektiven für die nähere Zukunft aufzutun:

a) Zur organisatorischen Weiterentwicklung: Konfessioneller Religionsunterricht kann in Zukunft auch auf katholischer Seite nicht mehr mit der Vorstellung monokonfessioneller Lerngruppen verbunden sein. Das Modell konfessionellen Religionsunterrichts ist konsequent auf Formen konfessioneller Kooperation hin zu öffnen, die flächendeckend und unbürokratisch eingerichtet werden sollten. Auf die Dauer wird darüber hinaus zu überlegen sein, ob sich die Kirchen in ihrer gemeinsamen Sorge für den Religionsunterricht nicht noch zu weitergehenden Formen der Zusammenarbeit im Sinne eines »christlichen Religionsunterrichts« entschließen können. Vielleicht könnte man in Anlehnung an *Ulrike Link-Wieczorek* von einem »christlichen Religionsunterricht in konfessioneller Verbundenheit« sprechen (vgl. *Link-Wieczorek* 2012). Auch ein solches Modell wäre aus meiner Sicht bekenntnisorientiert und in diesem Sinne konfessionell. Es ist jedenfalls an der Zeit, die heute geradezu tabuisierten Begriffe eines »christlichen« oder eines »ökumenischen« Religionsunterrichts wieder diskursfähig zu machen.

b) Zur inhaltlich-konzeptionellen Weiterentwicklung: Die Comenius-Expertise von 2006 zu einem Modell religiöser Kompetenz unterscheidet vier Aggregatzustände von Religion (vgl. *Fischer/Elsenbast* 2006): die subjektive Religion, die Bezugsreligion des Religionsunterrichts, andere Religionen sowie Religion als gesellschaftliches Phänomen. Aus dieser Sicht ist die Bezugsreligion – in diesem Fall: die Tradition evangelischen oder katholischen Glaubens – also nur eine unter vier möglichen unterrichtlich relevanten Ausprägungen von Religion. Das legt es nahe zu sagen: Auch in einem konfessionellen Religionsunterricht ist die konfessionelle

Perspektive nicht durchgängig bestimmend. Vielmehr gibt es Lernprozesse, in denen eine sachkundlich-religionswissenschaftlich geprägte Annäherung vorherrscht (insbesondere wenn es um »andere Religionen« geht) oder in denen eine erfahrungsorientierte Herangehensweise bestimmend ist (insbesondere wenn es um Formen »subjektiver Religion« geht). Diese programmatische Öffnung des Religionsunterrichts auf vier im Leben von Schülerinnen und Schülern anzutreffende Erscheinungsformen von Religion würde ein gutes Alternieren von stärker traditions- und bekenntnisgebundenen Lernsequenzen mit solchen eher sachkundlich-phänomenologischen Zuschnitts ermöglichen und somit auch den realen Gegebenheiten in der religionsunterrichtlichen Praxis besser Rechnung tragen.

Wenn man den konfessionellen Religionsunterricht mindestens auf absehbare Zeit erhalten will, wird man ihn meines Erachtens also vor allem in zwei Richtungen weiterentwickeln müssen: 1. organisatorisch, durch die flächendeckende und unbürokratische Ermöglichung eines von beiden großen christlichen Kirchen gewollten und verteidigten konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts; und 2. konzeptionell, durch ein gezieltes Bemühen, die gegenwärtig erkennbaren Problemzonen konfessionellen Religionsunterrichts klar anzusprechen und zu diesen Problemen realitätsgerechte weiterführende Lösungen auszuarbeiten. |

Prof. Dr. Rudolf Englert ist Professor für Religionspädagogik an der Universität Duisburg-Essen. Der Beitrag geht zurück auf einen Vortrag während der gemeinsamen Tagung des Deutschen Katecheten-Vereins (dkv) und der Arbeitsgemeinschaft Evangelischer Erzieher (aaed) am 4./5. April 2014 in Würzburg.

Literatur

Burrichter, Rita, »Zeugen bürgten für Brückenbau«. Die Religionslehrermetaphern in neueren kirchlichen Dokumenten, in: *KatBl* 138 (2013) H. 1, 8–12.
Deutscher Katecheten-Verein, Religionsunterricht in der Schule, München 1992.

Die Deutschen Bischöfe, Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen, hg. v. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn 2005.

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

Evangelisch-Lutherische Landeskirche Hannovers, Aktenstücke zur XIII. Tagung der 24. Landessynode, Nr. 126: Bericht des Bildungsausschusses, Hannover 2013.

Felderhof, Marius, Religionsunterricht in Großbritannien, in: Herbert-Quandt-Stiftung (Hg.), Religionen in der Schule. Bildung in Deutschland und Europa vor neuen Herausforderungen (11. Konferenz Trialog der Kulturen), Bad Hornburg 2007, 171–187.

Fischer, Dietlind/Elsenbast, Volker (Red.), Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I, Münster 2006.

Grümme, Bernhard/Lenhardt, Hartmut/Pirner, Manfred L. (Hg.), Religionsunterricht neu denken, Stuttgart 2012.

Link-Wieczorek, Ulrike, Ökumene und Religionsunterricht, in: *KatBl* 137 (2012) H. 1, 52–59.

Mette, Norbert, Das umstrittene Konfessionalitätsprinzip. Anmerkungen zur aktuellen Auseinandersetzung um den Religionsunterricht, in: Lothar Krappmann/Christoph Theodor Scheilke (Hg.), Religion in der Schule – für alle?!, Seelze-Velber 2003, 67–89.

Rupp, Hartmut/Hermann, Stefan (Hg.), Religionsunterricht 2020. Diagnosen – Prognosen – Empfehlungen, Stuttgart 2013.

Schmid, Hans/Verburg, Wilfried (Hg.), Gastfreundschaft. Ein Modell für den konfessionellen Religionsunterricht, München 2010.

Schweitzer, Friedrich/Biesinger, Albert, Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden. Erfahrungen zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht, Freiburg/Gütersloh 2002.

Schweitzer, Friedrich/Biesinger, Albert/Conrad, Jörg/Gronover, Matthias, Dialogischer Religionsunterricht. Analyse und Praxis konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts im Jugendalter, Freiburg 2006.