

Bei dieser Arbeit handelt es sich um eine Wissenschaftliche Hausarbeit, die an der Universität Kassel angefertigt wurde. Die hier veröffentlichte Version kann von der als Prüfungsleistung eingereichten Version geringfügig abweichen. Weitere Wissenschaftliche Hausarbeiten finden Sie hier:

<https://kobra.uni-kassel.de/handle/123456789/2011040837235>

Diese Arbeit wurde mit organisatorischer Unterstützung des Zentrums für Lehrerbildung der Universität Kassel veröffentlicht. Informationen zum ZLB finden Sie unter folgendem Link:

[www.uni-kassel.de/zlb](http://www.uni-kassel.de/zlb)

Wissenschaftliche Hausarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung  
für das Lehramt an Grundschulen im Fach evangelische Religion,  
eingereicht der Hessischen Lehrkräfteakademie  
- Prüfungsstelle Kassel -

**Religionsunterricht im Kontext der globalisierten Gesellschaft.  
Eine qualitative Untersuchung zur Zukunftsfähigkeit des Faches  
an Grundschulen.**

Verfasserin: Janina Bunte

Erstgutachterin: Prof. Dr. Petra Freudenberger-Lötz

Erscheinungsjahr: 2020

# Inhaltsverzeichnis

<b>Abkürzungsverzeichnis</b> .....	1
<b>Einleitung</b> .....	2
<b>1. Eine Gesellschaft im Wandel – über die Notwendigkeit einer Veränderung</b> .....	5
1.1    Gesellschaftliche Entwicklungen im Blick.....	5
1.2    Religionszugehörigkeiten in Deutschland .....	9
1.3    Der Wandel von Kindheit und Religion.....	11
<b>2. Religion als Schulfach</b> .....	15
2.1    Die rechtliche Situation in Deutschland.....	16
2.2    Die aktuelle Situation des Religionsunterrichts .....	19
2.3    Chancen und Herausforderungen des Religionsunterrichts .....	22
2.4    Die Position der Evangelischen Kirche .....	26
2.5    Die Position der Katholischen Kirche .....	29
<b>3. Alternative Organisationsmodelle des Religionsunterrichts</b> .....	32
3.1    Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht .....	33
3.2    Religionsunterricht für alle – der Hamburger Weg.....	35
3.3    Islamischer Religionsunterricht in Hessen .....	37
<b>4. Interreligiöses Lernen</b> .....	39
4.1    Definition .....	40
4.2    Ziele des interreligiösen Lernens .....	42
4.3    Herausforderungen des interreligiösen Lernens .....	44
4.4    Interreligiöses Lernen in der Grundschule .....	46
<b>5. Die Untersuchung: Vorstellung des Forschungsdesigns</b> .....	49
5.1    Vorbereitung und Durchführung der qualitativen Interviews .....	50
5.2    Die Auswertungsmethode:.....	
Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring.....	55
<b>6. Auswertung der Einzelfallstudien</b> .....	57
6.1    Stefan Wilke: „Wir müssen als Religionen zusammenrücken und sagen: wir respektieren uns gegenseitig“ .....	57
6.2    Mareike Schulze: „Mehr Gemeinsamkeiten als Dinge, die uns trennen“ .....	65
6.3    Viola Schäfer: „Kinder merken, dass es wichtig ist, Verschiedenheit zu achten“ .....	70
<b>7. Fazit zu den Interviews</b> .....	79
<b>8. Zusammenfassung und Schlussfolgerung</b> .....	82
<b>Literaturverzeichnis</b> .....	88
<b>Anhang</b> .....	93
<b>Eigenständigkeitserklärung</b> .....	141

In dieser Arbeit wird die Zitierweise der American Psychological Association (APA), 6. Auflage, verwendet.

## **Abkürzungsverzeichnis**

Abs.: Absatz

Art.: Artikel

bpb: Bundeszentrale für politische Bildung

DBK: Deutsche Bischofskonferenz

ebd.: ebenda

EKD: Evangelische Kirche in Deutschland

GG: Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland

o.J.: ohne Jahr

## Einleitung

*„Religiös sein bedeutet heute unausweichlich interreligiös sein“.*  
(Langenhorst & Naurath, 2019, S. 28)

Im Zuge der Globalisierung verschwimmen zunehmend Ländergrenzen und die Welt vernetzt sich. Arbeitsmärkte wachsen zusammen und grenzüberschreitende Kommunikation wird erleichtert, globale Ungleichheiten und Konflikte nehmen zu. Als Konsequenz verlassen Menschen ihre Heimat in der Hoffnung, ihr Leben anderswo neu gestalten zu können. Insgesamt verändern sich aber auch unabhängig von Migration gesellschaftliche Strukturen (vgl. Meinert & Stollt, 2010). Aufgrund dessen kommt es zu einer Veränderung kultureller und religiöser Verhältnisse - die Religionslandschaft wird insgesamt vielfältiger. Globalisierung betrifft daher nicht ausschließlich wirtschaftliche und finanzielle Transaktionen, sondern ebenso kulturelle und religiöse Prozesse (vgl. Leggewie, 2005, S. 3).

Auch Deutschland ist von dieser Entwicklung betroffen. Besonders nachhaltig verändert haben sich die gesellschaftliche Zusammensetzung und die Religionslandschaft durch die Gastarbeiterbewegung ab den 1950er-Jahren (vgl. Brodmerkel, 2017) und zuletzt seit 2015 durch starke Fluchtbewegungen aus dem Nahen Osten und Afrika (vgl. Flüchtlingsinitiative der Bertelsmann Stiftung, 2016, S. 5). Vor allem der Islam hat dadurch an Präsenz gewonnen. Leider wurde durch diese Fluchtbewegungen auch deutlich, wie präsent Fremdenhass in unserem Land noch immer ist. Offene Hetze hat ein neues Ausmaß angenommen, die Zustimmungswerte nationalistisch ausgerichteter Parteien steigen europaweit an. Auch das sollte ein Anlass sein, darüber nachzudenken, welche Rolle der Religionsunterricht an Schulen für den Abbau von Ängsten und Vorurteilen, die nicht selten in direkter Verbindung zu Religionszugehörigkeiten stehen, spielen kann. Gerade die Bedeutung eines im Religionsunterricht praktizierten interreligiösen Lernens kann in dem Kontext reflektiert werden. Gesamtgesellschaftlich gerät zunehmend die Frage in den Vordergrund, „wie das Zusammenleben von Menschen mit unterschiedlichen kulturellen, religiösen und weltanschaulichen Hintergründen in guter Weise gelingen kann“ (Positionspapier zur Zukunft des Religionsunterrichts, 2016, S. 1).

Die zu beobachtenden gesellschaftlichen und religiösen Transformationsprozesse betreffen den Lernort Schule und ganz besonders den konfessionellen Religionsunterricht erheblich. Während auf der einen Seite die Zahlen evangelischer und katholischer Schüler\*innen sinken, steigt auf der anderen

Seite der Anteil konfessionsloser, muslimischer und orthodoxer Schüler\*innen kontinuierlich an (vgl. ebd.). Mancherorts geraten christliche Kinder inzwischen gar zu einer Minderheit (vgl. EKD, 2014, S. 28). Nicht nur die Gesellschaft als Ganze, sondern auch Lerngruppen sind daher inzwischen religiös und weltanschaulich heterogen.

Das eingangs erwähnte Zitat verweist auf diesen Zustand, in dem religiöse Pluralität zu einem Begleiter unseres Alltags geworden ist. Auch wenn Deutschland noch immer ein mehrheitlich christlich geprägtes Land ist, so steht das Christentum doch keineswegs isoliert von anderen Religionen und Weltanschauungen da. Eine Religiosität im heutigen Zeitalter, in dem das Zusammenleben verschiedener Kulturen und Religionen auch für Kinder von klein auf selbstverständlich ist, jedoch kaum reflektiert wird, erfordert eine „Verhältnisbestimmung zum Glauben der Anderen“ (Langenhorst & Naurath, 2019, S. 28). Die eigene Identität entwickelt sich maßgeblich durch den Dialog und die Auseinandersetzung mit Anderen und wird erst so vervollständigt (ebd.).

Aufgrund der skizzierten religiös pluralen Ausgangslage gerät der Religionsunterricht zunehmend in die Lage, dass seine Existenzberechtigung in öffentlichen Debatten verstärkt angezweifelt wird. Kritisch hinterfragt wird, ob es angesichts religiöser Vielfalt noch vertretbar sei, Religionsunterricht an Schulen zu erteilen. Ganz besonders steht dabei das gängige Unterrichtsmodell in der Kritik, das sich weitestgehend auf die Einrichtung evangelischen und katholischen Unterrichts konzentriert und Lerngruppen basierend auf Konfessions- oder Religionszugehörigkeiten aufteilt (vgl. Pohl-Patalong, 2019, S. 23).

Der prognostizierte Bedeutungsverlust der institutionalisierten christlichen Religion und die teils vehement geführten Debatten um die Zeitgemäßheit des Religionsunterrichts stimmen als angehende Religionslehrerin nachdenklich. Warum der Religionsunterricht aber auch im Kontext der globalisierten Gesellschaft einen berechtigten Platz im schulischen Fächerkanon hat und unter welchen veränderten Bedingungen er durchaus zukunftsfähig sein kann, darauf versucht die vorliegende Arbeit Antworten zu geben. Die Arbeit ist dabei in zwei große Bereiche gegliedert. Der erste Teil besteht aus einem Theorie-Teil, der verschiedene Aspekte des Religionsunterrichts beleuchtet und den Stand der Forschungsliteratur wiedergibt. Der zweite Teil ist ein empirisch-praktischer Teil, in dem die Ergebnisse einer qualitativen Forschung in Form von Interviews präsentiert werden. Während die Inhalte des theoretischen

Teils weitestgehend sowohl auf die Grundschule als auch auf die weiterführenden Schulen übertragbar sind, konzentriert sich der praktische Teil vor allem auf den Religionsunterricht an Grundschulen.

Das erste Kapitel umfasst eine Darstellung gesellschaftlicher Entwicklungen, die für eine Zunahme kultureller und religiöser Pluralität sorgen. Zudem wird auf die Religionslandschaft in Deutschland eingegangen und der Wandel von Kindheit und Religion thematisiert. Das Kapitel wird zeigen, warum eine Veränderung des Religionsunterrichts in Erwägung gezogen werden sollte.

Im zweiten Kapitel wird Religion als Schulfach betrachtet. Hierbei wird zunächst die besondere rechtliche Situation des Religionsunterrichts erörtert, bevor dessen aktuelle Situation erläutert wird. Schwerpunktmäßig wird dabei das Unterrichtsmodell des konfessionell erteilten Religionsunterrichts mit seinen Vor- und Nachteilen behandelt. Anschließend erfolgt ein Überblick über Chancen und Herausforderungen, die mit dem Fach in Verbindung stehen. Darauf folgt ein Einblick, wie die beiden Großkirchen in Deutschland - die evangelische und die katholische Kirche - sich zum Religionsunterricht an Schulen positionieren und was für sie zukünftig wegweisend sein wird.

Kapitel drei umfasst eine Abhandlung zu alternativen Organisationsmodellen des Religionsunterrichts. Mit der konfessionellen Kooperation sowie dem Hamburger „Religionsunterricht für alle“ in evangelischer Verantwortung werden zwei Modelle beschrieben, die eine Trennung nach Konfessions- und Religionszugehörigkeit lockern, beziehungsweise vollständig darauf verzichten. Des Weiteren wird auf den Ausbau des islamischen Religionsunterrichts eingegangen, wobei der Schwerpunkt auf die Situation in Hessen gelegt wurde.

Abgeschlossen wird der Theorieteil in Kapitel vier mit Ausführungen zum interreligiösen Lernen, dem persönlich eine maßgebende Bedeutung für zukunftsfähigen Religionsunterricht zukommt. Dabei wird zuerst unter Berücksichtigung religionspädagogischer Sichtweisen eine Definition von interreligiösem Lernen gegeben. Darauf folgt ein Einblick in die Zielsetzungen des Themas sowie in die damit verbundenen Herausforderungen, die die voranschreitende Durchsetzung interreligiöser Lernprozesse in Schulen hemmen. Abschließend wird explizit beleuchtet, worauf bei einem interreligiösen Lernen in der Grundschule zu achten ist.

Für den anschließenden empirischen Teil wurden drei qualitative Interviews mit Religionslehrkräften an Grundschulen durchgeführt. Untersucht wurde auf Basis eines Interviewleitfadens, wie Religionslehrer\*innen die ge-

sellschaftlichen Veränderungen und den Legitimationsdruck des Faches wahrnehmen, wie sie die alltägliche Bedeutung von Religion für Kinder einschätzen und welche Potentiale sie im Religionsunterricht sehen. Ferner wurde mit den Lehrkräften über verschiedene Unterrichtsmodelle des Faches gesprochen sowie über Facetten des Themenbereichs interreligiöses Lernen. Zum Abschluss der Interviews sollten die Interviewten ihr individuelles Fazit ziehen, wie ihrer Meinung nach zukunftsfähiger Religionsunterricht an Grundschulen aussieht. Der empirisch-praktische Teil der Arbeit beginnt in Kapitel fünf mit der Beschreibung des Forschungsprozesses und der Auswertungsmethode, welche auf der qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring (2015) basiert. Im sechsten Kapitel werden die Ergebnisse der drei Einzelfallstudien ausgewertet. Darauf folgt ein Fazit zu den Fallanalysen, in dem die Ergebnisse zusammengefasst und auf die vorab aufgestellten Forschungshypothesen bezogen werden. Die Arbeit schließt mit einer Zusammenfassung wesentlicher Inhalte ab. Darüber hinaus werden Schlussfolgerungen gezogen, warum der Religionsunterricht eine Zukunft an Grundschulen haben sollte und wie diese aussehen kann.

## **1. Eine Gesellschaft im Wandel – über die Notwendigkeit einer Veränderung**

Als Ausgangspunkt der Auseinandersetzung mit der Zukunftsfähigkeit der derzeitigen Organisation des Religionsunterrichts scheint es notwendig, zunächst einmal zu klären, warum eine Veränderung in Erwägung gezogen werden sollte. Dazu werden gesellschaftliche Entwicklungen skizziert, ein Überblick über die Religionslandschaft in Deutschland gegeben und der Wandel von Kindheit und Religion thematisiert.

### **1.1 Gesellschaftliche Entwicklungen im Blick**

Längst schon sind das Aufeinandertreffen und das Zusammenleben verschiedener Kulturen und Religionen in nahezu allen Regionen Deutschlands zur Normalität geworden. Komplexe gesellschaftliche Entwicklungen sorgen für eine weiter zunehmende kulturelle und religiöse Vielfalt, die sich in der Bevölkerung widerspiegelt. Natürlich kann nicht zwingend von einem Zusammenhang zwischen Migration und Religionszugehörigkeit ausgegangen werden, nichtsdestotrotz verbindet sich mit einem Migrationshintergrund doch häufig eine bestimmte religiöse Prägung, die sich vom in Deutschland vorherrschenden Christentum unterscheidet (vgl. Schweitzer, 2014, S. 120).

In Deutschland leben derzeit rund 81,6 Millionen Menschen<sup>1</sup>. Davon hat etwa jede vierte Person einen Migrationshintergrund, was 20,8 Millionen Menschen entspricht. Ein Migrationshintergrund besteht dann, wenn eine Person selbst oder mindestens ein Elternteil die deutsche Staatsangehörigkeit nicht von Geburt an besitzt (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung, 2019). Von den 20,8 Millionen in Deutschland lebenden Menschen mit Migrationshintergrund sind 10,9 Millionen Deutsche, da sie die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen. 9,9 Millionen Menschen gelten als Ausländer\*innen, da sie im Sinne von Art. 116 Abs. 1 GG entweder keine deutsche Staatsangehörigkeit besitzen, staatenlos sind oder ihre Staatsangehörigkeit ungeklärt ist. Der Großteil der Menschen mit Migrationshintergrund (95,3%) lebt in Westdeutschland, dort insbesondere in Nordrhein-Westfalen sowie in Berlin. Tendenziell leben in städtischen Gebieten mehr Menschen mit Migrationshintergrund als in ländlichen (vgl. ebd.).

Etwa 40,6 Prozent der Kinder unter fünf Jahren hatten im Jahr 2018 einen Migrationshintergrund. Bei der Gruppe der 40- bis 44-Jährigen waren es 34,2 Prozent, bei den 80- bis unter 85-Jährigen hingegen lediglich 8,6 Prozent (vgl. ebd.). Da folglich besonders viele junge Menschen einen Migrationshintergrund haben, betrifft das den Lernort Schule erheblich. Gerade der Anteil der jüngeren Schüler\*innen mit Migrationshintergrund hat in der Vergangenheit deutlich zugenommen. So lag etwa im Jahr 2015 der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund in der Grundschule bei 36 Prozent. Aufgrund einer seitdem kontinuierlichen Einwanderungsdynamik ist diese Tendenz weiter steigend (vgl. Schlag, 2019, S. 70).

Die meisten Menschen mit Migrationshintergrund (65,3%) stammen aus einem der 27 Mitgliedsstaaten der Europäischen Union oder aus einem anderen europäischen Staat. Besonders die Türkei, Polen, Russland, Rumänien und Italien sind hierbei als die häufigsten Herkunftsländer zu nennen (vgl. bpb, 2019). Mit etwa 1,5 Millionen in Deutschland lebenden Türk\*innen mit türkischer Staatsangehörigkeit stellen sie die größte ausländische Gruppe in der Bundesrepublik (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung, 2018). Ferner stammen viele Ausländer\*innen aus nicht-europäischen Herkunftsländern oft aus einem jugoslawischen oder sowjetischen Nachfolgestaat und insbesondere seit 2015 häufig aus Syrien, Afghanistan oder dem Irak. Zurückzuführen ist letzteres auf andauernde Bürgerkriege und Konfliktherde im Nahen Osten, die

---

<sup>1</sup> Die Daten beziehen sich auf den Stand im Jahr 2018.

viele Menschen zur Flucht bewegt haben und den Anteil an Menschen dieser drei Staatsangehörigkeiten deutlich ansteigen ließen (vgl. bpb, 2018 & vgl. Stolleis, 2015, S. 3). Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass der Anteil der Personen mit Migrationshintergrund zukünftig weiter zunehmen wird (vgl. bpb, 2019).

Die Gründe für einen steigenden Anteil an Menschen mit Migrationshintergrund und die damit verbundene anwachsende kulturelle und auch religiöse Vielfalt sind komplex und greifen zum Teil ineinander. Daher können sie in diesem Rahmen nur kurz angesprochen und nicht in aller Ausführlichkeit thematisiert werden.

Eine wichtige Ursache für Migration ist die Globalisierung, in deren Folge sich Staaten, Unternehmen und Menschen zunehmend über Ländergrenzen hinweg vernetzen. Besonders die Vernetzung der Finanz- und Wirtschaftsmärkte wird mit der Globalisierung assoziiert, sie betrifft aber maßgeblich auch kulturelle und religiöse Strömungen (vgl. Leggewie, 2005, S. 3). So äußert sich etwa die Globalisierung in der christlichen Religion zum einen in ihrer weltweiten Ausbreitung und zum anderen in ihrer zunehmenden Verflechtung. Migration, Mission und mediale Kommunikation sorgen dafür, dass christliche Strömungen, die ihren Ursprung in entfernten Teilen der Erde haben, nach Deutschland gelangen. Folglich rückt „im Zeitalter der Globalisierung, [...] die Welt auch religiös immer enger zusammen [...]“ (Ritter & Simojoki, 2014a, S. 33).

Des Weiteren führt der zunehmende Austausch von Informationen und Wissen auch zu einem Austausch an Arbeits- und Fachkräften. Dieser wird dadurch erleichtert, dass eine grenzüberschreitende Kommunikation und Fortbewegung nie so einfach waren. Gleichzeitig lösen die mit der Globalisierung einhergehende Vernetzung der Welt, der verstärkte globale Wettbewerb und Konkurrenzkampf aber auch gravierende Probleme wie Armut, Ausbeutung oder Verletzung der Menschenrechte aus. Daraus wiederum resultieren neue Flucht- und Migrationsbewegungen (vgl. Meinert & Stollt, 2010). Besonders hervorzuheben ist etwa die durch globale Konflikte ausgelöste Fluchtbewegung seit 2015. Viele Menschen aus dem Nahen Osten sowie aus afrikanischen Staaten, darunter auch viele Kleinkinder, flüchteten seitdem nach Deutschland, um Schutz vor autoritären Regimen, Bürgerkriegen, Menschenrechtsverletzungen, Terrorismus, Verfolgung und Armut zu finden (vgl. Flüchtlingsinitiative der Bertelsmann Stiftung, 2016, S. 5).

Des Weiteren kommt hinzu, dass Deutschland inzwischen eine lange Tradition als Einwanderungsland hat. Diese Entwicklung begann in den 1950er-Jahren, in denen die Bundesrepublik sogenannte „Gastarbeiter“ anwarb, um den damaligen Bedarf an Arbeitskräften abzudecken. Besonders viele Menschen kamen damals aus der Türkei, wodurch der Islam zunehmend an Präsenz gewann. Trotz Anwerbestopp im Jahr 1973 stieg die Zahl der in Deutschland lebenden Menschen nichtdeutscher Herkunft an, da viele der Arbeitsmigrant\*innen blieben und zudem noch ihre Familien nachholten (vgl. Brodmerkel, 2017). Der gute Ruf der deutschen Industrie und Wirtschaft sowie der hohe Bedarf an Arbeitskräften haben Deutschland inzwischen zum beliebtesten Einwanderungsland Europas befördert. Menschen aus EU-Mitgliedsstaaten, aber auch aus nicht EU-Staaten kommen als sogenannte Arbeitsmigrant\*innen nach Deutschland. Der in vielen Branchen akuter werdende Fachkräftemangel wird dafür sorgen, dass Deutschland zukünftig verstärkt auf Fachkräfte aus dem Ausland angewiesen sein wird (vgl. Brodmerkel, 2017).

Letztlich sei noch auf Einflussfaktoren einzugehen, die im Kontext mit dem demografischen Wandel stehen und die Bevölkerungsstruktur beeinflussen. Zum einen sind auch hierbei Migrationsbewegungen zu nennen, auf die bereits ausführlich verwiesen wurde, zum anderen kommen noch die Aspekte der Fertilitätsentwicklung (Geburtenrate) und der Mortalitätsentwicklung (Sterberate und Veränderungen im Altersaufbau der Gesellschaft) hinzu (vgl. Kühn, 2017). So lag laut Statistischem Bundesamt die Geburtenrate im Jahr 2016 bei Frauen mit deutscher Staatsangehörigkeit bei durchschnittlich 1,59 Kindern je Frau. Viele Frauen mit ausländischer Staatsangehörigkeit, deren Anteil in den vergangenen Jahren deutlich zugenommen hat, stammen aus Ländern mit einer traditionell recht hohen Geburtenrate wie der Türkei oder Syrien. Die Geburtenrate ausländischer Frauen liegt mit durchschnittlich 2,28 Kindern je Frau höher als die von Frauen mit deutscher Staatsangehörigkeit. Jedoch darf nicht grundsätzlich pauschalisiert werden, da die Geburtenrate je nach Herkunftsland der Frauen variiert. Generell stieg die Geburtenrate in den letzten Jahren statistisch gesehen sowohl bei Frauen deutscher und ausländischer Staatsangehörigkeit an (vgl. Statistisches Bundesamt, 2018).

Was die Mortalitätsentwicklung betrifft, so zeigt sich zwar insgesamt, dass sich der Anteil älterer Menschen aufgrund einer steigenden Lebenserwartung stetig vergrößern wird (vgl. Kühn, 2017), jedoch ist wie oben bereits erwähnt der Anteil an Menschen mit Migrationshintergrund in den älteren Jahrgängen bedeutend geringer als in den jüngeren. Versterben diese älteren Jahrgänge

in den kommenden Jahren, wird sich der Anteil der Bevölkerung mit Migrationshintergrund daher automatisch vergrößern.

Insgesamt zeigt sich in diesem kurzen Einblick in gesellschaftliche Entwicklungen und in die Bevölkerungsstruktur, wie facettenreich die Ursachen dafür sind, dass Deutschland kulturell und religiös vielfältiger wird. Viele Faktoren hängen miteinander zusammen und beeinflussen sich gegenseitig, etwa die steigende Anzahl von Zuwanderern und die damit verbundene höhere Geburtenrate von Frauen mit Migrationshintergrund. Damit diese Vielfalt als Bereicherung wahrgenommen werden kann, bedarf es zwei Fähigkeiten:

„[...] einerseits nicht mit Orientierungslosigkeit, Irritationen oder gar Abgrenzungen (Fundamentalismen) reagieren zu müssen, andererseits ordnende Strukturmuster zu sichten, mit Wegbegleiter\*innen kompetent Diskurse zu führen, eigene Deutungen zu finden und zugleich pluralitätsfähig werden zu können“.

(Langenhorst & Naurath, 2019, S. 28)

Ohne die vorherige Klärung der gesellschaftlichen Entwicklungen schien es nicht sinnvoll, über eine potentielle Neugestaltung des Religionsunterrichts zu diskutieren, da diese Frage insbesondere aus den genannten Gründen in den Fokus der Aufmerksamkeit rückt. Der Lernort Schule verändert sich durch Migrationsbewegungen hin zu einem multikulturellen Ort, in dem verschiedenste Nationalitäten und Religionen aufeinandertreffen.

## 1.2 Religionszugehörigkeiten in Deutschland

Aus den erläuterten gesellschaftlichen Entwicklungen resultieren auch Veränderungen für die Religionslandschaft in Deutschland. Eine statistische Erhebung des Sekretariats der Deutschen Bischofskonferenz aus dem Jahr 2017/18 ergab folgendes Bild der Religionen und Konfessionen in Deutschland.

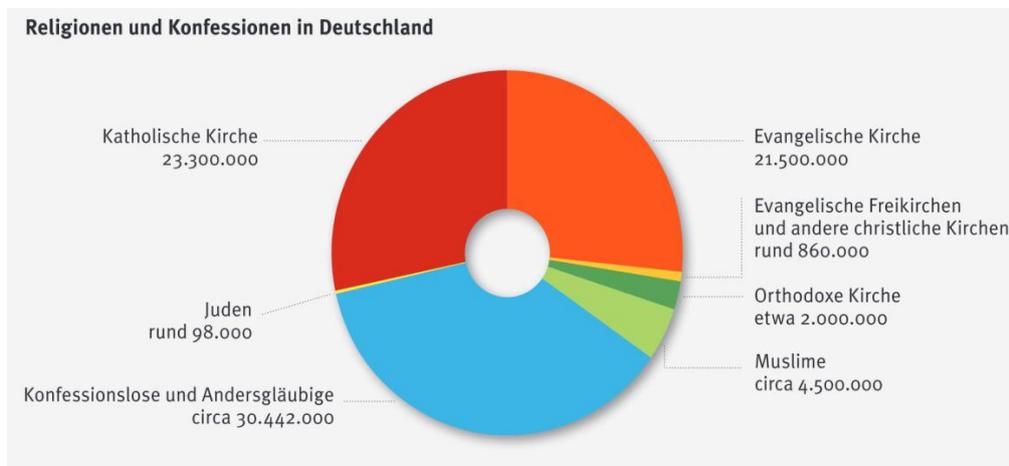


Abb.1: Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (2018). Katholische Kirche in Deutschland. Zahlen und Fakten 2017/18, S. 7.

Demnach gehören 23,3 Millionen Menschen der katholischen und 21,5 Millionen Menschen der evangelischen Kirche an. Weitere 860.000 Menschen sind

Mitglieder evangelischer Freikirchen oder anderer christlicher Kirchen, zwei Millionen Menschen gehören einer orthodoxen Kirche an. Somit sind weniger als zwei Drittel der deutschen Bevölkerung Mitglieder einer christlichen Kirche. Andersherum bedeutet das, dass mehr als ein Drittel der in Deutschland lebenden Menschen entweder konfessionslos (keiner Religionsgemeinschaft zugehörig) oder andersgläubig ist. Als Andersgläubige gelten auch die Mitglieder der beiden monotheistischen Religionen neben dem Christentum – der Islam und das Judentum. Dabei stellen insbesondere die schätzungsweise zwischen 4,4 und 4,7 Millionen Muslim\*innen eine große Gruppe dar, sodass sich gemessen an diesen Zahlen der Islam als zweitstärkste Religion in Deutschland etabliert hat (vgl. Sekretariat der DBK, 2018, S. 6 f.).

Beim Islam ergibt sich die Besonderheit, dass seine Binnenstruktur nur schwer zu beschreiben ist. So gibt es nicht nur unterschiedliche Konfessionen (z.B. Schiiten, Sunniten) und Bewegungen innerhalb des Islams, sondern in Westeuropa vor allem eine Strukturierung durch sprach- oder länderspezifische Moscheegemeinden. Das heißt, viele Muslim\*innen finden sich je nach ihrer kulturellen Identität in kleineren Gemeinschaften zusammen. Versuche, Gemeinden durch Dachverbände wie etwa den Zentralrat der Muslime zu einer großen Religionsgemeinschaft zusammenzuschließen, konnten bislang nicht zu einer Etablierung solcher Organisationsstrukturen führen, die mit denen der beiden großen christlichen Kirchen in Deutschland vergleichbar sind. Zwar finden sich auch innerhalb des Christentums verschiedene Überzeugungen und Strömungen, letztlich umfassen aber die Institutionen der evangelischen Kirche und der römisch-katholischen Kirche den größten Teil aller Glaubenden. Die Vielfalt innerhalb des Islams ist daher weitaus umfangreicher und weniger erfasst als die innerhalb des Christentums (vgl. Schulz, 2019, S. 64 f.).

Ein Blick in die Vergangenheit zeigt, dass sich die religiöse Landschaft mit den Flüchtlingsströmen nach dem Zweiten Weltkrieg und dem Zuzug der Gastarbeiter zunehmend durchmischt hat. Das Entstehen und Auftreten verschiedener christlicher Denominationen und Konfessionen seit den 1960er- und 1970er-Jahren hat die Vielfalt des Christentums erweitert. Diese Entwicklung betrifft aber auch andere Religionen. Das Christentum mit seinen diversen Konfessionen und Strömungen ist zwar noch immer die in Deutschland vorherrschende Religion, aber die Religionslandschaft ist insgesamt plural geworden, sodass eine Vielzahl an kleinen und großen Religionen gemeinsam in einer Gesellschaft lebt (vgl. Stögbauer & Ritter, 2014, S. 307). Auf den An-

teil Konfessionsloser hat sich insbesondere die Wiedervereinigung des geteilten Deutschlands enorm ausgewirkt. Zurückzuführen ist das darauf, dass Religion im politischen System der ehemaligen DDR nur eine untergeordnete Rolle spielte (vgl. Sekretariat der DBK, 2018, S. 6 f.).

Es ist davon auszugehen, dass zum einen die Zahlen muslimischer, aber insbesondere die der konfessionslosen Schüler\*innen in den kommenden Jahren weiter zunehmen werden (vgl. Schulte & Wiedenroth-Gabler, 2003, S. 39 f.). Dafür sprechen unter anderem auch Vorhersagen aus dem Jahr 2019, die den beiden großen christlichen Kirchen einen enormen Mitgliederverlust prognostizieren. So ergab etwa eine Studie des „Forschungszentrums Generationenverträge“ der Universität Freiburg eine mögliche Halbierung der Mitgliederzahlen der evangelischen und der katholischen Kirche bis 2060. Zurückzuführen ist das zum einen auf demografische Faktoren, da es einen Überhang an Sterbefällen von Kirchenmitgliedern gegenüber Geburten und Zuwanderung gibt und zum anderen auf kirchenspezifische Faktoren. So treten etwa mehr Menschen aus der Kirche aus als ein. Dabei entscheiden sich insbesondere immer mehr junge Menschen für einen Kirchenaustritt, weil sie beispielsweise nur selten kirchliche Angebote für sich beanspruchen. Bei vielen lässt sich zudem ein zeitlicher Zusammenhang des Austritts mit dem Eintritt in das Erwerbsleben und der damit verbundenen ersten Kirchensteuerzahlung identifizieren. Ein weiterer Faktor ist die seit einigen Jahren rückläufige Zahl der Kindertaufen (vgl. EKD, 2019). In der katholischen Kirche könnte der Mitgliederschwund darüber hinaus noch mit dem Umgang der Missbrauchsfälle und der 2018 veröffentlichten Missbrauchsstudie begründet werden (vgl. Kleinjung, 2019). Obwohl sich die beiden großen christlichen Kirchen einig darüber sind, dass zentrale religiöse Praktiken (z.B. Gottesdienstbesuche) und die Teilnahme an sogenannten Amtshandlungen (z.B. Trauung, Beerdigung) grundlegend zur Religionsausübung dazugehören, beteiligt sich nur ein Bruchteil der Kirchenmitglieder aktiv am kirchlichen Leben. Besonders für Engagierte und Verantwortliche der Kirchen stellt dieser Zustand eine Herausforderung dar (vgl. Schulz, 2019, S. 65 f.).

### **1.3 Der Wandel von Kindheit und Religion**

Kindheit befindet sich seit den 1970er- und 1980er-Jahren im Wandel. Komplexe Modernisierungsprozesse vergangener Jahrzehnte haben sich auf Kinder und ihre Lebensweise ausgewirkt. Bis in die 1960er-Jahre waren einige Lebensbereiche von Kindern und Erwachsenen recht deutlich voneinander getrennt und Erwachsenen vorbehalten. Diese Tendenz schwindet, sodass

sich für Kinder immer mehr Lebensbereiche öffnen. In diesem Sinn ist von Entgrenzungsprozessen die Rede, die den Abstand zwischen den Generationen immer mehr reduzieren. So sind etwa die Partizipation an Freizeit-, Medien- und Konsumangeboten sowie die Nutzung moderner Kommunikationsmöglichkeiten (Smartphone, Tablet, etc.) feste Lebensbestandteile vieler Kinder und Jugendlicher geworden. Hinzu kommen auch gewandelte Familienstrukturen. So verschwindet zum Beispiel die traditionelle „Ein-Mann-Verdiener“-Familie zunehmend aus dem gesellschaftlichen Bild, da in vielen Familien mittlerweile beide Elternteile erwerbstätig sind. Etwa 72 Prozent der Kinder wachsen mit beiden leiblichen Elternteilen auf, 16 Prozent hingegen leben bei einem alleinerziehenden Elternteil (vgl. Ritter & Simojoki, 2014a, S. 33 f.).

Ein weiterer Wandel lässt sich in einer weitaus bunteren Gestaltung der Lerngruppen in Schulen identifizieren. Die lebensweltlichen, kulturellen und religiösen Hintergründe, die Kinder mit in die Schule bringen, haben sich enorm vervielfältigt (vgl. ebd., S. 34). Demnach ist die Kindheit kulturell und religiös plural geworden. Auf diese Situation müssen sich jegliche Schulformen einstellen und anpassen, um der Heterogenität der Schüler\*innen gerecht zu werden.

Der Wandel der Kindheit wirkt sich auch auf die Religiosität heutiger Kinder aus. Religiöse Bildung als „Prozess, der den Heranwachsenden die Möglichkeit bietet, sich in ihrem geistigen bzw. spirituellen Entwicklungsprozess unter Achtung ihrer Würde als Personen entfalten zu können“ (Langenhorst & Naurath, 2019, S. 28), sieht sich in allen Schulformen mit anderen Voraussetzungen und Gegebenheiten konfrontiert als noch vor einigen Jahrzehnten. Die veränderte Religiosität hängt unmittelbar mit einem Gestaltwandel von Religion zusammen, der aus religionssoziologischer Sicht mithilfe der Ansätze der Säkularisierung, der Individualisierung und der Pluralisierung von Religion gedeutet wird (vgl. Ritter & Simjoki, 2014a, S. 25).

Ersterer geht dabei davon aus, dass Religion in der Moderne langfristig an Bedeutung verlieren und möglicherweise sogar vollständig aus den Lebensbereichen verschwinden wird. Dieses Religionsverständnis wird jedoch aufgrund der Unterstellung eines direkten Zusammenhangs zwischen Modernisierung und Religion kritisch gesehen. Zwar äußern sich vor allem in Europa Säkularisierungstendenzen in einem Mitgliederverlust der traditionellen Kirchen (siehe Kapitel 1.2) und einem steigenden Anteil Konfessionsloser, aber gerade in globaler Sicht ist Religion präsent und noch immer ein wichtiger Le-

bensbereich vieler Menschen. Religion ist nicht verschwunden, sondern hat vielfältigere Formen angenommen (vgl. Ritter & Simjoki, 2014a, S. 28 f.).

Diese gewandelten Formen hängen mit dem Gegenmodell der Individualisierung zusammen. Dieses spricht nicht von einem Religionsverlust, sondern von einem „[...] modernitätsspezifischen Wandel der Religion [...], die sich von institutionellen Vorgaben löst und immer mehr individualisierte und privatisierte Formen annimmt“ (Ritter & Simojoki, 2014a, S. 25). Die Individuen entscheiden folglich zunehmend eigenständig, welche Rolle Religion in ihrem Leben spielen soll und in welcher Form sie diese praktizieren möchten. Dabei kann der Mensch in der modernen Gesellschaft eine Fülle an Wahlmöglichkeiten ausschöpfen, die sich aus der zunehmenden Pluralisierung ergeben. Als Konsequenz ist ein Bedeutungsverlust der christlichen Religion und insbesondere der Institution Kirche beobachtbar. Für die Religionsausübung wird nicht mehr in erster Linie die Kirche genutzt, sondern verstärkt auch der private Raum. Im Zuge von Individualisierung kommt es daher zu Ortsverschiebungen bei der Religionsausübung (vgl. ebd., S. 28 f.). Darüber hinaus ist seit geraumer Zeit auch eine veränderte Religionspräsenz erkennbar. Diese ist unter anderem dadurch gekennzeichnet, dass Religion in der modernen globalisierten Gesellschaft nur noch ein Teilsystem neben vielen anderen wie Bildung, Politik oder Recht ist. Anders als in vormodernen Gesellschaften, beispielsweise im Mittelalter, ist der Einfluss der christlichen Religion mit ihren Traditionen enorm geschrumpft, und sie ist nicht mehr Hauptkonstrukteur eines allgemeingültigen Weltbilds. Es kommt daher zunehmend zu einer Entkopplung von Religion und anderen gesellschaftlichen Bereichen (vgl. ebd., S. 27).

Die Auffassung der Individualisierung von Religion ist mit der religiösen Pluralisierung verbunden. Verbreitet wird erkannt, dass eine Begegnung mit Religion heute in einer pluralisierten Gesellschaft stattfindet, in der eine Vielzahl an Überzeugungen, Meinungen und Weltanschauungen existiert. Religion hat daher eine globalisierte Gestalt angenommen (vgl. Ritter & Simjoki, 2014a, S. 25, 28). Das heißt, die im Verlauf bereits erläuterten gesellschaftlichen Entwicklungen und eine daraus resultierende veränderte Bevölkerungszusammensetzung prägen Religion in der heutigen Gesellschaft enorm. In der globalisierten Gesellschaft spiegelt sich eine außerordentliche religiöse Vielfalt wider. Laut Sander-Gaiser (vgl. 2009, S. 180 f.) muss jedoch hinzugefügt werden, dass die Intensität kultureller und religiöser Vielfalt regional stark variiert.

So findet sich etwa in städtischen Gebieten in der Regel eine ausgeprägtere religiöse Heterogenität als in ländlichen Gebieten.

Für Kinder und Jugendliche ist es inzwischen weitestgehend zur Normalität geworden, im Kontext dieser beschriebenen religiösen Individualisierung, Pluralisierung und Globalität aufzuwachsen. Erfahrungen mit religiöser Pluralität werden früh gemacht, etwa in Kindergarten und Schule, und stellen den Normalfall dar (vgl. Schweitzer, 2003, S. 46). Besonders Begegnungen und Freundschaften zwischen Schüler\*innen christlichen und muslimischen Glaubens sind kein Ausnahmefall mehr (vgl. Ritter & Simojoki, 2014a, S. 33). Der Lernort Schule ist also längst von kultureller, sprachlicher und weltanschaulicher Vielfalt eingeholt worden (vgl. Schlag, 2019, S. 70). Häufig befürchten insbesondere ältere Menschen, für die diese Situation noch relativ neu ist, in dieser Entwicklung einen „[...] Verfall und Abbruch des christlichen Glaubens“ (Ritter & Simojoki, 2014a, S. 26) und sehen in religiöser Individualisierung und Pluralisierung mitunter eine bedrohliche Entwicklung (vgl. ebd.).

Die primär in der Familie stattfindende religiöse Sozialisierung, also die Entwicklung religiöser Einstellungen von Kindern, hat sich vor allem in deutschen Familien grundlegend verändert. Die Tendenz zur Individualisierung spiegelt sich auch hier immer deutlicher wider. Eltern bestimmen allein aufgrund ihrer Interessen, Erwartungen und Bedürfnisse die Nähe beziehungsweise Distanz zur Kirche. Dass Kinder bewusst religiös erzogen werden, ist bei einem Großteil der Familien die Seltenheit geworden. Zum einen liegt das vermutlich daran, dass Eltern jeglichen Zwang vermeiden und ihren Kindern die Wahl überlassen wollen und zum anderen, dass sich viele Eltern auf dem Gebiet als unzureichend kompetent sehen (vgl. ebd., S. 36).

Nichtsdestotrotz ist Kindheit heute keineswegs religionslos. Zwar kennen viele Kinder weniger biblische Geschichten oder religiöse Traditionen als vor 30 oder 40 Jahren, aber dennoch zeigt sich, dass insbesondere Grundschulkinder oftmals ein großes Interesse an religiösen Fragen haben (vgl. Englert & Schweitzer, 2003, S. 71). Weitaus unbefangener als Erwachsene stellen selbst Kinder, die vor dem Schuleintritt kaum oder gar keine Berührungspunkte mit ihrer Religion hatten, Fragen nach dem Gebrauch und Nutzen von Religion oder nach elementaren Aspekten des Menschseins. Es interessiert sie beispielsweise, woher wir kommen und wohin wir gehen, wenn wir sterben, oder warum wir bestimmte Feste wie Ostern oder Weihnachten feiern. Dabei ist ihre Religiosität vielmehr vom Fühlen und Meinen geprägt als vom Glauben (vgl. Ritter & Simojoki, 2014a, S. 36 f.). In der religiös pluralisierten Schüler-

schaft bewegen Kinder zudem Fragen über verschiedene Religionen. Sie wollen wissen, warum manche Kinder eine andere Religion haben und was an dieser Religion anders oder vielleicht auch gleich ist. Insgesamt steigt in der religiös globalisierten, pluralisierten und individualisierten Welt der Orientierungsbedarf von Kindern (vgl. Stögbauer & Ritter, 2014, S. 307 f.). Die Begegnung mit bestimmten religiösen Voraussetzungen und Praxen in der pluralisierten Gesellschaft sorgt - wenn auch möglicherweise kaum bewusst - für eine bestehende Präsenz der Religion im Alltag von Kindern (vgl. Schweitzer, 2014, S. 113).

Eindeutig erkennbar ist, dass sich die Bevölkerungszusammensetzung und die Religionslandschaft in Deutschland in den letzten Jahrzehnten aufgrund verschiedener Faktoren verändert haben. In Schulklassen sitzen daher nicht mehr nur hauptsächlich christliche Schüler\*innen, sondern konfessionslose, muslimische, orthodoxe und Angehörige vieler weiterer Religionen oder Weltanschauungen. Zudem sorgen eine gewandelte Religionspräsenz und religiöse Sozialisierung innerhalb der Familie dafür, dass Religion für viele Kinder und Jugendliche in ihrem Alltag häufig, wenn überhaupt, nur eine untergeordnete Rolle spielt. Im Religionsunterricht - gerade in der Grundschule - kann demnach auch bei christlichen Kindern nicht vorausgesetzt werden, dass sie mit einer christlichen Prägung oder religiösem Hintergrundwissen in die Schule kommen. Dennoch haben viele Kinder Interesse an der Klärung religiöser Fragen. Pluralisierungs- und Individualisierungsprozesse fordern einen erhöhten Orientierungs- und Bildungsbedarf. Für den schulischen Religionsunterricht ergeben sich aus dieser Situation ganz andere Anforderungen und Herausforderungen als noch vor etwa vier bis fünf Jahrzehnten. Diese können nicht einfach ignoriert werden, sondern fordern von den Schulen eine Anpassung an lokale Gegebenheiten, um den entsprechenden Lerngruppen gerecht zu werden.

## **2. Religion als Schulfach**

Gesellschaftliche Entwicklungen, Aspekte, die Religion in den letzten Jahren beeinflusst und verändert haben, und das Verhältnis von Kindern zur Religion wurden skizziert. Alles davon wirkt sich auf den Religionsunterricht aus. Dieser soll nun unter verschiedenen Gesichtspunkten näher thematisiert werden.

## 2.1 Die rechtliche Situation in Deutschland

„Die Bildung muss auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und auf die Stärkung der Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten gerichtet sein. Sie muss zu Verständnis, Toleranz und Freundschaft zwischen allen Nationen und allen rassischen oder religiösen Gruppen beitragen [...]“.  
(Generalversammlung der Vereinten Nationen, 1948,  
Erklärung der Menschenrechte Art. 26 Abs. 2).

Gemäß dieser Erklärung hat jeder Mensch ein Grundrecht auf Bildung. Eingeschlossen darin ist auch die individuelle Klärung und Reflexion der religiösen Positionierung, welche zur Entfaltung der Persönlichkeit dazugehört. Jeder Mensch sollte daher die Möglichkeit erhalten, sich zu informieren, zu reflektieren und eine freie Entscheidung zu treffen, ob und welche Rolle die religiöse Dimension in seinem Leben spielen sollte. Dementsprechend beinhaltet das Grundrecht auf Bildung auch das Recht auf religiöse Bildung (vgl. Langenhorst & Naurath, 2019, S. 29).

Daher findet sich im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland eine entsprechende Gesetzgebung, die das Recht auf religiöse Bildung in der Schule garantiert. Entscheidend ist Art. 7, der die Organisation des Schulwesens festlegt. Abs. 1 stellt dabei zunächst das gesamte Schulwesen unter Aufsicht des Staates. Für den Religionsunterricht relevant ist Art. 7 Abs. 2 und 3 GG. Hier wird dieser namentlich genannt, was so bei keinem anderen Unterrichtsfach der Fall ist. Rechtlich kommt dem Religionsunterricht damit eine Sonderstellung zu (vgl. Riegel, 2018, S. 41). Der Artikel steht in direkter Verbindung mit Art. 4 GG, der das Recht auf Glaubens-, Gewissens- und Bekenntnisfreiheit sowie eine ungestörte Religionsausübung festlegt. Indem Art. 7 Heranwachsenden das Recht auf religiöse Bildung einräumt, kann er als Verwirklichung der zugesicherten positiven Religionsfreiheit aus Art. 4 verstanden werden (vgl. Schulte & Wiedenroth-Gabler, 2003, S. 37 f.).

In Art. 7 Abs. 2 GG wird Erziehungsberechtigten das Recht eingeräumt, über die Teilnahme des Kindes am Religionsunterricht zu bestimmen. Dadurch wird hervorgehoben, dass religiöse Erziehung eine Aufgabe der Erziehungsberechtigten und in erster Linie eine Privatsache ist. Eine Einmischung des Staates darf nicht stattfinden. Bei Nicht-Teilnahme am Religionsunterricht müssen Erziehungsberechtigte diese lediglich erklären, ohne dass eine Anerkennung durch die Schule erforderlich ist (vgl. Riegel, 2018, S. 42). Im Fall einer Nicht-Teilnahme muss jedoch ein Ersatzfach wie beispielsweise Ethik oder Philosophie besucht werden. Diese Ersatzfächer wurden in den 1960er- und 70er-Jahren infolge massiver Kirchenkritik und zahlreicher Kirchenaustritte eingerichtet. Indem die Abmeldemöglichkeit vom Religionsunterricht gewährt wird, werden die Glaubens- und Gewissensfreiheit berücksichtigt und

das Recht auf die sogenannte negative Religionsfreiheit eingeräumt (vgl. Pohl-Patalong, 2019, S. 20 f.).

In Art. 7 Abs. 3 GG wird der Religionsunterricht als „[...] in den öffentlichen Schulen mit Ausnahme der bekenntnisfreien Schulen ordentliches Lehrfach“ bezeichnet. Weiter heißt es, dass der Unterricht „unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechtes [...] in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt“ wird. Zur Erteilung des Religionsunterrichts kann keine Lehrperson gegen ihren Willen verpflichtet werden. Durch die Bezeichnung „ordentliches Lehrfach“ wird der gleichberechtigte Platz des Religionsunterrichts im Fächerkanon öffentlicher Schulen definiert. Unterrichtende sind damit an schulische Bildungs- und Lernziele und die Notengebung gebunden. Zudem kann der Religionsunterricht als Pflichtfach versetzungsrelevant sein (vgl. Schulte & Wiedenroth-Gabler, 2003, S. 38). Religionsunterricht steht unter staatlicher Aufsicht und muss auf wissenschaftlicher Grundlage erteilt werden. Er dient somit nicht den Verkündigungszwecken einzelner Religionsgemeinschaften. Als Sachaufwandsträger hat der Staat für die organisatorischen, personellen und finanziellen Rahmenbedingungen zu sorgen, damit der Unterricht stattfinden kann (vgl. Riegel, 2018, S. 42).

Die inhaltliche Ausgestaltung und Zielsetzung der religiösen Bildung sowie die Auswahl der Lehrpersonen erfolgen durch die Religionsgemeinschaften und richten sich nach deren Grundsätzen. Sowohl Inhalte und Ziele müssen aber zum allgemeinen Bildungsziel einer Schule passen. Indem der Staat die inhaltliche Gestaltung des Faches abgibt, bewahrt er die ihm vorgesehene weltanschauliche Neutralität. Dennoch treffen im Religionsunterricht staatliche und religionsgemeinschaftliche Bestimmungen unmittelbar aufeinander (vgl. ebd., S. 43).

Da im Grundgesetz nicht festgelegt oder begrenzt ist, welche Religionsgemeinschaften zur Erteilung des Religionsunterrichts autorisiert sind, hat grundsätzlich jede verfassungskonforme Religionsgemeinschaft das Recht, Religionsunterricht für ihre Mitglieder einzurichten. Diese Gemeinschaften sollten allerdings über eine einheitliche Lehre, ausreichend Mitglieder und ausgebildete Lehrpersonen verfügen (vgl. ebd., S. 45).

Ausnahmeregelungen der grundgesetzlichen Vorgaben finden sich nur für Bremen, Berlin und Brandenburg. Hier gilt Art. 141 GG, der besagt, dass Art. 7 Abs. 3 keine Anwendung findet „in einem Land, in dem am 1. Januar 1949 eine andere landesrechtliche Regelung bestand“. Diese sogenannte Bremer Klausel sichert den in Bremen praktizierten Unterricht in „Biblischer Geschich-

te“ ab, der zwar auf christlicher Basis, aber bekenntnismäßig nicht gebunden stattfindet. In Berlin zählt Religion nicht zum ordentlichen Fächerkanon. Stattdessen ist Ethik seit 2006 Pflichtfach für alle Schüler\*innen. Eine ähnliche Situation liegt in Brandenburg vor, wo das Fach Lebensgestaltung - Ethik - Religionskunde (LER) verbindliches Unterrichtsfach ist. Als Ersatzfach kann hier jedoch im Unterschied zu Berlin ein konfessioneller Religionsunterricht besucht werden (vgl. Riegel, 2018, S. 45).

Die vorliegende Gesetzeslage geht zurück auf die Weimarer Reichsverfassung aus dem Jahr 1919. Die Formulierung „in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“ (Art. 7 Abs. 3 GG) wurde 1949 wortgetreu in das Grundgesetz übernommen. So wurde man der traditionellen Religionslandschaft, die von der evangelischen und der römisch-katholischen Kirche geprägt war, gerecht. Zudem konnte der Staat auf diese Weise seine Neutralität bewahren und den Religionsgemeinschaften eine erhebliche Mitverantwortung am Religionsunterricht übertragen. Da zum damaligen Zeitpunkt der Großteil der Schüler\*innen entweder katholisch oder evangelisch war, erschien es logisch, dass beide großen Kirchen ihren Religionsunterricht einrichteten. In diesem sollten die Schüler\*innen die Grundsätze ihrer Konfession kennenlernen und in ihr beheimatet werden. Die konfessionelle Organisation des Religionsunterrichts, die bis heute in vielen Bundesländern gilt und auf die im nächsten Unterkapitel noch näher eingegangen wird, gründet daher zum einen in der damals formulierten Gesetzeslage und zum anderen in der damaligen Präsenz zweier großer Kirchen (vgl. Pohl-Patalong, 2019, S. 21). Dass sich die Religionslandschaft seitdem jedoch maßgeblich verändert hat, wurde bereits deutlich. Rechtlich ergeben sich daraus neue Gegebenheiten. So kam etwa schon in den 1990er-Jahren mit zunehmender gesellschaftlicher und religiöser Pluralisierung die Frage auf, ob Mitglieder nichtchristlicher Religionen oder Konfessionslose am evangelischen oder katholischen Religionsunterricht teilnehmen können. Beide Kirchen, besonders die evangelische, zeigten sich dabei zuletzt offen (vgl. ebd., S. 21 f.).

Jegliche Organisationsmodelle, die von dem herkömmlichen konfessionellen Modell abweichen, zum Beispiel Formen der Kooperation zwischen den beiden christlichen Konfessionen oder interreligiöse Kooperationen, bedürfen einer eigenen rechtlichen Prüfung, insofern sie längerfristig angelegt sind. Das rechtlich Zulässige ist dabei abhängig von den Kooperationspartnern, die beide mit dem Vorhaben, den Inhalten und dem Ort der Kooperation einverstanden sein müssen. Jedes Bundesland kann in Absprache mit den Landeskir-

chen beziehungsweise Diözesen eigene Rahmenbedingungen für Kooperationen festlegen (vgl. Schröder, 2019, S. 45 f.).

Es würde im Rahmen dieser Arbeit zu weit führen, die Rechtslage für sämtliche alternativen Modelle religiöser Bildung zu erläutern. Es soll jedoch gesagt werden, dass Art. 7 Abs. 3 GG sich nicht auf solche Unterrichtsmodelle bezieht, die lediglich eine überkonfessionelle vergleichende Betrachtung verschiedener religiöser Lehren ähnlich einer Religionskunde anstreben. Religionsunterricht im Sinne des Grundgesetzes meint daher immer einen Unterricht, der in gewisser Hinsicht bekenntnisorientiert ist und seine Positionen mit Wahrheitsanspruch vertritt. Damit diese Konfessionalität gewahrt werden kann, müssen sich Religionsgemeinschaften, die einen Religionsunterricht einrichten wollen, daher auf eine gemeinsame Bekenntnisgrundlage und Grundsätze für den Unterricht einigen (vgl. Riegel, 2018, S. 47).

Um den von Pluralität und Individualität gekennzeichneten schulischen Gegebenheiten gerecht zu werden, wird es zukünftig vor allem darum gehen, den Interpretationsspielraum des Grundgesetzartikels im Sinne einer Öffnung des konfessionell erteilten Unterrichts auszunutzen. Dann kann nach Ergänzungen oder Alternativen gesucht werden, die der religiösen Vielfalt gerecht werden (vgl. Lachmann, 2014, S. 566).

## **2.2 Die aktuelle Situation des Religionsunterrichts**

Die Bedingungen für den Lernort Schule haben sich durch die kulturelle, religiöse und weltanschauliche Vielfalt verändert. Auch wenn nicht jede Region, Stadt oder jeder Stadtteil in gleichem Ausmaß von dieser Vielfalt betroffen ist, so gibt es doch kaum noch Schulen, in denen nicht mindestens ein nicht-christliches oder konfessionsloses Kind am Unterricht teilnimmt. Insbesondere den Religionsunterricht stellt das vor die Frage, ob die derzeit gängige Organisationsstruktur den Anforderungen einer religiös heterogenen Schülerschaft gerecht werden kann.

Faktisch ist der Religionsunterricht in den deutschen Bundesländern regional unterschiedlich organisiert, da das Bildungssystem unter Aufsicht der Länder steht (vgl. Simjoki, 2019, S. 57). Zwar gelten wie erwähnt in den meisten Bundesländern die grundgesetzlichen Bestimmungen aus Art. 7 Abs. 2 und 3, die prinzipiell eine konfessionelle Ausrichtung nahelegen, jedoch werden diese zum Teil unterschiedlich ausgelegt. Dadurch ergeben sich einerseits verschiedene Gestaltungsformen des Religionsunterrichts - auf ausgewählte soll im Verlauf der Arbeit noch eingegangen werden - andererseits entsteht aber auch ein uneinheitliches Bild.

Trotz der Tatsache, dass in den letzten Jahren als Reaktion auf die fortschreitende religiöse Pluralisierung etwas Bewegung in die Gestaltung des Religionsunterrichts gekommen ist, wird er doch weitestgehend konfessionell erteilt. Gerade in Grundschulen ist das die gängigste Unterrichtsform. Dabei besteht eine Abhängigkeit zwischen der Konfessionszugehörigkeit der Schüler\*innen, den gelehrtten Inhalten sowie der unterrichtenden Lehrperson (vgl. Pohl-Patalong, 2019, S. 19). Der Ausgangspunkt, der Bezugsrahmen und die Zielsetzungen des Religionsunterrichts gründen dabei in den Überzeugungen einer staatlich anerkannten Religionsgemeinschaft. Es ergibt sich das Bild, dass Schüler\*innen einer Klasse oder eines Jahrgangs für den Religionsunterricht je nach Konfession aufgeteilt werden, sodass möglichst monokonfessionelle homogene Lerngruppen entstehen. Im Regelfall besuchen dann die evangelischen Schüler\*innen den evangelischen und die katholischen Schüler\*innen den katholischen Religionsunterricht bei einer Lehrkraft, die meist der Konfession angehört, die sie unterrichtet. Schüler\*innen, die andersgläubig oder konfessionslos sind, wird ein Gastrecht eingeräumt, das sie berechtigt, am evangelischen oder katholischen Religionsunterricht teilzunehmen (vgl. Riegel, 2018, S. 92, 94). Häufig besuchen diese Schüler\*innen aber genauso wie diejenigen, die aus anderen Gründen nicht am christlichen Religionsunterricht teilnehmen möchten, ein Ersatzfach wie Ethik oder Philosophie oder den Religionsunterricht der Religion, der sie angehören. Voraussetzung ist hierbei allerdings, dass diese Fächer angeboten werden, was oft nicht der Fall ist, denn die wenigsten Schulen bieten orthodoxen oder jüdischen Unterricht an, und auch der islamische Religionsunterricht befindet sich weiterhin erst im Aufbau (vgl. Pohl-Patalong, 2019, S. 19 f.).

Vielerorts ergeben sich trotz einer Trennung nach Konfessionen, Religionen und Weltanschauungen verschiedenste Szenarien der Heterogenität. So können etwa auch die Ansichten der Schüler\*innen, die derselben Konfession angehören, stark voneinander abweichen. Der Pluralität innerhalb einer Konfession oder Religion kann der Religionsunterricht kaum gerecht werden. Des Weiteren melden sich nicht alle Schüler\*innen ohne Religionszugehörigkeit oder andersgläubige Schüler\*innen vom christlichen Religionsunterricht ab, beispielsweise aufgrund des angesprochenen Mangels an angebotenen Alternativfächern, sodass auch sie am konfessionell erteilten Unterricht teilnehmen (vgl. ebd.).

Dass alle Schüler\*innen einen Religionsunterricht entsprechend ihrer Religionszugehörigkeiten besuchen können, ist allein aus organisatorischen

Gründen kaum umsetzbar. Doch schon die Trennung der Lerngruppe nach Konfessionen stößt zunehmend an ihre Grenzen. In einigen Regionen in Ostdeutschland oder in manchen westdeutschen Großstädten sind christliche Kinder mittlerweile eine Minderheit, sodass die Einrichtung eines konfessionellen Religionsunterrichts hier eine besondere Herausforderung darstellt. Schulen mit einer besonders ausgeprägten religiösen Heterogenität sind jedoch besonders gefordert, ein Bildungsangebot zu schaffen, das den Umgang mit Gemeinsamkeiten und Differenzen fördert (vgl. EKD, 2014, S. 28).

Hinzu kommt, dass in Regionen mit einer vorherrschenden Konfession, sogenannte Diaspora-Gebiete, der Unterricht der minderheitlichen Konfession aufgrund einer zu geringen Teilnehmerzahl nicht immer organisiert werden kann. Evangelische Schüler\*innen nehmen dann am katholischen Unterricht teil oder umgekehrt. Organisatorische Schwierigkeiten führen zudem nicht selten dazu, dass die Lehrkraft der kleineren Konfession eine gesamte Klasse zugeteilt bekommt, unabhängig der Konfession der Schüler\*innen. Insgesamt entsteht somit „eine Lage vielfältiger Pluralität im nominell-konfessionellen Religionsunterricht“ (Pohl-Patalong, 2019, S. 20), sodass Lehrkräfte vielerorts in religiöser, konfessioneller und weltanschaulicher Vielfalt unterrichten. Jedoch ist ein Großteil von ihnen oft nur unzureichend auf diese Situation vorbereitet. Die Lehramtsausbildung ist überwiegend konfessionell ausgerichtet und das Unterrichten in religiöser und weltanschaulicher Heterogenität wird erst seit ein paar Jahren thematisiert. Daher sind insbesondere Lehrkräfte, die schon länger im Beruf tätig sind, auf eigenes Lernen und Fortbildungen angewiesen (vgl. ebd.).

Mit dem derzeitig vorangehenden Ausbau des islamischen Religionsunterrichts wird die Logik der Trennung nach Religionsgemeinschaften weiter verfolgt. Dementsprechend müsste jedes Kind die Möglichkeit bekommen, einen seiner Religionszugehörigkeit entsprechenden Religionsunterricht zu besuchen, was aber wie oben erwähnt nicht realisierbar ist. Bei zunehmender religiöser Vielfalt - wovon nach jetzigem Stand auszugehen ist – wird das Modell paralleler Organisation schulisch an seine Grenzen stoßen, zumal es bi-religiös aufwachsenden Kindern ohnehin kaum gerecht wird (vgl. ebd., S. 24). Wird im Religionsunterricht am Prinzip der Trennung nach Konfessionen und Religionen festgehalten, können zukünftig aufgrund des steigenden Anteils konfessionsloser oder andersgläubiger Schüler\*innen vermutlich immer schwieriger sinnvolle Lerngruppengrößen gebildet werden.

Ein weiterer Aspekt betrifft die Spannung zwischen der rechtlichen Stellung des Unterrichts, die ihn als Pflichtfach definiert, und der tatsächlichen schulischen Praxis. So fällt in nicht seltenen Fällen in vielen Bundesländern und Schulformen der Religionsunterricht über längere Phasen ganz oder zumindest recht häufig aus. Da Schulen vermehrt eigenständig Schulprofile entwickeln, wird der Religionsunterricht oft zugunsten einer stärkeren Konzentration auf schuleigene Schwerpunkte sowie auf die sogenannten PISA-Fächer<sup>2</sup> vernachlässigt. Die Unterrichtsversorgung in anderen Fächern wird daher schlichtweg oft als wichtiger betrachtet als der Religionsunterricht (vgl. EKD, 2014, S. 26 f.).

Die aktuelle Situation des Religionsunterrichts fordert ein Nachdenken über den angemessenen Umgang mit der religiös pluralisierten Schülerschaft. Die Zukunftsfähigkeit des getrennten Modells kann angesichts einer wachsenden Heterogenität durchaus infrage gestellt werden. Zudem sollte darüber nachgedacht werden, ob der häufig suggerierte untergeordnete Stellenwert des Religionsunterrichts berechtigt ist. Aus diesem Grund wird im nächsten Schritt der Blick darauf geworfen, welche Chancen der Religionsunterricht bietet.

### **2.3 Chancen und Herausforderungen des Religionsunterrichts**

Brauchen Kinder, die mitunter nur noch gering religiös sozialisiert sind und ohnehin in einer kulturell und religiös bunten Gesellschaft groß werden, überhaupt noch eine religiöse Bildung im schulischen Kontext, oder ist diese dort möglicherweise deplatziert oder sogar überflüssig? Um dieser Frage nachzugehen, sollen im Folgenden Chancen und Ziele skizziert werden, die der Religionsunterricht birgt und verfolgt. Gemeint sind hierbei nicht konkrete inhaltliche, sondern übergeordnete Ziele, die für das schulische und gesellschaftliche Zusammenleben bedeutsam sein könnten. Explizit benannt werden darüber hinaus Herausforderungen, mit denen der schulische Religionsunterricht konfrontiert wird. Einige klangen im Verlauf der Arbeit bereits an, ergänzend dazu werden hier weitere Aspekte benannt.

Das Hessische Kultusministerium spricht sich recht eindeutig für einen schulischen Religionsunterricht aus. Seine Daseinsberechtigung wird auf der Homepage folgendermaßen begründet:

---

<sup>2</sup> Gemeint sind die drei Kompetenzbereiche Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften, die im Rahmen der international angelegten PISA-Studie im Abstand von drei Jahren bei Schüler\*innen getestet werden.

„Schülerinnen und Schüler brauchen in einer immer komplizierteren Welt Hilfen zur Orientierung in ethischen, moralischen und religiösen Fragen. Solche Hilfen zu geben, ist Aufgabe des Unterrichts in allen Fächern, Lernbereichen und Aufgabengebieten. Einen besonderen Beitrag leisten dabei der **Religionsunterricht** und der **Ethikunterricht**“.

(Hessisches Kultusministerium, o.J., a)

Das Kultusministerium betont die besondere Verantwortung des Religionsunterrichts, Räume für die Klärung ethischer, moralischer und religiöser Fragen zu öffnen und so Orientierungswissen zu vermitteln. Im Falle der Abmeldung vom Religionsunterricht muss der Ethikunterricht diese Aufgaben übernehmen. Es ist die Rede von einer immer komplizierteren Welt, was solche Prozesse wie Globalisierung, Individualisierung und Pluralisierung mit einschließt.

Langenhorst und Naurath (vgl. 2019, S. 32 f.) sehen im Religionsunterricht die Möglichkeit, sich aus der Teilnahmeperspektive heraus mit authentischen religiösen Positionen und existenziellen Fragen des Menschseins zu beschäftigen. Das schließt auch die emotional bestimmte Auseinandersetzung mit religiösen Erfahrungen und deren Reflexionen ein und kann in einer religiösen Selbst-Verortung münden. Bei einem Fach Religionskunde, in dem Religionen nur „von außen“ aus fachwissenschaftlicher Perspektive vergleichend betrachtet werden, ist das laut den beiden Autoren jedoch nicht möglich. Der Religionsunterricht leistet dementsprechend in erster Linie einen Orientierungsbeitrag, damit Schüler\*innen sich selbst und auch andere besser verstehen können. Zukünftig weiter an Relevanz gewinnende Ziele religiöser Bildung sind die Förderung zur kritischen Urteilskraft, die Fähigkeit zur Selbstreflexion und die eng mit dem Gedanken der Toleranzerziehung verbundene Pluralitätsfähigkeit. Letztendlich dient das Verfolgen dieser Ziele dem Gemeinwohl, denn religiöse Reflexions- und Diskursfähigkeit können der Entstehung von Vorurteilen entgegenwirken und somit den sozialen Frieden fördern (vgl. Langenhorst & Naurath, 2019, S. 33 f.).

Die Sichtweise von Pohl-Patalong (vgl. 2019, S. 24 f.), die sich an die der EKD anlehnt, schließt an den Aspekt der religiösen Selbst-Verortung an, geht aber noch einen Schritt weiter. Sie stellt fest, dass gerade das konfessionelle Prinzip große Chancen im Hinblick auf die zunehmende Heterogenität und die damit erforderlich werdende Dialogfähigkeit birgt. Vermitteltes Orientierungswissen und die Subjektorientierung des Faches dienen der Bewusstmachung eigener religiöser Grundlagen und Identitäten und fördern die persönliche Urteilsbildung. Das wiederum wird als Voraussetzung für einen gelingenden Umgang mit religiöser Pluralität betrachtet:

„Ein wirklicher Dialog zwischen Konfessionen, Religionen und Weltanschauungen erfordert Reflexionen und Positionsbildungen, die dann immer wieder hinterfragt und neu konstruiert werden können, während eine gleichmäßige Distanz zu allen Positionen keinen Beitrag zum Dialog leistet.“

(Pohl-Patalong, 2019, S. 24 f.; zit. n. EKD, 2014)

In erster Linie schafft der Religionsunterricht den Raum für die Auseinandersetzung mit religiöser Heterogenität und die Förderung der religiösen Dialogfähigkeit (vgl. ebd.). Angesichts der heutigen gesellschaftlichen und politischen Situation, in der Kulturen und Religionen immer dichter zusammenrücken und auch immer wieder zum Auslöser von Konflikten werden, kann der Religionsunterricht zum Erprobungsraum pluraler Weltansichten werden. Dort können unter Aufsicht und mit Begleitung durch die fachliche Expertise der Lehrkraft religiös motivierte Fragen behandelt werden, die die Schüler\*innen beschäftigen. Der Umgang mit Pluralität und Heterogenität kann im Religionsunterricht eingeübt werden, was sich im Idealfall sowohl positiv auf die Schulkultur und darüber hinaus auf die außerschulische Gesellschaft auswirkt. Hierfür eignen sich besonders ökumenisch-kooperative und interreligiös ausgerichtete Lernangebote, welche der konfessionelle Religionsunterricht keineswegs ausschließt (vgl. Schlag, 2019, S. 71 f.). Auf Bildungsperspektiven dieser Art wird im Verlauf der Arbeit noch näher eingegangen.

Hervorzuheben ist noch der gewaltpräventive Charakter des Faches, der sich bereits andeutete. Langenhorst und Naurath stellen hierzu folgendes fest:

„Wo den Schüler\*innen kein Raum geschaffen wird, um ihre alltags- und lebensbezogenen Fragen auf der Basis ihres Glaubens zu formulieren, zu diskutieren und damit zu einer eigenen Position zu finden, droht die Gefahr, von fundamentalistischen Einflüssen jeglicher Art vereinnahmt zu werden. Nicht selten können sich so Vorurteile gegenüber fremden Kulturen und Religionen verfestigen und in Gewaltbereitschaft umschlagen.“

(ebd., 2019, S. 34)

Die Sichtweise von Schlag (vgl. 2019, S. 73) schließt sich daran an, indem auch er betont, dass der Religionsunterricht bewusst Grenzen ziehen kann und soll, sobald religiöse Indoktrinationen, Exklusionen oder rassistische Ansichten explizit zur Geltung gebracht werden.

Einige Herausforderungen, denen sich der Religionsunterricht an allen Schulstufen stellen muss, wurden bereits im Rahmen der Beschreibung der aktuellen Situation des Faches geschildert, etwa die organisatorischen Schwierigkeiten des trennenden Modells nach Konfessions- und Religionszugehörigkeiten. Nicht alle Regionen werden in gleichem Ausmaß von diesen organisatorischen Schwierigkeiten betroffen sein, da die kulturelle und religiöse Heterogenität in Großstädten in der Regel ausgeprägter ist als in ländlichen Gebieten. Aber auch hier sind längst nicht mehr alle Kinder evangelisch oder katholisch. Die Lehramtsaus- und Weiterbildung müsste mehr auf das Ziel der

Pluralitätsfähigkeit ausgerichtet sein. Gleichzeitig sollten Lehrkräfte auch ausstrahlen, dass sie für die bestehende Vielfalt offen sind und sie als Bereicherung und nicht als Belastung wahrnehmen (vgl. Schlag, 2019, S. 74). Angesprochen wurden zudem die Bedingungen der veränderten Kindheit und die geringere religiöse Sozialisierung durch die Elternhäuser. Das führt nicht selten dazu, dass der Religionsunterricht auch für viele getaufte Kinder die Erstbegegnung mit christlichen Inhalten darstellt (vgl. Pohl-Patalong, 2019, S. 22). Kinder kommen also mit einem ganz anderen religiösen Basiswissen in die Schule als noch vor einigen Jahrzehnten. Darauf müssen sich Religionslehrkräfte einstellen.

Zudem sieht sich besonders der konfessionelle Religionsunterricht immer wieder mit dem Vorwurf konfrontiert, er wolle Schüler\*innen bewusst manipulieren, indem sie von einem Bekenntnis überzeugt und in diesem beheimatet werden sollen. Das schaffe letztendlich Abgrenzungen zu anderen Religionen und könne daher nicht zu einer religiösen Allgemeinbildung beitragen (vgl. Schlag, 2019, S. 72 f.; vgl. Langenhorst & Naurath, 2019, S. 33). Dieses Argument steht in enger Verbindung zu der seit einigen Jahren andauernden Legitimationskrise des Religionsunterrichts, welche derzeit wohl eine der größten Herausforderungen für das Fach darstellt. Prozesse wie die voranschreitende Entchristlichung, die Ausbreitung des Islams und die generelle religiöse Pluralisierung und Säkularisierung stellen den konfessionellen Religionsunterricht vor die Frage, ob er noch zeitgemäß ist und den Anforderungen einer veränderten Gesellschaft gerecht werden kann (vgl. Heinig, 2014, S. 145). Obwohl das Recht auf religiöse Bildung besteht, wird sowohl in Bildungspolitik, Elternschaft und in den Medien über die Zeitgemäßheit des Religionsunterrichts diskutiert. Die Kritiken gehen dabei in zwei Richtungen: zum einen wird infrage gestellt, ob Religion grundsätzlich noch ein Thema für öffentliche Schulen sein sollte, und zum anderen, ob die weitgehende Konzentration auf den evangelischen und den katholischen und höchstens noch auf den islamischen Religionsunterricht angemessen ist (vgl. Pohl-Patalong, 2019, S. 23).

Insgesamt kommen Langenhorst und Naurath (vgl. 2019, S. 34) zu dem Schluss, dass die Chancen religiöser und interreligiöser Bildungsangebote unterschätzt und bislang völlig unzureichend genutzt werden. Nicht zuletzt hängt das vermutlich mit der andauernden Legitimationskrise des Faches und der in vielen Schulen präsenten Fokussierung auf „wichtigere“ Fächer zusammen. Diskutiert werden sollte viel weniger, ob der Religionsunterricht

überflüssig ist, sondern vielmehr darüber, wie im Religionsunterricht auf veränderte Bedingungen reagiert werden kann, etwa durch Kooperationsvorhaben. Gleichzeitig muss dann aber auch diskutiert werden, wie Lehrkräfte besser auf solche Gegebenheiten vorbereitet werden können. Dass sich der Religionsunterricht positiv auf die Schulkultur und das menschliche Miteinander auswirken kann, wenn er entsprechende Impulse gibt, dürfte deutlich geworden sein. Gegenüber einem Fach Religionskunde hat der konfessionelle Religionsunterricht den deutlichen Vorteil, dass das Bewusstmachen eigener Standpunkte gefördert wird. Das wiederum fördert die Dialogfähigkeit, denn echte Dialoge können nur da entstehen, wo unterschiedliche Meinungen vorhanden sind, die es gilt zu vertreten. Selbstverständlich können nicht alle hier genannten Chancen in der Grundschule voll ausgeschöpft werden. Es sollten jedoch bereits dort der präventive Charakter und die Möglichkeiten zur Entwicklung einer Dialogfähigkeit genutzt werden, denn schon in der Grundschule können Kinder - unter anderem durch vorherrschende Meinungen im Elternhaus - Verallgemeinerungen bis hin zu Vorurteilen ausbilden (vgl. Schweitzer, 2014, S. 19).

## **2.4 Die Position der Evangelischen Kirche**

Jüngst plädierte die stellvertretende Ratsvorsitzende der Evangelischen Kirche in Deutschland, Annette Kurschus, für einen gemeinsamen Religionsunterricht von Christen und Muslimen. Durch den Austausch könnten junge Menschen ihren Glauben besser verstehen und auf das Leben in einer vielfältigen Gesellschaft vorbereitet werden (vgl. Kurschus, 2020).

Im Folgenden soll in Augenschein genommen werden, wie sich die EKD grundsätzlich zum evangelischen Religionsunterricht positioniert, welche Ziele er verfolgen soll und wie seine zukunftsfähige Gestaltung gelingen kann. Die Auseinandersetzung mit den beiden Denkschriften zum Religionsunterricht „Identität und Verständigung“ (1994) und „Religiöse Orientierung gewinnen“ (2014) liefert dabei entscheidende Einblicke in die Ansichten der EKD. Da die Veröffentlichung ersterer inzwischen 26 Jahre zurückliegt und sich seitdem insbesondere die religiöse und weltanschauliche Pluralität verändert haben, soll sie kürzer thematisiert werden. Schwerpunktmäßig sollen hingegen wesentliche Aspekte aus der aktuelleren Veröffentlichung von 2014 dargelegt werden.

Der Hintergrund für die Entstehung der Denkschrift von 1994 waren die veränderten Gegebenheiten nach der deutschen Wiedervereinigung und die damit verbundene Neuausrichtung des Schulwesens in den sogenannten

neuen Bundesländern. Besonders die Klärung des Religionsunterrichts in den atheistisch geprägten Bundesländern sorgte für Diskussionen (vgl. EKD, 1994, S. 9). Schon in dieser Denkschrift hat die EKD besonders den Beitrag, den der Religionsunterricht zur persönlichen religiösen Orientierung und Bildung leisten kann, hervorgehoben (vgl. EKD, 1994, S. 26). Zudem wurde schon da die Notwendigkeit des interkulturellen und interreligiösen Lernens in der immer heterogener werdenden Schülerschaft erkannt. Aus diesem Grund sollte möglichst schon in der Grundschule eine Gesprächskultur etabliert werden, in der unterschiedliche Positionen mit den Schüler\*innen wahrgenommen, reflektiert und respektiert werden. Nichtchristliche Kinder, die am evangelischen Religionsunterricht teilnahmen, sollten die Möglichkeit bekommen, ihre religiösen Erfahrungen und Einstellungen darzustellen. Dennoch sollten im Unterricht hauptsächlich biblisch-christliche Traditionen thematisiert werden, da aus Sicht der EKD auch für Menschen anderer Herkunft das Kennenlernen dieser Traditionen unerlässlich schien, wenn sie sich eine Zukunft in Deutschland aufbauen wollten (vgl. EKD, 1994, S. 50-58). Betont wurden zudem die zweifache Bekenntnisgebundenheit des Faches, also das entsprechende Bekenntnis der Lehrkraft und die konfessionsentsprechende Aufbereitung der Unterrichtsinhalte sowie die grundsätzliche Öffnung des Religionsunterrichts auch für nicht-evangelische Kinder (vgl. Ritter & Simjoki, 2014b, S. 107).

Darüber hinaus wurde die ökumenische Ausrichtung des Religionsunterrichts, in dem es galt, „das Gemeinsame inmitten des Differenten zu stärken“ (EKD, 1994, S. 65), hervorgehoben. Plädiert wurde in erster Linie für das Modell eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts, welches als angemessene Gestalt für den zukünftigen Unterricht angesehen wurde. Der inhaltliche und institutionelle Ausbau der evangelisch-katholischen Zusammenarbeit wurde von der EKD 1994 demnach als maßgebend für die Zukunft des Religionsunterrichts betrachtet (vgl. ebd.). Des Weiteren strebte die EKD eine Zusammenarbeit mit dem Unterrichtsfach Ethik an. Einen vollständigen Ersatz des Religionsunterrichts zugunsten des Ethikunterrichts lehnte die EKD jedoch kategorisch ab, da sie darin eine Reduktion der Bildungsaufgabe von Schule sah. Schüler\*innen bedürften der Möglichkeit, den christlichen Glauben mit seinen Traditionen kennenzulernen und in seiner Bedeutung für ihr Leben zu deuten (vgl. ebd., S. 73-81).

Die Denkschrift „Religiöse Orientierung gewinnen“ aus dem Jahr 2014 will aufzeigen, wie kulturelle, religiöse und weltanschauliche Pluralität in Schule

und Bildung wahrgenommen und reflektiert werden kann, und welche Bedeutung dabei dem Religionsunterricht zuteilwird. Viele Kernaussagen aus der Denkschrift von 1994 werden bestätigt und der seitdem zugenommenen Pluralität entsprechend erweitert (vgl. EKD, 2014, S. 11 f.).

Die derzeitige Situation des Religionsunterrichts bezeichnet die EKD als widersprüchlich:

„Die zunehmende Multireligiosität führt einerseits zu einer stärkeren Würdigung religiöser und interreligiöser Kompetenzen, andererseits aber auch zu einer Infragestellung des Religionsunterrichts, vor allem im Blick auf seine Konfessionalität.“  
(ebd., S. 25)

Der konfessionsbezogene evangelische Religionsunterricht wird im Kontext schulischer Bildungsaufgaben verortet. Verstanden wird er als ein dialogisch ausgerichtetes offenes pädagogisches Angebot für alle Kinder, unabhängig ihrer Konfession, Religionsgemeinschaft oder Weltanschauung (vgl. ebd., S. 98). Als Aufgaben des Unterrichts bezeichnet die EKD die Bildung einer religiösen Sprach- und Orientierungsfähigkeit, den Erwerb interreligiöser und interkultureller Kompetenzen sowie die Erschließung des Zusammenhangs zwischen Rationalität und Religion (vgl. ebd., S. 12). Als kennzeichnendes Merkmal des Unterrichts wird die „[...] Chance einer authentischen und lebensbezogenen Begegnung und Auseinandersetzung mit dem christlichen Glauben“ (EKD, 2014, S. 73) bezeichnet. Die zunehmende Pluralität wird gleichermaßen als Herausforderung und als Möglichkeit für Erfahrungen gesehen, die die Klärung der eigenen christlichen Identität bereichern. Dieses evangelische Profil, das im konfessionellen Unterricht unterstützend aufgebaut werden soll, betrachtet die EKD als Grundvoraussetzung zur Realisierung des zentralen Bildungsziels für den Religionsunterricht (vgl. ebd., S. 73 f.).

Dieses Bildungsziel lautet Pluralitätsfähigkeit. Schüler\*innen sollen sich vor dem Hintergrund eigener Lebenserfahrungen mit dem christlichen Glauben, biblischen Grundlagen und ethischen Konsequenzen auseinandersetzen und sich so religiös orientieren. Gleichzeitig sollen sie zum Perspektivwechsel angeregt und dadurch ein Verständnis für Angehörige nicht-christlicher Religionen sowie Konfessionsloser entwickeln und „dialogfähig“ werden. Im Rahmen des Bildungsziels sollen Schüler\*innen zu einem von Empathie, Toleranz und Respekt geprägten Zusammenleben befähigt werden. Dient religiöse Bildung der Pluralitätsfähigkeit, ist es laut EKD erforderlich, nicht nur Gemeinsamkeiten zwischen verschiedenen Religionen oder Weltanschauungen zu entdecken und zu stärken, sondern auch auf bestehende Unterschiede einzugehen. Diese können mitunter kritisch reflektiert werden, jedoch ohne dass sie zusätzlich verstärkt oder gar erst hervorgebracht werden. Es gilt der Grund-

satz „*Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden*“ (EKD, 2014, S. 64). Pluralitätsfähigkeit als konstruktiver Umgang mit der religiös-weltanschaulichen Vielfalt kann demnach nur durch eine zweifache Orientierung an Gemeinsamen und Differenten erzielt werden. Unbedingt geht es hierbei auch um die Vermeidung und den Abbau vorherrschender Vorurteile (vgl. ebd., S. 55-59, 64). Der Religionsunterricht erfordert im Rahmen der Realisierung des Bildungsziels Pluralitätsfähigkeit eine deutliche Abgrenzung gegenüber Relativismus und Fundamentalismus. Gleichgültigkeit gegenüber Unterschieden ist dabei genauso schädlich für einen konstruktiven Umgang mit Vielfalt wie ein Rückzug vor der Pluralität, bei dem nur noch die eigene Wahrheit als die richtige betrachtet wird (vgl. ebd., S. 60).

Maßgebende Entwicklungslinien für einen zukunftsfähigen Religionsunterricht sind der Aufbau von Kooperationen mit dem Unterricht anderer Religionsgemeinschaften sowie die auf religiös kaum bis gar nicht sozialisierte Schüler\*innen und Andersgläubige ausgerichtete religionsdidaktische Gestaltung der Lernangebote (vgl. ebd., S. 14, 92). Des Weiteren verweist die EKD auf die damit erforderliche Veränderung der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften. Diese könnten Kooperationen etwa nur dann sinnvoll durchführen, wenn sie selbst in ihrer Ausbildung Erfahrungen mit kooperativen Lehrveranstaltungen machen konnten (vgl. ebd., S. 102).

Der Aspekt der Kooperation fand sich wie bereits erwähnt schon in der Denkschrift „Identität und Verständigung“ wieder. Die Denkschrift von 2014 knüpft unmittelbar daran an. Jedoch betont sie nicht mehr nur die enorme Relevanz der christlichen Ökumene in Form eines konfessionell-kooperativen Unterrichts und Kooperationen zum Ethikunterricht für den zukunftsfähigen Religionsunterricht, sondern darüber hinausgehend die Bedeutung der dialogischen Ausrichtung im Hinblick auf andere Religionen und Weltanschauungen. Insbesondere soll dabei der Dialog mit islamischen Glaubensüberzeugungen und atheistischen Haltungen gesucht werden. Die Denkschrift reagiert somit auf veränderte religiöse und weltanschauliche Gegebenheiten (vgl. ebd., S. 8, 12-14).

## **2.5 Die Position der Katholischen Kirche**

Seit den 1970er-Jahren hat die katholische Kirche insgesamt vier Stellungnahmen zum Religionsunterricht verfasst, die zu den Denkschriften der EKD vergleichbar sind. In diesem Rahmen soll kurz auf die Stellungnahme „Die bildende Kraft des Religionsunterrichts“ (1996) sowie auf die jüngsten beiden

Erklärungen „Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen“<sup>3</sup> (2017) und „Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts“ (2016) eingegangen werden.

In der Stellungnahme von 1996 erteilt die katholische Kirche dem in der Denkschrift „Identität und Verständigung“ formulierten Plädoyer der evangelischen Kirche für die Öffnung des Religionsunterrichts hin zu einer verstärkten konfessionellen Kooperation eine Absage. Stattdessen betont sie in ihrer Erklärung, dass der Religionsunterricht in erster Linie der Beheimatung und Verwurzelung in der katholischen Konfession diene und an der konfessionellen Trias aus Konfessionalität der Lehrkraft, der Unterrichtsinhalte und der Schüler\*innen festgehalten werden solle. Eine konfessionelle Kooperation und die Öffnung des Unterrichts für konfessionell nicht gebundene Schüler\*innen sollte im Sinne der katholischen Kirche zwar stattfinden, jedoch nur in eingeschränkten Formen und unter Besinnung auf das eigene Glaubenszeugnis (vgl. Woppowa, 2018, S. 6 f.).

Doch haben sich die Sichtweisen angesichts einer durch religiöser und weltanschaulicher Pluralität gekennzeichneten veränderten Situation des Religionsunterrichts gewandelt? Ein Blick in die oben benannten Stellungnahmen soll Antworten auf diese Frage geben.

Hintergrund der Stellungnahme „Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen“ ist die veränderte religiöse Situation von Kindern und Jugendlichen (siehe u.a. Aspekte aus 1.3), die eine Neuformulierung der Aufgaben und Ziele des Religionsunterrichts erfordert (vgl. Sekretariat der DBK, 2017, S. 5). Die DBK versteht den Religionsunterricht als einen Ort des Dialogs, an dem der „[...] drohenden gesellschaftlichen und intellektuellen Isolierung der Kirche [...]“ entgegengewirkt werden kann. Dabei wendet sich der Religionsunterricht im Unterschied zur kirchlichen Katechese nicht nur an gläubige und glaubenswillige, sondern auch an suchende, zweifelnde oder sich als ungläubig bezeichnende Schüler\*innen (vgl. ebd., S. 9 f.). Als Aufgaben des konfessionellen Religionsunterrichts werden die Befähigung zu verantwortlichem Denken und Verhalten bezüglich Religion und Glaube sowie die Entwicklung einer gesprächsfähigen Identität und eines eigenen Standpunktes genannt. Auf diese Weise soll vor allem die Toleranzfähigkeit gefördert werden, „denn tolerant kann nur sein, wer einen eigenen Standpunkt hat“ (ebd., S. 8). Es soll darüber hinaus eine „[...] Erziehung zur Kommunikationsfähigkeit

---

<sup>3</sup> Die erste Fassung dieser Stellungnahme stammt aus dem Jahr 2005. Sie wurde jedoch regelmäßig überarbeitet, sodass hier mit der 6. überarbeiteten Auflage von 2017 gearbeitet wird.

über die eigene regionale Kultur hinaus und zur Anerkennung der Andersheit des anderen“ (Sekretariat der DBK, 2017, S. 8) erfolgen.

Damit diese Ziele erreicht werden können, soll sich der Unterricht hauptsächlich an den folgenden drei Schwerpunkten orientieren: „der Vermittlung von strukturiertem und lebensbedeutsamem Grundwissen über den Glauben der Kirche, dem Vertrautmachen mit Formen gelebten Glaubens und der Förderung religiöser Dialog- und Urteilsfähigkeit“ (ebd., S. 19). Im Rahmen der Vermittlung des Grundwissens erlangen Schüler\*innen Kenntnisse über den katholischen Glauben sowie Fähigkeiten, wie sie mit religiösen Fragen, Themen und Zeugnissen angemessen umgehen können. Zudem zählt zu dem Grundwissen, dass Schüler\*innen Gemeinsamkeiten und Unterschiede anderer Konfessionen und Religionen kennenlernen und sich mit deren Wahrheitsansprüchen auseinandersetzen. Insbesondere Kerninhalte und religiöse Praktiken des Islams und des Judentums sollen dabei thematisiert werden (vgl. ebd., S. 20 f.). Unter dem „Vertrautmachen mit Formen gelebten Glaubens“ versteht die DBK die Notwendigkeit, das gelehrte Bekenntnis mit dem gelebten Glauben in Verbindung zu setzen und den Kindern und Jugendlichen somit eigene Erfahrungen mit Glaube und Kirche zu ermöglichen. Dabei sollen im Unterricht gemeinsam Praktiken der Glaubensausübung (z.B. Gebetsgesten) kennengelernt und erprobt sowie Orte gelebten Glaubens wie Kirchen oder Pfarrgemeinden besucht werden. Diese Praxis der Anschauung ist aufgrund ihrer eindrücklichen und nachhaltigen Lerneffekte insbesondere in der Grundschule relevant (vgl. ebd., S. 26-28). Im Bereich „Förderung religiöser Dialog- und Urteilsfähigkeit“ ist vor allem das Stichwort Perspektivenübernahme zu benennen. Schüler\*innen sollten im Dialog mit den Überzeugungen der Mitschüler\*innen und den Positionen anderer Konfessionen, Religionen und Weltanschauungen ihren eigenen Glauben erschließen. Dabei kann zum einen die Begrenztheit der eigenen Perspektive erkannt und zum anderen aus der Perspektive anderer gelernt werden (vgl. ebd., S. 32).

Insgesamt bewertet die DBK den konfessionellen Religionsunterricht als ein bewährtes und für die Zukunft weiterhin bedeutsames Konzept, das bei Schüler\*innen, Eltern und Lehrkräften eine hohe Akzeptanz und Wertschätzung genießt. Nichtsdestotrotz räumt die DBK ein, dass der Religionsunterricht angesichts gesellschaftlicher Veränderungen in gewissen Punkten reformbedürftig ist. Diese Reformen könnten etwa die Gestalt einer phasenweisen Kooperation des katholischen und evangelischen Religionsunterrichts

haben, welche als Gewinn für beide Unterrichtsfächer bezeichnet wird (vgl. Sekretariat der DBK, 2017, S. 12 f.).

In der Stellungnahme „Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts“ wird konfessionelle Kooperation und die über einen längeren Zeitraum bestehende Bildung gemischt-konfessioneller Lerngruppen ausdrücklich befürwortet. Im Vergleich zu der Denkschrift aus den 1990er-Jahren hat folglich ein Sinneswandel stattgefunden. Es wird aber betont, dass es nicht zu einer Verschmelzung beider Fächer kommen darf, sondern jedes Fach seine unterschiedliche konfessionelle Prägung bewahren muss. Dabei sollen im Unterricht Gemeinsamkeiten und Unterschiede erkannt, verstanden und toleriert werden (vgl. Sekretariat der DBK, 2016, S. 14, 31).

Zusammenfassend gesagt erkennen beide großen Kirchen in Deutschland in Anbetracht gewandelter religiöser Bedingungen der Schüler\*innen die Notwendigkeit einer veränderten Praxis des Religionsunterrichts an. Einig sind sie sich, dass Religionsunterricht zur Perspektivenübernahme und zur Dialogfähigkeit anregen soll. Des Weiteren befürworten beide Kirchen eine grundsätzliche Offenheit für andere Religionen und Weltanschauungen. Trotzdem sehen beide Kirchen - die katholische Kirche wohl noch etwas mehr - im konfessionellen Prinzip weiterhin Chancen und eine Zukunft. Trotz einiger Parallelen klingen die Denkschriften der EKD insbesondere bei der Bereitschaft zur interreligiösen Zusammenarbeit etwas mutiger als die der DBK. In der Stellungnahme der DBK wird der Anschein vermittelt, dass das katholische Bekenntnis von zentraler Bedeutung bleibt und das Verständnis von interreligiösem Lernen eher einem Lernen über andere Religionen als einem Lernen mit anderen Religionen ist. Die Formulierungen der EKD klingen hier entschlossener.

### **3. Alternative Organisationsmodelle des Religionsunterrichts**

In Kapitel 2.2 wurde mit der aktuellen Situation des Religionsunterrichts bereits auf das vorherrschende konfessionelle Organisationsmodell eingegangen. Zudem wurde auf den Aspekt des wachsenden Legitimationsdrucks des Religionsunterrichts insbesondere dieser Form verwiesen. Es stellt sich daher die Frage nach möglichen Alternativen, die den gesellschaftlich individualisierten und pluralisierten Bedingungen gegebenenfalls gerechter werden können. Angesichts des bemessenen Umfangs der Arbeit werden nur die Organisationsformen der **konfessionellen Kooperation** und das **Hamburger Modell** vorgestellt. Dabei werden diese beschrieben und auf ihre Vor- und Nachteile

hin beurteilt. Zudem soll der aktuelle Stand des Ausbaus **islamischen Religionsunterrichts** in Hessen dargelegt werden.

### **3.1 Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht**

Es liegt nahe, das Organisationsmodell der **konfessionellen Kooperation** zu betrachten, da sowohl EKD als auch DBK Empfehlungen dazu ausgesprochen haben und insbesondere erstere diese schon einige Zeit als die angemessene Gestalt des zukünftigen Religionsunterrichts deklariert hat.

Bei der konfessionellen Kooperation handelt es sich um einen ökumenisch ausgerichteten Religionsunterricht, in dem evangelische und katholische Schüler\*innen in gemischt-konfessionellen Lerngruppen über einen längeren Zeitraum gemeinsam beschult werden. Sie lernen dabei bekenntnisgeleitet sowohl an gemeinsamen christlichen Traditionen als auch in der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen konfessionsspezifischen Perspektiven. Demnach werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede thematisiert und dialogisch erschlossen – das Christentum wird aus verschiedenen Perspektiven erfahrbar. Empirisch nachgewiesen ist, dass Schüler\*innen durch dieses gegenseitige direkte Kennenlernen nicht nur ein Verständnis für das Eigene, sondern auch für das Fremde der anderen Konfession entwickeln. Sie werden religiös kompetent und gesprächsfähig (vgl. Grümme, 2017, S. 18). Ähnlich wie beim konfessionellen Modell geht es auch hier nicht darum, Kinder in einer bestimmten Konfession zu beheimaten, sondern durch das Miteinander verschiedener Ansichten in erster Linie Achtsamkeit und Toleranz zu fördern (vgl. Lindner, 2017, S. 85).

Im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht wird die Klasse zwar nach wie vor nach Religionen, nicht aber nach Konfessionen getrennt. Der Unterricht findet in gemeinsamer Verantwortung der katholischen und der evangelischen Lehrkraft, beispielsweise in Form von Teamteaching oder phasenweisen Lehrertauschs, statt. Werden explizite evangelische oder katholische Traditionen thematisiert, kann die Klasse gegebenenfalls kurzzeitig getrennt beschult werden. Dies sollte jedoch die Ausnahme bleiben, da ein Hauptanliegen der konfessionellen Kooperation das Vertrautmachen mit Fremdperspektiven ist (vgl. Grümme, 2017, S. 18).

Die Gründe für die Einrichtung der konfessionellen Kooperation sind recht vielfältig. Mancherorts ist eine Konfession so vorherrschend, dass der Unterricht der minderheitlichen Konfession nicht zustande kommt, andernorts wiederum mangelt es an Religionslehrkräften. Auch Pluralisierungs- und Entkonfessionalisierungsprozesse können als Gründe für die Einrichtung eines kon-

fessionell-kooperativen Religionsunterrichts angeführt werden (vgl. Pemsel-Maier & Sajak, 2017, S. 261). So erfahren beispielsweise viele Grundschulkinder erst durch den Religionsunterricht von ihrer Konfession (vgl. Lindner, 2017, S. 79). Befürworter\*innen des Modells sehen gerade in der mangelnden konfessionellen Prägung eine Lernchance. Werden Schüler\*innen mit konkreten christlichen Traditionen konfrontiert, entwickeln sie ein erfahrungsbezogenes Verständnis für die andere Konfession, werden sich ihrer Wurzeln bewusst und letztlich toleranter gegenüber dem Fremden (vgl. Grümme, 2017, S. 18).

Kritisch anzumerken ist an diesem Modell allerdings, dass durch die gemeinsame Beschulung der christlichen Konfessionen zwar die Trennung der Lerngruppe gelockert wird, andersgläubige oder konfessionslose Schüler\*innen aber auch in der konfessionellen Kooperation weiterhin keinen richtigen Platz finden. Diese Einschätzung teilt auch Grümme (vgl. ebd.) und befürwortet daher Bestrebungen, den konfessionell-kooperativen Unterricht zu einem religiös-kooperativen Religionsunterricht auszuweiten.

Weiter problematisch ist, dass sich die konfessionelle Kooperation trotz Migrationsbewegungen und Pluralisierungsprozessen innerhalb des Christentums überwiegend am Verhältnis der beiden Großkirchen in Deutschland orientiert. Ausbreitende Strömungen wie die globale Pfingstbewegung oder das orthodoxe Christentum werden dabei vernachlässigt. Sicherlich können nicht sämtliche christliche Ausrichtungen thematisiert werden, eine alleinige Fokussierung auf die beiden Großkirchen ist angesichts zunehmender Pluralität aber nicht unproblematisch (vgl. Simojoki, 2019, S. 58).

Aufgrund des deutschen Bildungsföderalismus gibt es für konfessionelle Kooperation kein bundeseinheitliches Modell. Stattdessen wird der Unterricht durch Einzelbestimmungen zwischen den beteiligten Landeskirchen, Diözesen und Ministerien geregelt. In Niedersachsen, Baden-Württemberg und in Teilen von Nordrhein-Westfalen stellt der konfessionell-kooperative Religionsunterricht die reguläre Unterrichtsform dar. In einigen anderen Bundesländern laufen seit einiger Zeit Modellversuche oder werden derzeit eingerichtet (vgl. Pemsel-Maier & Sajak, 2017, S. 261). Trotz einer gemeinsamen Erklärung von EKD und DBK aus dem Jahr 1998, in der Leitlinien für die konfessionelle Kooperation bestimmt wurden, wird die Durchsetzung der Kooperation insgesamt als zu gering eingeschätzt (vgl. EKD, 2014, S. 28 f.). Dieses Bild bestätigt sich auch in der Grundschule, obwohl laut Lachmann (vgl. 2014, S. 566) gerade im Anfangsunterricht die gemeinsame Beschulung evangelischer und

katholischer Schüler\*innen aus pädagogischen, psychologischen und religionspädagogischen Gründen zu begrüßen sei.

### **3.2 Religionsunterricht für alle – der Hamburger Weg**

Der in Hamburg praktizierte dialogisch und interreligiös ausgerichtete „**Religionsunterricht für alle**“ in **evangelischer Verantwortung** ist ein in Deutschland einmaliger Religionsunterricht. Seit Ende des Zweiten Weltkriegs gab es an öffentlichen Schulen in Hamburg nur den evangelischen Religionsunterricht, da der Anteil der katholischen Bevölkerung verschwindend gering war. Die katholische Kirche verzichtete daher mit Ausnahme an katholischen Privatschulen auf die Einrichtung eines Unterrichts ihrer Konfession. Durch Migration und Pluralisierung wurde die Schullandschaft im Laufe der Zeit jedoch in religiöser Hinsicht bunter, sodass nicht ausschließlich evangelische Schüler\*innen am Religionsunterricht teilnahmen. Statt diese Entwicklung als Grund zu sehen, die Schüler\*innen wie in anderen Bundesländern nach Religionszugehörigkeiten zu trennen, wurde in den 1980er- und 90er-Jahren entschieden, den Klassenverband zu erhalten und die religiöse Vielfalt als bewusste Voraussetzung für den Religionsunterricht festzulegen (vgl. Keßler, 2014, S. 45-47). Im Unterricht soll auf die Bedürfnisse und Fragen aller Schüler\*innen unabhängig ihrer Religionszugehörigkeiten oder Weltanschauungen eingegangen und mit Partner\*innen anderer Religionsgemeinschaften kooperiert werden. Da der „Unterricht für alle“ aber in evangelischer Verantwortung liegt, ist die Begegnung und Auseinandersetzung mit christlichen Inhalten und Traditionen besonders bedeutsam (vgl. Doedens & Weiße, 2007, S. 51).

Bisher wurde der Unterricht von einer evangelischen Lehrkraft erteilt, Kooperationen mit Angehörigen anderer Religionen und Weltanschauungen fanden aber statt (vgl. Seibel, 2020). Die Kooperationen zwischen der evangelischen Nordkirche, den muslimischen Verbänden, der alevitischen Gemeinde und der Jüdischen Gemeinde Hamburg werden seit 2012 und 2013 verstärkt ausgebaut (vgl. Keßler, 2014, S. 47-49). Zukünftig planen alle hamburgischen Religionsgemeinschaften, den „Religionsunterricht für alle“ gleichberechtigt mitverantworten. Schüler\*innen würden dann im Wechsel von Lehrkräften der unterschiedlichen Religionen unterrichtet. Bislang steht dafür jedoch nicht ausreichend ausgebildetes Lehrpersonal zur Verfügung. Inzwischen kann sich auch die römisch-katholische Kirche, die sich dem Hamburger Weg gegenüber stets zurückhaltend verhielt, eine Beteiligung am Religionsunterricht vorstellen (vgl. Seibel, 2020). Damit das gleichberechtigte Unterrichten umgesetzt werden kann, müsste das Modell in einen „Religionsunterricht für alle in Über-

einstimmung mit den Grundsätzen mehrerer Religionsgemeinschaften“ umgewandelt werden (vgl. Riegel, 2018, S. 119).

Die Kernanliegen des Hamburger Wegs sind als Reaktion auf die religiös plurale Ausgangssituation in Hamburg zu verstehen. In erster Linie sollen der „[...] Dialog ggf. auch die Auseinandersetzung über Gemeinsamkeit und Differenz angesichts religiöser und weltanschaulicher Vielfalt in der Lerngruppe“ (Doedens & Weiße, 2007, S. 51) die Identitätsbildung und das gegenseitige Verständnis stärken. Zudem sollen die Schüler\*innen ein religiöses Orientierungswissen erwerben und persönliche Fragen ethisch-politischen Handelns klären. Der dialogische Unterricht soll einen Perspektivwechsel anregen, so dass die gleiche Sache aus den Perspektiven anderer Religionen betrachtet wird. „Eigenes wird in der Begegnung mit Anderem entdeckt und im reflektierenden Durchgang durch Fremdes bestärkt“ (Doedens & Weiße, 2007, S. 51). Auf diese Weise soll im geschützten Raum der Schule ein humaner Umgang mit Vielfalt gelehrt und erprobt und Vorurteile abgebaut werden (vgl. ebd.).

Gerade in (Ballungs-) Gebieten mit hoher religiöser Pluralität, in denen es ohnehin schwierig ist, Lerngruppen nach Konfessions- und Religionszugehörigkeiten oder Weltanschauungen zu trennen, erscheint diese Konzeption eines gemeinsamen Religionsunterrichts sinnvoll. Es handelt sich um ein von- und miteinander Lernen, was gerade in einer Gesellschaft, in der Misstrauen und Vorurteile verstärkt wieder offen zum Ausdruck gebracht werden, zu begrüßen ist. Jedoch muss berücksichtigt werden, dass die Ausgangslage in großstädtischen Grundschulen eine völlig andere ist als in Grundschulen im ländlich geprägten Raum, beispielsweise in Nordhessen. Der Hamburger Weg ist ein Organisationsmodell, das vom Dialog verschiedenster Ansichten lebt. Besonders fruchtbar kann es demnach vor allem in Regionen und Orten sein, in denen eine Vielzahl verschiedener Ansichten aufeinandertrifft. Ist dies jedoch nicht der Fall, ist der Dialog auch nicht allzu ergiebig.

Didaktisch ist das Konzept für Lehrende anspruchsvoll. Schüler\*innen unterschiedlicher religiöser und weltanschaulicher Ansichten, die möglicherweise noch Vorurteile gegenüber anderen Religionen haben, gemeinsam zu unterrichten und in einen Dialog miteinander zu bringen, erfordert viel Empathie und Sensibilität. Schon in der Lehramtsausbildung müssen Studierende daher etwa durch den Besuch von Lehrveranstaltungen in den anderen Religionen Qualifikationen für den interreligiösen Dialog erwerben und ihre eigene Religion durch die Perspektiven anderer bewerten (vgl. Doedens & Weiße, 2007, S. 64).

Letztendlich besteht bei einem solchen Organisationsmodell die Gefahr, dass der Religionsunterricht zu einer Religionskunde wird. Um dem vorzubeugen sind Kooperationspartner\*innen der anderen Religionen und Weltanschauungen erforderlich, denn nur so kann der Unterricht authentisch werden. Thematisiert etwa die Religionslehrkraft Inhalte, die für ihre Religion fremd sind, wird doch eher von außen über die andere Religion statt aus einer glaubwürdigen Innenperspektive heraus geredet. In diesem Fall besteht zudem die Möglichkeit, dass Schüler\*innen der entsprechenden Religion in eine Expert\*innenrolle gedrängt werden, indem sie aus ihrer Position den Mitschüler\*innen ihre Religion näherbringen sollen. Dieser Situation fühlen sich jedoch nicht alle Schüler\*innen gewachsen (vgl. Bauer, 2019, S. 39).

Der Hamburger Weg bringt sicherlich in einer pluralisierten Gesellschaft gerade in Ballungsgebieten Vorteile mit sich und kann einen großen Beitrag leisten, um Brücken zwischen Kulturen und Religionen zu bauen. Gelingen kann das Konzept aber nur, wenn andere Religionen und Weltanschauungen glaubwürdig thematisiert werden. Das gelingt vermutlich nur mit einer ausreichenden Zahl an engagierten Vertreter\*innen der entsprechenden Religionen. Ist das nicht gegeben, wird eine Umsetzung an kleineren und ländlichen Grundschulen organisatorisch an seine Grenzen stoßen.

### **3.3 Islamischer Religionsunterricht in Hessen**

2010 sorgte der Satz „Der Islam gehört zu Deutschland“, ausgesprochen durch den damaligen Bundespräsidenten Christian Wulff, zum Teil für massive Kritik. Faktisch ließ sich aber damals wie heute nicht leugnen, dass in Deutschland viele Menschen muslimischen Glaubens leben, arbeiten und das Land als ihre Heimat betrachten. Sie sind damit unbestreitbar ein Teil von Deutschland.

2020 - zehn Jahre nach der Rede - verläuft der flächendeckende Ausbau des **islamischen Religionsunterrichts** bundesweit noch immer schleppend, obwohl es bei einer Beibehaltung des Modells der Trennung nach Religionen wichtig wäre, nicht nur christlichen, sondern auch muslimischen Schüler\*innen einen Raum für ihre religiösen Fragen zur Verfügung zu stellen. Auch unter dem Aspekt der Prävention vor der Vereinnahmung durch islamische Fundamentalismen wäre islamischer Religionsunterricht unter staatlicher Aufsicht und in Begleitung entsprechend ausgebildeter Lehrkräfte sinnvoll (vgl. Pohl-Patalong, 2019, S. 23). Die Entscheidung, ob und in welcher Form Islamunterricht stattfindet - bekenntnisorientiert oder religionskundlich - obliegt aber letztendlich den Bundesländern. Mittlerweile wird in neun Bundesländern

hauptsächlich an Grundschulen eine Form des islamischen Religionsunterrichts angeboten. Dieser hat sich entweder bereits als reguläres Schulfach etabliert oder wird im Rahmen von Modellversuchen erprobt (vgl. Mediendienst Integration, 2018, S. 4).

Das Bundesland Hessen hat im Schuljahr 2013/14 als erstes Bundesland einen bekenntnisorientierten islamischen Religionsunterricht auf der Grundlage von Art. 7 Abs. 3 GG eingeführt. Der Unterricht findet in Kooperation mit dem türkisch-islamischen DITIB Landesverband Hessen und der Ahmadiyya Muslim Jamaat Gemeinde statt. Entsprechende Weiterbildungsangebote für Lehrkräfte werden an den Universitäten in Gießen und Frankfurt angeboten. Derzeit bieten 56 Grundschulen und 12 weiterführende Schulen der insgesamt 1800 hessischen Schulen das Fach an. Eine Einrichtung kann nur stattfinden, wenn eine Mindestgruppengröße von acht Schüler\*innen zustande kommt (vgl. Hessisches Kultusministerium, o.J., b). Daher ist es gerade in kleineren oder ländlichen Schulen oftmals schwierig, islamischen Religionsunterricht anzubieten.

Die Zusammenarbeit mit DITIB ist aufgrund der Nähe des Verbands zum türkischen Staat und des Vorwurfs der möglichen Einflussnahme auf Schüler\*innen umstritten. Sie wird daher seit einigen Jahren gutachtlich geprüft und der Verband soll seine Unabhängigkeit nachweisen. Die andauernde Ungewissheit, ob die Zusammenarbeit weitergehen kann, bremste den Ausbau des islamischen Religionsunterrichts in der Vergangenheit allerdings aus (vgl. Frankfurter Allgemeine Zeitung, 2019). Am 28. April 2020 verkündete das hessische Kultusministerium, dass die Zusammenarbeit mit DITIB zum Ende des Schuljahres 2019/20 beendet werde. Als primäre Begründung wurde angegeben, dass die beauftragten Gutachten die Zweifel an der Unabhängigkeit des DITIB Landesverbandes nicht ausräumen konnten und nicht davon auszugehen sei, dass die erkannten Defizite in absehbarer Zeit beseitigt werden könnten. Der Landesverband zeigte sich enttäuscht und kritisierte die Entscheidung des Kultusministeriums. Es wurde angekündigt, juristisch dagegen vorgehen zu wollen. Ab dem kommenden Schuljahr wird an den 62 Schulen, an denen bisher islamischer Religionsunterricht unter der Leitung von DITIB erteilt wurde, weiterhin Islamunterricht durchgeführt. Dieser wird allerdings nicht mehr bekenntnisorientiert sein, sondern die Form einer Islamkunde ohne muslimische Partnerorganisationen haben. Direkt betroffen von dieser Entscheidung sind rund 3.300 Schüler\*innen der Jahrgangsstufen eins bis acht sowie die staatlich eingesetzten Lehrkräfte, die bisher den islamischen Religi-

onsunterricht erteilt. Diese müssen nun entsprechende Fortbildungsangebote wahrnehmen, um weiterhin unterrichten zu dürfen (vgl. ZEIT Online, 2020).

Einerseits kann kritisiert werden, dass bei einer flächendeckenden Einrichtung islamischen Religionsunterrichts das Modell der Trennung nach Religionen beibehalten wird. Andererseits ist es schon allein aus Gründen der Gleichberechtigung und Wertschätzung wichtig, muslimischen Kindern einen geschützten und beaufsichtigten Raum anzubieten, in dem sie ihre persönlichen religiösen Fragen frei stellen und klären dürfen. Das, was christlichen Kindern geboten wird, sollte auch den vielen muslimischen Kindern geboten werden. Es bleibt eine spannende Angelegenheit, wie sich der islamische Religionsunterricht in Deutschland und gerade auch in Hessen nach diesen jüngsten Ereignissen zukünftig weiterentwickeln wird.

#### **4. Interreligiöses Lernen**

Im Zuge von Globalisierung und Migrationsbewegungen und der damit einhergehenden religiösen Pluralisierung sowie der steigenden Zahlen Andersgläubiger und Konfessionsloser bei einer gleichzeitig rückläufigen Zahl christlich sozialisierter Schüler\*innen wird im zukünftigen Religionsunterricht ein Thema an immer größerer Bedeutung hinzugewinnen müssen: das **interreligiöse Lernen**. Dieses birgt schon in der Grundschule enormes Zukunftspotential für das Fach, um Kinder und Jugendliche angemessen auf das Leben in der multikulturellen und religiös pluralisierten Gesellschaft vorzubereiten. Gleichzeitig kann der Religionsunterricht bei einer stärkeren Einbeziehung interreligiöser Phänomene seinen berechtigten Platz im Fächerkanon im Hinblick auf die Kritik, er werde religiös pluralen Lerngruppen nicht gerecht, verteidigen. In jedem Fall ist „die Notwendigkeit des interreligiösen Zusammenlebens [...] in gesellschaftlicher und politischer Hinsicht unübersehbar und damit auch für den schulischen Kontext eine zentrale Gestaltungsaufgabe“ (Schlag, 2019, S. 70). Wie eingangs erwähnt erfordert das Zusammenleben in der multireligiösen Gesellschaft eine „[...] Verhältnisbestimmung zum Glauben der Anderen [...]“, denn religiöse Identitäten werden im Kontext von kultureller und religiöser Pluralität „[...] im Dialog und in Auseinandersetzung mit Anderen ausgebildet“ (Langenhorst & Naurath, 2019, S. 28). Aufgrund der persönlichen Einschätzung des interreligiösen Lernens als zukunftsweisendes Thema für den schulischen Religionsunterricht folgt zum Abschluss des theoretischen Teils dieser Arbeit eine Abhandlung zu der Thematik.

## 4.1 Definition

Fragen des interreligiösen Lernens haben erst in den vergangenen 50 Jahren durch den Wandel von Kultur und Gesellschaft und dem damit einhergehenden Zusammenrücken von Menschen unterschiedlicher Herkunft an Relevanz gewonnen. Folglich zählt der Bereich nicht zu den traditionellen Themen der Religionspädagogik. Regelrecht populär wurde der Begriff in den 1990er-Jahren (vgl. Schweitzer, 2014, S. 31 f.). Eine allgemeingültige Definition für den Begriff des interreligiösen Lernens liegt nicht vor. Stattdessen ist die Begriffsverwendung abhängig von pädagogischen, psychologischen und theologischen Perspektiven (vgl. Sajak, 2018, S. 24). Aus diesem Grund werden im Folgenden Standpunkte von drei Religionspädagogen dargelegt, um ansatzweise zu einer Erklärung zu gelangen, was interreligiöses Lernen kennzeichnet.

Der katholische Religionspädagoge Clauß Peter Sajak beschreibt interreligiöses Lernen als einen Prozess, „in dem die bewusste Wahrnehmung, die angemessene Begegnung und die differenzierte Auseinandersetzung mit Zeuginnen, Zeugen und Zeugnissen fremder Religionen eingeübt und entwickelt werden soll“ (Sajak, 2012, S. 223). Dabei sollen die Begegnungen mit fremden Religionen zu der Anerkennung ihrer bestehenden Andersartigkeit sowie zu einem besseren Verständnis der anderen und der eigenen Religion führen. Interreligiöses Lernen als ein mit- und übereinander Lernen vollzieht sich dabei im religionskundlichen Aufbau von Sachwissen über den fremden Glauben und durch Erfahrungen mit direkten Begegnungen und Dialogen mit Andersgläubigen<sup>4</sup> (vgl. Sajak, 2018, S. 23 f.). Interreligiöses Lernen kann phasenweise in den konfessionellen Religionsunterricht integriert oder durch fächerverbindende Projektarbeiten mit dem Religionsunterricht anderer Konfessionen und Religionen sowie dem Ethikunterricht initiiert werden (vgl. Sajak, 2012, S. 223). Des Weiteren kann interreligiöses Lernen auch dauerhaft stattfinden, indem die Lerngruppe permanent gemeinsam beschult wird (siehe Hamburger „Religionsunterricht für alle“).

Stephan Leimgruber, ebenfalls katholischer Religionspädagoge, deutet interreligiöses Lernen als ein lebens- und erfahrungsbezogenes Lernen, aus dem jedes Individuum sinnstiftende Folgerungen für sein Leben ziehen soll. Der Begriff ist verwandt mit dem des interkulturellen Lernens, da Kultur und Religion unmittelbar miteinander verknüpft sind. Beide zielen auf ein Lernen

---

<sup>4</sup> z.B. Exkursionen in Gotteshäuser anderer Religionen, Besuche von Vertreter\*innen anderer Religionen oder das Miterleben religiöser Vollzüge.

zwischen oder inmitten den Kulturen und Religionen ab, worauf das lateinische Präfix „inter“ schließen lässt (vgl. Leimgruber, 2007, S. 18 f.). Weiter unterscheidet Leimgruber ein interreligiöses Lernen im weiteren und im engeren Sinn. Ersteres umfasst alle „Wahrnehmungen, die eine Religion und deren Angehörige betreffen, die verarbeitet und in das eigene Bewusstsein aufgenommen werden“ (ebd., S. 20). Demnach ist etwa auch das Sehen eines Films über die Pilgerfahrt nach Mekka eine Auseinandersetzung mit religiösen Erfahrungen und somit eine Form des interreligiösen Lernens. Interreligiöses Lernen im engeren Sinn meint „[...] das Gespräch in direkten Begegnungen. Im Zentrum einer Begegnung steht der Dialog, in dem sich beide Gesprächspartner gegenseitig zu respektieren und zu verstehen versuchen“ (Leimgruber, 2007, S. 21). Das heißt, Schüler\*innen unterschiedlicher Religionszugehörigkeit lernen miteinander im Dialog und lernen sich so besser kennen. Beide Formen sind laut Leimgruber (vgl. 2007, S. 21 f.) eng miteinander verknüpft, denn direkte Begegnungen setzen eine Vorbereitung voraus, die sich im Zuge des interreligiösen Lernens im weiteren Sinn vollzieht.

Eine Definition aus evangelischer Perspektive bietet der Religionspädagoge Friedrich Schweitzer, wobei dieser den Begriff der interreligiösen Bildung dem des interreligiösen Lernens vorzieht:

„Interreligiöse Bildung ist eine Dimension von Bildung, die sich auf die Wahrnehmung eigener und anderer Religionen und ihr Verhältnis zueinander bezieht, die auf wechselseitigem Verstehen beruhende dialogische Einstellungen anstrebt und zu einem gesellschaftlichen Zusammenleben im Sinne von Frieden und Toleranz, Anerkennung des Anderen und Respekt voreinander befähigt“.

(Schweitzer, 2014, S. 132)

Auch wenn keine allgemeine Definition für interreligiöses Lernen vorliegt, so ähneln sich doch alle hier beschriebenen Ansätze vor allem darin, dass es sich um ein mit- und übereinander Lernen zwischen den verschiedenen Religionen und deren Angehörigen handelt, bei dem die dialogische Ausrichtung besonders geachtet wird. Die Gemeinsamkeiten sowie die bleibenden Unterschiede zwischen der eigenen und der anderen Religion sollen im Rahmen des interreligiösen Lernens wahrgenommen und kennengelernt werden. Auf diese Weise soll ein besseres Verständnis für die andere als auch für die eigene Religion entwickelt werden. Mit interreligiösen Lernprozessen wird auf veränderte gesellschaftliche Verhältnisse reagiert, und Wissen über andere Religionen in Phasen des religionskundlichen Unterrichts sowie in direkten Begegnungen mit Andersgläubigen aufgebaut.

## 4.2 Ziele des interreligiösen Lernens

Im Rahmen des interreligiösen Lernens als eine Dimension religiöser Bildung muss der Lernort Schule auf die Bedingungen in der multireligiösen Gesellschaft reagieren und Schüler\*innen darauf vorbereiten - das dürfte deutlich geworden sein. Doch welche expliziten Ziele verbinden sich mit dem interreligiösen Lernen?

Ähnlich wie bei der Definition interreligiösen Lernens mangelt es auch bei der Zielbestimmung an einer einheitlichen Sicht. Schweitzer (vgl. 2014, S. 56-60) bemüht sich um eine möglichst konkrete Darstellung interreligiöser Bildungsziele und definiert diese daher auf mehreren Ebenen. Schwerpunktmäßig soll sich hier an seine Sichtweise angeschlossen werden, ergänzende Aspekte weiterer Autor\*innen werden aber ebenfalls angeführt.

Als erste Ebene benennt Schweitzer (vgl. 2014, S. 56) den Wissensaufbau über verschiedene Religionen. Basierend auf Erkenntnissen aus der Religionswissenschaft und theologischen Selbstinterpretationen verschiedener Religionen sollen Kinder und Jugendliche grundlegende Informationen über Religionen erwerben. Maßgebend ist hierbei, dass Religionen nicht nur für sich betrachtet, sondern auch zueinander in ein Verhältnis gestellt werden, indem Gemeinsamkeiten, Unterschiede und historische Zusammenhänge vergleichend analysiert werden. Gerade Unterschiede sollen dabei nicht verschwiegen, sondern explizit in ihrem Verhältnis zueinander reflektiert und diskutiert werden, da andernfalls der Eindruck vermittelt werden könnte, alles sei gleich wahr und gültig. Diese Ansicht kann Heranwachsende jedoch verunsichern und als Konsequenz schnell zu Relativismus bis hin zu Fundamentalismus führen (vgl. ebd., S. 59). Das Andere, Fremde und Rätselhafte, wie Sajak es nennt (vgl. 2012, S. 227), soll also bewusst bestehen bleiben und durch Kommunikation und Austausch erschlossen und vor allem respektiert werden.

Darüber hinaus ist auf einer zweiten Ebene Ziel interreligiöser Lernprozesse, nicht nur Wissen über andere Religionen als der eigenen zu vermitteln, sondern Haltungen und Einstellungen zu fördern, die das friedliche Zusammenleben von Menschen in der multikulturellen und multireligiösen Gesellschaft unterstützen. Begriffe wie Toleranz, wechselseitiger Respekt oder Anerkennung und Achtung des/der Anderen definieren in diesem Rahmen das Anliegen interreligiösen Lernens. Ferner zielt interreligiöses Lernen gemäß Fischer (vgl. 2005, S. 460) auf den Aufbau des wertschätzenden Dialogs zwischen Angehörigen verschiedener Religionen und auf die sogenannte Konvivenz, also der Wahrnehmung ohne Aneignung, der Anerkennung des Diffe-

renten und des Verstehens des Fremden, ab. Negative Einstellungen wie Angst vor dem Fremden oder bestehende Vorurteile sollen durch interreligiöses Lernen abgebaut, und positive Haltungen wie die grundsätzliche Offenheit für Andere und deren Anliegen ausgebildet werden (vgl. Schweitzer, 2014, S. 57). Gerade auch im Hinblick auf die zunehmende Vernetzung der Arbeitsmärkte, in denen internationale Zusammenarbeit immer mehr an Bedeutung gewinnt, ist der Aspekt der Förderung toleranter und respektvoller Haltungen ein enorm substanzieller. Schüler\*innen als zukünftige Erwerbstätige müssen daher in der Schule Kompetenzen erlangen, um sich „[...] im Kontext anderer Kulturen und Religionen erfolgreich bewegen zu können“ (Schweitzer, 2014, S. 57 f.). Unter anderem ist dies auch ein Grund dafür, interreligiösem Lernen keineswegs nur einen Platz einzuräumen, wo eine deutliche Multireligiosität präsent ist. Gerade dort, wo junge Menschen in ihrem Lebensumfeld kaum Berührungspunkte zu Menschen anderer Kulturen und Religionen haben, ist es notwendig, sie auf multireligiöse gesellschaftliche Umstände vorzubereiten, mit denen jeder früher oder später konfrontiert wird (vgl. Simjoki, 2019, S. 58). Religiöse Vielfalt betrifft prinzipiell jeden, weshalb es ein Anliegen von Schule sein sollte, interreligiöses Lernen für alle Kinder und Jugendliche zu ermöglichen (vgl. Schweitzer, 2014, S. 34). Nur so kann eine angst- und vorurteilsfreie Begegnung und Kommunikation mit „dem Fremden“ gelingen.

Auf einer dritten Ebene sollte interreligiöses Lernen die „[...] existenzielle Auseinandersetzung mit anderen religiösen Traditionen und Glaubensweisen“ sowie den „[...] Rückbezug auf das eigene Selbst und dessen Entwicklung [...]“ (ebd., S. 58) anregen. Dementsprechend sollen Sichtweisen anderer Religionen reflektiert und im Hinblick auf ihre Relevanz für das eigene Selbst bewertet werden (vgl. ebd.). Interreligiöses Lernen vollzieht sich daher immer in einer „Pendelbewegung zwischen Eigenem und Fremdem [...]“ (Stögbauer & Ritter, 2014, S. 315) damit Kinder und Jugendliche zum Perspektivenwechsel angeregt werden und sich religiös orientieren können (vgl. ebd., S. 319). Die Auseinandersetzung mit Gemeinsamkeiten und Unterschieden anderer Religionen führt im Idealfall zu deren Anerkennung und zu einem besseren Verständnis des Fremden und des Eigenen. Perspektiven der Schüler\*innen verändern sich - die Entwicklung eines eigenen religiösen Standpunkts wird gefördert (vgl. Sajak, 2012, S. 223).

Ferner definiert Schweitzer übergreifende Kompetenzen, die auf den drei erläuterten Ebenen der Zielsetzungen basieren und im Rahmen des interreligiösen Lernens erlangt und gefördert werden sollen: die religiöse Sprach-,

Urteils- und Dialogfähigkeit (vgl. Schweitzer, 2014, S. 35 f.) Insbesondere auf letzterer Kompetenz liegen dabei die höchsten Erwartungen - sie wird daher in der Wissenschaft häufig als das bestimmende Ziel interreligiösen Lernens angesehen (vgl. ebd., S. 56). Damit all diese genannten Ziele jedoch realisierbar werden und nicht abstrakt bleiben, bedarf es spezifischer didaktischer Konkretionen, die an Schulformen und Lerngruppen angepasst sind (vgl. ebd., S. 60, 141 f.). An dieser Stelle würde es jedoch zu weit führen, didaktische Konkretionen zu thematisieren, weshalb in dieser Arbeit darauf verzichtet wird.

Letztlich soll noch auf die Rolle verwiesen werden, die das interreligiöse Lernen für Integrationsprozesse von andersgläubigen Schüler\*innen spielen kann. Während lange Zeit die Relevanz des Themas „Integration durch religiöse Bildung“ unterschätzt wurde, wird mittlerweile in der Wissenschaft weithin die Ansicht geteilt, dass gelingende Integration die Berücksichtigung religiöser Aspekte und interreligiöser Lernprozesse erfordert (vgl. Schweitzer, 2014, S. 27). In diesem Kontext gilt Folgendes:

„Nur wenn Kinder und Jugendliche tatsächlich erfahren, dass sie *mit* ihren religiösen Überzeugungen willkommen sind und eben nicht *trotz* dieser Überzeugungen, kann ein Zusammenleben in Frieden und Toleranz, Respekt und wechselseitiger Anerkennung gelingen“.

(ebd.)

Indem im Rahmen des interreligiösen Lernens verstärkt auch anderen Religionen als dem in weiten Teilen Deutschlands mehrheitlich präsenten Christentum Aufmerksamkeit zuteilwird, erfahren Schüler\*innen demnach eine völlig neue Wertschätzung ihrer Selbst. Auf diese Weise können Distanzen aufgebrochen werden und Schüler\*innen sich angenommen, oder mit Schweitzers Worten, „willkommen“ fühlen.

### **4.3 Herausforderungen des interreligiösen Lernens**

Die Zielbestimmungen interreligiösen Lernens bescheinigen der Thematik zweifelsfrei ein enormes Lernpotential für Schüler\*innen, die im Kontext der multireligiösen Gesellschaft aufwachsen. Gleichzeitig darf aber nicht verschwiegen werden, dass der Bereich für den schulischen Religionsunterricht eine komplexe und noch recht neue Aufgabe darstellt. Vielleicht ist dies auch einer der Gründe, warum die Chancen, die sich durch interreligiöses Lernen jeglicher Form ergeben, bislang völlig unzureichend genutzt werden (vgl. Langenhorst & Naurath, 2019, S. 34).

Auf vier weitere Faktoren, die aktuell den stärkeren Einbezug interreligiöser Lernprozesse in die Unterrichtspraxis und die Fokussierung auf das von- und miteinander Lernen erschweren, soll im Folgenden eingegangen werden.

Bereits im Kapitel zum interreligiös ausgerichteten Hamburger Weg klangen solche Faktoren bereits an.

Erstens ist als ganz entscheidender Aspekt auf die bislang unzureichende Vorbereitung von Lehrkräften auf eine interreligiöse Lernsituation hinzuweisen. Damit Lehrkräfte nicht überfordert werden oder gar dazu tendieren, interreligiöses Lernen wenn überhaupt auf ein Minimum zu reduzieren, muss bereits in der universitären Ausbildung der Blick verstärkt auf die Notwendigkeit und die Didaktik des interreligiösen Lernens gelenkt werden. Nur wenn Lehrkräfte selbst die Bedeutung interreligiöser Zusammenarbeit erfahren, können sie dafür sensibilisiert werden, tolerante Haltungen entwickeln und diese später auf ihre Schüler\*innen übertragen (vgl. Schröder, 2005, S. 530). Hinzuweisen ist in diesem Kontext nochmals auf die in Kapitel 2.2 angesprochene Problematik, dass sich die Lehrerausbildung noch immer durch ihre konfessionelle Ausrichtung auszeichnet und das Angebot interreligiöser Lehrveranstaltungen an vielen Universitäten weiterhin beschränkt ist. Aber auch bereits berufstätige Lehrkräfte müssen besser auf Möglichkeiten interreligiösen Lernens vorbereitet werden, sie dürfen nicht auf sich allein gestellt bleiben. Ohne entsprechende Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten wird das Konzept des interreligiösen Lernens aber auch zukünftig den gestellten Erwartungen nicht gerecht werden können (vgl. Pohl-Patalong, 2019, S. 20).

Zweitens kommt der Aspekt der Umsetzung interreligiösen Lernens hinzu. Soll sich dieses nicht nur in dem Sinne vollziehen, dass Wissen über andere Religionen aufgebaut wird, sondern - wie in der Definition beschrieben - auch persönliche Begegnungen und Gespräche mit Angehörigen anderer Religionen als der eigenen ermöglicht werden, bedarf es Kooperationspartner\*innen, die gewillt sind, ein von- und miteinander Lernen zu unterstützen. Gerade in religiös recht homogenen Regionen, in denen das Christentum vorherrschend verbreitet ist - etwa in ländlichen Dorfschulen - kann es sich aber als schwierig gestalten, vor Ort entsprechende Religionsvertreter\*innen zu finden oder verschiedene Gotteshäuser zu besuchen. Hier müssen dann andere Zugänge für interreligiöses Lernen entwickelt werden. Die Voraussetzungen für interreligiöses Lernen sind demnach immer auch abhängig von regionalen Gegebenheiten. Simjoki (vgl. 2019, S. 56 f.) spricht in diesem Sinne von kontextsensiblen Unterrichten, bei dem Lehrkräfte die individuelle Lebenswelt der Schüler\*innen im Blick behalten und ihren Unterricht religionsdidaktisch an spezifische Anforderungen vor Ort anpassen sollten. Stets sollte dabei allerdings beachtet werden, dass Schüler\*innen nicht nur für ihren aktuellen Kontext lernen, son-

dern dass interreligiöses Lernen auf die allgemeine gesellschaftliche religiöse Heterogenität vorbereiten will. Eine ausschließliche Beschränkung interreligiösen Lernens auf lokale Lebenswelten ist daher nicht die ideale Lösung.

Ein dritter herausfordernder Faktor betrifft das Ziel interreligiösen Lernens, die Ausbildung von Vorurteilen zu verhindern oder diese zumindest abzubauen. Zu Schwierigkeiten kann es dabei kommen, wenn bereits Vorurteile über Religionen bestehen, denn wie kann der konstruktive Umgang mit diesen gelingen und wie können diese abgebaut werden? Schüler\*innen sind nicht nur geprägt von den andersgläubigen Mitschüler\*innen in ihrer Umgebung, sondern genauso von medialen Berichterstattungen oder Haltungen im familiären Umfeld. Insbesondere der Islam wird dabei häufig in Zusammenhang mit konfliktgeladenen Bildern gestellt, sodass selbst Einstellungen von Grundschulkindern gegenüber dieser Religion erheblich beeinflusst werden können. Aufgrund dieser Tatsache können die Erfahrungen, die Schüler\*innen persönlich mit andersgläubigen Mitschüler\*innen machen, in erheblicher Spannung zu den medialen Bildern stehen. Schüler\*innen müssen also lernen, zu differenzieren zwischen ihren eigenen Erfahrungen und den mitunter negativ konnotierten Bildern, die ihnen in den Medien oder auch im privaten Umfeld vermittelt werden. Dies stellt für Lehrende wie Lernende im Rahmen des interreligiösen Lernens eine herausfordernde Aufgabe dar (vgl. Ritter & Simojoki, 2014a, S. 33).

Viertens soll auf die Schwierigkeit eingegangen werden, dass interreligiöses Lernen den Fokus auf die eigene und auf andere Religionen legt, wodurch entsprechende Lernprozesse prinzipiell auf Schüler\*innen beschränkt werden, die sich „[...] zumindest in einem weiten Sinne einer bestimmten Religion zugehörig fühlen oder die sich jedenfalls als religiös verstehen“ (Schweitzer, 2014, S. 132). Wie aber der Umgang mit inzwischen zahlreichen konfessionslosen Schüler\*innen oder solchen, die sich einer anderen nicht-religiösen Weltanschauung zugehörig fühlen, gelingen kann, ist bislang nicht hinreichend geklärt. Auch sie sollten aber einen Platz in interreligiösen Lernprozessen finden und in Gespräche einbezogen werden. Zukünftig wird daher eine Aufgabe darin bestehen, den Platz für ebendiese Schüler\*innen zu eruieren (vgl. ebd.).

#### **4.4 Interreligiöses Lernen in der Grundschule**

Kinder wachsen heute in einer multireligiösen Gesellschaft auf und begegnen somit von klein auf Kindern mit anderen oder auch gar keinen religiösen Prägungen. Empirische Untersuchungen konnten mittlerweile belegen, dass bereits Kindergartenkinder religiöse Unterschiede wahrnehmen, über diese

nachdenken und Fragen dazu stellen (vgl. Schweitzer, 2014, S. 14 f.). Ob Kinder die multireligiöse Situation, mit der sie täglich in ihrer Klasse konfrontiert werden, als Problem oder als Herausforderung wahrnehmen, ist bislang allerdings nicht ausreichend erforscht (vgl. Stögbauer & Ritter, 2014, S. 317).

Trotzdem ist es unerlässlich, bereits in der Grundschule interreligiöse Bildungsprozesse anzuregen, wenn dem allgemeinen schulischen Bildungsauftrag nachgekommen werden soll. Auch wenn interreligiöses Lernen eine Aufgabe für die gesamte Schule darstellt, ist der zentrale Ort dafür in der Grundschule der Religionsunterricht (vgl. Schweitzer, 2014, S. 165). Wann genau in diesem gezielt interreligiöse Lernprozesse in Bewegung gebracht werden sollten, kann nicht pauschal beantwortet werden. So kommen in einer Schule mit einer ausgeprägten Multireligiosität interreligiöse Fragen vermutlich früher auf als in einer religiös homogeneren Grundschule, denen dann auch nachgegangen werden muss. Ein didaktisches Vorgehen, das sich erst auf christliche Inhalte fokussiert und andere Religionen erst wesentlich später thematisiert, ist nicht wünschenswert. Zeitlich gesehen sollte es ein Nebeneinander und didaktisch gesehen ein Miteinander der Religionen sein (vgl. Stögbauer & Ritter, 2014, S. 316).

Während sich die Konzeptentwicklung interreligiösen Lernens lange Zeit auf den Religionsunterricht an Gymnasien konzentrierte, werden inzwischen auch für die anderen Schulformen schulspezifische Didaktiken und Schwerpunkte entwickelt (vgl. Simojoki, 2019, S. 55). So müssen interreligiöse Lernprozesse an der Grundschule altersentsprechend selbstverständlich anders akzentuiert werden als an weiterführenden Schulen, wenn sie zur Entwicklung religiöser Kompetenzen und eines eigenen Standpunkts beitragen sollen. In der Grundschule und in der Unterstufe soll interreligiöses Lernen daher in erster Linie Orientierung bieten und die Angstbewältigung vor dem Fremden unterstützen. Dazu werden Erfahrungen, die Kinder mit fremden Religionen machen, aufgegriffen und reflektiert, „um Ängsten und Vorurteilen entgegenzuwirken und Verständnis für das Verhalten von andersgläubigen Mitschülerinnen und -schülern zu gewinnen“ (Sajak, 2012, S. 229). Schwerpunktmäßig soll in der Grundschule ein dialogisches Lernen stattfinden, also die Auseinandersetzung mit den drei monotheistischen, abrahamischen Religionen Christentum, Judentum und Islam, da diese besonders die Kulturgeschichte Europas und das tägliche gesellschaftliche Zusammenleben prägen. Fernöstliche Religionen sollen erst in der Sekundarstufe I und II thematisiert werden (vgl. ebd., 223, 225).

Gemäß Fischer (vgl. 2005, S. 458) ist es Aufgabe eines evangelischen oder katholischen Religionsunterrichts der Grundschule, der bestrebt ist, sich interreligiös zu öffnen, religionskundlich bedeutsame Themen anderer Religionen aufzugreifen sowie direkte Begegnungen mit Vertreter\*innen anderer Religionen zu ermöglichen. In diesem Sinne äußert er folgendes:

„Respekt und Toleranz gegenüber einer anderen religiösen Überzeugung gibt es nicht losgelöst von inhaltlichem Wissen, Erfahrungen und konkreten Begegnungen mit Menschen, die diese Religion leben. Wer nichts weiß von Ramadan und Fasten, von Gebetspraxen und Fronleichnamsprozessionen [...], der kann dieses auch nicht würdigen, respektieren oder tolerieren“.

(Fischer, 2005, S. 460)

Dieses inhaltliche Wissen über Weltreligionen kann in der Grundschule jedoch nicht ausschließlich systematisch vermittelt werden, stattdessen muss sich den Religionen in ihrer erlebbaren und gelebten Form angenähert werden. Dies kann etwa durch die Thematisierung religiöser Feste als Ausdruck gelebter Religion oder durch den Besuch von Orten der gelebten Religion in unmittelbarer Umgebung der Kinder gelingen. Gerade in der Grundschule kommt es bei komplexen Themen darauf an, anregungsreiche, erfahrungsnahe und vielseitige Methoden anzubieten, die unterschiedliche Zugangsmöglichkeiten und selbstständiges Lernen ermöglichen (vgl. Fischer, 2005, S. 458-461). Auch Schweitzer (vgl. 2014, S. 36) betont, interreligiöses Lernen immer kindgemäß und wesentlich von den Erfahrungen und der Lebenswelt der Kinder ausgehend zu konzipieren. Nur so kann interreligiöses Lernen für Kinder nachvollziehbar und nachhaltig sein.

Gleichzeitig gilt es in der Grundschule beim interreligiösen Lernen zu beachten, dass von den Kindern keineswegs erwartet werden darf, sie könnten etwa einen umfassenden, argumentativen Dialog der Weltreligionen über Wahrheitsansprüche führen. Unbedingt vermieden werden sollte zudem, Kinder in die Expert\*innenrolle ihrer Religion zu drängen und sie dadurch in Positionen zu bringen, denen viele vermutlich nicht gerecht werden können. Dennoch können Kinder aber lernen, religiöse Phänomene, denen sie im Alltag begegnen, wahrzunehmen und deren Bedeutung kennenzulernen und zu verstehen (vgl. Fischer, 2005, S. 460).

Es gilt insgesamt, die langfristig angelegten Ziele interreligiösen Lernens (siehe Kap. 4.2) im Religionsunterricht der Grundschule anzubahnen, damit sie im weiteren Verlauf der Schulzeit weiter vertieft werden können. Auf diese Weise können Kinder von klein auf lernen, mit Angehörigen anderer Religionen friedvoll zusammenzuleben, Gemeinsames und Trennendes wahrzunehmen und respektvoll zu achten und Brücken zueinander aufzubauen. So kann der Entstehung von Barrieren zwischen Angehörigen verschiedener Kulturen

und Religionen oder gar deren Rückzug in sogenannte „Parallelgesellschaften“ vorgebeugt werden.

## **5. Die Untersuchung: Vorstellung des Forschungsdesigns**

Wie steht es aktuell um den Religionsunterricht und wie kann seine Zukunft im Kontext der globalisierten Gesellschaft aussehen? Ist es verantwortbar, einfach alles so zu belassen, wie es momentan ist, oder stehen Politik, Schulleitungen und Lehrende in der Verantwortung, gemeinsam auf die multireligiöse Situation in unseren Schulen zu reagieren und den konfessionell getrennt erteilten Religionsunterricht zu reformieren?

Um diesen Fragen näher zu kommen, wurde der Weg gewählt, die Arbeit nicht nur auf theoretische Perspektiven zu stützen, sondern auch auf Sichtweisen aus der unterrichtlichen Praxis. Dazu wurde gezielt das Gespräch mit Personen gesucht, die tagtäglich mit Multireligiosität und Multikulturalität konfrontiert werden - Religionslehrende an Grundschulen. Mithilfe von Interviews sollte ein ganzheitlicheres Bild entstehen und Eindrücke verschafft werden, wie Lehrende ganz persönlich die Situation des Religionsunterrichts erleben und einschätzen. Vorteilhaft an qualitativen Interviews war dabei, dass nicht nur in Erfahrung gebracht werden konnte, wie die teilnehmenden Befragten die konkrete Situation - in diesem Fall den Religionsunterricht - bewerten, sondern durch welche Begründungen sie zu einer bestimmten Sichtweise gelangen.

Auf Grundlage der Literatur wurden drei Forschungshypothesen aufgestellt, die im Rahmen von Einzelfallanalysen untersucht werden sollten:

1. Lehrkräfte werden bereits jetzt mit einer enormen religiösen Vielfalt im Klassenzimmer konfrontiert, mit der sie didaktisch und organisatorisch umgehen müssen, die sie aber sowohl als Chance als auch als Herausforderung wahrnehmen.
2. Lehrkräfte spüren immer wieder den Legitimationsdruck, der auf dem Religionsunterricht lastet, sind persönlich aber davon überzeugt, dass das Fach auch in der multireligiösen Gesellschaft eine Daseinsberechtigung hat und chancenreich für die Entwicklung von Kindern ist.
3. Lehrkräfte können sich in der Grundschule durchaus Alternativen zum konfessionellen Religionsunterricht vorstellen - etwa Formen des interreligiösen Lernens, mit dem sie viele Lernchancen verbinden, sich jedoch nur mäßig bis gar nicht kompetent fühlen, um solche Lernprozesse zu gestalten.

Die Orientierung an Einzelfallanalysen entspricht einem *qualitativen* Forschungsdesign. Auch wenn diesem Vorgehen von Seiten der *quantitativen* Wissenschaft häufig eine mangelnde Verallgemeinerbarkeit vorgeworfen wird, wird diese offene Methodik in der heutigen Forschungspraxis doch immer häufiger angewandt (vgl. Mayring, 2015, S. 20, 23). Zugegebenermaßen können natürlich bei drei Interviewpartner\*innen keine repräsentativen, allgemein gültigen Aussagen gemacht werden. Jedoch lassen sich bei ähnlichen Richtungen der Antworten mindestens erste Tendenzen zu den einzelnen Fragestellungen ableiten und Vergleiche zwischen den Haltungen der Befragten anstellen. Um diese Ergebnisse schließlich verallgemeinern zu können, müssten sich allerdings einige weitere Untersuchungen mit mehr Lehrkräften, auch aus unterschiedlichen regionalen Kontexten, anschließen (vgl. Mayring, 2007).

In diesem Fall besteht der große Vorteil des *qualitativen* Forschungszugangs aber darin, dass der Untersuchungsgegenstand, also die Religionslehrkräfte, ganzheitlich wahrgenommen und ihre subjektiven Einschätzungen besser und detaillierter erfasst werden können als bei einem *quantitativen* Vorgehen. Zudem kommt hinzu, dass es schwierig geworden wäre, die für eine aussagekräftige *quantitative* Untersuchung erforderliche größere Anzahl an beteiligten Lehrkräften zu erreichen (vgl. Aepli et al., 2014, S. 114). Selbst bei dem gewählten *qualitativen* Vorgehen war es herausfordernd, Lehrkräfte zu erreichen, die zu einer Teilnahme bereit waren. Aber darauf soll im Rahmen des Aspekts der Vorbereitung der Interviews näher eingegangen werden. Weiterhin vorteilhaft an der Interviewsituation ist, dass auch nonverbale Signale, wie langes Zögern oder Gesprächspausen, wahrgenommen und gedeutet werden können (vgl. Dresing & Pehl, 2018, S. 7 f.). Bei einem quantitativen Vorgehen, etwa in Form von Fragebögen, ist es hingegen wesentlich schwieriger, solche Eindrücke zu erfassen.

Bevor die Perspektiven der Lehrenden analysiert werden, soll in diesem Kapitel das Forschungsdesign näher erläutert werden. Es folgen daher Ausführungen zur Vorbereitung und Durchführung der Interviews sowie zur Auswertungsmethode des transkribierten Materials.

## **5.1 Vorbereitung und Durchführung der qualitativen Interviews**

Religionslehrende an Grundschulen sind diejenigen Personen, die an der Gestaltung des Unterrichts unmittelbar beteiligt sind und in der Interaktion mit Schüler\*innen stehen. Sie können daher am besten wahrnehmen, wie die aktuelle Situation des Religionsunterrichts ist, wo seine Stärken und Schwächen liegen und welche Bedeutung er überhaupt noch für Kinder hat, die den Ein-

flüssen von Multireligiosität und Säkularisierung ausgesetzt sind. Daher sollten sie der Ausgangspunkt der Interviews sein, damit ihre persönlichen Haltungen erfasst und erste Rückschlüsse auf die Zukunftsfähigkeit des Religionsunterrichts gezogen werden können.

Für die Untersuchung wurde zum einen Kontakt zu dem Pfarrer Stefan Wilke<sup>5</sup> sowie zu der Pfarrerin Mareike Schulze aufgenommen, die beide in einer nordhessischen Kleinstadt im Landkreis Waldeck-Frankenberg arbeiten. Im Rahmen ihrer beruflichen Tätigkeit erteilen sie Religionsunterricht an Schulen und haben somit Erfahrungen mit der Organisation des Unterrichts und der Arbeit mit den Kindern sammeln können. Vielerorts ist es die gängige Praxis, dass der Unterricht nicht von Lehrkräften, sondern von Bediensteten der Kirche übernommen wird. Daher kamen sie als Interviewpartner\*innen beide infrage. Sie schienen den Interviewthemen gegenüber sehr aufgeschlossen und interessiert zu sein und sicherten mir spontan ihre Teilnahme zu.

Zum anderen sollten aber gerade auch Eindrücke von ausgebildeten Lehrkräften, die nicht im unmittelbaren Kontext zur evangelischen Kirche stehen, erfasst werden. Ihre beruflichen Hintergründe sind doch anders, da sie jeden Tag mit Kindern zusammenarbeiten und diese daher nicht nur im Religionsunterricht erleben. Zudem besteht der große Unterschied zu den Pfarrer\*innen, dass sie über eine vollständige pädagogische Ausbildung verfügen. Es schien daher möglich, dass die Sichtweisen der Lehrkräfte doch zu denen der Pfarrer\*innen abweichen.

Aus diesem Grund wurde Kontakt zu Viola Schäfer aufgenommen, eine junge Lehrerin, die an einer Grundschule in einem Stadtteil von Marburg unterrichtet und ihre dortigen Erfahrungen schildern sollte. Wünschenswert schien es, noch eine weitere Lehrkraft zu interviewen, um ein ausgeglichenes Verhältnis zwischen den Meinungen der Pfarrer\*innen und der Lehrkräfte herzustellen und weitere Eindrücke zu bekommen. Doch bedauerlicherweise gestaltete sich die Suche nach weiteren Religionslehrkräften als äußerst problematisch, da die Teilnahmebereitschaft der kontaktierten Schulen und Lehrkräfte gering war. Einige Lehrkräfte, zu denen Kontakt aufgenommen wurde, reagierten eher unsicher und sagten entweder sofort ab oder nachdem sie die Fragen gesehen hatten. Schließlich hatte sich aber doch eine Lehrkraft bereit erklärt, das Interview zu führen. Sie sagte den vereinbarten Termin im Zuge der Corona-Krise jedoch so kurzfristig ab, dass es zeitlich nicht mehr möglich

---

<sup>5</sup> Die Namen aller Interviewteilnehmer\*innen wurden aus datenschutzrechtlichen Gründen geändert.

war, rechtzeitig vor dem Abgabetermin noch einen Ersatz zu finden. Daher konnte letztendlich leider nur mit einer Lehrkraft gesprochen werden.

Möglicherweise ist die geringe Teilnahmebereitschaft auf Aspekte zurückzuführen, die in der Arbeit bereits erwähnt wurden. Zum einen fühlen sich Lehrkräfte gegebenenfalls zumindest in einigen Bereichen, wie etwa dem interreligiösen Lernen, nicht kompetent genug, um in einem Interview dazu Stellung zu nehmen. Zum anderen kann es unter Umständen mit der nicht seltenen Vernachlässigung des Religionsunterrichts zugunsten scheinbar bedeutsamerer Fächer wie Mathematik oder Deutsch zusammenhängen. Religion läuft in vielen Schulen nur „nebenher“ und vielleicht wird diese Haltung auch von manchen Religionslehrkräften mitgetragen, auch wenn es letztendlich zum Berufsverständnis eines Religionslehrers oder einer Religionslehrerin gehören sollte, sich selbst stets zu reflektieren, des eigenen Standpunkts bewusst zu werden und sich immer wieder zu fragen, worin die Bedeutung des Religionsunterrichts für Kinder bestehen könnte.

Für die Einzelfallanalysen im Rahmen der qualitativen Untersuchung wurde als Orientierungshilfe ein Interviewleitfaden erstellt (siehe Anhang, S. 93 f.). Dabei schien es sinnvoll, Theorie und Praxis unmittelbar miteinander zu verknüpfen. Aus diesem Grund beziehen sich die Themenblöcke des Leitfadens inhaltlich auf den theoretischen Teil dieser Arbeit. Erkennbar ist ein zuspitzen-der Verlauf der Fragen. Von eher allgemeinen Aspekten, die im Zusammenhang mit dem Religionsunterricht stehen, sollte ein Übergang zur konkreten Unterrichtsgestaltung erfolgen. Hierbei wurden mit der Fokussierung auf Unterrichtsmodelle des Religionsunterrichts sowie auf die Bedeutung des interreligiösen Lernens für den zukünftigen Unterricht zwei Schwerpunkte gesetzt. Damit die Interviewten möglichst frei ihre ganz persönlichen Meinungen schildern, wurden die Fragen so formuliert, dass sie nicht in eine bestimmte Richtung lenken sollten. In der Gesprächssituation sollte sich kein reines „Frage-Antwort-Schema“ ergeben, weshalb eigene Haltungen in beschränktem Maße ebenfalls zum Ausdruck kommen sollten. Für die Interviews wurde ein teilstandardisiertes Vorgehen gewählt, bei dem die Leitfragen gewährleisten sollten, dass in allen Interviews alle Themenblöcke zur Sprache kommen (*deduktives Forschen*) und in einem gewissen Rahmen eine Vergleichbarkeit hergestellt werden kann. Gleichzeitig erlaubt dieses Vorgehen offene Antwortmöglichkeiten und Abweichungen vom Konzept. Dementsprechend kann die Reihenfolge der Fragen im Gespräch flexibel verändert werden, Fragen können gegebenenfalls ganz ausgelassen werden oder aufkommende Themen, die

der/die Interviewende nicht erwartet hatte, können vertieft werden (*induktives Forschen*). In jedem Fall ist ein flexibler Umgang mit dem Leitfaden ein wesentliches Merkmal dieses teilstandardisierten Vorgehens (vgl. Zierer et al., 2013, S. 64-66; Aeppli et al., 2014, S. 181).

Den Interviewleitfaden bekamen die Befragten etwa zwei Wochen vor dem Interviewtermin zugeschickt. Diese Vorgehensweise wurde gewählt, da die Themen und die entsprechenden Fragen doch recht komplex sind und ein intensiveres Nachdenken erfordern. Durch die Option der Vorbereitung wurde darauf spekuliert, dass die Fragen zunächst in Ruhe reflektiert werden können und dadurch letztendlich ausführlichere und durchdachtere Antworten aus dem Gespräch resultieren als bei einer Konfrontation mit unbekanntem Inhalt, auf die spontan reagiert werden soll.

Der Interviewleitfaden stieg mit der Erfassung der biographischen Daten Name, Alter und berufliche Erfahrung ein. Bei letzterer interessierte vor allem, ob die Interviewpartner\*innen bisher in Schulen im ländlichen oder (groß-)städtischen Raum unterrichteten. Es ist davon auszugehen, dass Lehrkräfte, die in großstädtischen Gebieten unterrichten - in denen die religiöse Heterogenität in der Regel um einiges komplexer ist als in mehrheitlich christlich geprägten ländlichen Gebieten - andere Eindrücke vom Religionsunterricht schildern als Lehrkräfte, die im ländlichen Raum unterrichten. Thematisch eingestiegen wurde mit den gesellschaftlichen Veränderungen, die den Rahmen religiöser Bildung an Schulen verändern. Die befragten Personen wurden hierbei mit Prognosen konfrontiert, die davon ausgehen, dass in zehn Jahren der Anteil konfessionsloser und andersgläubiger Schüler\*innen voraussichtlich bei etwa 50 Prozent liegen wird, und sollten äußern, was sie als christliche Religionslehrkräfte denken, wenn sie solche Prognosen hören. Zudem sollten sie beschreiben, ob sie mit religiöser Vielfalt eher Chancen oder Herausforderungen assoziieren. Darauffolgend kamen die Aspekte der Relevanz von Religion im Alltag von Grundschulkindern sowie die viel diskutierte „Legitimationskrise“ des schulischen Religionsunterrichts zur Sprache. Dabei sollte in Erfahrung gebracht werden, wie sich die befragten Personen zu Vorwürfen verhalten, der Religionsunterricht sei kein zeitgemäßes Fach mehr, und ob sie bereits persönlich mit solchen Vorwürfen konfrontiert wurden. Anschließend wurde konkret der Religionsunterricht als Schulfach thematisiert, indem die Befragten erläutern sollten, welche Lernpotentiale sie mit dem Fach verbinden. Hierbei ging es um eine persönliche Beurteilung, inwiefern Religionsunterricht zum einen für die persönliche Entwicklung des Kindes und zum ande-

ren für das gesellschaftliche Zusammenleben relevant sein könnte. In einem nächsten Schritt lag ein größerer Schwerpunkt auf der Organisation des Religionsunterrichts. Dabei wurde zu dem konfessionell erteilten Religionsunterricht - der derzeit noch immer gängigsten Unterrichtspraxis - Stellung genommen. Die Lehrkräfte sollten beurteilen, ob dieses Modell für sie einer stets heterogener werdenden Schülerschaft noch gerecht werden kann und für sie dementsprechend eine zeitgemäße Lösung darstellt oder nicht. Des Weiteren wurden alternative Organisationsmodelle diskutiert. Dazu wurden die Personen zunächst befragt, ob sie Konzepte benennen können, bei denen Klassen nicht nach Konfessionen und Religionen aufgeteilt werden. War dies der Fall, so sollten sie einschätzen, wie sinnvoll sie solche Konzepte finden oder ob sie gegebenenfalls selbst schon Erfahrungen damit gemacht haben. Wurden an der Stelle das konfessionell-kooperative Modell oder der Hamburger Weg noch nicht erwähnt, befassten sich die darauffolgenden Fragen damit. Darauf aufbauend ging es in einem weiteren Schwerpunkt um das interreligiöse Lernen. In diesem Rahmen sollten die Lehrkräfte ihre Meinungen äußern, welchen Stellenwert sie dem interreligiösen Lernen einräumen, welche Chancen und Herausforderungen sie damit assoziieren und ob sie bereits selbst Erfahrungen mit interreligiösem Unterrichten machen konnten. Zudem wurde über Kompetenzen gesprochen, die persönlich möglicherweise fehlen, um interreligiöses Lernen in den Religionsunterricht zu integrieren, und über Kompetenzen, die Lehrkräfte generell dafür benötigen könnten. In einer letzten Frage zu dem Thema sollten die Lehrkräfte beantworten, ob Formen des interreligiösen Lernens für sie als Zukunftsmodell für den Religionsunterricht vorstellbar wären. Schließlich wurden die Interviews abgeschlossen, indem die Interviewpartner\*innen ein Fazit formulieren sollten, wie für sie persönlich zukunftsfähiger Religionsunterricht aussieht.

Die Einzelbefragungen fanden am 17. und 18. März sowie am 02. April 2020 statt und wurden von der Autorin dieser Arbeit durchgeführt. Aufgrund der Corona-Krise konnten die Interviews nicht wie geplant im direkten persönlichen Gespräch erfolgen, sondern wurden per Telefon beziehungsweise Videoanruf geführt. Die Interviewten wurden im Vorfeld informiert, dass die Gespräche mit einem Diktiergerät aufgezeichnet und anschließend transkribiert werden. Diese wörtlichen Transkripte dienen der Übertragung und Fixierung des Gesprochenen in die Schriftsprache und bilden die Grundlage für die Auswertungen der Interviews. Allen Beteiligten wurde vollständige Anonymität zugesichert, weshalb die Namen geändert und sämtliche weitere Angaben,

die Rückschlüsse zu den einzelnen Identitäten zulassen könnten, im Transkript geschwärzt wurden. Zu Beginn jeder Einzelfallanalyse stehen aber kurze Angaben über Alter und Berufserfahrung der jeweiligen Personen.

Bei der Anfertigung der Transkripte wurde das Vorgehen der erweiterten inhaltlich-semantischen Transkription nach den nachfolgend erläuterten Regeln von Dresing und Pehl (vgl. 2018, S. 21-23) angewandt. Diese beziehen sich auf das System von Kuckartz et al. und erweitern dieses. Bei der semantisch-inhaltlichen Transkription wird auf Details zur Aussprache, etwa Dialekte oder Tonhöhen, verzichtet. Das Transkript erlaubt dadurch einen schnellen Zugang zum Gesprächsinhalt und ist leicht lesbar (vgl. ebd., S. 18). Die Interviewerin wurde mit JB und die Interviewten mit den Initialen ihrer Vor- und Nachnamen abgekürzt. Abgebrochene oder unvollständige Wörter und Sätze wurden mit „/“ markiert, Wortdopplungen wurden übernommen. Syntaktische Fehler wurden nicht korrigiert und Wortverschleifungen an die Schriftsprache angenähert. Umgangssprachliche Partikel wurden ebenso transkribiert wie Rezeptionssignale und Fülllaute, mit Ausnahme sogenannter Backchanneling-Signale, die auftraten, während die andere Person sprach. Emotionale non-verbale Äußerungen, die das Gesprochene unterstützten, wurden in Klammern notiert. Sprechpausen wurden durch Auslassungspunkte in Klammern gekennzeichnet, wobei die Anzahl der Punkte die Länge der Pause in Sekunden angibt. Bei Pausen, die mehr als drei Sekunden andauerten, wurde die Länge als Ziffer angegeben. Unverständliche Wörter wurden mit „(unv.)“ markiert. Die vollständigen Transkripte wurden mit Zeilennummern versehen und sind im Anhang der Arbeit zu finden (S. 95-118).

## **5.2 Die Auswertungsmethode:**

### **Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring**

Zur Auswertung der drei transkribierten Interviews eignet sich die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring, deren Intention es ist, fixierte Kommunikation systematisch, also regel- und theoriegeleitet, zu analysieren (vgl. Mayring, 2015, S. 13). Zentrales Instrument der qualitativen Inhaltsanalyse ist die Ordnung des Materials in ein Kategoriensystem. Explizite Ziele der Analyse werden durch Kategorien konkretisiert, die Analyse wird nachvollziehbarer für andere und eine Vergleichbarkeit der einzelnen Interviews miteinander wird ermöglicht (vgl. ebd., S. 51 f.). Die ersten beiden Schritte der Inhaltsanalyse, also die Bestimmung des Ausgangsmaterials und die Entwicklung einer oder mehrerer Fragestellungen für die Analyse (vgl. Mayring, 2015, S. 54 f., 58), wurden in den vorhergehenden Ausführungen bereits erörtert.

Nun muss das genauere Vorgehen der Auswertung definiert werden. Mayring (vgl. 2015, S. 67) differenziert zwischen drei Grundformen des Interpretierens, die als voneinander unabhängige Analysetechniken in Abstimmung zu dem vorliegenden Material und der Forschungsfragen angewandt werden können: Zusammenfassung, Strukturierung und Explikation. Ziel der explizierenden Analyse ist es, zusätzliches Material zum besseren Verständnis einzelner fraglicher Textteile hervorzubringen (vgl. ebd.). Aufgrund des umfangreichen theoretischen Teils der Arbeit kommt diese Herangehensweise aber nicht infrage. Die strukturierende Analyse zielt darauf ab, „[...] bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen“ (ebd.). Hingegen ist es Ziel der zusammenfassenden Analyse, „[...] das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, [und] durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist“ (ebd.). Der Unterschied der beiden letztgenannten Vorgehensweisen ist, dass bei der strukturierenden Analyse ein *deduktives* Kategoriensystem vor der Interpretation festgelegt wird, wohingegen dieses bei der zusammenfassenden Analyse *induktiv*, also aus der Arbeit mit dem Material heraus, gebildet wird.

Für die Auswertung wurde das Vorgehen der strukturierenden Analyse gewählt. Basierend auf der Struktur des Interviewleitfadens wurden vor der Analyse deduktiv Kategorien erzeugt, auf die alle Transkripte überprüft werden sollten. Da sich der Aufbau des Leitfadens bereits an Kategorien orientierte, konnte erwartet werden, in allen Interviews Antworten zu den folgenden sechs Kategorien zu erhalten:



Abb. 2: Deduktiv erzeugte Kategorien (eigene Darstellung)

Mit der Auswertung der Transkripte wurde begonnen, nachdem die deduktiv bestimmten Kategorien feststanden. Dafür wurde für alle Interviewpartner\*innen eine separate Tabelle angelegt. In der ersten Spalte stehen dabei die deduktiv erzeugten Kategorien. Diesen wurden unter Angabe der Zeilennummern passende Zitate aus den Gesprächstranskripten als sogenannte Ankerbeispiele zugeordnet. Paraphrasierend, also in einer knappen, nur auf

den Inhalt beschränkten, beschreibenden Form (vgl. Mayring, 2015, S. 71), wurden die Zitate in der rechten Spalte in eigenen Worten zusammengefasst. Dieser als Kodierung der Aussagen bezeichnete Prozess wurde wesentlich dadurch erleichtert, dass die Leitfragen im Interviewleitfaden bereits den gewählten deduktiven Kategorien zugeordnet waren. Somit dient dieser auch als Kodierleitfaden. Zum Teil gestaltete sich die eindeutige Kodierung einiger Aussagen zu nur einer Kategorie jedoch als schwierig, da sie inhaltlich zu mehreren passten. Mehrfachzuordnungen einzelner Aussagen fanden in diesem Rahmen jedoch nicht statt, stattdessen erfolgte in diesen Fällen eine Zuordnung aufgrund des Kontextes der Aussagen. Die drei Tabellen sind im Anhang der Arbeit zu finden (S. 119-140).

Zu den sechs deduktiv erzeugten Kategorien befanden sich am Ende der Analyse eine Vielzahl an Aussagen und konkreten Ankerbeispielen in den Tabellen. Darauf basiert das nachfolgende Kapitel, in dem die Ergebnisse der Einzelfallstudien präsentiert und interpretiert werden. Jeweils nacheinander ist dabei den einzelnen Gesprächspartner\*innen Stefan Wilke, Mareike Schulze und Viola Schäfer ein Unterkapitel gewidmet. Das Kapitel hätte alternativ auch anhand des Kategoriensystems strukturiert werden können, sodass die Aussagen der Interviewpartner\*innen zu den jeweiligen Kategorien zusammengefasst worden wären. Es wurde aber bewusst beschlossen, die drei Gespräche nacheinander zu analysieren, um sich auf die einzelnen Personen zu fokussieren und eine übersichtliche, ganzheitliche Darstellung ihrer persönlichen Eindrücke und Haltungen zum Religionsunterricht in der Grundschule zu erhalten.

## **6. Auswertung der Einzelfallstudien**

### **6.1 Stefan Wilke: „Wir müssen als Religionen zusammenrücken und sagen: wir respektieren uns gegenseitig“**

Stefan Wilke ist zum Zeitpunkt des Interviews 47 Jahre alt. Er arbeitet seit 2001 als Pfarrer der evangelischen Landeskirche von Kurhessen-Waldeck und erteilt seitdem im Rahmen seiner beruflichen Tätigkeit auch Religionsunterricht an verschiedenen Schulformen. 14 Jahre lang war er an einer dörflich geprägten Grundschule im osthessischen Landkreis Hersfeld-Rotenburg tätig. Nach seinem beruflichen Wechsel in die Kleinstadt im Landkreis Waldeck-Frankenberg, in der er mittlerweile arbeitet, unterrichtete er zunächst ein Jahr lang an einer Grundschule in ebendieser Stadt. Für ein Jahr unterrichtete er dann an einer Haupt- und Realschule, inzwischen erteilt er Religionsunterricht an einer Fachschule für Sozialpädagogik.

### **Aussagen zu den definierten Kategorien**

Die im Zuge von gesellschaftlichen Veränderungen fortschreitende religiöse Vielfalt an Schulen bezeichnet Herr Wilke sowohl als Chance als auch als Herausforderung für den Religionsunterricht. Auf Prognosen, die den Anteil von Konfessionslosen und Andersgläubigen in zehn Jahren auf über 50 Prozent der Bevölkerung einschätzen, reagiert er recht gelassen:

*SW: [...] ich weiß gar nicht, ob sich so viel ändern wird, weil das meine Erfahrung ist, dass das jetzt schon ist, dass ganz viele von denen, die da im Unterricht sitzen, von Tuten und Blasen auf gut Deutsch keine Ahnung haben. [...]*

(Z. 20-23)

Schon jetzt müsse er mit der herausfordernden Situation umgehen, dass viele Schüler\*innen, selbst wenn sie getauft sind, kaum oder gar keine religiöse Prägung oder Vorwissen mit in den Unterricht bringen. Biblische Geschichten oder das Vaterunser seien für einige Schüler\*innen fremd, und sie kämen erst durch die Schule mit Religion in Kontakt. Über seine Arbeit mit den Erwachsenen in der Fachschule für Sozialpädagogik erzählt er, dass er dort Lerngruppen unterrichte, in denen von 25 Leuten nur eine Person von sich sage, sie sei gläubig. Alle anderen zeigten Gleichgültigkeit bis hin zur totalen Ablehnung. In diesem Kontext äußert er:

*SW: Das fordert heraus, das macht Spaß, mit denen zu arbeiten, sich auch zu streiten und als Pfarrer da zu stehen und zu sagen: So, ich stehe aber zu dieser Sache, mir ist es wichtig.*

(Z. 44-46)

So bedeutet religiöse Vielfalt - zu der auch die abnehmende religiöse Prägung und die Konfessionslosigkeit zählen - für Herrn Wilke in der Hinsicht zwar eine Herausforderung, aber scheinbar eine spannende, der er sich gerne stellt. Die Chance religiöser Vielfalt sieht er vor allem in der Möglichkeit, mit unterschiedlichen Ansichten und Glaubensrichtungen ins Gespräch zu kommen. Insgesamt denkt er, dass die Bedingungen für den Religionsunterricht im Laufe der Jahre aber definitiv nicht leichter werden.

Auf die Frage, ob Religion für Kinder im Grundschulalter im Alltag noch eine Rolle spielt, gibt er die folgende Antwort:

*SW: Für manche Kinder ja, aber das wird ein immer geringerer Teil. Also natürlich gibt's noch die Familien, wo mittags am Mittagstisch gebetet wird oder abends zum Einschlafen ein Lied gesungen wird, äh, oder so. Aber, (.) aber es wird weniger.*

(Z. 63-66)

Er sieht folglich eine abnehmende Bedeutung von Religion im Alltag und stützt sich in dieser Annahme vor allem auf die immer seltener stattfindende religiöse Erziehung im Elternhaus. Diese Argumentation ist nachvollziehbar, da das

Elternhaus den primären Berührungspunkt für Kinder mit ihrer Religion bietet. Besonders drastische Erfahrungen mit der schwindenden Bedeutung von Religion machte Herr Wilke im Religionsunterricht in einer sechsten Klasse an einer Haupt- und Realschule. Dort wurde er von Schüler\*innen direkt damit konfrontiert: „Das ist doch alles Quatsch mit Gott“ (Z. 59). Auch bei relativ jungen Schüler\*innen stößt Religion demnach auf Ablehnung. Es ist herausfordernd, unter solchen Bedingungen den Religionsunterricht erfolgreich zu gestalten und den Schüler\*innen den Wert des Unterrichts zu verdeutlichen.

Mit diesem Aspekt wird schon zu dem dauerhaft präsenten Legitimationsdruck, der auf dem Fach lastet, übergeleitet. Immer wieder wird der (christlich-konfessionelle) Religionsunterricht als nicht zeitgemäß bezeichnet, angesichts einer geringer werdenden religiösen Prägung und der Verschiebung religiöser Verhältnisse hin zu einer multireligiösen Gesellschaft. In diesem Kontext bewegt Herrn Wilke vor allem die Frage nach der gesellschaftlichen Akzeptanz des Religionsunterrichts:

*SW: Die Frage ist die der gesellschaftlichen Akzeptanz, also ob wir weiter Religionsunterricht machen dürfen in der Form wie bisher, wenn nur noch ein Bruchteil zur Kirche gehört.*

(Z. 30-33)

Trotz aller Vorwürfe ist Religionsunterricht für Herrn Wilke aber ein absolut zeitgemäßes und wichtiges Fach. Dazu gibt er zwei Gründe an: zum einen habe die christlich-jüdische Religion die Entwicklung unserer Gesellschaft und unserer Kultur wesentlich geprägt. Religionsunterricht bedeute für ihn daher auch Geschichtsunterricht. In diesem Kontext erwähnt er als Beispiel Martin Luther:

*SW: Die Geschichte Martin Luthers, wo wären wir heute? Also Martin Luther hat für eine einheitliche deutsche Sprache gesorgt zum Beispiel.*

(Z. 80 f.)

Zum anderen ist er der festen Überzeugung, dass religiöse Fragen alle Menschen beschäftigen, auch diejenigen, die Religion und den entsprechenden Unterricht möglicherweise infrage stellen. Religion ist für ihn daher ein hochaktuelles Thema:

*SW: Abgesehen davon glaube ich, jeder Mensch hat ja irgendwie was Spirituelles. Jeder fragt sich, warum sind wir überhaupt auf dieser Welt und was passiert mit uns, wenn wir wieder (.) von dieser Welt runtergehen. (.) Und insofern spielt Religion, äh, auch wenn es sich manche Leute nicht eingestehen wollen oder (..) sagen, es ist [...] Quatsch, [...] auf jeden Fall eine wichtige Rolle in unserer Gesellschaft im Leben vieler Menschen.*

(Z. 89-96)

Das größte Potential des Religionsunterrichts sieht er in der Förderung eines solidarischen Miteinanders. Gerade in Krisenzeiten wie jetzt, in denen durch das Coronavirus das gesellschaftliche Zusammenleben eingeschränkt und verändert werde, bedürfe es vor allem Solidarität. Die Relevanz religiöser Inhalte wird für ihn daher momentan besonders deutlich:

*SW: Was ist jetzt gefragt? Solidarität, (.) ne? Und was ist das höchste christliche Gebot? Liebe deinen Nächsten wie dich selbst. Also wenn ich nicht will, dass ich krank werde, dann muss ich jetzt auch dafür sorgen, dass andere nicht krank werden.*

(Z. 103-106)

Zur Organisation des Religionsunterrichts äußert er, dass er den getrennt konfessionellen Unterricht nicht mehr zeitgemäß finde. Er bezieht sich dabei auf seine Erfahrungen an einer Haupt- und Realschule, in der er getrennt konfessionell unterrichtet hat. Sinnvoll finde er diese Form jedoch nicht, da für ihn die beiden Konfessionen viel miteinander verbinde. Wünschenswert ist für ihn stattdessen ein konfessionsübergreifender Unterricht (Z. 122-126).

Mit dieser Unterrichtsform konnte Herr Wilke in den 14 Jahren, die er an der Grundschule unterrichtet hat, Erfahrungen sammeln:

*SW: Also ich hab 14 Jahre lang gemischt-konfessionelle Klasse unterrichtet. [...] das lag aber einfach daran, weil ich der einzige war, der Religion machte da. So, (lacht) da mussten die Katholiken halt zwangsläufig dazu kommen.*

(Z. 115-118)

Auch hier bestätigt sich ein Bild, das sich im theoretischen Teil bereits abzeichnete: die gemischt-konfessionelle Unterrichtsform wurde nicht bewusst aus pädagogischen Gründen gewählt, sondern aufgrund personeller Engpässe. Zudem wurde kein Ersatzfach wie Ethik angeboten (Z. 165-167). Dennoch bewertet Herr Wilke diese Situation im Nachhinein positiv und beschreibt das gemeinsame Lernen der Konfessionen als Bereicherung:

*SW: Ja man kann ja auch voneinander lernen einfach. Ähm, also (..) grade wenn ich [...] so vierte Klasse unterrichtet hab, [...] die waren dann im Kommuniionsunterricht, die Kinder. Die kamen dann so wie unsere ‚Konfis‘ später auf einmal mit ganz viel Wissen und sagten „bei uns ist das aber so“. Und das hat natürlich auch den Unterricht bereichert, wenn die authentisch aus ihrer Sicht erzählen konnten, „bei uns ist das so“ und ganz stolz erzählt haben, was sie gelernt haben.*

(Z. 135-142)

Gerade das von- und miteinander Lernen der Kinder spielt für ihn im gemischt-konfessionellen Unterricht offenbar eine wichtige Rolle und verleiht diesem Authentizität. Die gemischt-konfessionellen Lerngruppen setzten sich überwiegend aus evangelischen und katholischen Schüler\*innen zusammen. Nicht getaufte Kinder sowie muslimische Kinder - von denen es jedoch in dem

kleinen osthessischen Dorf nicht viele gab - nahmen aber ebenfalls am evangelischen Unterricht teil; darüber hinaus einmal auch ein jüdisches Kind. Ebenfalls kann hier auf den Mangel an Alternativfächern verwiesen werden, der prinzipiell kaum etwas anderes zulässt als die Teilnahme am evangelischen Religionsunterricht. Es kann jedoch nur spekuliert werden, ob manche Eltern ihre Kinder in den Ethikunterricht geschickt hätten, wenn dieser angeboten worden wäre, oder ob die Teilnahme des Kindes am christlichen Religionsunterricht für sie ohnehin unproblematisch war.

Herrn Wilkes Haltung zum Hamburger „Religionsunterricht für alle“ in evangelischer Verantwortung ist zwiespaltig. So denkt er zwar, dass ein gemeinsamer Religionsunterricht aller Konfessionen und Religionsgemeinschaften grundsätzlich funktionieren könne, aber nur unter der Bedingung, dass der Unterricht von verschiedenen Religionsvertretern und -vertreterinnen gemeinsam verantwortet wird:

*SW: Wenn es, ähm, (.) übergreifend ist und mehrere Kollegen beteiligt sind und jeder macht mal so eine Einheit, dann kann ich mir das gut vorstellen [...].*

(Z. 175-177)

Wie im entsprechenden Kapitel zum Hamburger Weg in dieser Arbeit beschrieben, arbeiten die verschiedenen Hamburger Religionsgemeinschaften ambitioniert daran, den Unterricht zukünftig gleichberechtigt zu verantworten und zu erteilen. Kritisch findet Herr Wilke es hingegen, wenn der Unterricht in der Verantwortung von nur einer Religionsgemeinschaft liegt. In diesem Kontext äußert er Folgendes:

*SW: [...] man muss auch den Glauben der Anderen ernst nehmen, und wenn sie das nicht möchten, die in den evangelischen Religionsunterricht zu setzen, dann müssen wir das respektieren, finde ich.*

*JB: Ja das stimmt.*

*SW: Also ich weiß nicht, ob ich mein Kind jetzt umgekehrt in den muslimischen Gottesd/ äh, Unterricht setzen würde. (.) Hätte ich glaube ich ein Problem mit.*

(Z. 168-175)

Interreligiöses Lernen bezeichnet Herr Wilke als „*unglaublich wichtig*“ (Z. 208). Aber auch hier betont er wieder, dass es für ihn nur durch die Beteiligung vieler Personen sinnstiftend werde, denn es sei etwas anderes, ob er seinen Schüler\*innen etwas über den Islam erzähle oder ob ein Moslem aus direkter Perspektive über seine Religion spreche (Z. 199-201). Die hohe Relevanz begründet er mit Verweis auf die Erzieher\*innen, an deren Ausbildung er momentan beteiligt ist:

*SW: Aber ich finde es wichtig, dass meine Erzieher wissen, was mache ich denn, wenn ich, äh, ein Zeugen Jehovas Kind im Kindergarten habe. Warum feiern die keinen Geburtstag oder kein Weihnachten? Was dürfen die essen, und was dürfen die nicht essen? Bei Muslimen ja dann zum Beispiel, ne?*

(Z. 204-208)

Folglich sieht er interreligiöses Lernen als einen wesentlichen Bestandteil der beruflichen Vorbereitung an, damit die Erzieher\*innen Verhaltensweisen oder Verpflichtungen der Kinder, die in deren religiösem Kontext wurzeln, besser nachvollziehen und verstehen können.

Das größte Potential des interreligiösen Lernens besteht laut Herrn Wilke darin, „miteinander zu sprechen statt übereinander“ (Z. 199). Interreligiöses Lernen leistet für ihn einen großen Beitrag zum Abbau von Vorurteilen und dass sich Angehörige verschiedener Konfessionen, Religionen und Weltanschauungen „kennenlernen und wissen, was die Anderen bewegt“ (Z. 232 f.). Dann könnten auch die folgenden Aussagen verhindert werden, die ihm mitunter schon in Grundschulen begegneten:

*SW: Also, wenn, ähm, ich Kinder frage im Unterricht „was wisst ihr denn über den Islam?“ Dann wissen die, die bringen Leute um. Das sind die Islamisten, das sind die, die in Nachrichten dominieren. Dass 95 Prozent der in Deutschland lebenden Muslime, oder 99 Prozent völlig normale Mitbürger sind, (..) die einfach nur friedlich ihre Religion leben, die überhaupt nie auf die Idee kämen, einen Menschen umzubringen. Ähm, das ist so ein verzerrtes Bild in der Gesellschaft.*

(Z. 225-232)

Hierbei spricht er einen wichtigen Punkt an, denn gerade der Islam ist mit vielen Vorurteilen behaftet. Diesen muss aber bei etwa 4,5 Millionen in Deutschland lebenden Muslimen unbedingt gegenübergestellt werden, um mehr Akzeptanz und Toleranz sowohl bei Kindern als auch bei Erwachsenen als Grundlage für ein friedvolles Miteinander zu fördern.

Die größten Herausforderungen für eine verstärkte Umsetzung interreligiöser Lernprozesse sieht er in der mitunter überschaubaren Auswahl an geeigneten Lehrpersonen sowie in der entsprechenden Ausbildung der Unterrichtenden, die besser auf den multireligiösen Kontext vorbereiten sollte - ein Aspekt, der im theoretischen Teil in Kapitel 4.3 ebenfalls zur Sprache kam. Er bezieht sich dabei auf die Gegebenheiten im ländlichen Raum, die weniger Spielräume zulassen, um Kooperationspartner\*innen für einen interreligiösen Unterricht zu finden, als etwa eine religiös viel heterogenere größere Stadt:

*SW: Also grade auf dem Dorf hab ich halt nicht, äh, den Imam in der Nähe und den was weiß ich Priester, oder den Rabbi und den Pfarrer, die da auch noch vielleicht miteinander können und das irgendwie gemeinsam gestalten können. Sondern da ist meistens*

*dann tatsächlich nur der evangelische Pfarrer, der halt irgendwie Reli macht und das auch mehr schlecht als recht, weil er es halt nur so in einer Schmalspurausbildung während des Vikariats gemacht hat.*

(Z. 247-253)

Bezüglich seiner Argumentation, dass die Lehrenden gut ausgebildet werden müssten, deutet er hier an, dass er sich persönlich als Pfarrer nicht gut genug ausgebildet fühlt, um in der Schule zu unterrichten. Diese Aussage bekräftigt er zu einem späteren Zeitpunkt im Interview noch einmal:

SW: [...] ich finde immer, wir Pfarrer haben in der Schule nichts zu suchen, weil ich finde, wir sind nicht gut genug dafür ausgebildet. Das mag in der Grundschule noch grad so gehen. An der ■■■ hab ich gemerkt, war ich überfordert. Da hab ich auch nach einem Jahr gesagt „Ich kann das nicht“. Ich bin dafür nicht qualifiziert, weil mir einfach die pädagogischen Ansätze fehlen, ne? Ich kriegte so eine siebte Klasse, die kriegte ich nicht ruhig. [...]

(Z. 342-348)

Auf die Frage, ob er sich grundsätzlich in der Lage sehe, interreligiösen Unterricht zu erteilen, wiederholt er die Aussage, dass das für ihn nur gemeinsam mit Vertreter\*innen anderer Religionsgemeinschaften möglich sei. Alleine sehe er sich dazu hingegen nicht in der Lage, und es widerspreche darüber hinaus auch seiner Definition von interreligiösem Lernen:

SW: [...] Also sonst ist es kein interreligiöser/ sonst ist es evangelischer Religionsunterricht, in dem wir andere Religionen behandeln. Das wär nicht interreligiös, (.) ‚inter‘ heißt ja ‚zwischen‘, und dann müssen wir irgendwie auch die Anderen mit dabei haben.

(Z. 267-270)

Seine Erfahrungen mit interreligiösem Lernen in der Grundschule sind bisher begrenzt. Nur einmal habe er ein jüdisches Kind in seiner Klasse als Ausgangspunkt für eine Einheit über das Judentum genutzt, die er gemeinsam mit der Mutter des Kindes gestaltet hat. Diese kam in den Religionsunterricht und erzählte den Kindern von jüdischen Festen - etwa wie sie zu Hause den Sabbat feiern. Herr Wilke bezeichnet diese Zusammenarbeit als eine schöne Erfahrung. Dennoch war das bislang der einzige wirkliche interreligiöse Bezug in seinem Unterricht an der Grundschule, was er auf die begrenzten Möglichkeiten im Dorf zurückführt (Z. 276-282).

Anders sehen seine Erfahrungen diesbezüglich in der Erwachsenenbildung an der Fachschule für Sozialpädagogik aus. Hier bemüht er sich schon seit geraumer Zeit darum, interreligiösem Lernen einen Platz einzuräumen, indem er mit Vertreter\*innen verschiedener Religionsgemeinschaften zusammenarbeitet. Diese werden von den Schulklassen entweder direkt vor Ort in den entsprechenden Gotteshäusern besucht oder in den Unterricht eingela-

den. So konnten die Schüler\*innen mit Vertreter\*innen der Freien evangelischen Gemeinde, der Zeugen Jehovas, der Bahá'í, der Neuapostolischen Gemeinde, der katholischen Gemeinde und der örtlichen Türkisch-Islamischen Gemeinde ins Gespräch kommen und die lokale religiöse Vielfalt kennenlernen (Z. 188-197). Diese Zusammenarbeiten sind in jedem Fall zu begrüßen und wären durchaus auch für den Religionsunterricht an der Grundschule vorstellbar.

Als erforderliche Kompetenzen, über die Lehrkräfte verfügen sollten, wenn sie interreligiöse Lernprozesse im Religionsunterricht gestalten wollen, sieht er vor allem den Bedarf an Kenntnissen über andere Religionen:

*SW: (...) Also eigentlich müsste man sich dann komplett erstmal in den anderen Religionen fortbilden, also richtig mal so eine ganze Woche nur zum Islam arbeiten, mit Islamwissenschaften. Also dem Thema mal richtig auf den Grund gehen. Wie Sie sagen, in Ihrem Studium kommt es auch nicht vor.*

*JB: Ja (zustimmend).*

*SW: Ähm, das ist eigentlich ein Drama, weil [...] grade, äh, der Islam müsste eine wesentliche Rolle spielen, finde ich, in unserer Ausbildung inzwischen.*

(Z. 301-308)

Die Grundlage für kompetenten interreligiösen Unterricht bildet für Herrn Wilke demnach umfangreiches eigenes Wissen über andere Religionen. Eine besondere Bedeutung sieht er in der verstärkten Auseinandersetzung mit dem Islam, der drittgrößten Religionsgemeinschaft in Deutschland. Schon in der Lehramts- und Pfarramtsausbildung herrsche bezüglich des Stellenwertes, der dem Islam eingeräumt wird, großer Nachholbedarf, so Wilke. Zukünftig sollte ein viel größerer Fokus darauf gelegt werden.

Auf die Frage, ob er sich Formen interreligiösen Lernens als Zukunftsmodell für den Religionsunterricht vorstellen könne, antwortet er, dass er zumindest mit den Erwachsenen versuche, interreligiöses Lernen in den Unterricht zu integrieren. Aber auch für Grundschulkinder sehe er darin eine „ganz spannende Geschichte“ (Z. 313 f.). Der Bedarf nach interreligiösem Lernen ist für ihn in jedem Fall gegeben:

*SW: Ich glaube, das müssen wir machen. Wir müssen als Religionen zusammenrücken und sagen: wir respektieren uns gegenseitig, wir versuchen uns nicht gegenseitig zu missionieren, sondern wir nehmen uns gegenseitig wahr und ernst und, äh, akzeptieren uns gemeinsam in der Verschiedenheit, würde ich sagen.*

(Z. 320-324)

Diese Worte von Herrn Wilke fassen die Anliegen eines interreligiösen Lernens gut zusammen. Religionen sollen zusammenrücken, wobei das nicht bedeutet, religiöse Identitäten der Anderen zu übernehmen. Aber: diese sollen

wahrgenommen und respektiert und bleibende Unterschiede akzeptiert werden, ohne dass sie zu unüberbrückbaren Differenzen sowie Abspaltungen führen. Für ein gelingendes interreligiöses Lernen ist für ihn letztlich noch entscheidend, nicht nur Kooperationspartner\*innen zur Verfügung zu haben, sondern dass Schulen auch eine entsprechende Bereitschaft zeigen, interreligiösem Lernen den Raum und die Zeit zu geben, die dafür benötigt werden (Z. 316-319).

### **Fazit des Interviewten**

Auf die abschließende Frage des Interviews, wie für ihn persönlich zukunftsfähiger Religionsunterricht aussieht, antwortet Herr Wilke, dass sich die Zukunft aus seiner Sicht vor allem am gut ausgebildeten Lehrpersonal entscheiden werde. Lehrkräfte, die sowohl über gute pädagogische als auch vielfältige fachwissenschaftliche Hintergründe verfügen und in der Lage sind, den Unterricht den veränderten Verhältnissen entsprechend zu gestalten, spielen für ihn die entscheidende Rolle, damit der Religionsunterricht schulisch relevant bleiben kann. Als zukünftiges Organisationsmodell favorisiert er einen interkonfessionellen Religionsunterricht, in dem die christlichen Konfessionen zusammenarbeiten. Interreligiöses Unterrichten kann für ihn nur unter den in der Analyse dargestellten Voraussetzungen gelingen und weiter ausgebaut werden.

## **6.2 Mareike Schulze: „Mehr Gemeinsamkeiten als Dinge, die uns trennen“**

Mareike Schulze ist zum Zeitpunkt des Interviews 40 Jahre alt. Sie ist Pfarrerin der evangelischen Landeskirche von Kurhessen-Waldeck und arbeitet seit 2006 im Rahmen ihrer beruflichen Tätigkeit auch als Religionslehrerin. Überwiegend unterrichtete sie bisher an Grundschulen, wobei sie sowohl in kleineren Dorfschulen als auch in größeren städtisch geprägten Schulen tätig war. Zwischendurch erteilte sie für anderthalb Jahre den Religionsunterricht an einer Haupt- und Realschule. Inzwischen unterrichtet sie an einer Grundschule in einer Kleinstadt im Landkreis Waldeck-Frankenberg.

### **Aussagen zu den definierten Kategorien**

Die gesellschaftlichen Veränderungen, die die Religionslandschaft in Deutschland in den kommenden Jahren weiter beeinflussen und Schule und Kirche gleichermaßen betreffen werden, beschäftigen Frau Schulze:

*MS: Das macht einen natürlich schon nachdenklich, ähm, dass die Entwicklung so eindeutig in eine Richtung zeigt. Ähm, da wird sich*

*einiges für uns als Kirche verändern und das wird natürlich auch im Schulunterricht Konsequenzen haben.*

(Z. 22-26)

Diese Konsequenzen werden für sie vor allem darin zum Ausdruck kommen, dass die Teilnahme von Kindern am Religionsunterricht zukünftig weniger selbstverständlich sein werde, als sie es vor einigen Jahren noch war. Es müsse daher immer wieder plausibel gemacht werden, warum der Religionsunterricht seinen berechtigten Platz in Schulen habe. Hierin besteht für sie die größte Herausforderung in der wachsenden konfessionellen und religiösen Vielfalt (Z. 39-42). Hingegen sieht sie in dieser Vielfalt - die ihr auch jetzt schon im Unterricht begegnet - die Chance, gerade für Kinder, die konfessionslos sind oder kaum eine religiöse Prägung im Elternhaus erfahren haben, durch den Religionsunterricht ein Kontaktangebot zu Religion und Kirche zu schaffen sowie diese für religiöse Fragen zu sensibilisieren (Z. 31-37). Ähnlich wie Herr Wilke verbindet folglich auch Frau Schulze religiöse Vielfalt sowohl mit Chancen als auch mit Herausforderungen.

Auf die Frage, welche Rolle Religion im Alltag von Kindern noch spiele, antwortet sie, dass das stark abhängig sei vom jeweiligen Elternhaus:

*MS: Also meine Erfahrung ist, ähm, dass Kinder natürlich das, was zu Hause vorgelebt wird, ähm, mitbringen oder eben auch nicht mitbringen. Wenn Religion zu Hause keine Rolle spielt, dann haben Kinder keine Ahnung von Kirche, von Glauben [...]*

(Z. 73-76)

Spielt Religion in den Elternhäuser keine entscheidende Rolle, so ist das nachvollziehbarerweise auch bei den Kindern nicht der Fall. Dennoch glaubt Frau Schulze genauso wie Herr Wilke, dass Kinder trotz unterschiedlicher religiöser Prägungen im Elternhaus Fragen beschäftigen, die einen religiösen Kontext aufweisen, auch wenn dieser möglicherweise nicht allen Kindern direkt offensichtlich sei:

*MS: Ähm, aber ganz unabhängig, ähm, davon, ob die jetzt, ähm, (.) ja direkte Erfahrungen mit Kirche haben, haben sie ja doch Fragen. Also, was ist denn eigentlich, ähm, wenn jemand stirbt, sei es jetzt das Haustier oder die Oma [...] Also das sind Fragen, die alle Kinder mitbringen. Ähm, die vielleicht [...] von den Kindern aus nicht religiösen Haushalten nicht gleich als religiöse Frage verstanden wird, aber die Fragen sind da.*

(Z. 80-87)

In dieser Tatsache liegt für Frau Schulze auch begründet, warum Religionsunterricht ein legitimes und sinnvolles Schulfach ist. Da Kinder religiöse Fragen haben, muss auch die Möglichkeit geboten werden, auf diese Fragen Antworten zu finden:

*MS: [...] da bietet der Reliunterricht natürlich eine Chance, ähm, da gemeinsam auf die Spur zu kommen.*

(Z. 63-65)

Trotz der Bedeutung, die sie dem Religionsunterricht einräumt, bemerke sie aber doch gelegentlich den im Vergleich zu den „Hauptfächern“ Mathematik oder Deutsch niedrigeren Stellenwert des Religionsunterrichts in Schulen und bestätigt damit eine Annahme aus Kapitel 2.2. Zwar sei sie bisher nie persönlich direkt damit konfrontiert worden, dass der Religionsunterricht doch unwichtig wäre, aber ihr falle durchaus eine entsprechende Haltung bezüglich des Stellenwerts des Faches auf. In diesem Kontext äußert Frau Schulze:

*MS: [...] das merkt man halt schon, wenn Reliunterricht ausfällt, hat das eine andere Bedeutung, als wenn der Matheunterricht ausfällt.*

(Z. 54-56)

Bei der Benennung des größten Potentials des Religionsunterrichts in der Grundschule geht Frau Schulze mit ihrer Antwort in eine andere Richtung als Herr Wilke. Für sie liegt dieses in den biblischen Geschichten. Durch die Auseinandersetzung mit diesen könnten Schüler\*innen sich mit verschiedenen Personen identifizieren und gegebenenfalls auch selber entdecken. In den Geschichten steckten viele Fragen, die die Menschen bis heute bewegen und im Religionsunterricht immer wieder eine Rolle spielen würden. Gemeint sind unter anderem solche Fragen:

*MS: [...] wie funktioniert Zusammenleben, wie kann ich mit Scheitern umgehen, ähm, all diese Fragen, die in den biblischen Geschichten drinstecken, ne? Wie funktioniert Miteinander, ähm, oder was sind unsere Werte?*

(Z. 104-107)

Frau Schulze ist davon überzeugt, dass biblische Geschichten Orientierungshilfen für Kinder sein können und ihre Entwicklung somit unterstützen. Die individuellen Persönlichkeiten der Kinder könnten daran reifen (Z. 100).

Mit dem getrennt konfessionellen Religionsunterricht verbindet sie durchaus einige Vorteile, weshalb sie ihn als „wichtig und wertvoll“ (Z. 126) bezeichnet. Ihre diesbezügliche Haltung begründet sie folgendermaßen:

*MS: [...] ich denke immer, es ist wichtig, dass man erstmal das Eigene auch kennt, seine eigenen, äh, Traditionen, sein eigenes Herkommen, um sich später dann auch mit dem anderen auseinandersetzen zu können.*

(Z. 122-125)

Sie präferiert demnach die Reihenfolge, dass zuerst eine vertiefte Auseinandersetzung mit der eigenen Religion erfolgt und diese gut kennengelernt wird, bevor andere Religionen ausführlicher thematisiert werden. Konfessionsübergreifenden Unterricht in Form von Projekten, bei denen evangelische und ka-

tholische Themenbereiche vergleichend miteinander erarbeitet werden, kann sie sich zwar vorstellen, aber im Grunde bevorzugt sie - zumindest ab einem gewissen Alter der Schüler\*innen - das konfessionell getrennte Unterrichtsmodell. Dennoch hat sie schon Erfahrung mit konfessionsübergreifendem Unterricht machen können. Da an der Grundschule, an der sie derzeit unterrichtet, in den Klassen eins und zwei aufgrund eines Mangels an katholischen Lehrkräften Lerngruppen nicht nach ihren Konfessionen getrennt werden, führt sie momentan selbst konfessionsübergreifenden Unterricht durch. Sie sagt über sich, dass sie mit diesem Modell gut zurechtkomme, denn:

*MS: [...] grade erste und zweite Klasse finde ich immer, ähm, da spielt das Thema Konfession ja auch noch nicht so eine große Rolle. Da geht's ja viel um biblische Geschichten und das Miteinander und sowas. Ähm, da würde sich wahrscheinlich katholischer und evangelischer Reliunterricht sowieso nicht wahnsinnig unterscheiden.*

(Z. 141-145)

Aufgrund des untergeordneten Stellenwerts von Konfession in den Jahrgangsstufen eins und zwei hält sie konfessionsübergreifenden Unterricht da noch für sinnvoll. Warum sie jedoch in den späteren Jahrgängen die Trennung nach Konfessionen für richtig hält, begründet sie so:

*MS: Aber wenn es dann an, ähm, verschiedene Punkte kommt, wenn es um [...] die eigene religiöse Praxis auch geht, finde ich, da muss man dann erstmal hingucken: Was ist denn eigentlich mein Eigenes? Damit es auch nicht in so einer Beliebigkeit verschwimmt am Ende.*

(Z. 145-149)

Der Hamburger Weg ist Frau Schulze bekannt. Ähnlich wie Herr Wilke zeigt auch sie sich dem Konzept gegenüber zurückhaltend. Sie sieht darin die Gefahr der Austauschbarkeit gegeben, da es für Kinder schwierig werden könne, ihr Eigenes im Nebeneinander vieler Religionen und Weltanschauungen zu erkennen. Für sie verliert das Fach in dieser Form seinen Charakter als Religionsunterricht und wird mehr zu einer Religionskunde. Diesen anderen Charakter verknüpft sie im Wesentlichen mit der inneren Haltung:

*MS: [...] also wenn alles gleichberechtigt nebeneinander steht, ist die innere Haltung einfach eine andere. Im Religionsunterricht oder im evangelischen Religionsunterricht geht's ja darum, das Eigene kennenzulernen, ähm, (.) und aus der Position „ah, das gehört zu mir, das ist Teil meines Referenzrahmens“ irgendwie, ähm, von da ausgehend die Welt zu deuten.*

(Z. 160-165)

Interreligiöses Lernen hat für sie die wichtige Bedeutung, „dass man sich gegenseitig kennt“ (Z. 175). Kindern müsse unbedingt ein Wissen über die eigene Konfession und Religion hinaus vermittelt werden. Gelingen könne das

beispielsweise durch projektartigen Unterricht, in dem verschiedene Gotteshäuser besucht werden. Konfessionellen Religionsunterricht zugunsten interreligiöser Unterrichtsmodelle zu ersetzen, stellt für sie aber keine Option dar. Das hat vor allem den Grund, dass es ihr an einer Sprachfähigkeit gegenüber den Kindern mangle, die ihr erlaube, alle Religionen gleichberechtigt zu thematisieren und nebeneinander zu stellen. Das Eigene zu vermitteln, während noch so viel anderes daneben stehe, falle ihr schwer (Z. 175-186). Diese interreligiöse Sprachfähigkeit ist scheinbar die Kompetenz, die ihr ihrer Meinung nach fehlt, um interreligiöse Lernprozesse zu gestalten. Gleichzeitig stellt dieser Aspekt, der das Wissen über andere Religionen betrifft, für sie auch eine der größten Herausforderungen interreligiösen Lernens dar. Zwar habe sie sich im Laufe der Zeit immer wieder mit anderen Religionen beschäftigt, aber dennoch reiche das angeeignete Wissen über andere Religionen längst nicht an das Detailwissen über die eigene Religion heran. Aus diesem Grund sieht sich Frau Schulze nicht in der Lage, interreligiösen Unterricht zu gestalten. Darüber hinaus fühlt sie sich dazu auch nicht in der Pflicht:

*MS: [...] da jetzt zu sagen, ich könnte das gleichberechtigt nebeneinander stellen in einem interreligiösen Unterricht, das würde ich mir als Pfarrerin nicht zutrauen und das würde ich als Pfarrerin auch nicht als meine Rolle sehen.*

(Z. 195-198)

Die bedeutsamste Chance interreligiösen Lernens besteht laut Frau Schulze darin, dass ein gegenseitiges Kennenlernen die Voraussetzung dafür sei, dass Vorurteile abgebaut werden und das gesellschaftliche Miteinander besser gelinge. In diesem Kontext äußert sie:

*MS: Also es ist klar, alles, was ich kenne, macht mir keine Angst, ähm, (.) dann merke ich irgendwie, wir haben viel mehr Gemeinsamkeiten als Dinge, die uns trennen.*

(Z. 205-207)

Erfahrungen mit interreligiösem Unterrichten hat sie bisher nicht machen können. Zwar hätten schon muslimische Kinder an ihrem evangelischen Religionsunterricht teilgenommen und dort etwas von ihrem Glauben erzählt, aber nicht im Rahmen eines bewusst angestrebten interreligiösen Lernens oder interreligiösen Dialogs. Üblich sei es an der Grundschule, an der sie tätig ist, dass muslimische sowie die weiteren andersgläubigen Kinder den Ethikunterricht als Ausweichangebot besuchen. Interreligiös ausgerichtete Projekte fanden bislang an der Schule nicht statt (Z. 213-220).

Die Beantwortung der Frage, was Lehrkräfte grundsätzlich für Kompetenzen benötigen könnten, um interreligiöse Lernprozesse zu gestalten, fällt Frau

Schulze relativ schwer. Letztendlich kommt sie hier erneut auf den Aspekt der Sprachfähigkeit zurück:

*MS: Also für mich ist zuerst mal vielleicht eine Sprachfähigkeit, ähm, oder eine Sprachform zu entwickeln, wie man (.) denn, ja wertschätzen und gleichberechtigt über alle reden kann. Aber ich weiß gar nicht, wie das gehen soll, ehrlich gesagt.*

(Z. 229-232)

Ihre Schwierigkeiten mit der Beantwortung der Frage führt sie darauf zurück, dass sie generell nicht davon überzeugt sei, das Modell des interreligiösen Lernens komplett durchzusetzen. Themen- oder projektbezogenes interreligiöses Lernen wird von ihr zwar durchaus begrüßt und sie schätzt es als gesellschaftlich relevant ein, aber der konfessionelle Bezug ist für sie zunächst das Entscheidende. Sie wiederholt ihre Meinung, dass eigene Traditionen verstanden und Standpunkte gefunden werden sollten, um eine Grundlage für die Auseinandersetzung mit anderen Konfessionen, Religionen und Weltanschauungen zu haben (Z. 241-246).

### ***Fazit der Interviewten***

Zukunftsfähiger Religionsunterricht sollte laut Frau Schulze seine konfessionelle Gestalt beibehalten. Konfessionsübergreifenden und interreligiösen Unterricht kann sie sich nur im Rahmen von Projekten vorstellen, nicht aber als Ersatz zum konfessionell getrennten Unterricht. Des Weiteren sollte sich die Unterrichtsgestaltung an Fragen und Themen orientieren, die Kinder in ihrer Entwicklung haben.

### **6.3 Viola Schäfer: „Kinder merken, dass es wichtig ist, Verschiedenheit zu achten“**

Viola Schäfer ist zum Zeitpunkt des Interviews 26 Jahre alt. Sie ist Grundschullehrerin in einem Stadtteil von Marburg und unterrichtet die Fächer Deutsch, Mathematik und evangelische Religion. Ihr Referendariat hat sie an der Grundschule absolviert, an der sie momentan noch immer arbeitet. Religionsunterricht hat sie bisher überwiegend in Klassen der Jahrgangsstufe drei oder vier erteilt.

### ***Aussagen zu den definierten Kategorien***

Die Prognosen über die Verschiebung religiöser Verhältnisse durch zunehmende Andersgläubigkeit und Konfessionslosigkeit bedauert Frau Schäfer sowohl in persönlicher Hinsicht, als auch in ihrer Position als Religionslehrerin. Für sie hat die christliche Botschaft eine besondere Bedeutung und spielt in ihrer Lebensgestaltung eine tragende Rolle. Als Religionslehrerin sagt sie,

schmerze ihr das Herz, da die veränderte Rolle des Christentums auf der einen Seite Realität sei. Auf der anderen Seite habe sie sich aber bewusst für das Fach Religion entschieden, da sie darin viele Chancen für die Lebensgestaltung und Persönlichkeitsentwicklung der Schüler\*innen sieht. Sich vor der Realität verschließen und „den Kopf in den Sand stecken“ (Z. 38 f.) dürfe man jedoch nicht. Stattdessen sollten Religionslehrkräfte durch ihr Tun und Handeln verkörpern, warum Religion für die Lebensgestaltung hilfreich sein kann. Zudem entstehe durch die Veränderungen die Möglichkeit, das Fach neu zu gestalten:

*VS: [...] vielleicht [...] bringen die Umstände dann mit, dass man einfach vielleicht das Fach Religion, ähm, und die Gestaltung nochmal so ein bisschen updaten sollte.*

(Z. 30-33)

Genau wie bei den beiden anderen Interviewpartner\*innen wird zunehmende religiöse Vielfalt auch von Frau Schäfer zugleich als Chance und als Herausforderung wahrgenommen. Die Chancen bestünden vor allem darin, gegenseitiges Interesse und Offenheit zu fördern. Begründet wird diese Annahme folgendermaßen:

*VS: [...] wenn es so eine religiöse Vielfalt gibt, dann, ähm, sehe ich, dass es unterschiedliche Möglichkeiten gibt, äh, in meinem Leben und in meiner Glaubensgestaltung und (.) kann eventuell interessierter meinem Gegenüber sein, warum er so glaubt, warum er so lebt.*

(Z. 51-54)

Gleichzeitig erschwere ein wachsender Pool an Entscheidungsmöglichkeiten aber auch die Suche nach der eigenen Individualität. Die eigene religiöse Identität im Kontext religiöser Vielfalt zu finden, bezeichnet Frau Schäfer als eine immense Herausforderung. Sie ist sicher, dass diese Herausforderung bei einer zunehmenden Vielfalt zukünftig noch größer werde. Kinder und Jugendliche dabei zu unterstützen, letztlich eine Entscheidung treffen zu können, um ihre individuelle Position zu finden, betrachtet sie aber als eine spannende Aufgabe (Z. 54-72).

Religion ist aus ihrer Sicht in Alltagsdingen für Kinder durchaus relevant. Die Rolle, die Religion im Alltag spielt, definiert sie anhand von drei Kriterien. Erstens kommt es immer wieder zu Begegnungen mit Religionen, etwa wenn Kinder auf dem Schulweg an verschiedenen Gotteshäusern entlang laufen. Zweitens erleben alle Kinder religiöse Feiertage - im Christentum etwa Ostern oder Weihnachten - und erfahren Religion so in einer gelebten Form. Drittens - und in diesem Punkt sind sich alle Interviewpartner\*innen einig - haben Kinder Fragen mit religiösem Kontext, beispielsweise was nach dem Tod pas-

sirt. Diese Fragen könnten spontan in einer bestimmten Situation aufkommen oder die Kinder auch schon über längere Zeit beschäftigen. Dabei sei das Besondere, dass Kinder sich noch trauen würden, ihre Fragen offen zu stellen. Über diese Fragen und deren Bedeutung für den Religionsunterricht sagt sie:

*VS: Das sind ja echt tiefgründige Fragen, äh, die so ein Kind bewegt. Und ich glaub schon, dass da Religion auch auf jeden Fall eine Antwort geben kann.*

(Z. 94-96)

Auf die Frage, ob sie es selbst schon erlebt habe, den Religionsunterricht vor Personen legitimieren zu müssen, die seine Bedeutung und seine Zeitgemäßheit vor dem Hintergrund der religiös pluralisierten Schülerschaft anzweifeln, antwortet sie, dass sie sich tatsächlich schon mehrfach in dieser Situation befand. Ausgegangen seien die Vorwürfe von Erwachsenen. Eine Ablehnung des Faches von Seiten der Kinder sei bisher hingegen noch nicht spürbar gewesen. Auf die Zweifel habe sie „relativ gelassen“ (Z. 109) reagiert, wengleich sie diese bedauert, da sie mit dem Religionsunterricht viele Chancen assoziiert und Religion für ihre Persönlichkeitsentwicklung wichtig war und noch immer ist. Ihr Umgang mit den Vorwürfen war unterschiedlich. Teils ging sie nicht näher darauf ein, teils versuchte sie aber auch, dagegen zu argumentieren. Warum Religionsunterricht einen berechtigten Platz im Fächerkanon hat, begründet sie so:

*VS: [...] man möchte den Kindern die vollständige Entwicklungsmöglichkeit geben, ähm, dann gehört es ja auch dazu, dass man denen nichts verschweigt [...]. Wenn man Religion letztendlich [...] vorenthält, dann [...] würde es ja letztendlich nicht zu einer vollständigen Entwicklung beitragen, weil eine Sache einfach fehlt, wo sie dann von gehört haben. Es geht ja grundsätzlich dann auch erstmal ums Wissen und deswegen finde ich es genauso wichtig wie Deutsch oder Mathe oder Sport.*

(Z. 116-124)

Folglich ist Religion für Frau Schäfer ein Bereich von Bildung, der nicht einfach übergangen oder verschwiegen werden darf, wenn die ganzheitliche Entwicklung der Kinder sichergestellt werden soll.

Mehrfach betonte sie im Gespräch, dass sie einige Chancen mit dem Religionsunterricht verbindet. Ein Potential des Religionsunterrichts für die Entwicklung der Kinder und für das gesellschaftliche Miteinander bestehe darin, dass Kinder durch ihn befähigt würden, ihre individuelle weltanschauliche Position zu reflektieren. In diesem Kontext benennt sie Aspekte wie Kritikfähigkeit, Moral und Werte, mit denen Kinder leben und denen sie sich durch den Religionsunterricht bewusst werden könnten. Das größte Potential bieten für

sie aber die persönlichen Fragen der Kinder. Im Gegensatz zu Mathe oder Deutsch basiere der Religionsunterricht nicht auf „vorgefertigten Antworten“ (Z. 138 f.), sondern auf individuellen Fragen, die von der Lehrkraft wahrgenommen werden und die Unterrichtsgestaltung wesentlich mitprägen sollten. Werde das umgesetzt, ist es für Frau Schäfer ein „guter Reliunterricht“ (Z. 141). Die Besonderheit des Faches liege darin, dass Kinder „wirklich so sein dürfen, wie sie sind“ (Z. 150). Sie würden zwar benotet, aber dennoch dürften sie sagen, was sie denken und was sie bewegt und dabei gebe es prinzipiell kein Richtig oder Falsch. In erster Linie ginge es darum, „sich über sein Inneres auszutauschen“ (Z. 154 f.) und als Lehrkraft letztendlich Wegbegleiter\*in dieses Austauschs zu sein. Auch das wird von Frau Schäfer als großes Potential des Faches bezeichnet.

Den nach Konfessionen getrennt erteilten Religionsunterricht hält Frau Schäfer für nicht mehr zeitgemäß. Stattdessen plädiert sie für einen konfessionsgemischten Unterricht. Sie verweist dabei auf die Situation in Marburg, wo es als Diaspora-Gebiet, in dem die evangelische Konfession vorherrschend ist, ohnehin organisatorisch kaum möglich sei, sinnvolle Lerngruppengrößen nach Konfessionszugehörigkeit zu bilden. Diese Situation trifft nicht nur auf Marburg zu, sondern auf viele weitere Regionen in Deutschland. Die Ökumene sollte laut Frau Schäfer verstärkt gefördert werden:

*VS: [...] alleine weil ich einfach auch die Chance sehe zu sagen, wir sehen uns als ganze Christenheit. Natürlich bringt jede Konfession auch, ähm, seine eigenen, ähm, (.) Schwerpunkte mit. Ähm, dennoch sehe ich es auch als Chance, ähm, diese Vielfalt des Christentums auch wahrzunehmen und den Schülern das auch somit zu ermöglichen, es auch kennenzulernen und darin dann seine eigene Position zu finden.*

(Z. 187-192)

Auf die Frage, ob ihr außer konfessionsgemischtem Unterricht noch andere Organisationsmodelle bekannt sind, bei denen Schüler\*innen nicht nach Konfessionen oder Religionen getrennt, sondern gemeinsam beschult werden, stellt sie das Konzept vor, nach dem sie seit einigen Jahren unterrichtet: den konfessionellen Religionsunterricht in gemischt-konfessioneller Lerngruppe. Dabei unterrichtet sie als evangelische Religionslehrerin Schüler\*innen aller Konfessionen und Religionen:

*VS: In dieser Klasse da sitzen, ähm, katholische Schüler drin, evangelische Schüler drin, es sitzen aber auch Muslime drin, ähm, ich hatte aber auch mal, ähm, nichtgetaufte Kinder mit drin, ich hatte auch nochmal einen Zeugen Jehovas mit drin und Freikirchler habe ich auch ganz viele, genau.*

(Z. 200-204)

Durch ihre evangelische Konfessionszugehörigkeit erfahre der Unterricht eine evangelisch-christliche Prägung. Trotzdem würden Schüler\*innen aller Religionen daran teilnehmen, insofern sie nicht von ihren Eltern abgemeldet werden. Ein Ersatzfach wie Ethik wird an der Schule nicht angeboten. Ob diese Organisationsform offiziell anerkannt ist, ist sich Frau Schäfer nicht sicher. Sie begründet ihre Existenz aber damit, dass es der Schule anders organisatorisch nicht möglich sei, einen Religionsunterricht zu ermöglichen. Die Nachfrage, ob in diesem Rahmen der Unterricht dann verstärkt interreligiös ausgerichtet oder für die andersgläubigen Kinder separate Lernangebote vorbereitet würden, verneint sie. Letztendlich würden alle Kinder unabhängig ihrer Konfessions- oder Religionszugehörigkeit am evangelischen Religionsunterricht partizipieren. Dennoch versucht Frau Schäfer, zumindest punktuell auch dem Glauben der Anderen einen Raum zu geben:

*VS: Ich persönlich hab aber für mich gemerkt als Lehrkraft, dass, ähm, ich schon auch auf ihren Glauben eingehen möchte. Ähm, das hab ich dann bisher akzentuiert gemacht, äh, indem ich sie dann auch von ihrer Religion [...] erzählen lassen habe.*

(Z. 220-224)

Diese angesprochenen akzentuierten interreligiösen Lernbezüge gestalteten sich in der Unterrichtspraxis beispielsweise so: im Rahmen des Themas Gleichnisse Jesu wurde die „Goldene Regel“ besprochen. Dabei meldeten sich muslimische Kinder und erzählten, dass die Regel in ihrer Religion aber etwas anders klinge. Auf diese Weise entstand dann ein interreligiöser Austausch der Klasse. Ein weiterer Anlass für solche Austausche seien auch immer wieder die Feste der verschiedenen Religionen. Die christlichen Kinder berichten von Ostern oder Weihnachten, während die muslimischen Kinder ihre Feierlichkeiten erklären würden. Damit das Konzept jedoch weiter ausgebaut werden könne zu einem interreligiösen Konzept, brauche es in der Hinsicht bereits in der Ausbildung der Lehrkräfte eine verstärkte Professionalisierung, so Schäfer. Damit spricht sie einen wesentlichen Punkt an, der auch im Rahmen der Herausforderungen des interreligiösen Lernens (Kap. 4.3) benannt wurde. Dennoch sei es zumindest ein Anfang, punktuell Schüler\*innen in ihrer religiösen Individualität anzusprechen und Interesse an ihrem Glauben zu zeigen. In diesem Kontext äußert Frau Schäfer:

*VS: Das sind ja diese Lehr-Lernprozesse, also als Lehrer bin ich ja nicht immer nur der Lehrende, sondern ich lerne ja auch mit, und das hab ich sehr gewinnbringend auch für mich erfahren bisher.*

(Z. 241-244)

Ihre anfängliche Skepsis gegenüber der Unterrichtsform und das Gefühl der Überforderung, plötzlich einen christlich geprägten Unterricht für mehrere

Weltreligionen zu verantworten, sind schrittweise der Erkenntnis gewichen, dass ein Unterricht, in dem sich Schüler\*innen im gemeinsamen Dialog austauschen, eine Bereicherung für Lehrkraft und Lerngruppe bedeutet:

*VS: Stück für Stück hab ich gemerkt, dass es einfach unglaublich wertvoll ist, dass die Schüler auch einen Ort haben, wo sie sich in ihrer Unterschiedlichkeit auch austauschen können und, ähm, ja, insofern find ich es klasse, dass ich das erleben kann.*

(Z. 260-263)

Das Modell des Hamburger „Religionsunterrichts für alle“ ist Frau Schäfer bekannt. Grundsätzlich steht sie dem Konzept offen gegenüber: „wenn man das [...] arbeitstechnisch hinbekommt, also auch von den Lehrkräften, warum nicht, ne?“ (Z. 277 f.). Ob es jedoch ein Zukunftsmodell ist, das auf andere Regionen übertragbar ist, stellt sie infrage. Dabei verweist sie auf das erforderliche geeignete Lehrpersonal:

*VS: [...] so wie ich das persönlich merke, werden Religionslehrer schon gesucht, und das ist jetzt nicht mehr - auch grade im Studium - das attraktivste Fach.*

(Z. 280-282)

Frau Schäfer teilt die Ansicht von Herrn Wilke, dass das Konzept nur dann funktionieren könne, wenn entsprechende Vertreter\*innen unterschiedlicher Religionsgemeinschaften daran beteiligt sind. Zwar könne man sich als Lehrkraft Wissen über andere Religionen aneignen, wirklich glaubwürdig vertreten könnten dieses aber nur Personen, die die Religion in ihrem Alltag auch leben und praktizieren. Diese Personen ausreichend zu finden, darin besteht für Frau Schäfer die Schwierigkeit des Konzepts. In städtischen Umfeldern, in denen die religiöse Heterogenität schon jetzt enorm ausgeprägt ist, hält sie es aber durchaus für realistisch, dass der Religionsunterricht zukünftig so organisiert wird wie in Hamburg. Kooperationen verschiedener Religionsgemeinschaften seien dort in der Regel auch umsetzbar. Ob das Konzept auch im ländlichen Raum eine Alternative sein könnte, ist für sie hingegen fraglich (Z. 304-315).

Wie bereits in der Einschätzung zum dem von ihr praktizierten konfessionsgemischten Religionsunterrichts anklang, wird auch im Gesprächsverlauf über das Thema interreligiöses Lernen deutlich, dass dieses für sie bedeutsam ist:

*VS: Grundsätzlich finde ich es wichtig, ähm, weil ich ja über meine eigene Religion (..) erst etwas lerne, wenn ich auch andere Weltanschauungen für mich kenne.*

(Z. 319-321)

Zwar könne man über ein großes Wissen über die eigene Religion verfügen, könne dann aber metaphorisch gesprochen auch in eine Blase geraten, in der

alles Weitere ausgeblendet würde. Ist nur Wissen über die eigene Religion präsent, so müsse das nicht zwangsläufig als defizitär empfunden werden, aber es könnte das folgende Problem daraus resultieren:

*VS: [...] wenn ich nichts über andere weiß, dann kann ich das zwar für mich als gut empfinden, aber ich kann es für mich in der Vielfältigkeit, die es gibt, nicht ordentlich reflektieren oder nicht ordentlich positionieren.*

(Z. 326-329)

Damit das Eigene reflektiert und positioniert werden kann, ist ein interreligiöses Lernen für Frau Schäfer demnach unbedingt erforderlich, wenngleich sie damit auch einige Herausforderungen assoziiert (Z. 329-331). Diese Herausforderungen betreffen drei wichtige Aspekte: die Verständlichkeit der Inhalte, die didaktische und methodische Gestaltung des Unterrichts sowie die Haltung und die Ausbildung der Lehrkräfte. Zu dem ersten Punkt äußert Frau Schäfer:

*VS: [...] die Herausforderung ist, dass ich die unterschiedlichen Ansichten oder vielleicht aber auch, ähm, viele verbindende Ansichten verständlich erkläre als Lehrkraft.*

(Z. 360-362)

Die didaktische und methodische Ausgestaltung des Unterrichts hängt unmittelbar mit dem Aspekt der Verständlichkeit zusammen:

*VS: [...] die Auswahl von erstens „**Wie** erkläre ich etwas? **Was** erkläre ich?“ und „**Womit** erkläre ich etwas?“, (.) finde ich drei total wichtige Fragen.*

(Z. 364-366)

In diesem Kontext bringt Frau Schäfer ein Beispiel an. Sie könne etwa als Lehrerin im Rahmen eines interreligiösen Lernens mit den Schüler\*innen einen Film schauen. Ist dieser jedoch für Kinder nicht überzeugend oder verständlich, könne sie als Lehrerin im Anschluss bei der Vermittlung bestimmter Inhalte noch so kreativ sein, aber die Kinder würden ihr nicht glauben. Hierbei stoße sie erneut auf die Problematik, wie viel sie als evangelische Religionslehrerin von anderen Religionen erzählen kann, auch wenn sie von deren Inhalten gegebenenfalls nicht vollkommen überzeugt ist. Dieser Punkt, der die Haltung der Lehrkräfte betrifft, stellt für sie eine ebenso große Herausforderung dar wie die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften. Um wirklich kompetent interreligiös zu unterrichten, sei es für sie beinahe erforderlich, zusätzlich zum Religionsstudium im Rahmen des Lehramts noch Religionswissenschaften zu studieren (Z. 367-375).

Trotz dieser nicht unerheblichen Herausforderungen verbindet sie mit interreligiösem Lernen aber auch Chancen für die Entwicklung von Kindern, die in der multireligiösen Gesellschaft aufwachsen: „[...] die Kinder merken,

*dass es wichtig ist, Verschiedenheit zu achten“ (Z. 335 f.).* Dazu zählten auch solche Aspekte wie Toleranz und Respekt. Außerdem könne interreligiöses Lernen bezwecken, dass Kinder ihrem Gegenüber interessierter, sensibler und vorurteilsfreier begegnen. Diese Sensibilität berge darüber hinaus das Potential, wahrzunehmen, dass alle Religionen Verantwortung für die Weltgestaltung tragen. Zudem könne durch interreligiöses Lernen vermittelt werden, *„dass es unterschiedliche Wege von Glaubensgestaltung und Lebensgestaltung gibt“ (Z. 344 f.).* Aus der Sicht von Frau Schäfer unterstützt nicht nur ein konfessioneller Religionsunterricht, sondern gerade auch das interreligiöse Lernen die Identitätsbildung von Schüler\*innen. In diesem Rahmen äußert sie Folgendes:

*VS: [...] wenn wir jetzt mal von den fünf Weltreligionen ausgehen, ähm, ja nennen Gott, nennen Allah, nennen sonst was, ne? Aber letztendlich, ähm, streben wir auch auf eine Sache hin: wir glauben an eine höhere Macht und das finde ich auch wichtig, wie das unterschiedliche Ausprägungen hat.*

(Z. 352-355)

Alle Religionen streben folglich - wenn auch auf unterschiedliche Weise - dieselbe Sache an. Dass Schüler\*innen erkennen, dass die Religionen über gemeinsame Bestrebungen verbunden sind, aber dennoch Unterschiede bestehen bleiben, ist für Frau Schäfer offenbar ein unterstützender Faktor in der Suche nach Identität.

Die Frage, ob sie mit ihrer interreligiösen Lerngruppe bereits interreligiöses Lernen beispielsweise in projektartiger Form betrieben habe, verneint sie. Gezielten Unterricht oder Projekte, in denen die Förderung des interreligiösen Lernens vordergründig war, habe es nicht gegeben. Letztendlich handele es sich um einen christlich geprägten Unterricht mit entsprechenden Inhalten. Dennoch wiederholt sie an der Stelle, dass sie stets versuche, interreligiösem Lernen aufgrund der interreligiösen Lerngruppe zumindest punktuell bei allen Themen einen Raum zu geben (Z. 387-393).

Trotz ihrer Erfahrung mit interreligiösen Lerngruppen sieht sie sich ebenso wenig wie Herr Wilke und Frau Schulze in der Lage, interreligiösen Unterricht zu erteilen. Bleibe der Unterricht in der Form, wie sie ihn bisher erteile - also christlicher Religionsunterricht mit einer interreligiösen Lerngruppe, in der sie punktuell interreligiöse Bezüge herstellt - dann ist es für sie vorstellbar. Sollten jedoch verstärkt die anderen Religionen neben dem Christentum thematisiert werden, dann benötige sie viel mehr Wissen, als es momentan vorhanden sei. Um Sicherheit im Umgang mit interreligiösem Lernen zu erhalten, brauche sie in erster Linie mehr Erfahrung. In diesem Kontext bemängelt sie auch die un-

zureichende universitäre Ausbildung im Bereich des interreligiösen Lernens. In ihrem gesamten Studium sei interreligiöses Lernen lediglich in einem Modul thematisiert worden, was definitiv nicht ausreiche (Z. 397-412).

Mit dem mangelnden Wissen über andere Religionen spricht sie auch schon eine Kompetenz an, die Lehrkräfte für interreligiöses Lernen benötigen. Drei weitere wichtige Kompetenzen ergänzt sie: Offenheit gegenüber den Schüler\*innen und anderen Religionen, Empathiefähigkeit sowie den Mut der Lehrkräfte, etwas auszuprobieren. Hierbei zitiert sie ihren Mentor aus dem Referendariat und knüpft an dessen Äußerung an:

*VS: Der hat gesagt: „Ach weißte, ähm, letztendlich lernt man ja auch nur, wenn man anfängt, etwas zu tun.“ Und ja, (.) man hat vielleicht grade großen Respekt, ähm, und möchte es auch hundertprozentig richtig machen, wenn man jetzt vom interreligiösen Lernen spricht. Aber warum fängt man nicht einfach mal an und versucht es, ne?*

(Z. 414-418)

Punktuelles interreligiöses Lernen, wie sie es betreibe, sei dabei schon ein Anfang. Ausgehend von diesem könne eine Lehrkraft schrittweise mehr interreligiöses Lernen in ihren Unterricht einbeziehen, insofern sie den Mut und den Willen dazu mitbringe. Auf die Frage, ob sie sich Formen des interreligiösen Lernens als Zukunftsmodell des Religionsunterrichts vorstellen könne, antwortet Frau Schäfer:

*VS: Ja, auf jeden Fall. Also dadurch, dass ich ja auch schon die, ähm, Erfahrung hatte und wo ich ja auch persönlich für mich auch als Lehrkraft gemerkt habe, dass es ein unglaublich großer Gewinn ist.*

(Z. 440-442)

Wie genau solche Formen aussehen könnten und wie ausgeprägt ein interreligiöses Lernen stattfindet, hänge aber von der unterrichtenden Person und insbesondere von lokalen Gegebenheiten ab. Es müsse berücksichtigt werden, welche Unterrichtskonstellationen der jeweilige Schulstandort zulasse. Ganz entscheidend sei jedoch letztendlich:

*VS: [...] einfach machen, versuchen, ausprobieren. In jedem Fall sich auch trauen, es auszuprobieren.*

(Z. 447-449)

### **Fazit der Interviewten**

Zukunftsfähiger Religionsunterricht soll laut Frau Schäfer Räume eröffnen, in denen die Schüler\*innen ihre persönlichen Fragen stellen dürfen. Der Unterricht sollte dialogfähig und kooperativ sein, das heißt, die Zusammenarbeit mit anderen Religionsvertreter\*innen und Institutionen muss unbedingt weiter ausgebaut werden. Darüber hinaus lässt zukunftsfähiger Religionsunterricht

die Frage nach Gott offen, sodass die Schüler\*innen dieser für sich nachgehen können. Die methodische und didaktische Gestaltung des Unterrichts sollte gerade in der Grundschule ermöglichen, dass Schüler\*innen ihre individuelle Position finden und reflektieren können. Das sind für Viola Schäfer Kriterien eines zukunftsfähigen Religionsunterrichts in der Grundschule.

## **7. Fazit zu den Interviews**

Die Forschungshypothesen der empirischen Untersuchung lauteten, dass Lehrkräfte bereits jetzt mit einer enormen religiösen Vielfalt im Klassenzimmer konfrontiert werden, mit der sie didaktisch und organisatorisch umgehen müssen, die sie aber sowohl als Chance als auch als Herausforderung wahrnehmen. Ferner wurde angenommen, dass Lehrkräfte immer wieder den Legitimationsdruck spüren, der auf dem Religionsunterricht lastet, persönlich aber davon überzeugt sind, dass das Fach auch im Kontext der multireligiösen Gesellschaft eine Daseinsberechtigung hat und chancenreich für die Entwicklung von Kindern ist. Des Weiteren wurde davon ausgegangen, dass Lehrkräfte sich in der Grundschule durchaus Alternativen zum gängigen konfessionell getrennt erteilten Religionsunterricht vorstellen können, etwa Formen des interreligiösen Lernens, mit dem sie viele Lernchancen verbinden, sich jedoch nur mäßig bis gar nicht kompetent fühlen, um solche Lernprozesse zu gestalten.

Bei der Gesamtbetrachtung der Einzelfallstudien lässt sich feststellen, dass viele Aussagen der Interviewten deckungsgleich zu den Erkenntnissen aus dem theoretischen Teil der Arbeit sind. Die Fallanalysen ergaben, dass die ersten beiden Hypothesen von allen Interviewten eindeutig bestätigt werden. Alle erleben schon jetzt eine enorme religiöse Vielfalt im Unterricht und müssen Ideen entwickeln, wie sie damit umgehen. Diese Vielfalt wird zum Teil dadurch verstärkt, dass Schulen aufgrund personeller Engpässe konfessionsgemischte, oder wie im Fall von Frau Schäfer sogar religionsgemischte Lerngruppen bilden, um den Religionsunterricht weiterhin organisieren zu können. Jedoch empfindet keiner der drei Interviewten die zunehmende religiöse Vielfalt ausschließlich herausfordernd. Zwar assoziieren alle damit auf der einen Seite Herausforderungen, auf der anderen Seite aber auch einige Chancen - etwa die Möglichkeiten, unterschiedliche Ansichten in einen Dialog zu bringen oder den Unterricht neu zu gestalten.

Auch die zweite Forschungshypothese bestätigt sich. Die Frage nach der gesellschaftlichen Akzeptanz und der Legitimationsdruck des Religionsunter-

richts wachsen - das spüren Herr Wilke, Frau Schulze und Frau Schäfer. Während letztere mit Zweifeln, die den Unterricht infrage stellen, schon direkt konfrontiert wurde, bemerkt Frau Schulze die schwindende Bedeutung des Faches am untergeordneten Stellenwert, der diesem von Seiten der Schule eingeräumt wird. Alle drei sind sich aber einig, dass Religionsunterricht zeitgemäß ist und verweisen in diesem Kontext auf religiöse Fragen, die Kinder bewegen und mit in den Unterricht bringen. Religionsunterricht stellt für alle drei Befragten ein chancenreiches Fach für die Entwicklung von Kindern dar.

Bei der dritten Hypothese weichen die Antworten jedoch voneinander ab. Die Analysen von Herrn Wilke und Frau Schäfer sprechen für eine Bestätigung der Annahme. Hingegen lässt die Analyse von Frau Schulze auf eine partielle Falsifizierung der Forschungshypothese schließen. Letztere kann sich zwar prinzipiell vorstellen, interkonfessionellen und interreligiösen Unterricht projektartig durchzuführen, im Grunde möchte sie aber das konfessionell getrennte Unterrichtsmodell zumindest ab der dritten Jahrgangsstufe beibehalten, da es für sie einige Vorteile birgt. Insbesondere mit der Vorstellung, interreligiöses Lernen als Zukunftsmodell des Religionsunterrichts weiter auszubauen, hat sie Schwierigkeiten. Herr Wilke und Frau Schäfer hingegen teilen die Ansicht, dass der konfessionell getrennte Religionsunterricht nicht mehr zeitgemäß ist, und plädieren daher für einen konfessionsgemischten Unterricht. Darüber hinaus können sich beide Formen des interreligiösen Lernens als Zukunftsmodell vorstellen, wobei Herr Wilke die Bedingung stellt, dass dafür Kooperationen mit anderen Religionsvertreter\*innen etabliert werden müssen. Sie bestätigen damit die Forschungshypothese, dass sich Lehrkräfte Alternativen zum konfessionell getrennt erteilten Religionsunterricht vorstellen können. In einem Punkt der Forschungshypothese herrscht jedoch bei allen drei Interviewten Einigkeit: keiner von ihnen sieht sich in der Lage, kompetent interreligiösen Unterricht zu gestalten. In diesem Kontext verweisen alle auf Aspekte wie unzureichende Kenntnisse über andere Religionen, die Problematik der Verständlichkeit sowie Mängel in der Lehramts- beziehungsweise Pfarramtsausbildung.

Um ein klareres Bild zu erhalten und die Forschungshypothesen weiter bestätigen zu können, wäre es nötig gewesen, deutlich mehr qualitative Interviews mit Religionslehrer\*innen durchzuführen. Interessant und sinnvoll wäre es in diesem Fall, auch mit Lehrkräften zu sprechen, die in religiös heterogeneren Umgebungen unterrichten als im ländlich geprägten Landkreis Waldeck-Frankenberg oder der Stadt Marburg. Durchaus vorstellbar ist, dass die

Haltungen von Lehrkräften, die in städtischen Kontexten unterrichten, anders sind - insbesondere was den Bedarf an Alternativen zum konfessionell getrennten Religionsunterricht hin zu interkonfessionellem und interreligiösem Lernen anbelangt - als bei Lehrkräften in ländlichen Kontexten.

Trotz ihrer nicht repräsentativen Aussagekraft konnten die Interviews zeigen, dass Religionslehrer\*innen mit dem Fach Religion an Grundschulen viele Potentiale für die Entwicklung von Kindern verbinden. Den Nutzen eines interreligiösen Lernens erkennen die Interviewten an, wenngleich sie dessen Bedeutung für die Zukunft des Religionsunterrichts unterschiedlich bewerten. Zwar sehen alle drei Interviewpartner\*innen Herausforderungen und den nicht zu leugnenden Legitimationsdruck, der auf dem Fach lastet, glauben aber dennoch an eine Zukunft des Religionsunterrichts an Grundschulen. Diese Zukunft entscheidet sich laut Herrn Wilke, Frau Schulze und Frau Schäfer am gut ausgebildeten Lehrpersonal, am Organisationsmodell, an der Offenheit für die Anliegen der Schüler\*innen, an der Bereitschaft zur Dialogfähigkeit und Kooperation sowie dem Interesse, Schüler\*innen dabei zu begleiten, ihre persönliche Position zu finden und zu reflektieren.

Abschließend soll noch das Verfahren des Interviews reflektiert werden. Grundsätzlich wurde erkannt, dass das Führen von Interviews eine hohe Aufmerksamkeitsleistung und eine gute Vorbereitung erfordert, was unterschätzt wurde, da bisher nicht mit dieser Methodik gearbeitet wurde. Dem Gesprächspartner / der Gesprächspartnerin zuzuhören und auf das Gesagte zu reagieren, während parallel versucht wurde, alle Fragen des Leitfadens zu berücksichtigen, war doch anstrengender als im Vorfeld angenommen. Vermutlich hat das auch dazu geführt, dass in allen drei Interviews derselbe Fehler unterlaufen ist, der aber tatsächlich erst in der anschließenden Analyse bemerkt wurde. Dieser betrifft die Fragen zur konfessionellen Kooperation. In allen Interviews kam recht schnell konfessionsgemischter Unterricht zur Sprache, der entweder von einer evangelischen oder einer katholischen Lehrkraft erteilt wird. Da die Interviewten in dieser Form alle schon unterrichtet hatten, erzählten sie im Rahmen der Frage, ob sie Modelle kennen, bei denen Schüler\*innen nicht nach Konfessionen getrennt, sondern gemeinsam beschult werden, von konfessionsgemischtem Unterricht. In der Interviewdurchführung wurde dieser dann gleichgesetzt mit der konfessionellen Kooperation, obwohl der wesentliche Unterschied darin besteht, dass sich bei der Kooperation evangelische und katholische Lehrkräfte phasenweise abwechseln oder gemeinsam unterrichten, während beim konfessionsgemischtem Unterricht ledig-

lich die Lehrkraft einer Konfession den Religionsunterricht leitet. Wie letztendlich die Einstellung der Befragten zum Modell der konfessionellen Kooperation ist, konnte aufgrund dieses Fehlers in der Interviewdurchführung nicht evaluiert werden. Generell wurden die Interviews aber als persönliche Bereicherung empfunden. Es war interessant festzustellen, dass Annahmen aus dem Theorierteil bestätigt wurden, und zu vergleichen, dass sich einige Sichtweisen der Interviewten überschneiden, andere aber auch deutlich voneinander abwichen. Bei einer erneuten Durchführung qualitativer Interviews sollten die Fragen etwas reduziert und darauf geachtet werden, dass diese sich inhaltlich nicht zu sehr überschneiden, was bei Fragen in der Kategorie „Interreligiöses Lernen“ der Fall war.

## **8. Zusammenfassung und Schlussfolgerung**

Hinführend auf die Notwendigkeit einer Umgestaltung des Religionsunterrichts hat das erste Kapitel der Arbeit vor Augen geführt, dass Deutschland im Zuge diverser gesellschaftlicher Entwicklungen an kultureller und religiöser Vielfalt hinzugewonnen hat. Insbesondere der Anteil jüngerer Menschen mit Migrationshintergrund steigt kontinuierlich an, weshalb der Lernort Schule - wenn auch in regional erheblich variierender Ausprägung - in besonderem Maße davon betroffen ist. Es stellt sich daher die Herausforderung, wie Schulen ein von gegenseitiger Akzeptanz und Toleranz geprägtes Schulklima etablieren können, in dem Schüler\*innen unterschiedlicher kultureller und religiöser Herkunft beschult werden. Für die Religionslandschaft in Deutschland ergibt sich das Bild, dass etwas weniger als zwei Drittel der Bevölkerung einer christlichen Kirche angehören. Bei diesen offiziellen Kirchenmitgliedern ist jedoch die Bereitschaft, sich aktiv am kirchlichen Leben zu beteiligen, nur schwach ausgeprägt. Hingegen ist mittlerweile mehr als ein Drittel konfessionslos oder andersgläubig, wobei insbesondere die weite Verbreitung des Islams hervorzuheben ist. Der Wandel von Kindheit zeichnet sich durch Entgrenzungsprozesse, veränderte Familienstrukturen und durch das Aufwachsen im Kontext kultureller und religiöser Vielfalt aus. Die Präsenz von Religion ist in vielen Haushalten rückläufig und eine religiöse Erziehung findet immer seltener statt. Trotzdem ist das Interesse der Schüler\*innen an (inter-) religiösen Fragen vorhanden, was auch dafür spricht, dass in Schulen ein Raum für diese Fragen geschaffen werden sollte. Insgesamt hat sich die Präsenz von Religion gewandelt: zwar ist Religion - anders als lange angenommen - im Zuge der

Moderne keineswegs verschwunden, aber sie hat individualisierte Formen angenommen.

Religion als Schulfach wurde in Kapitel zwei thematisiert. Dabei wurde zunächst die besondere rechtliche Situation des Religionsunterrichts dargestellt. Zukünftig werden dabei besonders die Interpretationsspielräume von Bedeutung sein, die eine Öffnung des konfessionellen Religionsunterrichts ermöglichen. Der Einblick in die aktuelle Situation des Religionsunterrichts hat gezeigt, dass das gängige konfessionelle Modell, bei dem Schüler\*innen nach Konfessions- und Religionszugehörigkeit aufgeteilt werden, an seine Grenzen stoßen wird. Die Zunahme konfessionsloser und andersgläubiger Schüler\*innen sowie die ungleiche Verteilung von Konfessionszugehörigkeiten in sogenannten Diaspora-Gebieten wird die Errichtung evangelischer und katholischer Lerngruppen immer schwerer, vielerorts sogar unmöglich machen. Die Förderung einer entsprechenden Vorbereitung angehender und praktizierender Lehrkräfte auf das Unterrichten in religiöser Vielfalt sowie die Einrichtung möglicher Ersatzfächer zum christlichen Religionsunterricht schreiten teils nur langsam voran. Bei aller Kritik am konfessionellen Modell kann dieses aber auch als wichtige Voraussetzung für Dialogfähigkeit betrachtet werden, denn ein Dialog kann erst dort inhaltlich gefüllt werden, wo es gilt, eine Meinung zu vertreten. Die Förderung der kritischen Urteilskraft und der Pluralitätsfähigkeit, die Möglichkeit zur Orientierung in einer auch in religiöser Hinsicht komplexer werdenden Welt, die Fähigkeit zur Selbstreflexion und der gewaltpräventive Charakter des Faches als Voraussetzungen für den Abbau von Vorurteilen und der Förderung des sozialen Friedens sind wesentliche Ziele des Religionsunterrichts und legitimieren durchaus dessen Existenz. Diese überwiegen in ihrer Bedeutung für das Individuum und das gesellschaftliche Miteinander gegenüber den Herausforderungen, denen sich der Religionsunterricht in jedem Fall annehmen muss. Durch entsprechende Impulse sollte der Versuch unternommen werden, diese Herausforderungen auf ein Minimum zu reduzieren. Sowohl die evangelische als auch die katholische Kirche glauben an eine Zukunft des Religionsunterrichts, wenngleich auch sie die Notwendigkeit einer Veränderung erkennen und konfessionelle und interreligiöse Zusammenarbeit eindeutig befürworten.

In Kapitel drei erfolgte eine Auseinandersetzung mit Alternativen zum in der Kritik stehenden konfessionellen Organisationsmodell des Religionsunterrichts sowie dem Ausbau des islamischen Religionsunterrichts in Hessen. Die ökumenisch ausgerichtete konfessionelle Kooperation stellt dabei ein plausib-

les Modell dar, das einerseits eine ganzheitliche Erschließung des Christentums anstrebt, andererseits aber auch die Betrachtung konfessioneller Eigenheiten nicht ausschließt. Gemeinsames und Unterscheidendes steht folglich gleichermaßen im Fokus eines konfessionell-kooperativen Unterrichts. Zudem wurde der Hamburger „Religionsunterricht für alle“ in evangelischer Verantwortung als Alternativmodell zum konfessionellen Unterricht vorgestellt. Ein Konzept, bei dem Schüler\*innen nicht nach ihren konfessionellen, religiösen oder weltanschaulichen Zugehörigkeiten und Ansichten voneinander separiert werden, sondern bewusst gemeinsam beschult werden, ist durchaus zu begrüßen und im religiös heterogenen Umfeld von Hamburg vermutlich auch realisierbar. Dass dieses Modell aber eine gesamtdeutsche Alternative für den konfessionellen Religionsunterricht werden kann, ist persönlich kaum vorstellbar, denn die Zusammenarbeit mit Kooperationspartner\*innen anderer Religionen ist gerade in ländlichen Räumen schwer realisierbar. In Großstädten hingegen, die religiös komplexe Gebilde darstellen, könnte die permanente gemeinsame Beschulung aller Schüler\*innen aber durchaus eine Zukunftsvision sein. Da das Konzept in Hamburg aber schon lange etabliert und erprobt ist und stets weiterentwickelt wird, würde eine Übertragung des Modells viel Zeit und Arbeit in Anspruch nehmen.

Das vierte Kapitel hat gezeigt, dass im Kontext der globalisierten Gesellschaft - in der religiös sein zwangsläufig interreligiös sein bedeutet - die Notwendigkeit wächst, interreligiösem Lernen von der Grundschule an im Religionsunterricht einen Raum zu geben. Interreligiöses Lernen als ein gemeinsames von- und miteinander Lernen bringt bleibende Unterschiede, aber gerade auch Gemeinsamkeiten zwischen den Religionen zur Sprache. Diese dialogische Ausrichtung fördert Toleranz, Respekt sowie die Achtung des Anderen und ist somit für ein friedliches, verständnisvolles Miteinander in der multikulturellen Gesellschaft von essenzieller Bedeutung. Gerade im Grundschulalter sollten interreligiöse Begegnungen ermöglicht werden, damit der Herausbildung von Kategorisierungen und Vorurteilen entgegensteuert werden kann. Viel zu oft sind bestehende Vorurteile Auslöser von Missverständnissen, Konflikten und Ablehnung - dem will ein interreligiöses Lernen vorbeugen. Angesichts zunehmender religiös motivierter Straftaten, wie zuletzt der versuchte Anschlag auf eine Synagoge in Halle, wird die Notwendigkeit eines interreligiösen Lernens im schulischen Kontext, in dem alle Kinder und Jugendlichen erreicht werden können, deutlich. Früher oder später wird jeder Mensch mit den Umständen der multireligiösen Gesellschaft konfrontiert, und darauf müs-

sen die Schule - und als zentraler Ort vor allem der Religionsunterricht - vorbereiten. Damit dies jedoch gelingen kann, muss insbesondere die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften dringend angepasst werden: obwohl das Leben in der multireligiösen Gesellschaft in weiten Teilen des Landes Normalität geworden ist, konzentriert sich die universitäre Ausbildung weitestgehend auf die konfessionelle Ausrichtung des Studiums. Hier herrscht ein dringender Reformbedarf, damit verstärkt interreligiöse Lernangebote zur Verfügung gestellt werden und angehende Lehrkräfte auch Wissen über andere Konfessionen und Religionen aufbauen können. Weiterhin sollte an der Entwicklung von Formen interreligiösen Lernens gearbeitet werden, sodass dieses nicht nur in Regionen, in denen ausreichend Kooperationspartner\*innen anderer Glaubensgemeinschaften zur Verfügung stehen, umsetzbar ist. Es bedarf definitiv mehr Unterstützung für Lehrende, die gewillt sind, interreligiöses Lernen in ihrem Religionsunterricht zu etablieren.

Der empirisch-praktische Teil der Arbeit konnte einen Großteil der theoretischen Annahmen bestätigen. Religionslehrkräfte der Grundschule bezeichnen den Unterricht als reich an Potentialen und glauben unter angepassten Bedingungen daran, dass er auch zukünftig schulisch relevant bleiben wird. Religiöse Vielfalt ist ihnen allgegenwärtig, und sie sehen daher den Bedarf interreligiöser Bildung gegeben, wenngleich sie dessen Rolle für eine zukunftsfähige Gestaltung des Religionsunterrichts unterschiedlich bewerten.

Welche Ergebnisse resultieren nun aus dieser Arbeit, wenn definiert werden soll, wie Religionsunterricht an der Grundschule im Kontext der globalisierten Gesellschaft zukunftsfähig bleiben kann? Vorweg sei gesagt, dass es aus persönlicher Sicht absolut gerechtfertigt ist, auch zukünftig Religionsunterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen zu erteilen. Allerdings sollte die gängige Unterrichtsform, die eine Trennung der Lerngruppe nach Konfessionen, Religionen und Weltanschauungen vorsieht, überdacht und in Zusammenarbeit mit Politik, Schulleitungen, Lehrkräften und außerschulischen Kooperationspartner\*innen anderer Religionsgemeinschaften reformiert werden. Getrennt konfessioneller Religionsunterricht bietet vielleicht die Möglichkeit, die eigene Konfession gut kennenzulernen. Was vielerorts jedoch nicht ausreichend zugelassen wird, sind Öffnungen des Unterrichts, die den Dialog zu anderen Konfessionen und Religionen zulassen. Das Modell der Trennung nach Religionszugehörigkeiten - das organisatorisch ohnehin immer schwieriger umsetzbar ist - wird der religiösen Pluralität unserer Zeit nicht gerecht und widerspricht darüber hinaus jeglicher Logik. Auf der einen Seite wird

angestrebt, dass Schüler\*innen religiöse Vielfalt im Klassenzimmer und gesamtgesellschaftlich wahrnehmen und lernen sollen, diese zu respektieren. Das Erlernen von Zusammenhalt, einer angst- und vorurteilsfreien Kommunikation und Pluralitätsfähigkeit sind schulische Bildungsziele, die gerade auch im Religionsunterricht verfolgt werden können. Das gelingt aber nicht, wenn auf der anderen Seite im Religionsunterricht, in dem gezielt gemeinsam religiöse Fragen aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet werden könnten, eine systematische Trennung von Lerngruppen erfolgt. Dadurch findet vielmehr ein übereinander Sprechen anstelle eines miteinander Sprechens statt. Dialog- und Pluralitätsfähigkeit sowie Achtung und Respekt vor anderen Glaubensweisen können hingegen nur dort erlernt werden, wo auch wirklich ein Gespräch zwischen Angehörigen unterschiedlicher Konfessionen, Religionen und Weltanschauungen möglich ist.

Gut vorstellbar und gegebenenfalls auch schon in naher Zukunft umsetzbar scheinen Modelle, bei denen zumindest die Trennung der evangelischen und katholischen Schüler\*innen aufgelöst wird. Gerade die christlichen Konfessionen sind über so viele Aspekte miteinander verbunden, dass eine Trennung nicht sinnvoll erscheint. Als Zukunftsmodell ist konfessionsgemischter Unterricht - beispielsweise in Form einer konfessionellen Kooperation - daher eine gelungene Alternative zum konfessionellen Religionsunterricht. Aber auch dort sollten verstärkt projektartige oder sogar dauerhaft angelegte interreligiöse Öffnungen, etwa zu außerschulischen Kooperationspartner\*innen, Teil des Religionsunterrichts werden, um bestehende Gemeinsamkeiten und Unterschiede kennenzulernen. So könnten auch nicht-christliche Kinder einbezogen werden, anstatt in einen gesonderten Ersatzunterricht gehen zu müssen. Allerdings sollte bei einem gemeinsamen Unterricht vermieden werden, dass dieser die Gestalt einer neutralen Religionskunde annimmt, in der Wissen über andere Religionen aufgebaut wird. Vielmehr muss es darum gehen, Religionen im gemeinsamen Austausch zu erfahren und dadurch die eigene Religion und die eigenen Anschauungen besser deuten zu können. Was interreligiöse Lernprozesse insgesamt betrifft, so wird es vermutlich zumindest in religiös weniger heterogenen Regionen noch längere Zeit dauern, bis sich diese als fester Bestandteil des Religionsunterrichts etabliert oder den konfessionellen Religionsunterricht gar ersetzt haben. Zu groß scheinen momentan noch die Herausforderungen, die einer weiteren Verbreitung im Wege stehen.

Da im interreligiösen Lernen aber viele Chancen, insbesondere für den Abbau von Berührungängsten und Vorurteilen und der Förderung des sozia-

len Miteinanders, gesehen werden, ist eine verstärkte Konzentration empirischer Forschungen auf diesen Bereich wünschenswert. In der Grundschule könnten etwa interreligiöse Lernprozesse vollzogen und deren Effekte evaluiert werden. Denkbar wären Langzeitstudien, die Kinder bei interreligiösen Lernprozessen in ihrer Grundschulzeit und gegebenenfalls auch darüber hinaus begleiten, und Rückschlüsse auf deren Offenheit und grundsätzlichen Haltungen zu Andersgläubigen ihrer Altersgruppe zulassen.

Die Zukunft des christlichen Religionsunterrichts wird sich letztendlich daran entscheiden, ob es gelingt, diesen durch Öffnungen zu anderen Konfessionen, Religionen und Weltanschauungen pluralitätsfähig zu machen und darüber hinaus Kinder im Kontext religiöser Pluralität bei der Suche nach ihrer religiösen Identität zu unterstützen. Schon in der Grundschule sollten Begegnungen und ein gegenseitiges Kennenlernen ermöglicht werden, sodass Kinder von klein auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede erfahren und lernen, diese zu achten. Insbesondere auch den bleibenden Unterschieden sollte mit Toleranz und Verständnis gegenüber getreten werden, ohne diese als Faktoren für Abgrenzungen zu verstehen. Gelangen Kinder und Jugendliche frühzeitig zu der Erkenntnis, dass Religionen vielmehr verbindet als trennt, dann kann der Religionsunterricht eine wichtige Stütze für die Reduzierung von Ängsten, religiöser Intoleranz und Ressentiments bis hin zu einer religiös motivierten Gewaltbereitschaft sein. Als angehende Religionslehrerin sehe ich es als eine spannende Herausforderung an, ein Teil der Zukunft des Religionsunterrichts an Grundschulen zu sein und diese mitgestalten zu können.

## Literaturverzeichnis

- AEPPLI, J., GASSER, L., GUTZWILLER, E. & TETTENBORN, A. (2014). *Empirisches wissenschaftliches Arbeiten. Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften* (3. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- BAUER, J. (2019). *Religionsunterricht für alle. Eine multitheologische Fachdidaktik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- BRODMERKEL, A. (2017). Einwanderungsland Deutschland. Zugriff am 25. Februar 2020 <https://bpb.de/politik/innenpolitik/demografischer-wandel/196652/einwanderungsland-deutschland>
- BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG (2018). Ausländische Bevölkerung nach Staatsangehörigkeit. In absoluten Zahlen, durchschnittliche Aufenthaltsdauer in Jahren. Zugriff am 24. Februar 2020 <https://www.bpb.de/nachschlagen/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/61631/staatsangehoerigkeit>
- BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG (2019). Bevölkerung mit Migrationshintergrund I. In absoluten Zahlen, Anteile an der Gesamtbevölkerung in Prozent, 2018. Zugriff am 24. Februar 2020 <https://www.bpb.de/nachschlagen/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/61646/migrationshintergrund-i>
- DOEDENS, F. & WEIßE, W. (2007). Religion unterrichten in Hamburg. In *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 6 (Heft 1), S. 50-67.
- DRESING, T. & PEHL, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (8. Aufl.). Marburg: Eigenverlag.
- EKD (1994). *Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- EKD (2014). *Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- EKD (2019). Faktoren für sinkende Mitgliederzahlen. Zugriff am 26. Februar 2020 <https://www.ekd.de/projektion2060-faktoren-mitgliederrueckgang-45534.htm>
- ENGLERT, R. & SCHWEITZER, F. (2003). Religiöses Lernen in der Grundschule – Ein Forschungsbericht. In A. Speck-Hamdan, H. Brügemann, M. Fölling-Albers & S. Richter (Hrsg.), *Jahrbuch Grundschule IV: Kulturelle Vielfalt, Religiöses Lernen* (S. 60-89). Frankfurt a.M.: Grundschulverband.
- FISCHER, D. (2005). Interreligiöses Lernen in der Grundschule. In P. Schreiner, U. Sieg & V. Elsenbast (Hrsg.), *Handbuch Interreligiöses Lernen* (S. 453-464). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- FLÜCHTLINGSINITIATIVE DER BERTELSMANN STIFTUNG (2016). *Flucht, Asyl und Integration. Eine aktuelle Übersicht über Arbeitsfelder und Projektinitiativen der Bertelsmann Stiftung*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Zugriff am 25. Februar 2020 [https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSSt/Publikationen/Infomaterialien/IN\\_Fluechtlingsinitiativen\\_052016.pdf](https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSSt/Publikationen/Infomaterialien/IN_Fluechtlingsinitiativen_052016.pdf)

- FRANKFURTER ALLGEMEINE ZEITUNG (2019). Hat der islamische Religionsunterricht eine Zukunft? Zugriff am 19. März 2020 <https://www.faz.net/aktuell/politik/zukunft-des-islamischen-religionsunterricht-in-hessen-und-gewiss-16028926.html>
- GENERALVERSAMMLUNG DER VEREINTEN NATIONEN (1948). Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. Zugriff am 26. Februar 2020 <https://www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf>
- GRÜMME, B. (2017). Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht: eine verheißungsvolle Alternative? In J. Woppowa, T. Isik, K. Kammeyer & B. Peters (Hrsg.), *Kooperativer Religionsunterricht. Fragen – Optionen – Wege* (S. 12-25). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- GRUNDGESETZ FÜR DIE BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (1949).
- HEINIG, H.-M. (2014). Religionsunterricht nach Art. 7.3 des Grundgesetzes – Rechtslage und Spielräume. In B. Schröder (Hrsg.), *Religionsunterricht – wohin? Modelle seiner Organisation und didaktischen Struktur* (S. 141-154). Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlagsgesellschaft.
- HESSISCHES KULTUSMINISTERIUM (Hrsg.) (o.J., a). Religionsunterricht. Zugriff am 09. März 2020 <https://kultusministerium.hessen.de/schulsystem/religionsunterricht>
- HESSISCHES KULTUSMINISTERIUM (Hrsg.) (o.J., b). Bekenntnisorientierter islamischer Religionsunterricht. Zugriff am 19. März 2020 <https://kultusministerium.hessen.de/schulsystem/religionsunterricht/bekenntnisorientierter-islamischer-religionsunterricht>
- KEßLER, H.-U. (2014). Religionsunterricht für alle in evangelischer Verantwortung – der Hamburger Weg. In B. Schröder (Hrsg.), *Religionsunterricht – wohin? Modelle seiner Organisation und didaktischen Struktur* (S. 45-56). Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlagsgesellschaft.
- KLEINJUNG, T. (2019). Neue Wege gegen leere Bänke. Zugriff am 26. Februar 2020 <https://www.tagesschau.de/inland/kirchenausritte-119.html>
- KÜHN, F. (2017). Die demografische Entwicklung in Deutschland. Zugriff am 25. Februar 2020 <https://www.bpb.de/politik/innenpolitik/demografischer-wandel/196911/fertilitaet-mortalitaet-migration>
- KURSCHUS, A. (2020). Lernen, was die anderen glauben. Zugriff am 06. März 2020 <https://chrismon.evangelisch.de/kolumnen/auf-ein-wort/48461/praeses-annette-kurschus-ueber-den-religionsunterricht-fuer-alle>
- LACHMANN, R. (2014). Evangelischer Religionsunterricht. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (4. Aufl., S. 565-570). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- LANGENHORST, G. & NAURATH, E. (2019). Zur Bedeutung (inter-)religiöser Bildung in pluralen Kontexten. In S. Eisenhardt, K. S. Kürzinger, E. Naurath & U. Pohl-Patalong (Hrsg.), *Religion unterrichten in Vielfalt. Konfessionell – religiös – weltanschaulich* (S. 28-36). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- LEGGIEWIE, C. (2005). Religionen und Globalisierung – Essay. In *Aus Politik und Zeitgeschichte. Religion und Gesellschaft*, 07/2005, S. 3-6.
- LEIMGRUBER, S. (2007). *Interreligiöses Lernen*. München: Kösel-Verlag.

- LINDNER, K. (2017). Überlegungen zur Didaktik eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts. In J. Woppowa, T. Isik, K. Kammeyer & B. Peters (Hrsg.), *Kooperativer Religionsunterricht. Fragen – Optionen – Wege* (S. 79-91). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- MAYRING, P. (2007). Generalisierung in qualitativer Forschung. Forum Qualitative Sozialforschung. Zugriff am 08. April 2020 <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/291/639>
- MAYRING, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- MEDIENDIENST INTEGRATION (2018). Religion an Schulen. Islamischer Religionsunterricht in Deutschland. Zugriff am 01. Mai 2020 [https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/MDI\\_Informationspapier\\_islamischer\\_Religionsunterricht\\_April\\_2018.pdf](https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/MDI_Informationspapier_islamischer_Religionsunterricht_April_2018.pdf)
- MEINERT, S. & STOLLT, M. (2010). Was ist Globalisierung? Zugriff am 25. Februar 2020 <https://www.bpb.de/veranstaltungen/netzwerke/teamglobal/67277/was-ist-globalisierung>
- PEMSEL-MAIER, S. & SAJAK, C. P. (2017). Konfessionelle Kooperation in Baden-Württemberg, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen – eine zukunftsorientierte Zusammenschau. In K. Lindner, M. Schambeck, H. Simojoki & E. Naurath (Hrsg.), *Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell* (S. 261-280). Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.
- POHL-PATALONG, U. (2019). Die Situation des Religionsunterrichts heute. In S. Eisenhardt, K. S. Kürzinger, E. Naurath & U. Pohl-Patalong (Hrsg.), *Religion unterrichten in Vielfalt. Konfessionell – religiös – weltanschaulich* (S.19-27). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- POSITIONSPAPIER ZUR ZUKUNFT DES RELIGIONSUNTERRICHTS (2016). Konfessionell, kooperativ, kontextuell – Weichenstellungen für einen zukunftsfähigen Religionsunterricht. Zugriff am 25. April 2020 [https://www.uni-bamberg.de/fileadmin/uni/fakultaeten/ktheo\\_lehrstuehle/religionspaedagogik/pdfs/Positionspapier\\_zukunftsfahiger\\_RU\\_Unterschriften\\_aktueller\\_Stand.pdf](https://www.uni-bamberg.de/fileadmin/uni/fakultaeten/ktheo_lehrstuehle/religionspaedagogik/pdfs/Positionspapier_zukunftsfahiger_RU_Unterschriften_aktueller_Stand.pdf)
- RIEGEL, U. (2018). *Wie Religion in Zukunft unterrichten? Zum Konfessionsbezug des Religionsunterrichts von (über-)morgen*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- RITTER, W. H. & SIMOJOKI, H. (2014a). Religion und Kindheit im Wandel – Pluralisierung, Individualisierung, Globalisierung. In G. Hilger, W. H. Ritter, K. Lindner, H. Simojoki & E. Stögbauer (Hrsg.), *Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts* (S. 25-38). München: Kösel-Verlag, Stuttgart: Calwer Verlag.
- RITTER, W. H. & SIMOJOKI, H. (2014b). Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach – Rechtliches, Vocatio und Missio. In G. Hilger, W. H. Ritter, K. Lindner, H. Simojoki & E. Stögbauer (Hrsg.), *Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts* (S. 102-113). München: Kösel-Verlag, Stuttgart: Calwer Verlag.

- SAJAK, C. P. (2012). Interreligiöses Lernen im schulischen Religionsunterricht. In B. Grümme, H. Lenhard & M. L. Pirner (Hrsg.), *Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik* (S. 223-233). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- SAJAK, C. P. (2018). *Interreligiöses Lernen*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft (WBG).
- SANDER-GAISER, M. (2009). Religion unterrichten in Hessen. In M. Rothgangel & B. Schröder (Hrsg.), *Evangelischer Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Empirische Daten – Kontexte – Entwicklungen* (S. 157-183). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- SCHLAG, T. (2019). Schulische Voraussetzungen für den Umgang mit konfessioneller, religiöser und weltanschaulicher Vielfalt. In S. Eisenhardt, K. S. Kürzinger, E. Naurath & U. Pohl-Patalong (Hrsg.), *Religion unterrichten in Vielfalt. Konfessionell – religiös – weltanschaulich* (S. 68-75). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- SCHRÖDER, B. (2005). Interreligiöses Lernen als Herausforderung der Religionspädagogik. In P. Schreiner, U. Sieg & V. Eisenbast (Hrsg.), *Handbuch Interreligiöses Lernen* (S. 520-532). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- SCHRÖDER, B. (2019). Rechtliche Möglichkeiten der Kooperation. In S. Eisenhardt, K. S. Kürzinger, E. Naurath & U. Pohl-Patalong (Hrsg.), *Religion unterrichten in Vielfalt. Konfessionell – religiös – weltanschaulich* (S. 45-53). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- SCHULTE, A. & WIEDENROTH-GABLER, I. (2003). *Theologie kompakt: Religionspädagogik*. Stuttgart: Calwer Verlag.
- SCHULZ, C. (2019). Religionssoziologische Einsichten über konfessionelle, religiöse und weltanschauliche Vielfalt. In S. Eisenhardt, K. S. Kürzinger, E. Naurath & U. Pohl-Patalong (Hrsg.), *Religion unterrichten in Vielfalt. Konfessionell – religiös – weltanschaulich* (S. 61-67). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- SCHWEITZER, F. (2003). *Postmoderner Lebenszyklus und Religion. Eine Herausforderung für Kirche und Theologie*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- SCHWEITZER, F. (2014). *Interreligiöse Bildung. Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- SEIBEL, P. (2020). Religionsunterricht für alle. Ein Modell für Hamburg. Zugriff am 21. März 2020 [https://www.deutschlandfunk.de/religionsunterricht-fuer-alle-ein-modell-fuer-hamburg.886.de.html?dram:article\\_id=469619](https://www.deutschlandfunk.de/religionsunterricht-fuer-alle-ein-modell-fuer-hamburg.886.de.html?dram:article_id=469619)
- SEKRETARIAT DER DEUTSCHEN BISCHOFSKONFERENZ (2016). *Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts. Empfehlungen für die Kooperation des katholischen mit dem evangelischen Religionsunterricht*. Die deutschen Bischöfe 103. Bonn. Zugriff am 09. März 2020 [https://www.dbk-shop.de/media/files\\_public/ugmnybww/DBK\\_11103.pdf](https://www.dbk-shop.de/media/files_public/ugmnybww/DBK_11103.pdf)

- SEKRETARIAT DER DEUTSCHEN BISCHOFSKONFERENZ (2017). *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen*. Die deutschen Bischöfe 80 (6. Aufl.). Bonn. Zugriff am 09. März 2020 [https://www.dbk-shop.de/media/files\\_public/tttnvcvuxobm/DBK\\_1180.pdf](https://www.dbk-shop.de/media/files_public/tttnvcvuxobm/DBK_1180.pdf)
- SEKRETARIAT DER DEUTSCHEN BISCHOFSKONFERENZ (2018). *Katholische Kirche in Deutschland. Zahlen und Fakten 2017/18*. Bonn. Zugriff am 26. Februar 2020 [https://www.dbk.de/fileadmin/redaktion/Zahlen%20und%20Fakten/Kirchliche%20Statistik/Allgemein\\_-\\_Zahlen\\_und\\_Fakten/AH299\\_Zahlen-und-Fakten-2017-2018\\_web.pdf](https://www.dbk.de/fileadmin/redaktion/Zahlen%20und%20Fakten/Kirchliche%20Statistik/Allgemein_-_Zahlen_und_Fakten/AH299_Zahlen-und-Fakten-2017-2018_web.pdf)
- SIMJOKI, H. (2019). Kontextsensibles Unterrichten in konfessioneller, religiöser und weltanschaulicher Vielfalt. In S. Eisenhardt, K. S. Kürzinger, E. Naurath & U. Pohl-Patalong (Hrsg.), *Religion unterrichten in Vielfalt. Konfessionell – religiös – weltanschaulich* (S. 54-60). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- STATISTISCHES BUNDESAMT (2018). Geburtenanstieg setzte sich 2016 fort. Zugriff am 25. Februar 2020 [https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2018/03/PD1\\_8\\_115\\_122.html](https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2018/03/PD1_8_115_122.html)
- STÖGBAUER, E. & RITTER, W. H. (2014). Kinder begegnen anderen Religionen. In G. Hilger, W. H. Ritter, K. Lindner, H. Simojoki & E. Stögbauer (Hrsg.), *Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts* (S. 306-326). München: Kösel-Verlag, Stuttgart: Calwer Verlag.
- STOLLEIS, F. (2015). Einleitung. In F. Eikenberg & F. Stolleis (Hrsg.), *Jenseits von Lampedusa. Flucht und Migration im Nahen Osten und Nordafrika* (S. 3-5). Berlin: Friedrich Ebert Stiftung. Zugriff am 24. Februar 2020 <https://library.fes.de/pdf-files/iez/12088.pdf>
- WOPPOWA, J. (2018). Denkschriften zum Religionsunterricht, katholisch. Zugriff am 29. Februar 2020 <https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/wirelex/sachwort/anzeigen/details/denkschriften-zum-religionsunterricht-katholisch/ch/bd1abc97d556d95d8f77f7c730d5c50e/>
- ZEIT ONLINE (2020). Hessen beendet Islamunterricht mit Ditib. Zugriff am 29. April 2020 <https://www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2020-04/religionsunterricht-islam-hessen-ditib-beendet>
- ZIERER, K., SPECK, K. & MOSCHNER, B. (Hrsg.) (2013). *Methoden erziehungswissenschaftlicher Forschung*. München: Ernst Reinhardt Verlag.

## Anhang

### 1. Interviewleitfaden / Codierfaden

- *Biographische Daten der Interviewten*
  - Name, Alter, Berufserfahrung (An welchen Schulen und wie lange wurde bereits unterrichtet?)
- *Thema: Gesellschaftliche Veränderungen*
  - Voraussichtlich in 10 Jahren liegt der Anteil konfessionsloser und andersgläubiger Schülerinnen und Schüler bei etwa 50%. Was denken Sie als Religionslehrer\*in / Pfarrer\*in, wenn Sie solche Prognosen hören?
  - Sehen Sie die zunehmende religiöse Vielfalt als Chance oder eher als Herausforderung an?
- *Thema: Religion im Alltag und Legitimationsdruck für den Religionsunterricht*
  - Denken Sie, dass Religion für Kinder im Alltag eine Rolle spielt? Wenn ja, welche?
  - Wie reagieren Sie auf Vorwürfe, dass der Religionsunterricht kein zeitgemäßes oder vielleicht sogar „unwichtiges“ Fach ist, angesichts einer zunehmenden Distanz zu Kirche und Religion sowie einer religiös heterogeneren Gesellschaft?
- *Thema: Potentiale des Religionsunterrichts*
  - Welche Potentiale für die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler bietet der Religionsunterricht Ihrer Meinung nach?
  - Kann der Religionsunterricht einen Beitrag für das gesellschaftliche Zusammenleben leisten?
- *Thema: Organisation des Religionsunterrichts*
  - In den meisten Bundesländern wird der Religionsunterricht nach Konfessionen getrennt erteilt. Ist das für Sie eine gute und zeitgemäße Lösung?
  - Kennen Sie Unterrichtsmodelle, bei denen die Schüler\*innen im Religionsunterricht nicht getrennt, sondern gemeinsam beschult werden? Wenn ja, wie sinnvoll finden Sie solche Modelle?

Gesellschaftliche  
Veränderungen

Religion  
im Alltag

Legitimationsdruck

Potentiale des  
Religionsun-  
terrichts

Organisation  
des Religions-  
unterrichts

- In einigen Bundesländern gibt es den sogenannten konfessionell-kooperativen Religionsunterricht. Evangelische und katholische Schüler\*innen werden dabei gemeinsam unterrichtet von Lehrkräften unterschiedlicher Konfessionen, die sich halbjährlich abwechseln oder sogar zu zweit unterrichten. Was halten Sie von dieser Form der Kooperation?
- Könnten Sie sich diese Organisation auch für Ihren Religionsunterricht vorstellen?
- In Hamburg gibt es seit einigen Jahren den „Religionsunterricht für alle“. Schüler\*innen werden dabei unabhängig ihrer Religionszugehörigkeit alle gemeinsam beschult. Denken Sie, dass so ein gemeinsamer Religionsunterricht auch oder vielleicht gerade in ländlich geprägten Regionen sinnvoll wäre?
- **Thema: Interreligiöses Lernen**
  - Welchen Stellenwert räumen Sie dem interreligiösen Lernen ein? Interreligiöses Lernen
  - Welche Chancen sehen Sie im interreligiösen Lernen für die Entwicklung der Kinder und für das gesellschaftliche Miteinander?
  - Welche Herausforderungen für das interreligiöse Lernen bestehen Ihrer Meinung nach?
  - Sehen Sie sich derzeit grundsätzlich in der Lage, interreligiösen Unterricht für Kinder verschiedener Religionszugehörigkeiten zu gestalten und zu erteilen?
  - Haben Sie bereits Unterricht / Projekte durchgeführt, bei denen das interreligiöse Lernen im Vordergrund stand?
  - Welche Kompetenzen fehlen Ihnen möglicherweise, um interreligiöse Lernprozesse zu gestalten?
  - Was benötigen Lehrkräfte Ihrer Meinung nach für Kompetenzen, um religiöser Vielfalt im Klassenraum gerecht zu werden?
  - Können Sie sich Formen des interreligiösen Lernens als Zukunftsmodell für den Religionsunterricht vorstellen?
- **Abschließendes Fazit:**
  - Wie sieht für Sie persönlich zukunftsfähiger Religionsunterricht aus?

## 2. Vollständige Transkripte der Interviews

### 2.1 Pfarrer Stefan Wilke

*Das Interview fand am 17. März 2020 statt.*

5 JB: Dann würd ich direkt mit den biographischen Daten einfach einsteigen, also Name, Alter und Berufserfahrung, an welchen Schulen Sie bisher waren.

10 SW: Stefan Wilke, 47 Jahre alt, ähm, seit 2001 Pfarrer der Landeskirche Kurhessen-Waldeck, (.) und seitdem auch, ähm, (.) im Religionsunterricht. Ich hab 14 Jahre an der ██████████ in, (.) ähm, ██████████ unterrichtet, das ist eine Grundschule, 1.-4. Klasse. (..) Dann hab ich, als ich hier nach ██████████ kam, ein Jahr an der ██████████ Grundschule unterrichtet. (.) Dann war ich ein Jahr an der, ähm, ██████████ (..) und ähm jetzt bin ich nur noch am ██████████, also (.) das ist ja die Fachschule für Sozialpädagogik.

15 JB: Mh, ja. Okay, gut, ähm dann würde ich zum ersten Thema kommen, den gesellschaftlichen Veränderungen. Ähm, also es gibt so Prognosen, dass in zehn Jahren etwa der Anteil von Konfessionslosen und Andersgläubigen bei etwa 50 Prozent liegen wird. Ähm, was denken Sie als Religionslehrer oder jetzt speziell auch als Pfarrer, wenn sie solche Prognosen hören?

20 SW: Ähm, ich weiß gar nicht, ob sich so viel ändern wird, weil das meine Erfahrung ist, dass das jetzt schon ist, dass ganz viele von denen, die da im Unterricht sitzen, von Tuten und Blasen auf gut Deutsch keine Ahnung haben. Also die, die sind zwar vielleicht getauft, aber die haben zu Hause überhaupt nichts erlebt, äh, oder die waren nie im Kindergottesdienst, die haben noch nie eine biblische Geschichte gehört, die kennen das Vaterunser nicht. (.) Ähm, also insofern hab ich jetzt schon die Herausforderung, mit Klassen zu arbeiten, die, äh, ja wie gesagt (.) überhaupt keinen religiösen Kontext haben.

JB: Ja.

30 SW: Und von daher, ähm, (..) werden wir das weiter glaube ich tun. Die Frage ist die der gesellschaftlichen Akzeptanz, also ob wir weiter Religionsunterricht machen dürfen in der Form wie bisher, wenn nur noch ein Bruchteil zur Kirche gehört.

35 JB: Ja, ja das stimmt. Ja, da gehe ich ja auch noch so ein bisschen drauf ein auf diesen Legitimationsdruck, was man ja eben auch sehr viel liest oder mitbekommt. Ähm, genau. Aber sehen Sie das ganze denn eher als Chance an die zunehmende religiöse Vielfalt oder ist das Herausforderung, oder vielleicht auch einfach beides?

40 SW: Ähm, sowohl als auch. Also ich merk das am ██████████,<sup>6</sup> das sind Erwachsene. Gut, also das sind keine Kinder, mit denen ich da arbeite, aber auch da eine ganz große Kritik der Kirche gegenüber. (.) Ähm, also (.) ich hab Lerngruppen, da sind 25 Leute drin, da sagt ein Mensch von sich er sei gläubig, er würde an Gott glauben. Der Rest, äh, bis zur totalen Ablehnung. Das fordert heraus, das macht Spaß, mit denen zu arbeiten, sich

---

<sup>6</sup> Genannt wurde der Name einer Schule, an der Erzieher\*innen ausgebildet werden.

45 auch zu streiten und als Pfarrer da zu stehen und zu sagen: So, ich stehe  
aber zu dieser Sache, mir ist es wichtig.

JB: Mh, ja.

SW: Ähm, das, (..) da sehe ich eine große Chance, dass wir da auch nochmal  
mit Leuten ins Gespräch kommen. (.) Aber natürlich (.) wird's nicht leichter  
50 im Laufe der Jahre.

JB: Ja, das glaube ich. Wahrscheinlich auch bei Erwachsenen nochmal anders  
als bei Grundschulkindern, oder haben Sie da einen Unterschied gesehen?

SW: Ähm, ja natürlich. Also Erwachsene, da ist es noch viel schwieriger zu  
55 argumentieren, ja, weil die natürlich viel rationaler an die Sache rangehen.

JB: Mh, ja.

SW: Aber auch bei Grundschulkindern merke ich schon, ähm, (..) oder, oder  
zumindest in/ an der [REDACTED] in der sechsten Klasse ist mir das  
ganz klar begegnet: „Das ist doch alles Quatsch mit Gott“.

60 JB: Ja, das greift ja auch so ein bisschen die nächste Frage schon auf. Also  
denken Sie, dass Religion im Alltag für Kinder noch eine Rolle spielt, und  
wenn ja, welche?

SW: Für manche Kinder ja, aber das wird ein immer geringerer Teil. Also natürlich  
gibt's noch die Familien, wo mittags am Mittagstisch gebetet wird  
65 oder abends zum Einschlafen ein Lied gesungen wird, äh, oder so. Aber, (.)  
aber es wird weniger.

JB: Ja. Und, ähm, genau, eben hatten Sie schon diesen Legitimationsdruck  
angedeutet. Wie reagieren Sie denn persönlich auf solche Vorwürfe, wenn  
jetzt Ihnen irgendwie gesagt wird, auch von den Schülern oder vielleicht  
70 auch von Eltern, dass Religion kein zeitgemäßes Fach mehr ist oder vielleicht  
unwichtig angesichts eben diesen veränderten Verhältnissen. Wie  
reagieren Sie da?

SW: (...) Ähm, ich finde schon, dass Religion immer noch zeitgemäß ist. Ähm,  
(.) man kann das alles als Aberglaube abtun, aber die Religion hat unsere  
75 Kultur geprägt, ne? Also die jüdisch-christliche Religion ist, äh, prägend  
gewesen für unser Land, für unsere, für die Gesellschaft, wie sie sich entwickelt  
hat. Das heißt, ich sehe Religionsunterricht auch als Geschichtsunterricht  
zum Teil.

JB: Ja (*zustimmend*).

80 SW: Also, ne? Die Geschichte Martin Luthers, wo wären wir heute? Also Martin  
Luther hat für eine einheitliche deutsche Sprache gesorgt zum Beispiel.  
Ja, wenn Luther nicht seine Thesen/ wenn die nicht verbreitet wären in  
ganz Deutschland, hätten wir, weiß ich nicht, vielleicht bis heute keine einheitlich  
deutsche Sprache, sondern Dialekte wie es zu Luthers Zeiten war.  
85 Die geschriebene Lutherbibel war dann das Deutsch, was man sprach und  
nicht mehr Sächsisch oder Schwäbisch oder Hessisch.

JB: Ja (*nachdenkend*).

SW: Und es gibt so ganz viele Dinge, wo Religion einfach eine ganz entscheidende  
Rolle für unser Leben gespielt hat. Abgesehen davon glaube ich, jeder  
90 Mensch hat ja irgendwie was Spirituelles. Jeder fragt sich, warum sind wir  
überhaupt auf dieser Welt und was passiert mit uns, wenn wir wieder (.)

---

<sup>7</sup> Genannt wurde der Name einer Haupt- und Realschule.

- von dieser Welt runtergehen. (..) Und insofern spielt Religion, äh, auch wenn es sich manche Leute nicht eingestehen wollen oder (..) sagen, es ist/ oder die konfessionell gebundene Religion ist Quatsch, äh, spielt Religion auf jeden Fall eine wichtige Rolle in unserer Gesellschaft im Leben vieler Menschen.
- 95
- JB: Ja, das sehe ich eigentlich ganz ähnlich wie Sie auch. Ähm, (..) genau, eigentlich hatten Sie jetzt auch schon so ein bisschen über Potentiale gesprochen. Aber, äh, könnten Sie noch speziell irgendwelche Potentiale benennen, die jetzt grade für die Entwicklung der Schüler\*innen relevant sein könnte beim Religionsunterricht oder auch für das gesellschaftliche Zusammenleben, was da relevant sein könnte?
- 100
- SW: Naja, das sehen wir ja jetzt grade in dieser Krise. Was ist jetzt gefragt? Solidarität, (..) ne? Und was ist das höchste christliche Gebot? Liebe deinen Nächsten wie dich selbst. Also wenn ich nicht will, dass ich krank werde, dann muss ich jetzt auch dafür sorgen, dass andere nicht krank werden.
- 105
- JB: Ja, das stimmt. Das passt total gut in diese Situation grade, ja.
- SW: Was, was, wenn nicht jetzt grade, wann lernen wir denn dann, was Religion bezwecken kann oder was die religiösen Inhalte/ wie wichtig sie sind.
- 110
- JB: Ja, das stimmt wirklich. (..) Ähm, (..) genau. Dann komme ich zur Organisation des Religionsunterrichts. Ähm, in den meisten Bundesländern ist es ja doch immer noch so, dass da nach Konfessionen getrennt unterrichtet wird. Und, äh, denken Sie, dass das noch eine gute Lösung oder auch eine zeitgemäße Lösung ist?
- 115
- SW: Also ich hab 14 Jahre lang gemischt-konfessionelle Klasse unterrichtet. Da gab's/ das lag aber einfach daran, weil ich der einzige war, der Religion machte da. So, (*lacht*) da mussten die Katholiken halt zwangsläufig dazu kommen. Ich hatte da zum Beispiel auch ein jüdisches Kind mal einmal im Unterricht auf dem Dorf. Die waren da zugezogen, das war eine ganz spannende Geschichte. Äh, (..) Muslime gab's da relativ wenig, ähm, weil es einfach, ja, das war so, so ein mittelhessisches oder osthessisches Dorf. Da wohnten keine, keine Moslems. Ähm, (..) aber, also konfessionsübergreifend finde ich ist absolut zeitgemäß.
- 120
- JB: Ja (*zustimmend*).
- 125
- SW: Also an der [REDACTED] wird getrennt konfessionell unterrichtet, das finde ich inzwischen quatsch. Weil man/ ich finde uns verbindet so viel (..) und äh, es ist ja jetzt nicht, dass wir da noch irgendwelche Dogmata verbreiten oder mit Steinen aufeinander werfen, sondern im Gegenteil, (..) wir haben uns ja ganz lieb mit den Katholiken (*lacht*).
- 130
- JB: (*lacht*) Ja, das stimmt. Ähm, genau, dann wäre eigentlich meine nächste Frage fast schon hinfällig mit den Unterrichtsmodellen, ob Sie, äh,/ die Sie eben kennen, wo nicht getrennt unterrichtet wird, sondern gemeinsam. Wenn Sie das selber schon gemacht haben, ist das ja eigentlich hinfällig die Frage. Ähm, (..)
- 135
- SW: Ja, man kann ja auch voneinander lernen einfach. Ähm, also (..) grade wenn ich erfahren hab/ oder wenn ich so vierte Klasse unterrichtet hab, die waren dann im Kommunion/ oder dritte und vierte Klasse, die waren dann im Kommunionunterricht, die Kinder. Die kamen dann so wie unsere ‚Konfis‘ später auf einmal mit ganz viel Wissen und sagten „bei uns ist das aber

140 so“. Und das hat natürlich auch den Unterricht bereichert, wenn die authentisch aus ihrer Sicht erzählen konnten, „bei uns ist das so“ und ganz stolz erzählt haben, was sie gelernt haben.

JB: Ja (...). Ja, das finde ich tatsächlich auch dann gewinnbringender, als wenn man den Kindern sagt, ja in der Religion oder in der Konfession ist das so und so, aber dass eigentlich keine Begegnungspunkte da sind. Das stimmt schon.

SW: Genau.

JB: Das ist dann glaube ich für die Kinder auch einfach nachhaltiger.

SW: Ja (zustimmend).

150 JB: Ähm, (...) genau (...) genau, das hatten wir auch schon gemacht mit der Organisation. Dann wäre ich direkt schon bei der Frage mit dem Hamburger Modell, also mit dem Religionsunterricht für alle, der da ja da in der evangelischen Verantwortung stattfindet. Ähm, (...) wo eben die Kinder auch unabhängig ihrer Religionszugehörigkeit gemeinsam beschult werden.

155 Ähm, denken Sie, dass dieser Unterricht generell Sinn macht und vielleicht auch grade in den ländlich geprägten Regionen, wo man eben, ähm, wie Sie sagten, das jüdische Kind sitzt mit im Religionsunterricht, ähm, wo man vielleicht eh nicht mehr das hinbekommt diese klare Trennung nach Religionen und Konfessionen. Also, dass es vielleicht grade eine Chance für den ländlichen Raum wäre, der Unterricht für alle.

160 SW: Ja, (...) kann gut gehen, wenn man/ also ich sag mal so, die Leute, die bei uns auf dem Dorf gelebt haben, die waren integriert. Das waren Mitbürger, die waren nicht, ähm/ da gab's/ ja, die gehörten dazu. Die haben dann auch selbstverständlich ihre Kinder in den Religionsunterricht mitgeschickt, auch die nicht Getauften. (...) Das war überhaupt keine Frage. Also Ethik wurde nicht angeboten, die mussten sonst in andere Klassen gehen und dann, was weiß ich, Deutsch in der anderen Klasse mitmachen. (...) Ähm, (...) Ich weiß es nicht. Ähm (...) ich/ man muss auch den Glauben der Anderen ernst nehmen, und wenn sie das nicht möchten, die in den evangelischen Religionsunterricht zu setzen, dann müssen wir das respektieren, finde ich.

JB: Ja, das stimmt.

175 SW: Also ich weiß nicht, ob ich mein Kind jetzt umgekehrt in den muslimischen Gottesd/ äh, Unterricht setzen würde. (...) Hätte ich glaube ich ein Problem mit. Wenn es, ähm, (...) übergreifend ist und mehrere Kollegen beteiligt sind und jeder macht mal so eine Einheit, dann kann ich mir das gut vorstellen, aber (...) dass eine Religion den, äh, den Unterricht verantwortet und alle Anderen müssen dabei sitzen, finde ich schwierig.

180 JB: Ja, das verstehe ich die Sichtweise. Vor allem weil man ja auch oft einfach dieses Wissen dann gar nicht hat in der/ Also ich könnte jetzt auch nicht ein muslimisches Kind unterrichten, weil ich einfach das Wissen gar nicht hätte, das stimmt.

SW: Genau.

185 JB: (...) Ähm, genau, dann das interreligiöse Lernen ist ja eigentlich in den letzten, ja fünfzehn, zwanzig Jahren wahrscheinlich erst so richtig relevant geworden. Ähm, welchen Stellenwert räumen Sie denn persönlich dem interreligiösen Lernen ein?

SW: Also ich mach das jetzt mit den Erwachsenen. (.) Ähm, ich mach grad/  
oder das ist jetzt leider die letzte/ das letzte Treffen ist jetzt leider gescheitert  
190 aufgrund von Corona, aber, ähm, ich gehe mit meinen Erwachsenen in  
verschiedene Religionsgemeinschaften und komme mit denen ins Gespräch. Also wir waren dieses Jahr bei der Freien Evangelischen Gemeinde in der [REDACTED]. Wir waren bei den Zeugen Jehovas, wir waren bei/  
195 äh, wir hatten die Bahá'í zu Gast, (..) wir waren bei den Neuapostolen, (.) wir wollten jetzt die Katholiken treffen und sonst haben wir uns immer auch in der Moschee noch mit [REDACTED] getroffen. Der hat das dies Jahr aus Zeitgründen absagen müssen, weil der jetzt irgendwie in einer anderen Schicht arbeitet, also da nicht mehr kann. (.) Was ich wichtig finde: miteinander zu sprechen statt übereinander. Also es  
200 ist was anderes, ob ich jetzt erzähle über den Islam, oder ob ein Moslem über seine Religion erzählt und Fragen beantwortet.

JB: Ja, das stimmt.

SW: Also ich teile nicht, was die Zeugen Jehovas sagen, um Gottes Willen. Aber ich finde es wichtig, dass meine Erzieher wissen, was mache ich  
205 denn, wenn ich, äh, ein Zeugen Jehovas Kind im Kindergarten habe. Warum feiern die keinen Geburtstag oder kein Weihnachten? Was dürfen die essen, und was dürfen die nicht essen? Bei Muslimen ja dann zum Beispiel, ne? Also insofern finde ich interreligiöses Lernen unglaublich wichtig, aber vor allen Dingen dann, wenn viele daran beteiligt sind.

210 JB: Ja, weil ansonsten/

SW: Sich gegenseitig auch/ (unv.) und voneinander lernen und miteinander reden, statt übereinander.

JB: Ja, ich stell mir das auf jeden Fall auch sehr, sehr spannend vor. Grade auch mit, äh, Zeugen Jehovas und so. Man hat da ja auch immer ein paar  
215 Vorurteile, muss ich sagen, und finde ich dann tatsächlich auch sehr spannend, wenn man da dann auch Dialoge zu sucht.

SW: Ja. Und die sind total offen, also die freuen sich, wenn man kommt. (lacht) Klar. Äh, (.) Sehr skurrile Ansichten zum Teil, aber naja. Sehr freundlich und freuen sich, wenn wer kommt.

220 JB: (lacht) Ähm, genau, also Chancen, die sehen Sie im interreligiösen Lernen ja auf jeden Fall, haben Sie ja grade schon gesagt. Ähm, (.) genau, speziell für das gesellschaftliche Miteinander. Was könnten Sie da noch nennen? Was für Werte da vielleicht auch vermittelt werden können durch das interreligiöse Lernen?

225 SW: Naja, vor allen Dingen der Abbau von Vorurteilen. Also, wenn, ähm, ich Kinder frage im Unterricht „was wisst ihr denn über den Islam?“ Dann wissen die, die bringen Leute um. Das sind die Islamisten, das sind die, die in Nachrichten dominieren. Dass 95 Prozent der in Deutschland lebenden Muslime, oder 99 Prozent völlig normale Mitbürger sind, (..) die einfach nur  
230 friedlich ihre Religion leben, die überhaupt nie auf die Idee kämen, einen Menschen umzubringen. Ähm, das ist so ein verzerrtes Bild in der Gesellschaft. Ich glaube, das bringt ein interreligiöses Lernen. Dass wir uns kennenlernen und wissen, was die Anderen bewegt. Oder auch die Bahá'í, das ist eine sehr kleine Religionsgemeinschaft hier in [REDACTED]. Aber weltweit

<sup>8</sup> Genannt wurde der Name des Vorsitzenden der örtlichen türkisch-islamischen Gemeinde.

235 sind die im Kommen. Ähm, (.) auch eine spezielle (..) äh, Religion, aber (.) wie gesagt, wenn wir nichts über sie wissen/ also (.) ich sag mal, wen ich gut kenne, dem schieße ich nicht ins Gesicht.

JB: Ja (*lacht*).

SW: Ja, ganz platt gesagt.

240 JB: Ja. (.) Ähm, genau. Auf der anderen Seite gibt es natürlich auch immer noch Herausforderungen für das interreligiöse Lernen. Ähm, was sind das Ihrer Meinung nach für Herausforderungen, die da im Moment noch, ja, das irgendwie hindern, dass es vielleicht auch breiter umgesetzt wird?

245 SW: Naja vor allen Dingen das Problem ist es, die geeigneten Personen zu finden, die das, äh, machen können.

JB: Mh (*zustimmend*).

250 SW: Ne? Also grade auf dem Dorf hab ich halt nicht, äh, den Imam in der Nähe und den was weiß ich Priester, oder den Rabbi und den Pfarrer, die da auch noch vielleicht miteinander können und das irgendwie gemeinsam gestalten können. Sondern da ist meistens dann tatsächlich nur der evangelische Pfarrer, der halt irgendwie Reli macht und das auch mehr schlecht als recht, weil er es halt nur so in einer Schmalspurausbildung während des Vikariats gemacht hat. So, ähm, da finde ich die Herausforderung tatsächlich in der guten Bildung der Unterrichtenden.

255 JB: Ja. (.) Ja, das stimmt, das sehe ich auch so. Nur das ist im Moment auch noch nicht so wirklich der Fall ist. Also grade bei mir im Studium sehe ich das ja, dass dann doch der Fokus mehr auf dem Evangelisch, Katholisch vielleicht noch liegt, aber eigentlich schon überwiegend die Konfessionen angesprochen werden, also die anderen Religionen so gut wie gar nicht behandelt werden. Also da ist halt auch noch sehr viel Ausbaupotential auf jeden Fall.

SW: Ja (*zustimmend*).

265 JB: Ähm, (.) genau, das haben Sie ja eigentlich auch schon angedeutet, ob Sie sich grundsätzlich in der Lage sehen würden, interreligiösen Unterricht zu erteilen. Da meinten Sie ja jetzt eben schon, dass es nur geht, wenn eben Unterstützung von anderer Seite kommt.

270 SW: Finde ich schon. Also sonst ist es kein interreligiöser/ sonst ist es evangelischer Religionsunterricht, in dem wir andere Religionen behandeln. Das wär nicht interreligiös, (.) ‚inter‘ heißt ja ‚zwischen‘, und dann müssen wir irgendwie auch die Anderen mit dabei haben.

275 JB: Ja. (.) Ähm, dann haben Sie eben schon erwähnt, dass Sie im Moment ja mit den, äh, Schülern vom [REDACTED] verschiedene Religionsgemeinschaften besucht haben. Haben Sie auch in der Zeit, wo Sie in der Grundschule waren, schon mal irgendwelche Projekte oder Unterricht durchgeführt, wo eben das interreligiöse Lernen eine Rolle gespielt hat?

SW: Äh, wie gesagt, ich hatte dieses jüdische Kind einmal im Unterricht. Da hab ich, äh, die Mutter dann gebeten mal zu kommen, und dann hat die praktisch mit meiner/ oder hat mich unterstützt, eine Einheit über das Judentum zu machen. Hat erzählt, wie sie zu Hause (.) Sabbat feiern und so.

280 JB: Mh (*interessiert*).

SW: Ähm, das war/ das war ganz schön. (..) Aber sonst waren die Möglichkeiten auf dem Dorf sehr begrenzt.



ich respektiere, dass er Moslem ist und dass er seine Religion so lebt, wie er es tut.

330 JB: Ja, das ist ja eigentlich auch/

SW: Bei aller Kritik, die ich vielleicht hab/ also, äh, er ist auch jemand, der auch sagt, äh,/ er sagt seinen Töchtern jeden Morgen, wenn sie aus dem Haus gehen, sie sollen doch bitte ihr Kopftuch aufziehen. Die sagen „mache ich nicht“, und dann lässt er sie halt. Aber er versucht's jeden Morgen wieder (*lacht*). Kann ich nichts mit anfangen, aber trotzdem, seine Überzeugung ist es, es sollte so sein.

335

JB: (*lacht*) Ja.

SW: Das sagt der nicht, um die Frau zu unterdrücken, sondern weil es für ihn einfach Ausdruck seiner Religion ist.

340 JB: Ja. (.) Ähm, genau, dann wären wir eigentlich schon beim abschließenden Fazit. Wie sieht für Sie persönlich zukunftsfähiger Religionsunterricht aus?

SW: (...) Gut ausgebildete Leute. (.) Also ich sag immer, oder ich finde immer, wir Pfarrer haben in der Schule nichts zu suchen, weil ich finde, wir sind nicht gut genug dafür ausgebildet. Das mag in der Grundschule noch grade so gehen. An der ■■■ hab ich gemerkt, war ich überfordert. Da hab ich auch nach einem Jahr gesagt „ich kann das nicht“. Ich bin dafür nicht qualifiziert, weil mir einfach die pädagogischen Ansätze fehlen, ne? Ich kriegte so eine siebte Klasse, die kriegte ich nicht ruhig. Die/ die gingen über Tische und Bänke bei mir und ich bin eigentlich schon jemand, der sich auch durchsetzt, ne? Also mit ‚Konfis‘ kann ich's ja auch, aber in der Schule hab ich's nicht hingekriegt. Ähm, also das find ich einfach wichtig, Leute, die gut ausgebildet sind, die (.) sich in allen möglichen Bereichen fortgebildet haben. (.)

345

350

JB: Ja. (.) Und, ähm, genau, würden Sie denn trotzdem generell an diesem konfessionellen Bezug schon dann festhalten wollen, aber eben stärkere interreligiöse Bezüge? Wäre das auch so in Ihrem/

355

SW: Ne, konfessionell nicht. Ähm, (.) also interkonfessionell/ also ich finde die christlichen Konfessionen können ruhig zusammen (..) alle im Religionsunterricht sitzen. Ähm, interreligiös, wie gesagt, unter bestimmten Voraussetzungen, wenn alle irgendwie daran beteiligt sind.

360

JB: Okay, gut. (..) Dann hätten wir die Fragen alle durch. Dann bedanke ich mich auf jeden Fall recht herzlich für das Gespräch.

365 *Das Interview dauerte 22 Minuten.*

## 2.2 Pfarrerin Mareike Schulze

*Das Interview fand am 18. März 2020 statt.*

JB: Dann starte ich direkt mit den biographischen Daten, also Name, Alter, Berufserfahrung. Das wird natürlich hinterher alles anonymisiert, aber ich  
5 brauche es, um das Ganze ein bisschen einzuordnen.

MS: Ja, genau. Soll ich einfach loslegen?

JB: Ja, genau.

MS: Mein Name ist Mareike Schulze, ich bin Pfarrerin und Religionslehrerin, ähm, also im Rahmen meines Dienstes als Pfarrerin arbeite ich an den  
10 Schulen. Ich bin 40 Jahre alt und, ähm, arbeite seit 2006 eben auch als Religionslehrerin an Schulen. Das waren überwiegend Grundschulen, ähm, mal kleinere Dorfgrundschulen, dann auch ein bisschen größere Grundschulen. Ich hab mal anderthalb Jahre zwischendurch an der Mittelschule gearbeitet, Haupt- und Realschulbereich, (.) genau.

JB: Mh, okay. Ähm, genau, dann würde ich zum ersten Thema direkt kommen: den gesellschaftlichen Veränderungen. Ähm, es gibt ja immer wieder  
15 so Prognosen, die eben besagen, dass so in zehn Jahren schon der Anteil von Konfessionslosen oder Andersgläubigen auf über 50 Prozent liegen wird. Ähm, was denken Sie als Religionslehrerin oder auch als Pfarrerin, wenn Sie solche Prognosen hören?  
20

MS: Ja, also solche Prognosen hör ich natürlich des Öfteren. Äh, das ist ja auch nicht nur die Schule betreffend, sondern uns als Kirche generell. Das macht einen natürlich schon nachdenklich, ähm, dass die Entwicklung so  
25 eindeutig in eine Richtung zeigt. Ähm, da wird sich einiges für uns als Kirche verändern, und das wird natürlich auch im Schulunterricht Konsequenzen haben. Ähm, das es eben keine Selbstverständlichkeit mehr ist, dass Kinder am Religionsunterricht teilnehmen. Ähm, genau.

JB: Ja (*zustimmend*). Ähm, würden Sie denn das Ganze jetzt eher als Chance ansehen oder als Herausforderung? Also wenn eben die Schulen zunehmend religiös Vielfalt/ vielfältig sind die Klassen.  
30

MS: Ich glaube es hat so beides. Ähm, also zum einen, ähm, erlebe ich es ja auch jetzt schon, dass es immer wieder auch konfessionslose Kinder im  
35 Reliunterricht sitzen habe. Ähm, und das ist natürlich eine Chance, den Kindern, die vielleicht von zu Hause keine/ ähm, ja keinen Kontakt mit Religion jetzt so im institutionellen Sinn, sage ich jetzt mal, haben, denen auch ein Kontaktangebot zu machen, ähm, und ja, sie zu sensibilisieren auch für Fragen rund um Religion. Also das finde ich ist schon auf jeden Fall eine Chance, die man hat, ähm, auch weiterhin, auch wenn sich die Zahlen dahingehend verändern. Ähm, aber natürlich ist es auch eine Herausforderung,  
40 ähm, weil man halt sich auch immer wieder plausibel machen muss, warum, äh, hat Religionsunterricht seinen berechtigten Platz auch in der Schule.

JB: Ja, das stimmt. Dieser Aspekt greift ja auch schon so ein bisschen das nächste Thema auf, was ich, ähm, aufgelistet hatte mit dem Legitimationsdruck für den Religionsunterricht. Ähm, wie reagieren Sie denn jetzt selber  
45 auf solche Vorwürfe? Ich weiß nicht, ob Sie das selbst schon erlebt haben, dass Eltern das zu Ihnen meinten, ähm, oder vielleicht sogar Kinder, dass

das Fach irgendwie unwichtig ist. Wie reagieren Sie bei solchen Situationen?

50 MS: Ähm, ja also so direkt konfrontiert „ach, Reli ist doch unwichtig“ (.) bin ich jetzt eigentlich noch nicht. Aber man merkt es schon manchmal irgendwie, äh, in dem Stellenwert, den dem Religionsunterricht irgendwie eingeräumt wird. Ne, also haut einem jetzt niemand so direkt um den Kopf oder um die Ohren „ach Reli ist doch doof oder nicht wichtig“. Ähm, aber das merkt man  
55 halt schon, wenn Reliunterricht ausfällt, hat das eine andere Bedeutung, als wenn der Matheunterricht ausfällt.

JB: Ja, das stimmt. Das zeigt meine Erfahrung auch.

MS: Genau. Und, ähm, (.) so die Frage, ähm, ja nach der Legitimation, die ist natürlich für mich schon da. Ähm, oder der Sinn für mich, dass Religionsunterricht an der Schule stattfindet, der ist schon da. Ähm, weil, (.) ja die Kinder natürlich, also ob sie jetzt aus einem religiös geprägten Haus kommen oder auch aus einem areligiösen Haushalt kommen, ähm, durchaus religiöse Fragen haben und auf die ja auch Antworten suchen, und da bietet der Reliunterricht natürlich eine Chance, ähm, da gemeinsam auf die Spur zu  
60 kommen.  
65

JB: Ja (*zustimmend*). Ähm, jetzt haben Sie grade schon angedeutet, dass eben Kinder dann doch noch religiöse Fragen mitbringen. Ähm, das wär ja auch meine Frage gewesen, ob eben Sie denken, dass Religion für Kinder noch eine Rolle spielt. Ähm, aber das wahrscheinlich dann auch sehr unterschiedlich bei den Kindern, oder? Es gibt wahrscheinlich welche, die da  
70 mehr Interesse haben und andere, die wiederum vielleicht das so ein bisschen auch infrage stellen, oder wie ist da so ihr Blick?

MS: Ja, auf jeden Fall. Also meine Erfahrung ist, ähm, dass Kinder natürlich das, was zu Hause vorgelebt wird, ähm, mitbringen oder eben auch nicht mitbringen. Wenn Religion zu Hause keine Rolle spielt, dann haben Kinder keine Ahnung von Kirche, von Glauben und sowas, (.) also was die institutionellen Formen angeht. Ähm, ein Kind, das irgendwie regelmäßig von seinen Kin/ von seinen Eltern in den Kindergottesdienst gebracht wird, hat natürlich irgendwie andere/ bringt andere Voraussetzungen mit, hat Erfahrung schon auch mit Religion. Ähm, aber ganz unabhängig, ähm, davon, ob  
75 die jetzt, ähm, (.) ja direkte Erfahrungen mit Kirche haben, haben sie ja doch Fragen. Also, was ist denn eigentlich, ähm, wenn jemand stirbt, sei es jetzt das Haustier oder die Oma. Ähm, diese Fragen sind ja da. Oder wo komme ich denn her, oder wie gehen wir denn miteinander um. Also das sind Fragen, die alle Kinder mitbringen. Ähm, die vielleicht nicht (..) gleich  
80 in den/ also (.) von den Kindern aus nicht religiösen Haushalten nicht gleich als religiöse Frage verstanden wird, aber die Fragen sind da. Und deshalb denke ich, ist es auch durchaus legitim, dass Reliunterricht, ähm, in der Schule stattfindet.

90 JB: Ja. Ähm, genau, das wären ja jetzt auch schon so ein paar Potentiale, die Sie grade genannt hätten. Ähm, würden Sie da noch andere sonst irgendwelche sehen, welche Potentiale der, ähm, Religionsunterricht für das gesellschaftliche Zusammenleben leisten kann oder auch für die Entwicklung der Kinder speziell?

95 MS: Ja, auf jeden Fall. Also ich finde ein ganz großes Potential am Religions-  
unterricht grade in der Grundschule - das ist ja jetzt mein Erfahrungshori-  
zont überwiegend - ähm, das sind natürlich unsere biblischen Geschichten,  
an denen Kinder sich immer wieder auch selber entdecken können, ähm,  
100 durch die Identifikation mit verschiedenen Personen, ähm, (.) und daran ir-  
gendwie auch als Personen und Persönlichkeiten irgendwie auch reifen  
können.

JB: Mh (*zustimmend*).

MS: Ähm, also das finde ich ganz wichtig. (.) Ähm, das ist ein ganz wichtiges  
Potential, was Kinder da haben, einfach zu gucken, ähm, ja (.) wie funktio-  
105 niert Zusammenleben, wie kann ich mit Scheitern umgehen, ähm, all diese  
Fragen, die in den biblischen Geschichten drinstecken, ne? Wie funktioniert  
Miteinander, ähm, oder was sind unsere Werte? Das sind alles Fragen, die  
im Reliunterricht ja immer wieder eine Rolle spielen, ähm, und da ist natür-  
lich ganz viel Potential auch für die Entwicklung der Schülerinnen und  
110 Schüler.

JB: Ja. Ähm, okay, dann würde ich jetzt speziell zur Organisation des Religi-  
onsunterrichts kommen. In den meisten Bundesländern ist es ja so, dass  
der Religionsunterricht nach Konfessionen getrennt erteilt wird, also evan-  
gelische und katholische Schülergruppen gebildet werden. Ähm, finden Sie  
115 persönlich, dass das eine gute und auch noch zeitgemäße Lösung ist?

MS: Ähm, ich finde, es hat durchaus seine Vorteile. Ähm, also ich unterrichte  
jetzt an einer Grundschule, in der es so ist, dass ich in der ersten und zwei-  
ten Klasse, ähm, konfessionsübergreifend unterrichte. Da hab ich auch tat-  
sächlich die katholischen Kinder dabei. Ab der dritten Klasse wird dann  
120 aber gesplittet. Das hat vor allen Dingen organisatorische Gründe in der  
Schule, ähm, weil wir nicht so viele katholische Kollegen haben. Ähm, und,  
ähm, (.) ich komme mit diesem Modell ganz gut klar. Ähm, ich denke im-  
mer, es ist wichtig, dass man erstmal das Eigene auch kennt, seine eige-  
nen, äh, Traditionen, sein eigenes Herkommen, um sich später dann auch  
125 mit dem anderen auseinandersetzen zu können. Und deshalb finde ich  
konfessionellen Religionsunterricht schon auch wichtig und wertvoll. Ich  
kann mir gut vorstellen, ähm, dass es auch, naja konfessionsübergreifende  
Projekte gibt oder sowas, ähm, grade bei so Themenbereichen Evange-  
lisch - Katholisch, dass man sich anguckt und mal schaut „so machen wir  
130 das, so macht ihr das“. Ähm, aber ich finde immer wichtig, dass man  
erstmal das Eigene irgendwie kennen und erleben muss, ähm, bevor man  
sich dann auch mit dem anderen auseinandersetzt.

JB: Ja, das finde ich eigentlich auch eine ganz wichtige Grundlage, dass man/  
also dass die Kinder auch irgendwie eine Grundlage haben, auf die sie sich  
135 selbst dann beziehen können, bevor sie zum Beispiel in einen Dialog oder  
so treten. (.) Ähm, genau, dann wäre meine nächste Frage gewesen, ob  
Sie Unterrichtsmodelle kennen, bei denen die Kinder gemeinsam beschult  
werden. Das haben Sie ja jetzt eigentlich schon gesagt mit dem/ oder prak-  
tizieren Sie ja auch selber. Ähm, (.) genau, deswegen/

140 MS: Ich finde es ist immer/ ähm, also in vielen Bereichen ist es auch gar nicht  
irgendwie schwierig, ähm, also grade erste und zweite Klasse finde ich im-  
mer, ähm, da spielt das Thema Konfession ja auch noch nicht so eine gro-

145 ße Rolle. Da geht's ja viel um biblische Geschichten und das Miteinander und sowas. Ähm, da würde sich wahrscheinlich katholischer und evangelischer Reliunterricht sowieso nicht wahnsinnig unterscheiden. Aber wenn es dann an, ähm, verschiedene Punkte kommt, wenn es um das, den eigenen/ ja die eigene religiöse Praxis auch geht, finde ich, da muss man dann erstmal hingucken: Was ist denn eigentlich mein Eigenes? Damit es auch nicht in so einer Beliebigkeit verschwimmt am Ende.

150 JB: Ja, das stimmt. Ähm, genau, in Hamburg ist es ja so, dass da seit einigen Jahren dieser „Religionsunterricht für alle“ angeboten wird. Ähm, ich weiß nicht, ob Sie davon schon mal gehört hatten vorher.

MS: Ja, habe ich.

155 JB: Ähm, wie sinnvoll halten Sie solche Modelle? Auch grade vielleicht in ländlich geprägten Regionen, wo man jetzt sagt, ja man hat vielleicht nur zwei muslimische Kinder, ähm, und es gibt keinen Ethikunterricht, man setzt die mit da rein. Äh, für wie sinnvoll halten Sie sowas?

160 MS: Ich finde es, ähm, (..) hat dann einen anderen Charakter. Also für mich ist das dann weniger, ähm, Religionsunterricht als doch mehr Religionskunde. Also weil die innere Haltung, mit der dann so ein Unterricht stattfindet, also wenn alles gleichberechtigt nebeneinander steht, ist die innere Haltung einfach eine andere. Im Religionsunterricht oder im evangelischen Religionsunterricht geht's ja darum, das Eigene kennenzulernen, ähm, (..) und aus der Position „ah, das gehört zu mir, das ist Teil meines Referenzrahmens“  
165 irgendwie, ähm, von da ausgehend die Welt zu deuten. Wenn ich aber alles nebeneinander stehen habe, ähm, ist glaube ich für die Kinder erstmal gar nicht so ersichtlich, was ist denn jetzt eigentlich meins. Dann ist es so, (..) also find ich ist so eine Gefahr, (..) dass es (..) ein bisschen austauschbar wird.

170 JB: Ja, das sehe ich tatsächlich so ähnlich. Ähm, aber das geht ja dann auch schon so ein bisschen in das Thema interreligiöses Lernen, was ja eigentlich jetzt in den letzten Jahren erst so richtig präsent geworden ist. Ähm, welchen Stellenwert räumen Sie denn persönlich dem interreligiösen Lernen ein?

175 MS: Also ich finde es ganz wichtig, dass man sich gegenseitig kennt. Ähm, also das Kindern auch ein Wissen vermittelt wird über ihre eigene Religion, über ihre eigene Konfession hinaus und, ähm, wenn es da, ähm, projektbezogenen Möglichkeiten gibt, sich kennenzulernen, also mal ein Besuch in der Moschee, ein Besuch in der Kirche. Ähm, das würde ich total unterstützen.  
180 Aber jetzt grundsätzlich komplett zu sagen, wir machen jetzt alles interreligiös, da hätte ich persönlich einfach meine Schwierigkeiten mit, weil ich auch nicht, ähm/ (..) weil ich das Gefühl hätte, da wäre ich dann auch den Kindern gegenüber gar nicht sprachfähig. Jetzt irgendwie zu sagen, okay, das ist mein Eigenes, aber, ähm, (...) aber wie soll ich da was vermitteln von meinem Eigenen, (..) wenn da aber noch so Anderes, ähm, daneben steht. Ähm, (..) ja, (..) weiß nicht so, wie ich es sagen soll.

185 JB: Ja, das wär ja so ein bisschen diese Herausforderungen, die da einfach auch sind oder diese, ähm, Kompetenzen, die man möglicherweise selber auch gar nicht hat als Lehrer oder als Pfarrer, wie auch immer, dass man  
190 dieses Wissen vielleicht auch gar nicht vermitteln kann.

MS: Genau. Ich würde aber so/ also natürlich hab ich mich im Laufe meiner Ausbildung und, äh, meiner Tätigkeit hier auch mit anderen Religionen immer wieder beschäftigt. Ähm, aber mein Detailwissen ist natürlich für meine eigene Religion ein ganz anderes wie bei den anderen Konfessionen oder  
195 Religionen, ne? Und, ähm, da jetzt zu sagen, ich könnte das gleichberechtigt nebeneinander stellen in einem interreligiösen Unterricht, das würde ich mir als Pfarrerin nicht zutrauen und das würde ich als Pfarrerin auch nicht als meine Rolle sehen. (.) Ähm, ja.

JB: Ja (*verständnisvoll*). (.) Welche Chancen würden Sie denn so dem interreligiösen Lernen dann noch einräumen, außer dass man sich eben besser gegenseitig kennenlernt. Sehen Sie da noch anderes Potential auch vielleicht im Hinblick auf gesellschaftliches Zusammenleben?  
200

MS: Ja, also ich denke, ähm, dass natürlich Kennenlernen irgendwie Voraussetzung dafür ist, dass wir Vorurteile abbauen, dass das Miteinander einfach, ähm, besser gelingt, ne? Also es ist klar, alles, was ich kenne, macht mir keine Angst, ähm, (.) dann merke ich irgendwie, wir haben viel mehr Gemeinsamkeiten als Dinge, die uns trennen. Ähm, und insofern hat das schon natürlich, ähm, gesellschaftlich Bedeutung, dass man da immer wieder auch Anknüpfungspunkte findet, genau.  
205

JB: Okay. Ähm, haben Sie denn bereits selbst schon irgendwie Unterricht oder Projekte jetzt durchgeführt, wo so ein interreligiöser Austausch, ein interreligiöses Lernen irgendwie stattfand?  
210

MS: Ähm, nee, (.) nee nicht so offiziell. Also ich hatte schon ein- zweimal auch muslimische Kinder, die im evangelischen Reliunterricht dann dabei waren, ähm, die dann durchaus auch mal erzählt haben, von dem was sie so leben und glauben. Ähm, aber das war halt immer im Rahmen des evangelischen Reliunterrichts. Wir haben keinen, ähm/ (.) also es gibt als Ausweichangebot so Ethikunterricht, es gibt ja keinen muslimischen, ähm, Religionsunterricht bei uns an der Schule. Ähm, insofern gab es da einfach keine interreligiösen Projekte in dem Sinne.  
215  
220

JB: Mh, okay. Ähm, (.) jetzt muss ich mal grade schauen, wir hatten hier schon mehrere Fragen ja angesprochen grade. Ähm, genau, was denken Sie denn, was Lehrkräfte grade für Kompetenzen brauchen, um vielleicht zukünftig dann doch noch mehr dieses interreligiöse Lernen und interreligiöse Lernprozesse anzuregen. (.) Was wäre da Ihrer Meinung nach noch ganz wichtig vielleicht für die zukünftige Lehrerausbildung auch?  
225

MS: Ja, (.) ähm, über die Fragen/ ich hab die Fragen ja mir vorher schon mal durchgeguckt, hatte ich lange überlegt. Also ich kann es gar nicht so, ähm, genau auf den Punkt bringen. Also für mich ist zuerst mal vielleicht eine Sprachfähigkeit, ähm, oder eine Sprachform zu entwickeln, wie man (.) denn, ja wertschätzen und gleichberechtigt über alle reden kann. Aber ich weiß gar nicht, wie das gehen soll, ehrlich gesagt. Und, ähm, (*überlegt 4 s*), ja also ich bin nicht unbedingt, ähm, dafür, das Modell interreligiöses Lernen komplett durchzusetzen. Deshalb tu ich mich da ein bisschen schwer an der Stelle.  
230  
235

JB: Mh, ja ist auch gar kein Problem. Ähm, genau, das wär eigentlich dann die letzte Frage gewesen. Hatten Sie ja jetzt eben schon angedeutet, also Sie würden ja grundsätzlich das, äh, schon, ähm, begrüßen, wenn eben inter-

240 religiöse Lernprozesse stattfinden, aber eben dann nicht als kompletter Ersatz für den Religionsunterricht.

MS: Ja genau. Also gerne projektbezogen oder, äh, (.) ja themenbezogen, keine Ahnung. Aber wie anfangs schon gesagt, ich finde es ist immer erstmal wichtig, äh, seinen eigenen Standpunkt zu finden und zu verstehen, wo komme ich her, was ist meine Tradition, und von da aus dann irgendwie auf Anderes zu gucken und, ähm, nicht von Vornherein irgendwie (..) ja so im bunten Angebot rumzuschwimmen.

245 JB: Mh, ja. Ähm, gut, vielleicht nochmal dann ein abschließendes Fazit von Ihrer Seite. Wie sieht für Sie persönlich zukunftsfähiger Religionsunterricht aus?

250 MS: Ja kann ich mich eigentlich jetzt nur wiederholen. Also für mich wäre, ähm, der konfessionelle Religionsunterricht auch weiterhin das Zukunftsmodell, tatsächlich dann, wo es sich anbietet mit, ähm, konfessionellen oder interreligiösen (.) Projekten, äh, überkonfessionell oder interreligiösen Projekten. Ähm, genau, der Versuch, die Themen, die (..) Kinder in ihrer

255 Entwicklung eben haben, auch aufzugreifen.  
JB: Okay, gut. (.) Dann bedanke ich mich auf jeden Fall recht herzlich für die Antworten.

260 *Das Interview dauerte 18 Minuten.*

### 2.3 Lehrerin Viola Schäfer

Das Interview fand am 02. April 2020 statt.

JB: Gut, (.) dann würde ich direkt starten mit den biographischen Daten, also Name, Alter und deine Berufserfahrung.

5 VS: Ja, also Viola Schäfer. Ich bin 26 Jahre und, ähm, berufliche Erfahrungen sind/ ich bin Grundschullehrerin. Mein Referendariat habe ich an der, ähm, [REDACTED] in Marburg-[REDACTED] gemacht, und, ähm, da arbeite ich seitdem auch immer noch. Genau, da hatte ich bisher überwiegend, ähm, vierte Klassen und im Referendariat hatte ich nochmal eine dritte Klasse dazu.

10 JB: Ah ja, okay. Also das, ähm, bleibt halt anonym. Ich wollt das nur/ ich brauch das nur, um das so ein bisschen einzuschätzen, ob man jetzt an einer ländlichen Schule unterrichtet hat und so weiter.

VS: Ja, war es ja mit Marburg.

15 JB: Ja gut, dann würde ich zum ersten Thema kommen, nämlich den gesellschaftlichen Veränderungen. Und zwar gibt es ja immer wieder so Prognosen, äh, dass in zehn Jahren ungefähr der Anteil von Konfessionslosen und Andersgläubigen bei 50 Prozent liegen wird. Und, ähm, genau, was würdest du jetzt denken, wenn du sowas als Religionslehrerin hörst?

20 VS: Mh, also ganz persönlich würde ich/ äh, finde ich es total schade, weil ich, äh, der Überzeugung bin, äh, genau, dass grade christliche Botschaft auch, ähm, die genialste Botschaft ist, die es gibt und, ähm, auch für meine Lebensgestaltung letztendlich finde ich es super genial. Als Religionslehrerin muss ich sagen, da schmerzt dann doch auch so ein bisschen das Herz.

25 Ähm, weil es auf der einen Seite, klar die Realität ist, ähm, auf der anderen Seite man ja sich/ also bei mir war es jetzt so, sich aber bewusst auch für das Fach Religion entschieden hat, weil man denkt, dass es den Schülern auf jeden Fall, ähm, auch für die Gestaltung im Leben weiterhilft und auch zur Persönlichkeitsentwicklung und, und, und. Da liegen ja ganz viele Chancen drin. (.) Ähm, ich glaube aber, vielleicht bringen auch diese, ähm, Umstände oder/ genau, bringen die Umstände dann mit, dass man einfach vielleicht das Fach Religion, ähm, und die Gestaltung nochmal so ein bisschen updaten sollte.

30 JB: Mh, ja das stimmt. Das waren ja auch so ein bisschen Impulse, die quasi hinterher in meinem Leitfaden noch so kommen. Wie man eben darauf eingehen könnte auf diese Situation.

35 VS: Genau. Aber es kommen Herausforderungen dann mit sich, ne? Also man muss die Realität wahrnehmen, ja, ähm, aber ich glaub den Kopf in den Sand stecken darf man auch nicht. Äh, sondern einfach wirklich so mit seinem Tun und Handeln und, ähm, genau auch zeigen, „hey, es kann doch vielleicht für die Lebensgestaltung gut sein und hilfreich“.

40 JB: Ja (*zustimmend*). Ja jetzt hattest du eigentlich eben schon so ein bisschen das mit der Herausforderung auch gesagt. Ähm, das wär ja dann eigentlich auch so das Nächste mit der religiösen Vielfalt, ob man das jetzt/ oder ob

45 du das persönlich eher als Chance wahrnimmst oder als Herausforderung oder vielleicht auch als beides?

VS: Mh. Es ist tatsächlich/ also ich finde es persönlich beides ist es. Ähm, auf der einen Seite ist es eine Herausforderung, aber auf der anderen Seite auch eine große Chance. Die Chancen sehe ich darin, dass, ähm, es tatsächlich vielleicht auch die Offenheit meines Gegenübers fördern kann. Das bedeutet, wenn es so eine religiöse Vielfalt gibt, dann, ähm, sehe ich, dass es unterschiedliche Möglichkeiten gibt, äh, in meinem Leben und in meiner Glaubensgestaltung und (.) kann eventuell interessierter meinem Gegenüber sein, warum er so glaubt, warum er so lebt. Ähm, und die Herausforderung sehe ich tatsächlich halt auch darin dann zu sagen, wenn es so vielfältige Möglichkeiten gibt, ähm, wie ist denn meine Individualität. Also wie kann ich meine Identität auch finden in der Vielfalt, die es letztendlich gibt.

JB: Mh, ja.

VS: Das wär so ein Stück weit schon herausfordernd. Das ist jetzt schon herausfordernd und ich glaube, wenn es sich noch so weiterentwickelt, ähm, ist es noch herausfordernder, sein eigenes Ich letztendlich auch zu finden, so.

JB: Aber das ist eigentlich auch ganz spannend, also wenn man da jetzt noch mehr Einflüsse quasi von außen hat, finde ich, ist es auch eine, ähm, ja Herausforderung aber irgendwie auch spannend.

VS: Ja, auf jeden Fall. Ähm, dadurch, dass ich noch mehr Möglichkeiten, noch mehr vielfältige Dinge letztendlich auch für mich persönlich dann wahrnehmen kann, ähm, hab ich ja auch ein größeres Pool, ähm, an Entscheidungsmöglichkeiten. Nur die Entscheidung muss ich dann persönlich auch treffen können und das dann auch zu fördern, grade auch bei Kindern finde ich und bei Jugendlichen, ähm, das ist glaube ich auch relativ spannend.

JB: Ja (*zustimmend*). Ähm, genau, dann würde ich zum nächsten Thema kommen, nämlich Religion im Alltag und Legitimationsdruck für den Religionsunterricht. Ähm, hast du eigentlich eben auch schon so ein bisschen angedeutet, nämlich die Frage, ob du denkst, dass Religion für Kinder im Alltag noch eine Rolle spielt, und wenn ja, was für eine?

VS: Ja also letztendlich mit Religion kommen sie ja in Kontakt, ähm, wenn sie jetzt hier in Deutschland leben, das ist ja noch eine christliche Gesellschaft, äh, christlich geprägte Gesellschaft. Insofern, wenn die jetzt zum Beispiel zur Schule laufen, laufen die ja vielleicht auch an Kirchen vorbei, ne? Oder, ähm, manchmal auch an Moscheen und so weiter, jetzt grade in der Stadt, äh, ist das bei uns hier so. Das heißt, das ist der erste Punkt. Dann kommen auch Schüler, ähm, oder grade auch Kinder auf jeden Fall auch, ähm, mit ja den Feiertagen Ostern und Weihnachten, ähm, in Kontakt. Oder aber auch mit so Fragen wie „was passiert denn jetzt, wenn mein Haustier gestorben ist? Was passiert nach dem Tod?“ Also ich glaub schon, dass grade auch dann Religion in diesen Alltagsdingen eine Relevanz für die Kinder besitzt. Sei es jetzt, dass sie spontan und ja, ungewollt darauf stoßen, ähm, als auch, ähm, die innerlichen Fragen, die sich glaube ich Kinder stellen. Die trauen sich auf jeden Fall noch, ne?

JB: Ja das stimmt, mehr als Erwachsene wahrscheinlich auch bei manchen Sachen denke ich.

- 95 VS: Genau. Das sind ja echt tiefgründige Fragen, äh, die so ein Kind bewegt.  
Und ich glaub schon, dass da Religion auch auf jeden Fall eine Antwort geben kann.
- 100 JB: Ja. (.) Ähm, wie würdest du denn auf Vorwürfe reagieren, wenn dir jetzt jemand/ also ich weiß nicht, vielleicht ist es auch, ähm, schon mal vorgekommen, dass es/ du persönlich das gespürt hast, dass jemand irgendwie gemeint hat „ja Religion ist eigentlich kein zeitgemäßes Fach mehr“ oder man braucht es nicht wirklich, weil Mathe und Deutsch viel wichtiger sind und solche Sache eben. Ähm, hast du selbst schon mal solche Vorwürfe, ähm, gehört, oder zumindest, wie würdest du drauf reagieren, wenn es jemand zu dir sagen würde?
- 105 VS: Ach ich hatte schon zwei- dreimal die Situation. Ähm, jetzt grade Marburg ist ja auch sehr, ähm, Diaspora-Gebiet, und da kann man froh sein, wenn irgendwie Religionslehrer letztendlich gut gefunden werden. Ähm, und da hatte ich tatsächlich auch schon mal solche Vorwürfe erlebt. Ich bleib da eigentlich relativ gelassen. Ich find's persönlich sehr schade, ähm, weil ich die Chancen im Religionsunterricht in vielen Dingen sehe. Ähm, (.) wie ich drauf reagiert hab, das war ganz unterschiedlich. Bei dem Einen hat man es so ein bisschen, ähm, ja überlächelt sozusagen, aber, ähm, und bei dem Andern dann zum Beispiel hab ich auch gesagt, ich find das aber unglaublich wichtig, dass, ähm/ (.) also ich hab persönlich für mich gespürt, dass ich es für meine Persönlichkeitsentwicklung brauche. Und weil man ja auch sagt, ähm, man möchte den Kindern die vollständige Entwicklungsmöglichkeit geben, ähm, dann gehört es ja auch dazu, dass man denen nichts verschweigt und, ähm, dann auch über Religion redet. Wenn man Religion letztendlich, ähm, (.) wie sagt man denn, ähm, vorenthalte/ vorenthält,
- 110 115 120 dann, ähm, ist es ja auch/ oder, äh, würde es ja letztendlich nicht zu einer vollständigen Entwicklung beitragen, weil eine Sache einfach fehlt, wo sie dann von gehört haben. Es geht ja grundsätzlich dann auch erstmal ums Wissen und deswegen finde ich es genauso wichtig wie Deutsch oder Mathe oder Sport.
- 125 JB: Ja (*zustimmend*). (.) Ähm, dann würde mich interessieren, welche Potentiale du denn in der/ im Religionsunterricht siehst für die Entwicklung von Schüler\*innen, auch grade vielleicht wenn man jetzt in den gesellschaftlichen Zusammenhang das so ein bisschen übertragen würde. Was können Kinder daraus lernen?
- 130 VS: Mh. (.) Naja, also zuallererst ist ja, dass sie, ähm, ihre persönliche, äh, Position oder ihre weltanschauliche Position letztendlich reflektieren können, ähm, durch das, was sie im Religionsunterricht hören. Also da, keine Ahnung, zählt zum Beispiel Kritikfähigkeit, äh, dazu, oder aber auch, ähm, die Moral, ne? Mit welchen Werten leb ich jetzt eigentlich. Der Reliunterricht ist grade so ein Fach finde ich, wo es im Gegensatz zu Deutsch oder
- 135 140 Mathe darum geht, dass auch die Schüler mit ihren Fragen kommen dürfen. Und, ähm, das finde ich so, das ist einfach das größte Potential, was ein Reliunterricht geben kann, dass er nicht auf, sag ich mal, vorgefertigte Antworten letztendlich basiert, sondern dass es darum geht, dass Schüler auch mit ihren Fragen kommen dürfen, und dass sich der Unterricht auch daran entlang hangelt. Also das wär für mich auch ein guter Reliunterricht.

Die, äh, eigenen Beweggründe von den Schülern letztendlich wahrzunehmen und daraufhin auch meine Themen aufzubauen.

145 JB: Genau das sehe ich auf jeden Fall auch als Riesenchance im Religionsunterricht. Deswegen fand ich das auch von Anfang an eigentlich so/ also war auch einer der Gründe, warum ich dachte, ich könnte das studieren, weil ich finde, das ist noch ein bisschen, ja, ähm, freier als die anderen Fächer. Find ich auf jeden Fall auch ganz cool daran einfach.

150 VS: Ja und das ist auch im Kontext von Schule auch ein Fach, finde ich, wo Schüler einfach wirklich so sein dürfen wie sie sind, ne? Ähm, natürlich werden sie auch benotet. Aber, ähm, (.) ich finde sie dürfen/ oder grade im Reliunterricht, äh, dürfen sie auch sagen, was sie letztendlich denken, und was, ähm, sie bewegt und dann gibt's meistens kein Richtig oder kein Falsch, ne? Sondern es geht auch wirklich darum, (.) sich über sein Inneres  
155 auch auszutauschen und, ähm, genau. Das ist dann letztendlich auch eine Wegbegleitung, ne? Reliunterricht, äh, ist das Potential, dass es tatsächlich auch eine Wegbegleitung sein kann.

160 JB: Das stimmt, ja. (.) Ähm, ich hab noch eine Frage, die kam mir grade nur auf, die steht jetzt nicht im Leitfaden drin. Ähm, aber hast du das jetzt selber im Unterricht auch schon erlebt, dass dann, ähm, das bei Kindern auch auf Ablehnung stößt der Reliunterricht, oder ist das bei den meisten dann doch noch so, dass sie/ dass man sie irgendwie dafür begeistern kann? (.) Wie sind da deine Erfahrungen?

165 VS: Ähm, (.) also in der Grundschule kann man glaube ich eigentlich fast jeden Schüler begeistern. Ich hatte das noch nicht, dass ich, ähm, eine Ablehnung tatsächlich, ähm, gegenü/ also gespürt hab, nee. Ähm, ich hatte mal einen Schüler, der, (..) hatte aber generell auf nichts Lust. Also den konnte man auch nicht für den Reliunterricht begeistern, Sportunterricht, und, und, und. Der hatte auch mit seiner Persönlichkeit und mit seinem familiären Umfeld ziemlich zu kämpfen, ähm, insofern, äh, genau, war das  
170 schon schwer. Aber sonst, nö, hatte ich echt tatsächlich noch keine Abstoßung erfahren. Ich glaube, auch grade in der Grundschule kannst du Kinder auch begeistern, da geht es ja auch um deine Persönlichkeit glaube ich auch, ne? Ähm, an der weiterführenden Schule dann geht's ja schon  
175 nochmal, äh, theoretischer, und da hab ich selbst persönlich als Schülerin manchmal schon gemerkt damals, dass ich manchmal auch keine Lust hatte.

180 JB: (*lacht*). Ja, ich glaube, ging jedem mal so. (.) Ähm, okay, dann würde ich wieder zurück zum Leitfaden kommen, äh, nämlich zum Thema Organisation des Reliunterrichts. Ähm, und zwar ist es ja so, dass in den meisten Bundesländern der Religionsunterricht nach Konfessionen getrennt erteilt wird. Findest du persönlich, dass das eine gute oder auch zeitgemäße Lösung ist?

185 VS: Nö. Ich plädiere für einen, ähm, konfessionsgemischten Religionsunterricht. Also ich mein grade hier in Marburg, ähm, geht's auch gar nicht anders. Ich finde, das Ökumenische soll, ähm, (.) noch mehr gefördert werden. Ähm, alleine weil ich einfach auch die Chance sehe zu sagen, wir sehen uns als ganze Christenheit. Natürlich bringt jede Konfession auch, ähm, seine eigenen, ähm, (.) Schwerpunkte mit. Ähm, dennoch sehe ich es

190 auch als Chance, ähm, diese Vielfalt des Christentums auch wahrzunehmen und den Schülern das auch somit zu ermöglichen, es auch kennenzulernen und darin dann seine eigene Position zu finden.

JB: Ja. Gut, dann, ähm, ist quasi die nächsten beiden Fragen schon vorweg  
195 genommen worden, ähm, also ob du eben Unterrichtsmodelle kennst, bei denen Schüler nicht getrennt werden. Ähm, kennst du da noch andere Modelle oder nur das mit dem konfessionsgemischt?

VS: Ähm, ich mache persönlich, ähm, was ganz anderes, und zwar heißt das bei mir konfessioneller Religionsunterricht in gemischt-konfessioneller Lerngruppe. Das bedeutet ganz einfach, ähm, ich bin als evangelische Religionslehrerin in einer Klasse. In dieser Klasse da sitzen, ähm, katholische  
200 Schüler drin, evangelische Schüler drin, es sitzen aber auch Muslime drin, ähm, ich hatte aber auch mal, ähm, nichtgetaufte Kinder mit drin, ich hatte auch nochmal einen Zeugen Jehovas mit drin und Freikirchler habe ich auch ganz viele, genau. Durch meine Person ist es evangelisch geprägt,  
205 ähm, oder sagen wir mal evangelisch-christlich geprägt, aber dennoch sitzen wirklich alle Religionen vor mir. Ähm, genau, also dieses Modell kenne ich. Ähm, ich weiß jetzt nicht, ob das so hochoffiziell ist, ähm, aber die Schule kann es sich einfach auch nicht anders, ähm, (.) ja ermöglichen. Also Ethik gibt's tatsächlich noch nicht, ähm, und die Eltern müssen selbst  
210 entscheiden, ob sie ihr Kind in den Reliunterricht schicken oder nicht. Ich hatte jetzt im letzten Jahr, hatte ich eine Schülerin, die durfte nicht dran teilnehmen, das war eine muslimische Schülerin. Aber ansonsten tatsächlich waren alle da.

JB: Okay. Das ist aber bestimmt auch ganz schön spannend dann, oder? Also  
215 wie gehst du dann grade so mit den muslimischen Kindern um? Ähm, (.) gibt's da dann nochmal extra irgendwie Einheiten, wo du dann auch auf den Islam noch mehr eingehst, oder, ähm, sitzen die dann quasi im christlichen Religionsunterricht und machen da dann normal mit? Wie ist das dann?

VS: Ja, also letztendlich sitzen sie im christlichen Religionsunterricht drin. Ich persönlich hab aber für mich gemerkt als Lehrkraft, dass, ähm, ich schon auch auf ihren Glauben eingehen möchte. Ähm, das hab ich dann bisher akzentuiert gemacht, äh, indem ich sie dann auch von ihrer Religion erzählt hab, äh/ erzählen lassen habe, ne? Also zum Beispiel hatten wir, ähm, keine Ahnung, das Thema/ (..) ich hab von Jesus erzählt. Und, ähm, da ging's  
225 so um die Gleichnisse und dann irgendwann kamen wir dann auch auf die Goldene Regel letztendlich. Und bei der Goldenen Regel meinte dann aber auch jetzt/, ähm, paar Muslime haben sich gemeldet „ja, aber die klingt bei uns ein bisschen anders“, ne? Und dann haben die tatsächlich auch davon  
230 dann erzählt, oder erzählen auch manchmal von ihren Festen, wenn wir im Jahreskreis sind und ich von Ostern erzähle oder, äh, von Weihnachten und, ähm, was es bei denen dann parallel gibt, oder, oder, oder. Das finde ich spannend einfach zu sagen, ich kann nicht,/ also da fühle ich mich auch nicht kompetent genug dafür. Da müsste es dann in der Lehrerbildung  
235 noch mehr ein Fokus drauf gelegt werden, ähm, aber da braucht es nochmal eine Professionalisierung auch, wenn man wirklich irgendwie auf dieses interreligiöse Konzept letztendlich guckt. Ähm, aber (..) dass man ein-

240 fach wirklich punktuell, ähm, den Schüler wirklich auch in der Individualität  
abholt, ne? Und sagt, „okay, ihr habt den muslimischen Glauben oder ihr  
habt den jüdischen Glauben“ oder, oder, ähm, „erzählt mal davon, ich bin  
nämlich auch interessiert an euch“. Das sind ja diese Lehr-Lernprozesse,  
also als Lehrer bin ich ja nicht immer nur der Lehrende, sondern ich lerne ja  
auch mit, und das hab ich sehr gewinnbringend auch für mich erfahren bis-  
her.

245 JB: Ja, das glaube ich auf jeden Fall, klingt auch echt spannend. Also ich ken-  
ne es halt auch irgendwie gar nicht. Ähm, also in den Schulen, wo ich bis-  
her Praktikum gemacht hab oder halt im Rahmen des Studiums das Pra-  
xissemester war es halt wirklich so, dass dann, ähm, ne ganz klare Tren-  
nung war, also nach katholisch, evangelisch und halt auch Ethikunterricht.  
250 Und deswegen, ähm, kamen da halt auch nie irgendwie so ja aus anderen  
Religionen wirklich was zur Sprache. Es wurde irgendw/ also als wenn die  
eigentlich gar nicht existieren würden, was ja irgendwie, äh, nicht der richti-  
ge Weg ist. Ähm, aber deswegen finde ich das total spannend, wenn man  
dann da halt selber schon so andere Erfahrungen sammeln konnte.

255 VS: Mh, also ich muss sagen, ganz am Anfang fand ich es auch sehr heraus-  
fordernd, beziehungsweise stand auch ein Stück weit skeptisch der Sache  
gegenüber, weil ich gesagt hab, ja wie soll das überhaupt funktionieren,  
ne? Ich, äh, kann das überhaupt nicht, dass ich über unterschiedlichste  
Weltreligionen da einen Religionsunterricht letztendlich mache, das geht ja  
260 auch gar nicht. (.) Aber, ähm, (.) Stück für Stück hab ich gemerkt, dass es  
einfach unglaublich wertvoll ist, dass die Schüler auch einen Ort haben, wo  
sie sich in ihrer Unterschiedlichkeit auch austauschen können und, ähm, ja,  
insofern find ich es klasse, dass ich das erleben kann. Ob das so dieses  
Zukunftsmodell ist, weiß ich nicht. Aber auf jeden Fall, ähm, dass Schüler  
265 sich austauschen können und über unterschiedliche Religionen und unter-  
schiedliche Weltvorstellungen, äh, Weltanschauungen sich letztendlich  
auch dann ja dialogisch miteinander in Verbindung setzen können. Das fin-  
de ich halt super wichtig, ja.

JB: Ja (*zustimmend*). Ähm, genau, das hat mich jetzt tatsächlich schon so ein  
270 bisschen erinnert an dieses Hamburger Modell mit dem Religionsunterricht  
für alle. Ähm, da ist es ja bislang noch so, dass das in evangelischer Ver-  
antwortung liegt, aber es gibt jetzt halt auch Bestrebungen, dass die, ähm,  
muslimischen Gemeinden, jüdischen Gemeinden sich an dem Unterricht  
halt gleichberechtigt beteiligen wollen. Ähm, findest du/ also kanntest du  
275 das Konzept vorher schon?

VS: Also ich hab davon tatsächlich schon mal gehört und hab mich dann ge-  
fragt, naja wenn man das, ähm, (.) sag ich mal, ähm, arbeitstechnisch hin-  
bekommt, also auch von den Lehrkräften, warum nicht, ne? Aber (...) ja,  
ich weiß nicht, ob man das letztendlich auf Zukunft hin hinbekommt. Also  
280 das ist halt, so wie ich das persönlich merke, werden Religionslehrer schon  
gesucht, und das ist jetzt nicht mehr - auch grade im Studium - das attrak-  
tivste Fach. Oder?

JB: Nee nicht so unbedingt. Also wenn ich denke, äh, so von meinem Jahr-  
gang von Grundschullehrern, die so angefangen haben, das waren auch

285 wenige, die dann Religion studiert haben. Ähm, (.) also scheinbar auch in  
der Grundschule nicht unbedingt das attraktivste Fach.

VS: Ja (*zustimmend*).

JB: Ähm, genau, was bei mir mit dem Hamburger Modell halt auch so die Fra-  
ge ist, ähm, die Umsetzbarkeit grade/ also vielleicht kann es grade in länd-  
290 lichen Regionen Sinn machen, ähm, weil man/ wie die Situation bei dir halt  
ist, dass man vielleicht nicht viele muslimische Kinder hat, und dass man  
dann sagt, ja wir setzen die jetzt zusammen und die lernen voneinander.  
Ähm, aber ich könnte mir halt vorstellen, ähm, dass es dann auch die Ge-  
fahr besteht, dass grade in ländlichen Regionen ja einfach nicht genug  
295 Kooperationspartner da wären, die vielleicht dann auch den Unterricht lei-  
ten könnten. Also wenn man jetzt irgendeine Dorfschule hat, da hat man  
jetzt nicht grade den Imam oder irgendwer, der, äh, mal vorbeikommt und  
dann mal seine Religion, ähm, präsentiert. Und ich weiß nicht, ob es dann  
wirklich die Gefahr irgendwann besteht, dass es dann, äh, nicht mehr so  
300 authentisch wirkt das Ganze, also weißt du, was ich meine? Also wenn ich  
mich jetzt hinstellen würde und dann das alles so präsentieren würde, „ja  
im Islam macht man das so und im Judentum so“. Dann ist es vielleicht/ al-  
so bei mir so die Frage, ob das dann noch glaubwürdig ist.

VS: Ja. Das war ja bei mir auch, wo ich gesagt hab, äh, klar, ich kann mir das  
305 Wissen aneignen und, äh, letztendlich hab ich mich auch hinter Bücher ge-  
setzt. Ähm, aber, ähm, vorerst können das Personen - deswegen hab ich  
die Schüler auch gefragt - weil es können letztendlich nur die Personen  
machen, die auch in ihrem Alltag diese Religion leben, ne? Also das sehe  
ich genauso wie du und ich glaube, das ist sehr herausfordernd und ja, das  
310 ist auch die Schwierigkeit letztendlich von dem Konzept. Ähm, ich glaube,  
in Städten wird es irgendwann so kommen, weil es tatsächlich halt schon  
so ist, dass diese Vermengung oder diese Vermischung auch da ist und  
Kooperationen sind möglich im städtischen Umfeld. Auf dem ländlichen  
Umfeld weiß ich jetzt nicht, wie schnell, äh, sowas passieren könnte oder  
315 aber auch nicht.

JB: Ja. (.) Ähm, gut, dann sind wir eigentlich schon sehr übergeleitet zu dem  
Thema interreligiöses Lernen. Ähm, genau, welchen Stellenwert räumst du  
persönlich dem interreligiösen Lernen ein?

VS: Grundsätzlich finde ich es wichtig, ähm, weil ich ja über meine eigene  
320 Religion (..) erst etwas lerne, wenn ich auch andere Weltanschauungen für  
mich kenne. Also, ne? Ich weiß nicht, ob du den Spruch kennst, ähm, von  
Buber, da heißt es ja auch, ähm, „mein Ich wird erst zum Ich durch das Du“  
oder so irgendwie. Also das hab ich jetzt glaube ich umgedreht, oder/ nee,  
genau. Und so finde ich, ist es aber auch mit, ähm, Religion. Ich kann total  
325 viel über meine Religion wissen, aber kann mich auch irgendwann in einer  
Blase befinden. Und, ähm, (.) ich finde es ist dann so ein Stück weit, wenn  
ich nichts über andere weiß, dann kann ich das zwar für mich als gut emp-  
finden, aber ich kann es für mich in der Vielfältigkeit, die es gibt, nicht ord-  
entlich reflektieren oder nicht ordentlich positionieren. Deswegen finde ich  
330 es persönlich das interreligiöse Lernen auch wichtig, aber auch sehr, sehr  
herausfordernd.

- JB: Ja, geht mir auch so. (.) Ähm, genau, welche Chancen siehst du denn grade für die Entwicklung von Kindern auch, wenn sie jetzt eben in der multireligiösen Gesellschaft groß werden?
- 335 VS: Na das allererste ist, dass, ähm, (.) die Kinder merken, dass es wichtig ist, Verschiedenheit zu achten, ne? Also sensibler und auch interessiert meinem Gegenüber zu sein ohne Vorurteile oder sonst was. Das ist eine Chance. (.) Dann auch was diese Sensibilität anbelangt finde ich, ähm, liegt auch eine Chance darin, dass ich sag, (.) generell haben ja alle, ähm, Religionen ein Stück weit/ nee, nicht nur ein Stück weit, sie haben eine große Verantwortung für die Welt, und da einfach sensibel zu sein, dass wirklich auch alle zusammen Verantwortung haben für unsere Weltgestaltung hier. Ähm, und gleichzeitig auch, dass die, ähm, (.) Schüler auch wissen, dass es unterschiedliche Wege von Glaubensgestaltung und Lebensgestaltung gibt, genau. (.) Vielfältig/ genau, ja. Und was ich auch noch wichtig finde neben dieser Verschiedenheit achten, da zählt ja auch so Toleranz und Respekt und so alles Mögliche mit rein. Ähm, dass sie auch halt wirklich in ihrer/ jetzt komm/ ich sag immer wieder eigene Persönlichkeit, aber ich finde, grade Religionsunterricht ist unglaublich wichtig halt für die eigene, ähm, Identitätsgestaltung auch. Und da finde ich gehört religiöses Ler/ äh interreligiöses Lernen auch dazu. (.) So, (.) genau, weil viele Religionen letztendlich, wenn wir jetzt mal von den fünf Weltreligionen ausgehen, ähm, ja nennen Gott, nennen Allah, nennen sonst was, ne? Aber letztendlich, ähm, streben wir auch auf eine Sache hin, wir glauben an eine höhere Macht und das finde ich auch wichtig, wie das unterschiedliche Ausprägungen hat.
- 350 JB: Ja, ja, das stimmt. (.) Auf jeden Fall wichtige Aspekte, die du grade benannt hast. (.) Ähm, jetzt hattest du eben auch schon mal gesagt, dass interreligiöses Lernen auf jeden Fall auch herausfordernd ist. Ähm, was für gezielte Herausforderungen siehst du denn da?
- 360 VS: Mh, ja (..) letztendlich als erstens die Verständlichkeit. Ähm, die Herausforderung ist, dass ich die unterschiedlichen Ansichten oder vielleicht aber auch, ähm, viele verbindende Ansichten verständlich erkläre als Lehrkraft. (.) Ähm, dazu braucht es natürlich auch eine gute methodische Gestaltung. Also ich finde grade auch die Auswahl von erstens „**Wie** erkläre ich etwas? 365 **Was** erkläre ich?“ und „**Womit** erkläre ich etwas?“, (.) finde ich drei total wichtige Fragen. Ähm, (..) zum Beispiel kann ich total/ also das Medium haben, sagen wir mal einen Film zeigen, oder sonst was. Aber wenn der nicht so verständlich für Kinder ist, dann kann ich noch so kreativ sein, ähm, die kaufen es mir aber nicht ab. So und da wären wir auch wieder bei 370 der Frage, wie viel kann ich als Relilehrer von anderen Religionen erzählen, auch wenn ich davon vielleicht nicht ganz überzeugt bin. Ähm, da sehe ich auch eine Herausforderung in der Lehrkraft persönlich. Also wie werden vielleicht Lehrer aus- und fortgebildet dafür, ne? Ähm, (.) ich sag mal eigentlich müsste man da nochmal Religionswissenschaften vielleicht studieren, ne? Ähm, aber da einfach wirklich auch zu sagen, erst meine Haltung als Lehrkraft ist glaube ich, ähm, eine Herausforderung, dann die Verständlichkeit ist eine Herausforderung und auch halt, ähm, die methodische und didaktische Gestaltung auf jeden Fall.
- 375

JB: Mh, ja (*zustimmend*). (..) Okay, ähm, (..) ich muss jetzt grade mal gucken,  
380 weil die Fragen sich so ein bisschen überschneiden haben zum Schluss.  
Ähm, genau, (..) also, ähm, du hattest ja jetzt schon Erfahrung gemacht mit  
interreligiösem Unterricht. Ähm, habt ihr da dann auch nochmal irgendwel-  
che Projekte durchgeführt, wo das nochmal gezielt, ähm/ ja beziehungs-  
weise irgendwas zu Weltreligionen. Habt ihr da nochmal irgendwas ge-  
385 macht gehabt, oder wie sah das bisher aus?

VS: Also, ähm, letztendlich gab es kein gezieltes Projekt. Ähm, tatsächlich hab  
ich das immer nur in allen Themen/ es hat sich eigentlich durch alle The-  
men durchdrungen, ähm, wo ich versucht hab, egal, ob es jetzt das Thema,  
ähm, „Tod und was dann?“ war, egal, ob es jetzt, ähm, das Thema Gleich-  
390 nisse Jesu war, oder sonst was, ähm, die zehn Gebote kamen ja auch  
noch vor, ähm, (..) Jona und der Wal, und, und, und. Da hab ich immer ver-  
sucht halt punktuell dieses interreligiöse Lernen, ähm, einen Raum zu ge-  
ben. (..) Projekte an sich (..) hab ich bis jetzt nicht gehabt.

JB: Mh, okay. Würdest du denn jetzt sagen, dass du dich durch die Erfahrung,  
395 die du jetzt schon machen konntest, ähm, mehr in der Lage sehen würdest,  
interreligiösen Unterricht zu, ähm, gestalten oder zu erteilen?

VS: Mh, (...) jein (*lacht*). Ähm, wenn es in der Form ist, die ich bis jetzt, ähm,  
erfahren durfte, dann ja. Ansonsten, ähm, würde ich mich jetzt nicht hun-  
dertprozentig in der Lage sehen, einfach weil ich dann sage, da müsste ich  
400 mir noch unglaublich großes Wissen, ähm, drauf schaffen. Also natürlich  
macht man das immer wieder, wenn man Unterricht vorbereitet, eine Unter-  
richtseinheit, muss man sich ja in vieles einlesen. Ähm, aber so, dass ich  
sage, ich würde mich super sicher fühlen, das jetzt nicht. Ich glaube, da  
bräuchte es auf jeden Fall (..) noch Erfahrung.

JB: Ja. (..) Ja, geht mir auch so. Ich wär glaube ich auch völlig überfordert da-  
405 mit. Also bis auf ein Projekt in der Uni hab ich tatsächlich auch in die Rich-  
tung fast gar nichts gemacht. (..) Also kommt halt auch irgendwie zu kurz  
einfach. Auch in der Uni kommt es schon zu kurz find ich.

VS: Mh, genau. Also da, ähm, wenn ich jetzt auch noch an meine Zeit im Stu-  
410 dium denke, ähm, da hatten wir in der Religionspädagogik ein Modul zum  
interreligiösen Lernen. Ansonsten wurde das nicht, ähm, behandelt oder  
thematisiert. (..) Aber dennoch, einen Spruch wollte ich jetzt noch sagen,  
den finde ich nämlich auch wichtig. Das hat mir mein, ähm, Mentor gesagt,  
äh, im Referendariat. Der hat gesagt: „Ach weißte, ähm, letztendlich lernt  
415 man ja auch nur, wenn man anfängt, etwas zu tun.“ Und ja, (..) man hat viel-  
leicht grade großen Respekt, ähm, und möchte es auch hundertzehnpro-  
zentig richtig machen, wenn man jetzt vom interreligiösen Lernen spricht.  
Aber warum fängt man nicht einfach mal an und versucht es, ne? Also zum  
Beispiel das Punktuelle, das ist ja schon ein Stück weit interreligiöses Ler-  
420 nen, und, ähm, wie man das dann letztendlich ausprägt, kann man auch  
nur im Tun letztendlich auch irgendwann erfassen.

JB: Ja, das stimmt. (..) Ja, das macht eigentlich wirklich Sinn. Aber da fehlt  
glaube ich so ein bisschen auch (..) der Mut und vielleicht auch der Wille.  
Also kommt vielleicht auch einfach auf die Person drauf an.

425 VS: Ja, das stimmt.

- JB: Ähm, genau. (.) Äh, ja, mit den Kompetenzen hattest du ja jetzt eigentlich schon angesprochen, was da eigentlich noch fehlt, nämlich einfach, dass man vielleicht selbst das Wissen nicht hat, oder dass man halt selbst noch nicht wirklich sich dran getraut hat. Ähm, deswegen überspringe ich die Frage jetzt. Ähm/
- 430 VS: Also wobei ja nun auch trotzdem noch also so diese Offenheit dazugehört, ne? Also ich glaube, als Lehrkraft brauchst du auch die Kompetenz, eine Offenheit gegenüber den Schülern und eine Offenheit gegenüber den anderen Religionen zu haben. Also das darf auch nicht zu kurz kommen und die Empathiefähigkeit.
- 435 JB: Ja, auch nochmal wichtige Punkte. (.) Ähm, (.) genau, ich weiß grade nicht genau, ob du das schon mal angesprochen hattest. Ähm, kannst du dir Formen des interreligiösen Lernens als Zukunftsmodell für den Religionsunterricht vorstellen?
- 440 VS: Ja, auf jeden Fall. Also dadurch, dass ich ja auch schon die, ähm, Erfahrung hatte und wo ich ja auch persönlich für mich auch als Lehrkraft gemerkt habe, dass es ein unglaublich großer Gewinn ist. Ähm, ja, doch. Wie die Formen letztendlich aussehen, muss jeder individuell gucken und muss man glaube ich auch von dem Standort/ also den Standort betrachten und schauen, was grade möglich ist. Ist es ländlich oder ist es städtisch, wie viele Kinder sitzen wie in der Klasse, oder ist es noch möglich, anderweitig den Reliunterricht zu gestalten. Und dann würd ich sagen, einfach machen, versuchen, ausprobieren. In jedem Fall sich auch trauen, es auszuprobieren.
- 445 JB: Ja (*zustimmend*). Okay, gut, dann wäre ich schon beim abschließenden Fazit. Ähm, wie sieht für dich persönlich zukunftsfähiger Religionsunterricht aus?
- 450 VS: Mh, (..) zukunftsfähiger Religionsunterricht muss Räume eröffnen, dass die Schüler mit ihren Fragen kommen dürfen. Ähm, das heißt, er muss dialogfähig sein. (.) Ähm, Religionsunterricht muss auch - inwiefern das auch funktioniert - kooperativ sein. Da wäre es jetzt zum Beispiel Zusammenarbeit mit anderen Religionsvertretern, Zusammenarbeit, ähm, mit anderen Institutionen und Einrichtungen. So, das fände ich auch mega wichtig. (.) Ähm, und Religionsunterricht muss auch für mich, ähm, so ein Stück weit/ nicht nur ein Stück weit, sondern Religionsunterricht muss für mich auch die Frage nach Gott offenhalten. Ähm, und auch wach halten, dass die Schüler auch genau das, ähm, für sich nachgehen können oder sich auch danach fragen können. (..) Genau, und (.) halt auch, das hab ich ja auch schon die ganze Zeit gesagt, Religions/ oder ein zukunftsfähiger Religionsunterricht wird für mich, ähm, so gestaltet, äh, - methodisch als auch didaktisch - dass die Schüler ihre persönliche Position reflektieren können und ihre persönliche Position auch erstmal finden können, grade in der Grundschule.
- 460 JB: Okay, gut, das waren schöne abschließende Worte. Ähm, ja ich bedanke mich auf jeden Fall, dass du, ja dich bereit erklärt hast, mitzumachen.
- 465
- 470

*Das Interview dauerte 35 Minuten.*

### 3. Auswertungsbögen für die Interviews / Deduktive Kodierung

#### 3.1 Stefan Wilke

Deduzierte Kategorie	Zeile	Ankerbeispiel / Zitat	Paraphrasierung
Gesellschaftliche Veränderungen	20 – 28	<b>SW:</b> [...] ich weiß gar nicht, ob sich so viel ändern wird, weil das meine Erfahrung ist, dass das jetzt schon ist, dass ganz viele von denen, die da im Unterricht sitzen, von Tuten und Blasen auf gut Deutsch keine Ahnung haben. [...] die sind zwar vielleicht getauft, aber die haben zu Hause überhaupt nichts erlebt, äh, oder die waren nie im Kindergottesdienst, die haben noch nie eine biblische Geschichte gehört, die kennen das Vaterunser nicht. [...] insofern hab ich jetzt schon die Herausforderung, mit Klassen zu arbeiten, die [...] überhaupt keinen religiösen Kontext haben.	Geringere religiöse Prägung vieler Schüler*innen macht die Situation jetzt schon vielfältig und herausfordernd.
	36 – 39	<b>JB:</b> Aber sehen sie das ganze denn eher als Chance an die zunehmende religiöse Vielfalt oder ist das Herausforderung, oder vielleicht auch einfach beides? <b>SW:</b> Ähm, sowohl als auch.	Religiöse Vielfalt ist Chance und Herausforderung zugleich.
	42 – 46	<b>SW:</b> [...] ich hab Lerngruppen, da sind 25 Leute drin, da sagt ein Mensch von sich er sei gläubig, er würde an Gott glauben. Der Rest, äh, bis zur totalen Ablehnung. Das fordert heraus, das macht Spaß, mit denen zu arbeiten, sich auch zu streiten und als Pfarrer da zu stehen und zu sagen: So, ich stehe aber zu dieser Sache, mir ist es wichtig.	Geringere religiöse Prägung als spannende Herausforderung
	48 f.	<b>SW:</b> [...] da sehe ich eine große Chance, dass wir da auch nochmal mit Leuten ins Gespräch kommen.	Religiöse Vielfalt als Chance, miteinander ins Gespräch zu kommen
	49 f.	<b>SW:</b> Aber natürlich (.) wird's nicht leichter im Laufe der Jahre.	Veränderungen schreiten voran.
	Religion im Alltag	58 f.	<b>SW:</b> [...] in der sechsten Klasse ist mir das ganz klar begegnet: „Das ist doch alles Quatsch mit Gott“.
63 – 66		<b>SW:</b> Für manche Kinder ja, aber das wird ein immer geringerer Teil. Also natürlich gibt's noch die Familien, wo mittags am Mittagstisch gebetet wird oder abends zum Einschlafen ein Lied gesungen wird, äh, oder so. Aber, (.) aber es wird weniger.	Religiöse Erziehung nimmt ab.

Legitimationsdruck	30 – 33	<b>SW:</b> Die Frage ist die der gesellschaftlichen Akzeptanz, also ob wir weiter Religionsunterricht machen dürfen in der Form wie bisher, wenn nur noch ein Bruchteil zur Kirche gehört.	Gesellschaftliche Akzeptanz bei schwindender Bedeutung der Kirche
	73 – 78	<b>SW:</b> Ähm, ich finde schon, dass Religion immer noch zeitgemäß ist. [...] man kann das alles als Aberglaube abtun, aber die Religion hat unsere Kultur geprägt, ne? Also die jüdisch-christliche Religion ist, äh, prägend gewesen für unser Land [...] für die Gesellschaft, wie sie sich entwickelt hat. Das heißt, ich sehe Religionsunterricht auch als Geschichtsunterricht zum Teil. [...]	Religion ist zeitgemäß, da sie unsere Kultur und Gesellschaft prägte.
	80 f.	<b>SW:</b> Die Geschichte Martin Luthers, wo wären wir heute? Also Martin Luther hat für eine einheitliche deutsche Sprache gesorgt zum Beispiel.	
	89 – 96	<b>SW:</b> Abgesehen davon glaube ich, jeder Mensch hat ja irgendwie was Spirituelles. Jeder fragt sich, warum sind wir überhaupt auf dieser Welt und was passiert mit uns, wenn wir wieder (.) von dieser Welt runtergehen. (.) Und insofern spielt Religion, äh, auch wenn es sich manche Leute nicht eingestehen wollen oder (.) sagen, es ist [...] Quatsch, [...] auf jeden Fall eine wichtige Rolle in unserer Gesellschaft im Leben vieler Menschen.	Jeder stellt sich Fragen mit religiösen Hintergründen → Religion ist daher ein hochaktuelles Thema.
Potentiale des Religionsunterrichts	103 – 109	<b>SW:</b> Naja, das sehen wir ja jetzt grade in dieser Krise. Was ist jetzt gefragt? Solidarität, (.) ne? Und was ist das höchste christliche Gebot? Liebe deinen Nächsten wie dich selbst. Also wenn ich nicht will, dass ich krank werde, dann muss ich jetzt auch dafür sorgen, dass andere nicht krank werden. <b>JB:</b> Ja das stimmt. Das passt total gut in diese Situation grade, ja. <b>SW:</b> Was, was, wenn nicht jetzt grade, wann lernen wir denn dann, was Religion bezwecken kann oder was die religiösen Inhalte/ wie wichtig sie sind.	Potential: solidarisches Miteinander erlernen
Organisation des Religionsunterrichts	122 – 126	<b>SW:</b> [...] also konfessionsübergreifend finde ich ist absolut zeitgemäß. <b>JB:</b> Ja (zustimmend). <b>SW:</b> Also an der [REDACTED] wird getrennt konfessionell unterrichtet, das finde ich inzwischen quatsch. [...] ich finde uns verbindet so viel (.) [...]	Getrennt konfessionell nicht mehr zeitgemäß. Wunsch: konfessionsübergreifender Unterricht

115 – 121		<p><b>SW:</b> Also ich hab 14 Jahre lang gemischt-konfessionelle Klasse unterrichtet. [...] das lag aber einfach daran, weil ich der einzige war, der Religion machte da. So, (<i>lacht</i>) da mussten die Katholiken halt zwangsläufig dazu kommen. Ich hatte da zum Beispiel auch ein jüdisches Kind mal einmal im Unterricht auf dem Dorf. [...] das war eine ganz spannende Geschichte. Äh, (.) Muslime gab's da relativ wenig, ähm, weil es einfach, ja, das war so, so ein mittelhesisches oder osthessisches Dorf.</p>	Eigene Erfahrungen mit gemischt-konfessionellem Unterricht gemacht → dieser wurde jedoch nicht bewusst, sondern aufgrund personeller Engpässe eingerichtet.
161 – 167		<p><b>SW:</b> [...] die Leute, die bei uns auf dem Dorf gelebt haben, die waren integriert. [...] Die haben dann auch selbstverständlich ihre Kinder in den Religionsunterricht mitgeschickt, auch die nicht Getauften. [...] Also Ethik wurde nicht angeboten, die mussten sonst in andere Klassen gehen und dann, was weiß ich, Deutsch in der anderen Klasse mitmachen.</p>	Auch nicht getaufte Kinder nahmen selbstverständlich am RU teil → möglicherweise auch wegen des Mangels an Alternativen
135 – 142		<p><b>SW:</b> Ja man kann ja auch voneinander lernen einfach. Ähm, also (..) grade wenn ich [...] so vierte Klasse unterrichtet hab, [...] die waren dann im Kommuniionsunterricht, die Kinder. Die kamen dann so wie unsere ‚Konfis‘ später auf einmal mit ganz viel Wissen und sagten „bei uns ist das aber so“. Und das hat natürlich auch den Unterricht bereichert, wenn die authentisch aus ihrer Sicht erzählen konnten, „bei uns ist das so“ und ganz stolz erzählt haben, was sie gelernt haben.</p>	Austausch der Schüler*innen im gemischt-konfessionellen Unterricht als Bereicherung
151 – 155  161 168 – 178		<p><b>JB:</b> Dann wäre ich direkt schon bei der Frage mit dem Hamburger Modell, also mit dem Religionsunterricht für alle, der da ja da in der evangelischen Verantwortung stattfindet. [...] Ähm, denken Sie, dass dieser Unterricht generell Sinn macht [...]</p> <p><b>SW:</b> Ja, (..) kann gut gehen, wenn man/ [...]</p> <p><b>SW:</b> Ich weiß es nicht. Ähm (...) ich/ man muss auch den Glauben der Anderen ernst nehmen, und wenn sie das nicht möchten, die in den evangelischen Religionsunterricht zu setzen, dann müssen wir das respektieren, finde ich.</p> <p><b>JB:</b> Ja das stimmt.</p> <p><b>SW:</b> Also ich weiß nicht, ob ich mein Kind jetzt umgekehrt in den muslimischen Gottesd/ äh, Unterricht setzen würde. (.) Hätte ich glaube ich ein Problem mit. Wenn es, ähm, (.) übergreifend ist und</p>	Unschlüssige Haltung gegenüber dem Hamburger „Religionsunterricht für alle“, besonders dann, wenn er nur in Verantwortung einer Religionsgemeinschaft liegt.

		mehrere Kollegen beteiligt sind und jeder macht mal so eine Einheit, dann kann ich mir das gut vorstellen, aber (.) dass eine Religion den, äh, den Unterricht verantwortet und alle Anderen müssen dabei sitzen, finde ich schwierig.	
Interreligiöses Lernen	204 – 209	<b>SW:</b> Aber ich finde es wichtig, dass meine Erzieher wissen, was mache ich denn, wenn ich, äh, ein Zeugen Jehovas Kind im Kindergarten habe. Warum feiern die keinen Geburtstag oder kein Weihnachten? Was dürfen die essen, und was dürfen die nicht essen? Bei Muslimen ja dann zum Beispiel, ne? Also insofern finde ich interreligiöses Lernen unglaublich wichtig, aber vor allen Dingen dann, wenn viele daran beteiligt sind.	Sieht große Bedeutung im interreligiösen Lernen
	199 – 201	<b>SW:</b> Was ich wichtig finde: miteinander zu sprechen statt übereinander. Also es ist was anderes, ob ich jetzt erzähle über den Islam, oder ob ein Moslem über seine Religion erzählt und Fragen beantwortet.	Chance: Miteinander statt übereinander sprechen
	223 – 233	<b>JB:</b> Was für Werte da vielleicht auch vermittelt werden können durch das interreligiöse Lernen? <b>SW:</b> Naja, vor allen Dingen der Abbau von Vorurteilen. Also, wenn, ähm, ich Kinder frage im Unterricht „was wisst ihr denn über den Islam?“ Dann wissen die, die bringen Leute um. Das sind die Islamisten, das sind die, die in Nachrichten dominieren. Dass 95 Prozent der in Deutschland lebenden Muslime, oder 99 Prozent völlig normale Mitbürger sind, (..) die einfach nur friedlich ihre Religion leben, die überhaupt nie auf die Idee kämen, einen Menschen umzubringen. Ähm, das ist so ein verzerrtes Bild in der Gesellschaft. Ich glaube, das bringt ein interreligiöses Lernen. Dass wir uns kennenlernen und wissen, was die Anderen bewegt.	Großes Potential des interreligiösen Lernens besteht im Abbau von Vorurteilen.

	244 – 254	<p><b>SW:</b> Naja vor allen Dingen das Problem ist es, die geeigneten Personen zu finden, die das, äh, machen können.</p> <p><b>JB:</b> Mh (<i>zustimmend</i>).</p> <p><b>SW:</b> Ne? Also grade auf dem Dorf hab ich halt nicht, äh, den Imam in der Nähe und den was weiß ich Priester, oder den Rabbi und den Pfarrer, die da auch noch vielleicht miteinander können und das irgendwie gemeinsam gestalten können. Sondern da ist meistens dann tatsächlich nur der evangelische Pfarrer, der halt irgendwie Reli macht und das auch mehr schlecht als recht, weil er es halt nur so in einer Schmalspurausbildung während des Vikariats gemacht hat. So, ähm, da finde ich die Herausforderung tatsächlich in der guten Bildung der Unterrichtenden.</p>	Eine Herausforderung ist die gute und der Situation angemessene Ausbildung von Lehrkräften.
	342 – 348	<p><b>SW:</b> [...] ich finde immer, wir Pfarrer haben in der Schule nichts zu suchen, weil ich finde, wir sind nicht gut genug dafür ausgebildet. Das mag in der Grundschule noch grad so gehen. [...] Ich bin dafür nicht qualifiziert, weil mir einfach die pädagogischen Ansätze fehlen, ne? Ich kriegte so eine siebte Klasse, die kriegte ich nicht ruhig. [...]</p>	
	263 – 270	<p><b>JB:</b> [...] ob Sie sich grundsätzlich in der Lage sehen würden, interreligiösen Unterricht zu erteilen. Da meinten Sie ja jetzt eben schon, dass es nur geht, wenn eben Unterstützung von anderer Seite kommt.</p> <p><b>SW:</b> Finde ich schon. Also sonst ist es kein interreligiöser/ sonst ist es evangelischer Religionsunterricht, in dem wir andere Religionen behandeln. Das wär nicht interreligiös, (.) ‚inter‘ heißt ja ‚zwischen‘, und dann müssen wir irgendwie auch die Anderen mit dabei haben.</p>	Für interreligiösen Unterricht werden Kooperationspartner*innen gebraucht.
	276 – 282	<p><b>SW:</b> Äh, wie gesagt, ich hatte dieses jüdische Kind einmal im Unterricht. Da hab ich, äh, die Mutter dann gebeten, mal zu kommen und dann hat die praktisch mit meiner/ oder hat mich unterstützt, eine Einheit über das Judentum zu machen. Hat erzählt, wie sie zu Hause (.) Sabbat feiern und so.</p> <p><b>JB:</b> Mh (<i>interessiert</i>).</p> <p><b>SW:</b> Ähm, das war/ das war ganz schön. (.) Aber sonst waren die Möglichkeiten auf dem Dorf sehr begrenzt.</p>	Erfahrungen mit interreligiösem Unterrichten in der Grundschule bisher begrenzt

	188 – 192	<b>SW:</b> Also ich mach das jetzt mit den Erwachsenen. (.) [...] ähm, ich gehe mit meinen Erwachsenen in verschiedene Religionsgemeinschaften und komme mit denen ins Gespräch.	In der Erwachsenenbildung fanden bereits interreligiöse Begegnungen statt.
	301 – 308	<b>SW:</b> (.) Also eigentlich müsste man sich dann komplett erstmal in den anderen Religionen fortbilden, also richtig mal so eine ganze Woche nur zum Islam arbeiten, mit Islamwissenschaften. Also dem Thema mal richtig auf den Grund gehen. Wie Sie sagen, in Ihrem Studium kommt es auch nicht vor. <b>JB:</b> Ja ( <i>zustimmend</i> ). <b>SW:</b> Ähm, das ist eigentlich ein Drama, weil [...] grade, äh, der Islam müsste eine wesentliche Rolle spielen, finde ich, in unserer Ausbildung inzwischen.	Zur Gestaltung interreligiöser Lernprozesse sind vor allem Kenntnisse über andere Religionen erforderlich. Insbesondere der Islam müsste schon in der Ausbildung verstärkt thematisiert werden.
	312 – 324	<b>SW:</b> [...] ich versuche das ja schon zumindest mit den Erwachsenen. Das finde ich auch für die/ für die Kinder eine ganz spannende Geschichte. <b>JB:</b> Mh ( <i>zustimmend</i> ). <b>SW:</b> Da müsste halt von der Schule die Bereitschaft sein, auch dafür Zeit zu geben. (.) Also das kann man ja in einem normalen/ (.) in einer normalen Doppelstunde kriegt man das nicht unter. Es sei denn, die kommen/ die Vertreter der anderen Religionen kommen zum Beispiel in die Klasse rein, das ginge. Aber der Bedarf, ja unbedingt! Ich glaube, das müssen wir machen. Wir müssen als Religionen zusammenrücken und sagen: wir respektieren uns gegenseitig, wir versuchen uns nicht gegenseitig zu missionieren, sondern wir nehmen uns gegenseitig wahr und ernst und, äh, akzeptieren uns gemeinsam in der Verschiedenheit, würde ich sagen.	Schule muss organisatorische Rahmenbedingungen schaffen. Der Bedarf nach interreligiösem Lernen ist hoch.

### 3.2 Mareike Schulze

Deduzierte Kategorie	Zeile	Ankerbeispiel / Zitat	Paraphrasierung
Gesellschaftliche Veränderungen	21 – 27	<p><b>MS:</b> Ja, also solche Prognosen hör ich natürlich des Öfteren. Äh, das ist ja auch nicht nur die Schule betreffend, sondern uns als Kirche generell. Das macht einen natürlich schon nachdenklich, ähm, dass die Entwicklung so eindeutig in eine Richtung zeigt. Ähm, da wird sich einiges für uns als Kirche verändern und das wird natürlich auch im Schulunterricht Konsequenzen haben. Ähm, das es eben keine Selbstverständlichkeit mehr ist, dass Kinder am Religionsunterricht teilnehmen.</p>	Veränderungen, mit denen Kirche und Religionsunterricht konfrontiert werden, stimmen nachdenklich.
	28 – 37	<p><b>JB:</b> Ähm, würden Sie denn das Ganze jetzt eher als Chance ansehen oder als Herausforderung? [...]</p> <p><b>MS:</b> Ich glaube es hat so beides. Ähm, also zum einen, ähm, erlebe ich es ja auch jetzt schon, dass es immer wieder auch konfessionslose Kinder im Reliunterricht sitzen habe. Ähm, und das ist natürlich eine Chance, den Kindern, die vielleicht von zu Hause keine/ ähm, ja keinen Kontakt mit Religion jetzt so im institutionellen Sinn, sage ich jetzt mal, haben, denen auch ein Kontaktangebot zu machen, ähm, und ja, sie zu sensibilisieren auch für Fragen rund um Religion. [...]</p>	<p>Religiöse Vielfalt als Chance und Herausforderung</p> <p>Chance: Kontaktangebot</p>
	39 – 42	<p>Ähm, aber natürlich ist es auch eine Herausforderung, ähm, weil man halt sich auch immer wieder plausibel machen muss, warum, äh, hat Religionsunterricht seinen berechtigten Platz auch in der Schule.</p>	Herausforderung: berechtigten Platz des Faches rechtfertigen
Religion im Alltag	73 – 87	<p><b>MS:</b> Also meine Erfahrung ist, ähm, dass Kinder natürlich das, was zu Hause vorgelebt wird, ähm, mitbringen oder eben auch nicht mitbringen. Wenn Religion zu Hause keine Rolle spielt, dann haben Kinder keine Ahnung von Kirche, von Glauben und sowas, (.) also was die institutionellen Formen angeht. Ähm, ein Kind, das irgend-</p>	Kinder erleben zu Hause eine unterschiedliche religiöse Prägung - dennoch bringen sie alle Fragen mit, die religiöse Hintergründe haben, auch wenn diese

		wie regelmäßig von seinen Kin/ von seinen Eltern in den Kindergottesdienst gebracht wird, [...] bringt andere Voraussetzungen mit, hat Erfahrung schon auch mit Religion. Ähm, aber ganz unabhängig, ähm, davon, ob die jetzt, ähm, (.) ja direkte Erfahrungen mit Kirche haben, haben sie ja doch Fragen. Also, was ist denn eigentlich, ähm, wenn jemand stirbt, sei es jetzt das Haustier oder die Oma [...] Also das sind Fragen, die alle Kinder mitbringen. Ähm, die vielleicht [...] von den Kindern aus nicht religiösen Haushalten nicht gleich als religiöse Frage verstanden wird, aber die Fragen sind da.	nicht allen sofort offensichtlich sind.
Legitimationsdruck	50 – 56	<b>MS:</b> Ähm, ja also so direkt konfrontiert „ach, Reli ist doch unwichtig“ (.) bin ich jetzt eigentlich noch nicht. Aber man merkt es schon manchmal irgendwie, äh, in dem Stellenwert, den dem Religionsunterricht irgendwie eingeräumt wird. [...] Ähm, aber das merkt man halt schon, wenn Reliunterricht ausfällt, hat das eine andere Bedeutung, als wenn der Matheunterricht ausfällt.	Untergeordneter Stellenwert des Religionsunterrichts kommt unterschwellig zum Vorschein.
	58 – 65  87 – 89	<b>MS:</b> [...] so die Frage, ähm, ja nach der Legitimation, die ist natürlich für mich schon da. Ähm, oder der Sinn für mich, dass Religionsunterricht an der Schule stattfindet, der ist schon da. Ähm, weil, (..) ja die Kinder natürlich, also ob sie jetzt aus einem religiös geprägten Haus kommen oder auch aus einem areligiösen Haushalt kommen, ähm, durchaus religiöse Fragen haben und auf die ja auch Antworten suchen, und da bietet der Reliunterricht natürlich eine Chance, ähm, da gemeinsam auf die Spur zu kommen. [...] Und deshalb denke ich, ist es auch durchaus legitim, dass Reliunterricht, ähm, in der Schule stattfindet.	Da Kinder viele religiöse Fragen haben, ist die bestehende Existenz des Religionsunterrichts legitim.
Potentiale des Religionsunterrichts	95 – 101	<b>MS:</b> Also ich finde ein ganz großes Potential am Religionsunterricht gerade in der Grundschule - das ist ja jetzt mein Erfahrungshorizont überwiegend - ähm, das sind natürlich unsere biblischen Geschichten, an denen Kinder sich immer wieder auch selber entdecken können, ähm, durch die Identifikation mit verschiedenen Personen, ähm, (.) und daran irgendwie auch als Personen und Persönlichkeiten irgendwie auch reifen können.	Größtes Potential des Religionsunterrichts in der Grundschule: Biblische Geschichten
	103 – 110	<b>MS:</b> Ähm, das ist ein ganz wichtiges Potential, was Kinder da haben, einfach zu gucken, ähm, ja (.) wie funktioniert Zusammenle-	Biblische Geschichten zeigen Handlungsmöglichkeiten auf, an

		ben, wie kann ich mit Scheitern umgehen, ähm, all diese Fragen, die in den biblischen Geschichten drinstecken, ne? Wie funktioniert Miteinander, ähm, oder was sind unsere Werte? Das sind alles Fragen, die im Reliunterricht ja immer wieder eine Rolle spielen, ähm, und da ist natürlich ganz viel Potential auch für die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler.	denen Kinder sich orientieren können.
Organisation des Religionsunterrichts	114 – 116	<b>JB:</b> Ähm, finden Sie persönlich, dass das eine gute und auch noch zeitgemäße Lösung ist?	Konfessionell getrennter Religionsunterricht bringt den Vorteil, dass Eigene vertieft kennenzulernen, bevor das „Fremde“ hinzu kommt.
	122 – 132	<b>MS:</b> Ähm, ich finde, es hat durchaus seine Vorteile. [...] <b>MS:</b> Ähm, ich denke immer, es ist wichtig, dass man erstmal das Eigene auch kennt, seine eigenen, äh, Traditionen, sein eigenes Herkommen, um sich später dann auch mit dem anderen auseinandersetzen zu können. Und deshalb finde ich konfessionellen Religionsunterricht schon auch wichtig und wertvoll. Ich kann mir gut vorstellen, ähm, dass es auch, naja konfessionsübergreifende Projekte gibt oder sowas, ähm, grade bei so Themenbereichen Evangelisch - Katholisch, dass man sich anguckt und mal schaut „so machen wir das, so macht ihr das“. Ähm, aber ich finde immer wichtig, dass man erstmal das Eigene irgendwie kennen und erleben muss, ähm, bevor man sich dann auch mit dem anderen auseinandersetzt.	
	116 – 122	<b>MS:</b> Ähm, also ich unterrichte jetzt an einer Grundschule, in der es so ist, dass ich in der ersten und zweiten Klasse, ähm, konfessionsübergreifend unterrichte. Da hab ich auch tatsächlich die katholischen Kinder dabei. Ab der dritten Klasse wird dann aber gesplittet. Das hat vor allen Dingen organisatorische Gründe in der Schule, ähm, weil wir nicht so viele katholische Kollegen haben. Ähm, und, ähm, (.) ich komme mit diesem Modell ganz gut klar.	
140 – 149	<b>MS:</b> [...] also in vielen Bereichen ist es auch gar nicht irgendwie schwierig, ähm, also grade erste und zweite Klasse finde ich immer, ähm, da spielt das Thema Konfession ja auch noch nicht so eine große Rolle. Da geht's ja viel um biblische Geschichten und das Miteinander und sowas. Ähm, da würde sich wahrscheinlich katholischer und evangelischer Reliunterricht sowieso nicht wahn-	In Klasse 1 und 2 ist konfessionsübergreifender Unterricht sinnvoll, ab Klasse 3 und 4 wird getrennter Unterricht präferiert.	

		sinnig unterscheiden. Aber wenn es dann an, ähm, verschiedene Punkte kommt, wenn es um das, den eigenen/ ja die eigene religiöse Praxis auch geht, finde ich, da muss man dann erstmal hinguken: Was ist denn eigentlich mein Eigenes? Damit es auch nicht in so einer Beliebigkeit verschwimmt am Ende.	
	150 – 153	<b>JB:</b> [...] in Hamburg ist es ja so, dass da seit einigen Jahren dieser „Religionsunterricht für alle“ angeboten wird. Ähm, ich weiß nicht, ob Sie davon schon mal gehört hatten vorher. <b>MS:</b> Ja, habe ich.	Modell des Hamburger Wegs ist bekannt
	158 – 169	<b>MS:</b> Ich finde es, ähm, (..) hat dann einen anderen Charakter. Also für mich ist das dann weniger, ähm, Religionsunterricht als doch mehr Religionskunde. Also weil die innere Haltung, mit der dann so ein Unterricht stattfindet, also wenn alles gleichberechtigt nebeneinander steht, ist die innere Haltung einfach eine andere. Im Religionsunterricht oder im evangelischen Religionsunterricht geht's ja darum, das Eigene kennenzulernen, ähm, (..) und aus der Position „ah, das gehört zu mir, das ist Teil meines Referenzrahmens“ irgendwie, ähm, von da ausgehend die Welt zu deuten. Wenn ich aber alles nebeneinander stehen habe, ähm, ist glaube ich für die Kinder erstmal gar nicht so ersichtlich, was ist denn jetzt eigentlich meins. Dann ist es so, (..) also finde ich ist so eine Gefahr, (..) dass es (..) ein bisschen austauschbar wird.	Fach hat anderen Charakter als Religionsunterricht → entspricht eher Religionskunde
Interreligiöses Lernen	175 – 186	<b>MS:</b> Also ich finde es ganz wichtig, dass man sich gegenseitig kennt. Ähm, also das Kindern auch ein Wissen vermittelt wird über ihre eigene Religion, über ihre eigene Konfession hinaus und, ähm, wenn es da, ähm, projektbezogenen Möglichkeiten gibt, sich kennenzulernen, also mal ein Besuch in der Moschee, ein Besuch in der Kirche. Ähm, das würde ich total unterstützen. Aber jetzt grundsätzlich komplett zu sagen, wir machen jetzt alles interreligiös, da hätte ich persönlich einfach meine Schwierigkeiten mit, weil ich auch nicht, ähm/ (..) weil ich das Gefühl hätte, da wäre ich dann auch den Kindern gegenüber gar nicht sprachfähig. Jetzt irgendwie zu sagen, okay, das ist mein Eigenes, aber, ähm, (...) aber wie soll ich da was vermitteln von meinem Eigenen, (..) wenn da aber noch so	Gegenseitiges Kennenlernen ist wichtig, aber interreligiöses Lernen ist kein vollständiger Ersatz für Religionsunterricht.  Herausforderung: Sprachfähigkeit und Wissen über andere Religionen ist unzureichend ausgeprägt.

		Anderes, ähm, daneben steht.	
203 – 209		<b>MS:</b> Ja, also ich denke, ähm, dass natürlich Kennenlernen irgendwie Voraussetzung dafür ist, dass wir Vorurteile abbauen, dass das Miteinander einfach, ähm, besser gelingt, ne? Also es ist klar, alles, was ich kenne, macht mir keine Angst, ähm, (.) dann merke ich irgendwie, wir haben viel mehr Gemeinsamkeiten als Dinge, die uns trennen. Ähm, und insofern hat das schon natürlich, ähm, gesellschaftlich Bedeutung, dass man da immer wieder auch Anknüpfungspunkte findet, genau.	Chance des interreligiösen Lernens: durch Kennenlernen Vorurteile abbauen
191 – 198		<b>MS:</b> [...] also natürlich hab ich mich im Laufe meiner Ausbildung und, äh, meiner Tätigkeit hier auch mit anderen Religionen immer wieder beschäftigt. Ähm, aber mein Detailwissen ist natürlich für meine eigene Religion ein ganz anderes wie bei den anderen Konfessionen oder Religionen, ne? Und, ähm, da jetzt zu sagen, ich könnte das gleichberechtigt nebeneinander stellen in einem interreligiösen Unterricht, das würde ich mir als Pfarrerin nicht zutrauen und das würde ich als Pfarrerin auch nicht als meine Rolle sehen.	Sieht sich zum einen nicht in der Lage, gleichberechtigten interreligiösen Unterricht zu gestalten, zum anderen aber auch nicht als ihre Aufgabe als Pfarrerin.
210 – 220		<b>JB:</b> [...] haben Sie denn bereits selbst schon irgendwie Unterricht oder Projekte jetzt durchgeführt, wo so ein interreligiöser Austausch, ein interreligiöses Lernen irgendwie stattfand? <b>MS:</b> Ähm, nee, (.) nee nicht so offiziell. Also ich hatte schon ein- zweimal auch muslimische Kinder, die im evangelischen Reliunterricht dann dabei waren, ähm, die dann durchaus auch mal erzählt haben, von dem was sie so leben und glauben. Ähm, aber das war halt immer im Rahmen des evangelischen Reliunterrichts. Wir haben keinen, ähm/ (.) also es gibt als Ausweichangebot so Ethikunterricht, es gibt ja keinen muslimischen, ähm, Religionsunterricht bei uns an der Schule. Ähm, insofern gab es da einfach keine interreligiösen Projekte in dem Sinne.	Keine Erfahrung mit interreligiösem Unterrichten in der Grundschule
223 227 – 235		<b>JB:</b> [...] was Lehrkräfte grade für Kompetenzen brauchen [...] <b>MS:</b> [...] über die Fragen/ ich hab die Fragen ja mir vorher schon mal durchgesehen, hatte ich lange überlegt. Also ich kann es gar nicht so, ähm, genau auf den Punkt bringen. Also für mich ist zuerst mal vielleicht eine Sprachfähigkeit, ähm, oder eine Sprachform zu entwickeln, wie man (.) denn, ja wertschätzen und gleichberech-	Lehrkräfte benötigen eine interreligiöse Sprachfähigkeit.

		<p>tigt über alle reden kann. Aber ich weiß gar nicht, wie das gehen soll, ehrlich gesagt. Und, ähm, (<i>überlegt 4 s</i>), ja also ich bin nicht unbedingt, ähm, dafür, das Modell interreligiöses Lernen komplett durchzusetzen. Deshalb tu ich mich da ein bisschen schwer an der Stelle.</p>	
	237 – 246	<p><b>JB:</b> [...] Sie würden ja grundsätzlich das, äh, schon, ähm, begrüßen, wenn eben interreligiöse Lernprozesse stattfinden, aber eben dann nicht als kompletter Ersatz für den Religionsunterricht.  <b>MS:</b> Ja genau. Also gerne projektbezogen oder, äh, (.) ja themenbezogen, keine Ahnung. Aber wie anfangs schon gesagt, ich finde es ist immer erstmal wichtig, äh, seinen eigenen Standpunkt zu finden und zu verstehen, wo komme ich her, was ist meine Tradition, und von da aus dann irgendwie auf Anderes zu gucken und, ähm, nicht von vornherein irgendwie (..) ja so im bunten Angebot rumzuschwimmen.</p>	<p>Interreligiöses Lernen, das den herkömmlichen Religionsunterricht ersetzt, ist nicht vorstellbar.</p>

### 3.3 Viola Schäfer

Deduzierte Kategorie	Zeile	Ankerbeispiel / Zitat	Paraphrasierung
Gesellschaftliche Veränderungen	20 – 29	<b>VS:</b> Mh, also ganz persönlich würde ich/ äh, finde ich es total schade, weil ich, äh, der Überzeugung bin, äh, genau, dass grade christliche Botschaft auch, ähm, die genialste Botschaft ist, die es gibt und, ähm, auch für meine Lebensgestaltung letztendlich finde ich es super genial. Als Religionslehrerin muss ich sagen, da schmerzt dann doch auch so ein bisschen das Herz. Ähm, weil es auf der einen Seite, klar die Realität ist, ähm, auf der anderen Seite man ja sich/ also bei mir war es jetzt so, sich aber bewusst auch für das Fach Religion entschieden hat, weil man denkt, dass es den Schülern auf jeden Fall, ähm, auch für die Gestaltung im Leben weiterhilft und auch zur Persönlichkeitsentwicklung und, und, und.	Aus persönlicher Sicht und aus Sicht der Religionslehrerin schmerzen die Prognosen.
	30 – 33	<b>VS:</b> Ähm, ich glaube aber, vielleicht [...] bringen die Umstände dann mit, dass man einfach vielleicht das Fach Religion, ähm, und die Gestaltung nochmal so ein bisschen updaten sollte.	Gesellschaftliche Veränderungen als Chance zur Umgestaltung des Religionsunterrichts
	37 – 41	<b>VS:</b> Also man muss die Realität wahrnehmen, ja, ähm, aber ich glaub den Kopf in den Sand stecken darf man auch nicht. Äh, sondern einfach wirklich so mit seinem Tun und Handeln und, ähm, genau auch zeigen, „hey, es kann doch vielleicht für die Lebensgestaltung gut sein und hilfreich“.	Realität wahr- und ernstnehmen, aber ohne zu resignieren
	47 – 54	<b>VS:</b> Ähm, auf der einen Seite ist es eine Herausforderung, aber auf der anderen Seite auch eine große Chance. Die Chancen sehe ich darin, dass, ähm, es tatsächlich vielleicht auch die Offenheit meines Gegenübers fördern kann. Das bedeutet, wenn es so eine religiöse Vielfalt gibt, dann, ähm, sehe ich, dass es unterschiedliche Möglichkeiten gibt, äh, in meinem Leben und in meiner Glaubensgestaltung und (.) kann eventuell interessierter meinem Gegenüber sein, warum er so glaubt, warum er so lebt.	Religiöse Vielfalt als Chance und Herausforderung → Chance: Erkenntnis, dass es viele Möglichkeiten der Glaubensgestaltung gibt, fördert Offenheit.

	54 – 63	<p><b>VS:</b> Ähm, und die Herausforderung sehe ich tatsächlich halt auch darin dann zu sagen, wenn es so vielfältige Möglichkeiten gibt, ähm, wie ist denn meine Individualität. Also wie kann ich meine Identität auch finden in der Vielfalt, die es letztendlich gibt.</p> <p><b>JB:</b> Mh, ja.</p> <p><b>VS:</b> Das wär so ein Stück weit schon herausfordernd. Das ist jetzt schon herausfordernd und ich glaube, wenn es sich noch so weiterentwickelt, ähm, ist es noch herausfordernder, sein eigenes Ich letztendlich auch zu finden, so.</p>	→ Herausforderung: eigene Identität in der Vielfalt finden
	67 – 72	<p><b>VS:</b> Ähm, dadurch, dass ich noch mehr Möglichkeiten, noch mehr vielfältige Dinge letztendlich auch für mich persönlich dann wahrnehmen kann, ähm, hab ich ja auch ein größeres Pool, ähm, an Entscheidungsmöglichkeiten. Nur die Entscheidung muss ich dann persönlich auch treffen können und das dann auch zu fördern, gerade auch bei Kindern finde ich und bei Jugendlichen, ähm, das ist glaube ich auch relativ spannend.</p>	Bei einem vergrößerten Pool an Entscheidungsmöglichkeiten müssen Kinder befähigt werden, Entscheidungen für sich zu treffen.
Religion im Alltag	78 – 96	<p><b>VS:</b> Ja also letztendlich mit Religion kommen sie ja in Kontakt, ähm, wenn sie jetzt hier in Deutschland leben, das ist ja noch eine [...] christlich geprägte Gesellschaft. Insofern wenn die jetzt zum Beispiel zur Schule laufen, laufen die ja vielleicht auch an Kirchen vorbei, ne? Oder, ähm, manchmal auch an Moscheen und so weiter, jetzt gerade in der Stadt, äh, ist das bei uns hier so. Das heißt, das ist der erste Punkt. Dann kommen auch Schüler, ähm, oder grade auch Kinder auf jeden Fall auch, ähm, mit ja den Feiertagen Ostern und Weihnachten, ähm, in Kontakt. Oder aber auch mit so Fragen wie „was passiert denn jetzt, wenn mein Haustier gestorben ist? Was passiert nach dem Tod?“ Also ich glaub schon, dass grade auch dann Religion in diesen Alltagsdingen eine Relevanz für die Kinder besitzt. Sei es jetzt, dass sie spontan und ja, ungewollt darauf stoßen, ähm, als auch, ähm, die innerlichen Fragen, die sich glaube ich Kinder stellen. Die trauen sich auf jeden Fall noch, ne?</p> <p><b>JB:</b> Ja das stimmt, mehr als Erwachsene wahrscheinlich auch bei manchen Sachen denke ich.</p> <p><b>VS:</b> Genau. Das sind ja echt tiefgründige Fragen, äh, die so ein Kind bewegt. Und ich glaub schon, dass da Religion auch auf jeden</p>	<p>Rolle von Religion im Alltag:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Begegnungen (z.B. durch Gotteshäuser)</li> <li>- Feiertage</li> <li>- persönliche Fragen der Kinder mit religiösem Kontext</li> </ul>

		Fall eine Antwort geben kann.	
Legitimationsdruck	105 – 124	<b>VS:</b> Ach ich hatte schon zwei- dreimal die Situation. [...] Ich bleib da eigentlich relativ gelassen. Ich find's persönlich sehr schade, ähm, weil ich die Chancen im Religionsunterricht in vielen Dingen sehe. Ähm, (.) wie ich drauf reagiert hab, das war ganz unterschiedlich. Bei dem Einen hat man es so ein bisschen, ähm, ja überlächelt sozusagen, aber, ähm, und bei dem Andern dann zum Beispiel hab ich auch gesagt, ich find das aber unglaublich wichtig, dass, ähm/ (.) also ich hab persönlich für mich gespürt, dass ich es für meine Persönlichkeitsentwicklung brauche. Und weil man ja auch sagt, ähm, man möchte den Kindern die vollständige Entwicklungsmöglichkeit geben, ähm, dann gehört es ja auch dazu, dass man denen nichts verschweigt und, ähm, dann auch über Religion redet. Wenn man Religion letztendlich [...] vorenthält, dann [...] würde es ja letztendlich nicht zu einer vollständigen Entwicklung beitragen, weil eine Sache einfach fehlt, wo sie dann von gehört haben. Es geht ja grundsätzlich dann auch erstmal ums Wissen und deswegen finde ich es genauso wichtig wie Deutsch oder Mathe oder Sport.	Vorwürfe, bei denen der Religionsunterricht infrage gestellt wurde, sind ihr schon begegnet → Reaktion darauf ist unterschiedlich
	164 – 166	<b>VS:</b> Ähm, (.) also in der Grundschule kann man glaube ich eigentlich fast jeden Schüler begeistern. Ich hatte das noch nicht, dass ich, ähm, eine Ablehnung tatsächlich, [...] gespürt hab, nee.	Von Schüler*innen kam bisher keine Ablehnung oder der Vorwurf, das Fach sei nicht nötig.
Potentiale des Religionsunterrichts	130 – 141	<b>VS:</b> [...] also zuallererst ist ja, dass sie, ähm, ihre persönliche, äh, Position oder ihre weltanschauliche Position letztendlich reflektieren können, ähm, durch das, was sie im Religionsunterricht hören. Also da, keine Ahnung, zählt zum Beispiel Kritikfähigkeit, äh, dazu, oder aber auch, ähm, die Moral, ne? Mit welchen Werten leb ich jetzt eigentlich. Der Reliunterricht ist grade so ein Fach finde ich, wo es im Gegensatz zu Deutsch oder Mathe darum geht, dass auch die Schüler mit ihren Fragen kommen dürfen. Und, ähm, das finde ich so, das ist einfach das größte Potential, was ein Reliunterricht geben kann, dass er nicht auf, sag ich mal, vorgefertigte Antworten letztendlich basiert, sondern dass es darum geht, dass Schüler auch mit ihren Fragen kommen dürfen, und dass sich der Unterricht auch daran entlang hangelt. Also das wär für mich auch	Potential des Religionsunterrichts: eigene Position reflektieren und persönliche Fragen der Kinder

		ein guter Reliunterricht.	
	149 – 156	<b>VS:</b> [...] im Kontext von Schule auch ein Fach, finde ich, wo Schüler einfach wirklich so sein dürfen wie sie sind, ne? Ähm, natürlich werden sie auch benotet. Aber, [...] grade im Reliunterricht, äh, dürfen sie auch sagen, was sie letztendlich denken, und was, ähm, sie bewegt und dann gibt's meistens kein Richtig oder kein Falsch, ne? Sondern es geht auch wirklich darum, (.) sich über sein Inneres auch auszutauschen und, ähm, genau. Das ist dann letztendlich auch eine Wegbegleitung, ne?	Potential: Austausch über persönliche Haltungen; Wegbegleitung
Organisation des Religionsunterrichts	180 – 192	<b>JB:</b> [...] in den meisten Bundesländern der Religionsunterricht nach Konfessionen getrennt erteilt wird. Findest du persönlich, dass das eine gute oder auch zeitgemäße Lösung ist? <b>VS:</b> Nö. Ich plädiere für einen, ähm, konfessionsgemischten Religionsunterricht. Also ich mein grade hier in Marburg, ähm, geht's auch gar nicht anders. Ich find, das Ökumenische soll, ähm, (.) noch mehr gefördert werden. Ähm, alleine weil ich einfach auch die Chance sehe zu sagen, wir sehen uns als ganze Christenheit. Natürlich bringt jede Konfession auch, ähm, seine eigenen, ähm, (.) Schwerpunkte mit. Ähm, dennoch sehe ich es auch als Chance, ähm, diese Vielfalt des Christentums auch wahrzunehmen und den Schülern das auch somit zu ermöglichen, es auch kennenzulernen und darin dann seine eigene Position zu finden.	Konfessionell getrennter Religionsunterricht ist nicht mehr zeitgemäß → die ökumenische Zusammenarbeit sollte gefördert werden.
	197 – 210	<b>VS:</b> Ähm, ich mache persönlich, ähm, was ganz anderes, und zwar heißt das bei mir konfessioneller Religionsunterricht in gemischt-konfessioneller Lerngruppe. Das bedeutet ganz einfach, ähm, ich bin als evangelische Religionslehrerin in einer Klasse. In dieser Klasse da sitzen, ähm, katholische Schüler drin, evangelische Schüler drin, es sitzen aber auch Muslime drin, ähm, ich hatte aber auch mal, ähm, nichtgetaufte Kinder mit drin, ich hatte auch nochmal einen Zeugen Jehovas mit drin und Freikirchler habe ich auch ganz viele, genau. Durch meine Person ist es evangelisch geprägt, ähm, oder sagen wir mal evangelisch-christlich geprägt, aber dennoch sitzen wirklich alle Religionen vor mir. Ähm, genau, also dieses Modell kenne ich. Ähm, ich weiß jetzt nicht, ob das so hochoffiziell ist, ähm, aber die Schule kann es sich einfach auch nicht an-	Praktiziertes Unterrichtsmodell: konfessioneller Religionsunterricht in gemischt-konfessioneller Lerngruppe

	220 – 232	<p>ders, ähm, (.) ja ermöglichen. Also Ethik gibt's tatsächlich noch nicht, ähm, und die Eltern müssen selbst entscheiden, ob sie ihr Kind in den Reliunterricht schicken oder nicht.</p> <p><b>VS:</b> [...] letztendlich sitzen sie im christlichen Religionsunterricht drin. Ich persönlich hab aber für mich gemerkt als Lehrkraft, dass, ähm, ich schon auch auf ihren Glauben eingehen möchte. Ähm, das hab ich dann bisher akzentuiert gemacht, äh, indem ich sie dann auch von ihrer Religion [...] erzählen lassen habe, ne? Also zum Beispiel [...] ich hab von Jesus erzählt. Und, ähm, da ging's so um die Gleichnisse und dann irgendwann kamen wir dann auch auf die Goldene Regel letztendlich. Und bei der Goldenen Regel [...] paar Muslime haben sich gemeldet „ja, aber die klingt bei uns ein bisschen anders“, ne? Und dann haben die tatsächlich auch davon dann erzählt, oder erzählen auch manchmal von ihren Festen, wenn wir im Jahreskreis sind und ich von Ostern erzähle oder, äh, von Weihnachten und, ähm, was es bei denen dann parallel gibt, oder, oder, oder.</p>	<p>Im Rahmen des Konzepts wurde punktuell versucht, den Glauben aller Schüler*innen zu integrieren.</p>
	234 – 244	<p>[...] in der Lehrerausbildung noch mehr ein Fokus drauf gelegt werden, ähm, aber da braucht es nochmal eine Professionalisierung auch, wenn man wirklich irgendwie auf dieses interreligiöse Konzept letztendlich guckt. Ähm, aber (..) dass man einfach wirklich punktuell, ähm, den Schüler wirklich auch in der Individualität abholt, ne? Und sagt, „okay, ihr habt den muslimischen Glauben oder ihr habt den jüdischen Glauben“ oder, oder, ähm, „erzählt mal davon, ich bin nämlich auch interessiert an euch“. Das sind ja diese Lehr-Lernprozesse, also als Lehrer bin ich ja nicht immer nur der Lehrende, sondern ich lerne ja auch mit, und das hab ich sehr gewinnbringend auch für mich erfahren bisher.</p>	<p>Um das Konzept zu einem interreligiösen Unterricht auszubauen, braucht es bereits in der Lehrerausbildung mehr Professionalisierung der Lehrenden.</p> <p>Konzept insgesamt aber als gewinnbringend erfahren</p>
	255 – 263	<p><b>VS:</b> [...] ganz am Anfang fand ich es auch sehr herausfordernd, beziehungsweise stand auch ein Stück weit skeptisch der Sache gegenüber, weil ich gesagt hab, ja wie soll das überhaupt funktionieren, ne? Ich, äh, kann das überhaupt nicht, dass ich über unter-</p>	<p>Anfangs skeptische Haltung gegenüber der Unterrichtsform, aber der Wert wurde letztendlich doch recht schnell erkannt.</p>

		<p>schiedlichste Weltreligionen da einen Religionsunterricht letztendlich mache, das geht ja auch gar nicht. [...] Stück für Stück hab ich gemerkt, dass es einfach unglaublich wertvoll ist, dass die Schüler auch einen Ort haben, wo sie sich in ihrer Unterschiedlichkeit auch austauschen können und, ähm, ja, insofern find ich es klasse, dass ich das erleben kann.</p>	
276 – 282	<p><b>VS:</b> Also ich hab davon tatsächlich schon mal gehört und hab mich dann gefragt, naja wenn man das [...] arbeitstechnisch hinbekommt, also auch von den Lehrkräften, warum nicht, ne? Aber (...) ja, ich weiß nicht, ob man das letztendlich auf Zukunft hin hinbekommt. Also das ist halt, so wie ich das persönlich merke, werden Religionslehrer schon gesucht, und das ist jetzt nicht mehr - auch grade im Studium - das attraktivste Fach.</p>	<p>Grundsätzlich offene Haltung gegenüber dem Hamburger Weg, aber Skepsis bezüglich der personalen Abdeckung</p>	
288 f. 300 – 315	<p><b>JB:</b> [...] was bei mir mit dem Hamburger Modell halt auch so die Frage ist, ähm, die Umsetzbarkeit. [...] Also wenn ich mich jetzt hinstellen würde und dann das alles so präsentieren würde, „Ja im Islam macht man das so und im Judentum so“. Dann ist es vielleicht/ also bei mir so die Frage, ob das dann noch glaubwürdig ist.  <b>VS:</b> [...] ähm, vorerst können das [...] letztendlich nur die Personen machen, die auch in ihrem Alltag diese Religion leben, ne? Also das sehe ich genauso wie du und ich glaub, das ist sehr herausfordernd und ja das ist auch die Schwierigkeit letztendlich von dem Konzept. Ähm, ich glaub in Städten wird es irgendwann so kommen, weil es tatsächlich halt schon so ist, dass diese Vermengung oder diese Vermischung auch da ist und Kooperationen sind möglich im städtischen Umfeld. Auf dem ländlichen Umfeld weiß ich jetzt nicht, wie schnell, äh, sowas passieren könnte oder aber auch nicht.</p>	<p>Gemeinsamer Religionsunterricht ist nur dann wirklich glaubwürdig, wenn verschiedene Religionsvertreter*innen beteiligt sind. In Städten hält sie es für ein realistisches Zukunftsmodell.</p>	

Interreligiöses Lernen	319 – 331	<b>VS:</b> Grundsätzlich finde ich es wichtig, ähm, weil ich ja über meine eigene Religion (..) erst etwas lerne, wenn ich auch andere Weltanschauungen für mich kenne. [...] Ich kann total viel über meine Religion wissen, aber kann mich auch irgendwann in einer Blase befinden. [...] wenn ich nichts über andere weiß, dann kann ich das zwar für mich als gut empfinden, aber ich kann es für mich in der Vielfältigkeit, die es gibt, nicht ordentlich reflektieren oder nicht ordentlich positionieren. Deswegen finde ich es persönlich das interreligiöse Lernen auch wichtig, aber auch sehr, sehr herausfordernd.	Interreligiöses Lernen ist wichtig, da die eigene Religion und der eigene Standpunkt erst dann wirklich verstanden und gefunden werden, wenn auch andere bekannt sind.
	335 – 355	<b>VS:</b> [...] die Kinder merken, dass es wichtig ist, Verschiedenheit zu achten, ne? Also sensibler und auch interessiert meinem Gegenüber zu sein ohne Vorurteile oder sonst was. Das ist eine Chance. (.) Dann auch was diese Sensibilität anbelangt finde ich, ähm, liegt auch eine Chance darin, dass ich sag, (.) generell haben ja alle, ähm, Religionen [...] eine große Verantwortung für die Welt, und da einfach sensibel zu sein, dass wirklich auch alle zusammen Verantwortung haben für unsere Weltgestaltung hier. Ähm, und gleichzeitig auch, dass die, ähm, (.) Schüler auch wissen, dass es unterschiedliche Wege von Glaubensgestaltung und Lebensgestaltung gibt, genau. [...] Und was ich auch noch wichtig finde neben dieser Verschiedenheit achten, da zählt ja auch so Toleranz und Respekt und so alles Mögliche mit rein. [...] ich finde grade Religionsunterricht ist unglaublich wichtig halt für die eigene, ähm, Identitätsgestaltung auch. Und da finde ich gehört [...] interreligiöses Lernen auch dazu. (.) So, (.) genau, weil viele Religionen letztendlich, wenn wir jetzt mal von den fünf Weltreligionen ausgehen, ähm, ja nennen Gott, nennen Allah, nennen sonst was, ne? Aber letztendlich, ähm, streben wir auch auf eine Sache hin: wir glauben an eine höhere Macht und das finde ich auch wichtig, wie das unterschiedliche Ausprägungen hat.	Chance interreligiösen Lernens: Verschiedenheit achten, Sensibilität gegenüber anderen, Verantwortung der Religionen für die Weltgestaltung wahrnehmen, unterschiedliche Wege der Glaubensgestaltung kennenlernen, Toleranz und Respekt erlernen, Weiterentwicklung der eigenen Identität

	360 – 378	<p><b>VS:</b> [...] die Herausforderung ist, dass ich die unterschiedlichen Ansichten oder vielleicht aber auch, ähm, viele verbindende Ansichten verständlich erkläre als Lehrkraft. (.) Ähm, dazu braucht es natürlich auch eine gute methodische Gestaltung. [...] die Auswahl von erstens „<b>Wie</b> erkläre ich etwas? <b>Was</b> erkläre ich?“ und „<b>Womit</b> erkläre ich etwas?“, (.) finde ich drei total wichtige Fragen. Ähm, (..) zum Beispiel kann ich total/ also das Medium haben, sagen wir mal einen Film zeigen, oder sonst was. Aber wenn der nicht so verständlich für Kinder ist, dann kann ich noch so kreativ sein, ähm, die kaufen es mir aber nicht ab. So und da wären wir auch wieder bei der Frage, wie viel kann ich als Relilehrer von anderen Religionen erzählen, auch wenn ich davon vielleicht nicht ganz überzeugt bin. Ähm, da sehe ich auch eine Herausforderung in der Lehrkraft persönlich. Also wie werden vielleicht Lehrer aus- und fortgebildet dafür, ne? Ähm, (.) ich sag mal eigentlich müsste man da nochmal Religionswissenschaften vielleicht studieren, ne? Ähm, aber da einfach wirklich auch zu sagen, erst meine Haltung als Lehrkraft ist glaube ich, ähm, eine Herausforderung, dann die Verständlichkeit ist eine Herausforderung und auch halt, ähm, die methodische und didaktische Gestaltung auf jeden Fall.</p>	<p>Herausforderungen des interreligiösen Lernens auf drei Ebenen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Verständlichkeit der Inhalte</li> <li>- methodische und didaktische Gestaltung des Unterrichts</li> <li>- Ausbildung und Haltung der Lehrkraft</li> </ul>
	387 – 393	<p>VS: [...] es hat sich eigentlich durch alle Themen durchdrungen, ähm, wo ich versucht hab, egal, ob es jetzt das Thema, ähm, „Tod und was dann?“ war, egal, ob es jetzt, ähm, das Thema Gleichnisse Jesu war, oder sonst was, ähm die zehn Gebote kamen ja auch noch vor, ähm, (.) Jona und der Wal, und, und, und. Da hab ich immer versucht halt punktuell dieses interreligiöse Lernen, ähm, einen Raum zu geben. (.) Projekte an sich (.) hab ich bis jetzt nicht gehabt.</p>	<p>Erfahrungen mit interreligiösem Unterrichten beschränken sich auf punktuelle Phasen im Rahmen der praktizierten Unterrichtsform → keine gezielten Projekte</p>

395 – 404	<p><b>JB:</b> [...] mehr in der Lage sehen würdest, interreligiösen Unterricht zu, ähm, gestalten oder zu erteilen?</p> <p><b>VS:</b> Mh, (...) jein (<i>lacht</i>). Ähm, wenn es in der Form ist, die ich bis jetzt, ähm, erfahren durfte, dann ja. Ansonsten, ähm, würde ich mich jetzt nicht hundertprozentig in der Lage sehen, einfach weil ich dann sage, da müsste ich mir noch unglaublich großes Wissen, ähm, drauf schaffen. Also natürlich macht man das immer wieder, wenn man Unterricht vorbereitet, eine Unterrichtseinheit, muss man sich ja in vieles einlesen. Ähm, aber so, dass ich sage, ich würde mich super sicher fühlen, das jetzt nicht. Ich glaub, da bräuchte es auf jeden Fall (.) noch Erfahrung.</p>	Trotz Erfahrungen mit interreligiösen Lerngruppen ist das Wissen nicht ausreichend für einen interreligiösen Unterricht.
408 – 412	<p><b>JB:</b> [...] Auch in der Uni kommt es schon zu kurz find ich.</p> <p><b>VS:</b> [...] wenn ich jetzt auch noch an meine Zeit im Studium denke, ähm, da hatten wir in der Religionspädagogik ein Modul zum interreligiösen Lernen. Ansonsten wurde das nicht, ähm, behandelt oder thematisiert.</p>	Interreligiöses Lernen findet in der universitären Ausbildung kaum statt.
412 – 421  431 – 435	<p><b>VS:</b> [...] einen Spruch wollte ich jetzt noch sagen, den finde ich nämlich auch wichtig. Das hat mir mein, ähm, Mentor gesagt, äh, im Referendariat. Der hat gesagt: „Ach weißte, ähm, letztendlich lernt man ja auch nur, wenn man anfängt, etwas zu tun.“ Und ja, (.) man hat vielleicht grade großen Respekt, ähm, und möchte es auch hundertprozentig richtig machen, wenn man jetzt vom interreligiösen Lernen spricht. Aber warum fängt man nicht einfach mal an und versucht es, ne? Also zum Beispiel das Punktuelle, das ist ja schon ein Stück weit interreligiöses Lernen, und, ähm, wie man das dann letztendlich ausprägt, kann man auch nur im Tun letztendlich auch irgendwann erfassen.</p> <p><b>VS:</b> Also wobei ja nun auch trotzdem noch also so diese Offenheit dazugehört, ne? Also ich glaube, als Lehrkraft brauchst du auch die Kompetenz, eine Offenheit gegenüber den Schülern und eine Offenheit gegenüber den anderen Religionen zu haben. Also das darf auch nicht zu kurz kommen und die Empathiefähigkeit.</p>	<p>Benötigte Kompetenz: Mut, interreligiösen Unterricht einfach auszuprobieren und dann schrittweise zu erweitern</p> <p>Weitere Kompetenzen: Offenheit der Lehrkraft gegenüber den Schüler*innen und anderen Religionen sowie Empathiefähigkeit</p>

	437 – 449	<p><b>JB:</b> [...] kannst du dir Formen des interreligiösen Lernens als Zukunftsmodell für den Religionsunterricht vorstellen?</p> <p><b>VS:</b> Ja, auf jeden Fall. Also dadurch, dass ich ja auch schon die, ähm, Erfahrung hatte und wo ich ja auch persönlich für mich auch als Lehrkraft gemerkt habe, dass es ein unglaublich großer Gewinn ist. Ähm, ja, doch. Wie die Formen letztendlich aussehen, muss jeder individuell gucken und muss man glaube ich auch [...] den Standort betrachten und schauen, was grade möglich ist. Ist es ländlich oder ist es städtisch, wie viele Kinder sitzen wie in der Klasse, oder ist es noch möglich, anderweitig den Reliunterricht zu gestalten. Und dann würd ich sagen, einfach machen, versuchen, ausprobieren. In jedem Fall sich auch trauen, es auszuprobieren.</p>	<p>Formen des interreligiösen Lernens sind als Zukunftsmodell vorstellbar, hängen aber in ihrer Ausprägung von lokalen Gegebenheiten ab.</p>
--	--------------	---	--

## **Eigenständigkeitserklärung**

*(Gemäß § 25 Abs. 7 HLbGDV)*

Hiermit versichere ich, dass ich die Arbeit selbstständig verfasst, keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel verwendet und sämtliche Stellen, die anderen Druckwerken oder digitalisierten Werken im Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen sind, in jedem einzelnen Fall unter Angabe der Quelle kenntlich gemacht habe. Die Versicherung gilt auch für verwendete Zeichnungen, Skizzen, Notenbeispiele sowie bildliche und sonstige Darstellungen.

Ort, Datum

Unterschrift