

I: „Minding the gap“ – Konfessionalität wahrnehmen

1. Konfessionalität auf dem Prüfstand – eine thematische Hinführung

Das Thema Konfessionalität ist gefragter denn je. Das große Interesse an der Frage, wie religiöse Bildung im öffentlichen Schulwesen gegenwärtig und zukünftig gestaltet werden soll, ist vielerorts spürbar. „Konfessioneller“ Religionsunterricht wird zurzeit nicht nur in religionspädagogischen Kreisen verstärkt diskutiert, sondern ist ebenso ein aktuelles Thema gesellschaftspolitischer Diskurse und auch in der Unterrichtspraxis wird die Frage nach möglichen Organisationsformen eines „konfessionellen“ Religionsunterrichts dringlich gestellt.

Dabei hat das traditionelle, historisch bedingte Bild¹ eines konfessionellen Religionsunterrichts, der Schüler*innen nach Konfessionen getrennt im jeweils „eigenen“ Glauben „beheimatet“ und zu einem entsprechenden Bekenntnis motiviert, angesichts spätmoderner gesellschaftlicher Transformationsprozesse deutlich an Plausibilität verloren. Säkularisierungs-, Individualisierungs- und Pluralisierungsbewegungen lassen eine solche Form des Religionsunterrichts immer mehr als ein Relikt vergangener Zeiten erscheinen und fordern das Konfessionalitätskonzept neu heraus.² Vor diesem Hintergrund gerät auch die grundgesetzliche Verankerung eines nach Konfessionen getrennten Religionsunterrichts unter starken Legitimationsdruck und wirft zugleich die drängende Frage auf, welche Relevanz ein „konfessioneller“ Religionsunterricht derzeit und zukünftig noch haben könnte und welchem Ziel er dienen sollte.³

Bestärkt wird diese Infragestellung auch durch den Einfluss von Entwicklungen in internationalen Bildungskontexten. Andere Länder sind den spätmodernen gesellschaftlichen Herausforderungen bereits dadurch begegnet, dass konfessionelle Unterrichtsformen in „überkonfessionelle“ bzw. „multireligiöse“ Modelle (z. B. in England und Wales) oder aber in eine allein staatlich verantwortete, neutrale und nicht bekenntnisgebundene „Religionskunde“ (z. B. in

¹ Zur Genese des verfassungsrechtlich geschützten Religionsunterrichts im Horizont der Weimarer Republik vgl. ausführlich I.4.1 und I.4.2.

² Vgl. ausführlich Kap. II: „Surrounding the gap“ – Konfessionalität und Signaturen der Gegenwartsgesellschaft.

³ Vgl. „Als Unterrichtsfach, das zwar sachlich obligatorisch ist, persönlich jedoch in den Wahlbereich gehört, steht er unter besonderem Plausibilisierungsdruck. Nicht zuletzt deshalb ist immer wieder neu nach dessen Profilierung und Gestaltung zu fragen.“ Doms- gen, Michael/Schwillus, Harald, Vorwort, in: dies. (Hg.), Der Religionsunterricht der Zukunft. Modelle auf dem Prüfstand mit Blick auf Sachsen-Anhalt (Religionspädagogik im Kontext 10), Berlin 2019, 7–8 (8).

Norwegen, Schweden und einzelnen Kantonen der Schweiz) umgewandelt wurden. In einigen (allerdings wenigen) Länderkontexten gibt es sogar überhaupt keinen Religionsunterricht mehr (z. B. in Slowenien und in Teilen von Frankreich).⁴ Theologie als primäre Bezugswissenschaft von Religionsunterricht erscheint hiernach im internationalen Horizont nicht mehr unweigerlich plausibel und vielerorts nimmt die Religionswissenschaft nun diesen Platz ein. Somit gerät ein kooperativ von Kirche und Staat verantworteter „konfessioneller“ Religionsunterricht wie in Deutschland in erhöhte Erklärungsnot und droht in der Langzeitperspektive möglicherweise zu einem „Solitär“⁵ zu werden.

Im religionspädagogischen Kontext beider Konfessionen wird der konfessionelle Religionsunterricht bereits seit langer Zeit intensiv (und teils mit Verve) diskutiert, aber besonders im Zuge der letzten Jahre häufen sich die Publikationen zu diesem Thema.⁶ Dabei setzen katholische und evangelische Religionspädagog*innen zwar durchaus unterschiedliche Akzente, sind sich aber hinsichtlich des forcierten Reflexionsbedarfs von Konfessionalität grundlegend einig. So spricht beispielsweise Michael Meyer-Blanck (evangelisch) davon, dass die gesellschaftliche Pluralität den Religionsunterricht „eingeholt“⁷ habe und hebt die Notwendigkeit einer „Reinterpretation des konfessionellen Prinzips im RU überhaupt“⁸ hervor. Ganz ähnlich weist Rudolf Englert (katholisch) darauf hin, dass religiöse Pluralität zwar zu einer Aufwertung von Religion als schulischem Bildungsgegenstand führe, „gleichzeitig aber auch zu einer Infragestellung der Form des konfessionellen Religionsunterrichts“⁹. Ein Positionspapier zahlreicher Vertreter*innen der wissenschaftlichen katholischen und evangelischen

⁴ Vgl. Schreiner, Peter, Von Divergenzen, Konvergenzen und Perspektiven. Was ein Blick auf Europa für den Religionsunterricht in Deutschland zu lernen gilt, in: Lindner, Konstantin/Schambeck, Mirjam/Simojoki, Henrik/Naurath, Elisabeth (Hg.): *Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell*, Freiburg i. Br. 2017, 318–340 (330).

⁵ Grümme, Bernhard, Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht: eine verheißungsvolle Alternative?, in: Woppowa, Jan/Isik, Tuba/Kammeyer, Katharina/Peters, Bergit (Hg.), *Kooperativer Religionsunterricht. Fragen – Optionen – Wege (Religionspädagogik innovativ 20)*, Stuttgart 2017, 12–25 (13).

⁶ Die religionspädagogischen Diskurse seit den 1990er Jahren werden ausführlich erörtert in Kap. III „Mapping the gap“ – Konfessionalität im religionspädagogischen Diskurs.

⁷ Meyer-Blanck, Michael, BRU in der Pluralität – Zur Konfessionalität des BRU angesichts des Islamischen Religionsunterrichts in Nordrhein-Westfalen, in: *ZPT* 65 (2013,3), 207–217 (207). Zwar beziehen sich Meyer-Blancks Betrachtungen in erster Linie auf den BRU in Nordrhein-Westfalen – er selbst öffnet diese aber auch für den generellen konfessionellen Religionsunterricht in Deutschland.

⁸ Ebd., 217.

⁹ Englert, Rudolf, Connection impossible? Wie konfessioneller Religionsunterricht Schüler/innen ins Gespräch mit Religion bringt, in: Kenngott, Eva-Maria/ders./Knauth, Thorsten (Hg.), *Konfessionell – interreligiös – religionskundlich. Unterrichtsmodelle in der Diskussion (PThe 136)*, Stuttgart 2015, 19–30 (19).

Religionspädagogik bzw. Religionsdidaktik an deutschen Hochschulen und affinen Einrichtungen hebt im Dezember 2016 hervor, dass die *Relevanzfrage von Konfessionalität* aufs Engste verknüpft sei mit der *Frage der Zukunftsfähigkeit religiöser Bildung* in Schulen überhaupt.¹⁰ Prägnant beschreibt Thorsten Knauth die gegenwärtige Situation des konfessionellen Religionsunterrichts als ein „Identitäts-Relevanz-Dilemma“:

„Wenn an der bisherigen Gestalt und Identität eines konfessionell getrennten Religionsunterrichts festgehalten wird, verliert der Religionsunterricht an schulischer Relevanz; sobald aber für den Religionsunterricht Relevanz dadurch beansprucht wird, dass er sich auf die vorhandene religiöse Pluralität in der Schule im Sinne einer dialogischen und interreligiösen Bildung öffnet, wird ein Verlust seiner Identität oder – wie es auch gerne genannt wird – seines Profils befürchtet.“¹¹

Mancherorts wird sogar von einer „Krise des konfessionellen Religionsunterrichts“¹² gesprochen.

¹⁰ Das Positionspapier trägt den Titel „Konfessionell, kooperativ, kontextuell – Weichenstellungen für einen zukunftsfähigen Religionsunterricht“ und ist online abrufbar auf der Seite der „Arbeitsgemeinschaft Katholische Religionspädagogik und Katechetik“ (AKRK): www.akrk.eu/positionspapier-damit-der-religionsunterricht-in-deutschland-zukunftsfahig-bleibt/ (zuletzt abgerufen am 30.07.19).

¹¹ Knauth, Thorsten, Dialogische Religionspädagogik als Weg aus dem Identitäts-Relevanzdilemma des Religionsunterrichts, in: Englert, Rudolf et al. (Hg.), Welche Religionspädagogik ist pluralitätsfähig? Kontroversen um einen Leitbegriff (RPG 17), Freiburg i. Br. 2012, 34–48 (36).

¹² Vgl. „Die Diskussion über Sinn und Legitimität des konfessionell gebundenen Religionsunterrichts in den neuen Bundesländern führte aber auch dazu, die Lage in der bisherigen Bundesrepublik selbstkritisch zu reflektieren und festzustellen, daß [sic!] auch dort angesichts schwindender Kirchenmitgliedschaftszahlen, nachlassender konfessionell-sozialisierender Prägungen und z.T. hoher Abmeldequoten der konfessionelle Religionsunterricht in eine *manifeste Krise* [Hervorhebung A.L.] gekommen war.“ Knauth, Thorsten, Religionsunterricht und Dialog. Empirische Untersuchungen, systematische Überlegungen und didaktische Perspektiven eines Religionsunterrichts im Horizont religiöser und kultureller Pluralisierung (Jugend – Religion – Unterricht 2), Münster u. a. 1996, 21.

Vgl. ebenfalls: Relleke, Walburga, Religionsunterricht – ein Fach in der Krise: Zwischen Anspruch und Wirklichkeit, in: Religionsunterricht an höheren Schulen 38 (1995,6), 411–413 und Goßmann, Klaus, die gegenwärtige Krise des Religionsunterrichts in Westdeutschland, in: Der Evangelische Erzieher 45 (1993,5), 518.

Deutliche Worte findet auch Barbara Asbrand: „Im Rahmen einer Grundschule, die sich als Lern- und Lebensort versteht, ist der konfessionell getrennte Religionsunterricht ein Fremdkörper.“ Dies., Zusammen leben und lernen im Religionsunterricht. Eine empirische Studie zur grundschulpädagogischen Konzeption eines interreligiösen Religionsunterrichts im Klassenverband der Grundschule, Frankfurt 2000, 1.

Zur Krisenstimmung kritisch: „Die abschätzigste Haltung gegenüber dem konfessionellen Religionsunterricht ist umso erstaunlicher, als dieser keineswegs jenes krisengeschüttelte Fach ist, als das ihn seine Kritiker gerne darstellen.“ Verhülndonk, Andreas, Ist der

An anderer Stelle ist die Rede von einem „Ende der Geschichte des konfessionellen Religionsunterrichts“¹³, einer „porösen Konfessionalität“¹⁴ oder Konfessionalität wird als „Reizwort“¹⁵ und „Problem“¹⁶ charakterisiert.

Gleichzeitig lässt sich im wissenschaftlichen Diskurs jedoch auch eine Art Öffnung bzw. Wandel des Konfessionalitätsverständnisses¹⁷ wahrnehmen: Es werden heutzutage andere Inhalte, Zielsetzungen und Organisationsgestalten von konfessionellem Religionsunterricht erwogen und diskutiert als in den Jahren 1919 und 1949, in denen konfessioneller Religionsunterricht verfassungsrechtlich begründet wurde. So ist zu beobachten, dass mit einem bekenntnisgebundenen Religionsunterricht in der Gegenwart nicht mehr die Aneignung eines bestimmten vorgegebenen Bekenntnisses bzw. die Einführung in einer Glaubenstradition intendiert wird, sondern es viel mehr um prinzipielle religiöse Orientierungs- und Positionierungsprozesse geht, für welche konkrete Bekenntnisstraditionen einen sinnvollen und produktiven Bezugsrahmen bilden können.¹⁸ Ferner wird mit dem Begriff Konfessionalität nicht mehr zwangsläufig nur eine bestimmte Unterrichtsorganisation assoziiert, in der konfessionell homogene Schüler*innen von einer konfessionell gebundenen Lehrkraft entsprechende Unterrichtsthemen vermittelt bekommen. Auch konfessionell- bzw. interreligiös-kooperative Unterrichtsformen legen ihren jeweiligen Modellen zu großen Teilen einen Konfessionalitätsgedanken zugrunde.¹⁹ Konfessionalität hat

konfessionelle Religionsunterricht pluralitätsfähig?“, in: Englert, Rudolf u. a. (Hg.), Welche Religionspädagogik ist pluralitätsfähig? Kontroversen um einen Leitbegriff (RPG 17), Freiburg i. Br. 2012, 15.

¹³ Langer, Klaus, Gemeinsam und für alle. Die Geschichte des konfessionellen Religionsunterrichts geht ihrem Ende entgegen, in: *zeitzeichen* 18 (2017,9), 34–35 (35).

¹⁴ Schreiner, Peter/Kosch, Stephan, Poröse Konfessionalität. Gespräch mit Erziehungswissenschaftler Peter Schreiner über den zunehmenden Druck auf den Religionsunterricht, in: *zeitzeichen* 18 (2017,9), 41–45 (43).

¹⁵ Nord, Ilona, Was heißt hier konfessionell? Zur aktuellen Debatte um die Zukunft der Religionspädagogik, in: *zeitzeichen* 18 (2017,9), 30–33 (33).

¹⁶ Vgl. z. B. „Problemerschließung“ bei Schlüter, Richard, Konfessioneller Religionsunterricht heute? Hintergründe-Kontroversen-Perspektiven, Darmstadt 2000, 1 oder auch die „Konfessionalitätsproblematik“ bei Englert, Rudolf, Warum konfessioneller Religionsunterricht?, in: *KatBl* 139 (2014,5), 368–375 (370).

¹⁷ Vgl. ausführlich III.2.

¹⁸ Vgl. Englert, Rudolf, Konfessioneller Religionsunterricht – zehn Thesen zum besseren Verständnis, in: Schröder, Bernd (Hg.), *Religionsunterricht – wohin? Modelle seiner Organisation und didaktischen Struktur*, Neukirchen 2014, 155–161 (156) und ausführlicher III.2.2.3.

¹⁹ Vgl.: „Soll am Ende die Konfessionsbindung gar gegen Kooperation ausgespielt werden? [...] Stattdessen geht es mir um ein Verständnis von Konfessionsbindung und Konfessionalität, das nicht einfach und vor allem nicht insgesamt mit konfessionell organisiertem Religionsunterricht gleichgesetzt werden darf, sondern das – geradezu umgekehrt – als

sich folglich von einem eindeutigen Konzept religiöser Bildung als Produkt historischer Umstände hin zu einem mehrdeutigen und pluralen Prinzip gewandelt, dessen Proprium gegenwärtig neu entdeckt wird. Im Horizont dieser Suchprozesse erscheinen sodann traditionell geprägte Begriffe wie „bekenntnisgebunden“, „bekenntnisorientiert“²⁰ und auch „konfessionell“²¹ oft unpassend bzw. zumindest erklärungsbedürftig und es wird häufig versucht, andere Begriffe für das Gemeinte zu finden – wie beispielsweise „positionell“²² oder „konfessorisch“²³ – die weniger missverständlich scheinen oder bestimmte Aspekte

Voraussetzung für innovative Formen der Kooperation und der dialogischen Ausgestaltung von Religionsunterricht verstanden werden soll.“ Schweitzer, Friedrich, Die Bedeutung von Konfessionalität für einen zukunftsfähigen Religionsunterricht aus evangelischer Perspektive, in: Lindner, Konstantin/Schambeck, Mirjam/Simojoki, Henrik/Naurath, Elisabeth (Hg.): Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell, Freiburg i. Br. 2017, 41–54 (41).

Inwiefern unterschiedliche kooperative Organisationsformen von Religionsunterricht Konfessionalität interpretieren wird in III.5. eingehender dargestellt.

²⁰ Vgl. dazu auch die Assoziationen von Religionslehrenden in IV.5.1.2.

²¹ Vor allem in angelsächsischen Kontexten ist der Begriff konfessionell bzw. „confessional“ irreführend, da er dort häufig (aber nicht immer!) im Sinne eines sehr engen Konfessionalitätsverständnis gebraucht wird, das eher der Katechese gleicht. Ohne eine Konkretisierung ist dieser Begriff demnach im internationalen Diskurs kaum aussagekräftig, vgl. Schreiner, Divergenzen, 323.

²² Vgl. z. B. „Aufgrund der Missverständlichkeiten des sprachlichen Terminus ‚Konfessioneller Religionsunterricht‘ v.a. im europäischen Bildungskontext, aber auch in alltags-sprachlichen Diskussionen ist es besser, vom positionellen Religionsunterricht zu sprechen. Die Terminologie ‚positioneller Religionsunterricht‘ erlaubt zum einen, Vorurteile in der Diskussion abzubauen bzw. gar nicht erst aufkommen zu lassen, und expliziert schon im Namen, worum es im Religionsunterricht geht: Schüler(innen) in Bezug auf das Phänomen Religion positionierungsfähig zu machen.“ Schambeck, Mirjam, „Ich find‘ das auch besser“ – Argumente für einen positionellen Religionsunterricht angesichts seiner Missverständnisse, in: Sajak, Clauß Peter/Langer, Michael (Hg.), Kirche ohne Jugend: Ist die Glaubensweitergabe am Ende? (Theologie kontrovers), Freiburg i.Br. 2018, 133–150 (138).

Die Erörterungen des systematischen Theologen Eilert Herms zum Begriff „Positionalität“ heben vor allem die Verbindung von Pluralitätsfähigkeit und Subjektbezug als Vorteil dieser Terminologie hervor: „Positionalität meint eine Position in der gemeinsamen Welt. [...] Für jeden einzelnen Menschen weist das ihm unabweisbar zu verstehen vorgegebene Jetzt-hier eine Bestimmtheit aus, die seinem Sich-selbst-Verstehen eine unüberholbare Positionalität verleiht.“ Ders., Pluralismus und Positionalität, in: Unger, Tim, Fundamentalismus und Toleranz (SThKAB 139), Hannover 2009, 49–76 (58.59).

²³ Vgl. z. B.: „In der religionspädagogischen Diskussion wurde in neuerer Zeit immer wieder versucht, den Begriff der Konfessionalität entweder zu ersetzen oder in einer weniger missverständlichen Weise auszulegen. Insofern wird dann etwa von ‚konfessorisch‘ gesprochen, um deutlich zu machen, dass es um eine – nämlich auf das persönliche Bekenntnis von Lehrenden und Lernenden verweisende – Dimension von Religionsunterricht geht, nicht einfach um eine Organisationsform, bei der Kinder und Jugendliche nach Konfessionszugehörigkeit getrennt unterrichtet werden.“ Schweitzer, Konfessionalität, 43.

eines Konfessionalitätsverständnisses besonders akzentuieren. Dieses zu beobachtende religionspädagogische Ringen um Begrifflichkeiten stellt ein weiteres Indiz für die Dringlichkeit der Konfessionalitätsthematik dar.

Auf der gesellschaftlichen Ebene zeigt sich die Präsenz der Konfessionalitätsfrage vor allem daran, dass Konfessionalität zum Politikum geworden ist. So wird beispielsweise auch in einem traditionell evangelisch geprägten Bundesland wie Schleswig-Holstein konfessioneller Religionsunterricht von Seiten der Politik in Frage gestellt:

„Wir wollen den konfessionsgebundenen Religionsunterricht in Kooperation mit den Religionsgemeinschaften zu einem konfessionsübergreifenden Religionsunterricht umwandeln, in dem alle Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrer Religionszugehörigkeit gemeinsam unterrichtet werden.“²⁴(2012–2017)

„Wir werden den konfessionsgebundenen Religionsunterricht an den Schulen erhalten. Den deutschsprachigen Islamunterricht werden wir weiterentwickeln und bedarfsgerecht ausweiten. [...] Solange die christlichen Kirchen, denen der konfessionelle Religionsunterricht zugesichert ist, keinen konfessionsübergreifenden Unterricht wie in Hamburg anstreben, müssen wir gleichberechtigt auch andere Angebote schaffen.“²⁵ (2017–2022)

Fünf Jahre und ein Regierungswechsel liegen zwischen diesen Formulierungen aus Koalitionsverträgen in Schleswig-Holstein und sowohl die vergangene rot-grüne Regierung des Landes als auch die gegenwärtige Jamaika-Koalition haben den Religionsunterricht in den Koalitionsverträgen ihrer Legislaturperioden eighens bedacht, wobei (bewusst?) unklar bleibt, was genau sich die Politiker*innen unter der „Umwandlung in einen konfessionsübergreifenden Religionsunterricht“²⁶ oder dem „Erhalt des konfessionsgebundenen Religionsunterrichts“²⁷

Beispielsweise grenzt Thorsten Knauth einen konfessorischen Ansatz von einem konfessionellen Ansatz ab, da in diesem allzu häufig „die Ausrichtung auf ein Bekenntnis und dessen geschichtliche Interpretation die normative Leitperspektive des Unterrichts“ bilde. Mit dem konfessorischen Ansatz ist hingegen gemeint, „dass die religiöse und konfessionelle Positionierung einer Suchbewegung der Lernenden überantwortet wird.“ Ders., Position und Perspektiven eines dialogischen Religionsunterrichts in Hamburg, in: Kenngott, Eva-Maria/Englert, Rudolf/ders. (Hg.), Konfessionell – interreligiös – religionskundlich. Unterrichtsmodelle in der Diskussion (PThe 136), Stuttgart 2015, 69–85 (76).

²⁴ Bündnis für den Norden. Neue Horizonte für Schleswig-Holstein. Koalitionsvertrag 2012 bis 2017 zwischen der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands Landesverband Schleswig-Holstein, Bündnis 90/Die Grünen Landesverband Schleswig-Holstein und dem Südschleswigschen Wählerverband Landesverband, 17 (Zeilen 704–707).

²⁵ Das Ziel verbindet. welttoffen – wirtschaftlich wie ökologisch stark – menschlich, Koalitionsvertrag für die 19. Wahlperiode des Schleswig-Holsteinischen Landtages (2017–2022) zwischen der Christlich Demokratischen Union Deutschland Landesverband Schleswig-Holstein, Bündnis 90/Die Grünen Landesverband Schleswig-Holstein und der Freien Demokratischen Partei Landesverband Schleswig-Holstein, 18 und 96.

²⁶ Bündnis für den Norden, 17.

²⁷ Das Ziel verbindet, 18.

konkret vorstell(t)en. Dennoch bringen diese Formulierungen ein kritisches Bewusstsein für zeitgenössische Wahrnehmungen eines konfessionell konzipierten Religionsunterrichts auf die politische Ebene und somit zum Teil auch in die Öffentlichkeit: Das bisherige Konzept von Konfessionalität für den Religionsunterricht und damit verbundene praktische Umsetzungsformen werden gesellschaftlich nicht mehr als *uneingeschränkt* adäquat empfunden – und diesem Empfinden wird von Seiten der Landesregierungen, aber auch medial,²⁸ deutlich Ausdruck gegeben.

Schließlich offenbart auch ein Blick auf die deutschlandweite Praxis der Organisation von Religionsunterricht die aktuelle Relevanz des Themas Konfessionalität:

„Wollte man eine Landkarte für den schulischen Religionsunterricht in Deutschland erstellen, so ergäben sich schnell zwei Eindrücke: zum einen der Eindruck der Buntheit, kaum flächenmäßig mit Strukturmerkmalen nur einer hervorstechenden Farbe, zum anderen der gleichsam oszillierende Wandel eines sich ständig erneuernden Bildes – so, als sähe man in ein Kaleidoskop.“²⁹

²⁸ Dies illustrieren gehäufte Äußerungen der Tagespresse zum Religionsunterricht, die nicht selten mit einem polemischen Sprachstil versehen sind. Vgl. z. B. die Überschriften aus veröffentlichten Artikeln der Kieler Nachrichten: „Glaubenskampf um Religionsunterricht“ (Geißler, Boris 18.06.2012, <http://www.kn-online.de/News/Aktuelle-Politik-Nachrichten/Nachrichten-Politik/Glaubenskampf-um-Religionsunterricht> (zuletzt abgerufen am 30.07.19)), „Kristian Blasel zum Streit um den Religionsunterricht“ (Blasel, Kristian 17.04.2014, <http://www.kn-online.de/Kommentare/KN-Kommentare/Kristian-Blasel-zum-Streit-um-den-Religionsunterricht> (zuletzt abgerufen am 30.07.19)) und „Neuer Religionsunterricht: Wende setzt auf Multi-Kulti“ (Billmayer-Christen, Ulf 02.08.2014, <http://www.kn-online.de/News/Aktuelle-Politik-Nachrichten/Nachrichten-Politik/Neuer-Religionsunterricht-in-Schleswig-Holstein-Wende-setzt-auf-Multi-Kulti> (zuletzt abgerufen am 30.07.19)).

Auch die Lübecker Nachrichten illustrieren das Reflexionsdesiderat medial, vgl.: „Braucht Schleswig-Holstein neuen Religionsunterricht?“ (Tönnemann, Curd 19.03.2017, <https://www.ln-online.de/Nachrichten/Norddeutschland/Braucht-Schleswig-Holstein-neuen-Religionsunterricht> (zuletzt abgerufen am 30.07.19)).

Exemplarisch für überregionale Medien sei ein prominenter Artikel aus der ZEIT genannt, in welchem populär gefragt wird: „Brauchen wir ‚Reli‘ noch?“ (Hartung, Manuel J./Schmitt, Stefan 28.01.2017, <http://www.zeit.de/2017/03/religions-unterricht-pflichtfachschulen-pro-contra-ethik> (zuletzt abgerufen am 30.7.2019)). Der Artikel evozierte eine derartige Flut an Rückmeldungen und Onlinekommentaren („Selten erreichten uns zu einem Thema anschließend so viele Briefe und Kommentare.“), dass einige Wochen später sogar ein erneuter Artikel zu diesem Thema veröffentlicht wurde unter dem Titel „Ogotogott!“ (Redaktion „DIE ZEIT“ 23.02.2017, <http://www.zeit.de/2017/07/religionsunterricht-schule-debatte-reaktionen-leserbriefe> (zuletzt abgerufen am 30.07.19)).

²⁹ Naurath, Elisabeth, „Nur wer sich ändert, bleibt sich treu“ (Wolf Biermann) – Warum der Religionsunterricht nicht so bleiben kann, wie er ist, in: Lindner, Konstantin/Schambeck, Mirjam/Simojoki, Henrik/dies. (Hg.): *Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell*, Freiburg i. Br. 2017, 23–40 (24).

Diese durch den deutschen Bildungsföderalismus ermöglichte Pluriformität des Religionsunterrichts lässt die allgemeine Diskussionslage zwar recht unübersichtlich erscheinen,³⁰ zeigt jedoch, dass die (religiöse) Pluralisierung der Gesellschaft auch eine Pluralisierung des Religionsunterrichts zur Folge hat.³¹ Ein deutschlandweites Modell für den Religionsunterricht gibt es demzufolge nicht – aber auch „konfessioneller“ Religionsunterricht ist kein „Einheitsmodell“ und noch nicht einmal der „Regelfall“ in allen Ländern der Bundesrepublik, wie Bremen mit dem bekenntnismäßig nicht gebundenen Unterrichtsfach „Biblische Geschichte/Religion“³² und Brandenburg mit dem religionskundlichen Modell „Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde (LER)“³³ illustrieren. Damit einher geht jedoch auch die Schwierigkeit bzw. Gefahr, dass die regionale Kontextualisierung des Religionsunterrichts durch strukturelle Überkomplexität auch „übersteigert“ werden und somit zum „Sargnagel“ eines verfassungsrechtlich geschützten Religionsunterrichts werden könnte.³⁴ Es erscheint in dieser Hinsicht notwendig, Weiterentwicklungen des Religionsunterrichts im Horizont einer „vernetzten Kontextualität“³⁵ zu reflektieren, welche sowohl Formen der Regionalisierung als auch Formen der De-Regionalisierung in Relation setzt.

Letztlich macht sich auch innerhalb einzelner Bundesländer eine Reflexionsnotwendigkeit von Konfessionalität auf der Ebene der Unterrichtspraxis bemerkbar. Dafür liefern vor allem die Voten von Religionslehrer*innen und Schüler*innen Anhaltspunkte, die im Kontext unterschiedlicher empirischer Studien erhoben wurden.³⁶ In diesen zeigt sich die Tendenz, dass die praktische Gestaltung eines de jure konfessionellen Religionsunterrichts in der Unterrichtspraxis verschiedener Bundesländer immer wieder juristische Graubereiche betritt. So

³⁰ Vgl.: „Die Situation wird immer unübersichtlicher.“ Mette, Norbert, Umgang mit religiöser Pluralität in der Religionspädagogik – ein Seitenblick in eine praktisch-theologische Nachbardisziplin, in: PThI 30 (2010,1), 84–96 (93).

³¹ Vgl. Kenngott, Eva-Maria, Religiöse Pluralisierung und Pluralisierung des Religionsunterrichts, in: dies./Englert, Rudolf/Knauth, Thorsten (Hg.), Konfessionell – interreligiös – religionskundlich. Unterrichtsmodelle in der Diskussion (PThE 136), Stuttgart 2015, 7–15.

³² Vgl. Spieß, Manfred, Biblische Geschichte auf allgemein-christlicher Grundlage in Bremen, in: Schröder, Bernd (Hg.), Religionsunterricht – wohin? Modelle seiner Organisation und didaktischen Struktur, Neukirchen-Vluyn 2014, 73–87 und ders., Vom biblischen Geschichtsunterricht zum Fach Religion in Bremen, 2016, <http://www.reli-bremen.de/wp-content/uploads/2016/01/Bremen-vom-BGU-zu-Religion.pdf> (zuletzt abgerufen am 30.07.19).

³³ Vgl. Kenngott, Eva-Maria, Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde in Brandenburg, in: Schröder, Bernd (Hg.), Religionsunterricht wohin? Modelle seiner Organisation und didaktischen Struktur, Neukirchen 2014, 57–71.

³⁴ Simojoki, Henrik, Königsweg oder Sargnagel? – Chancen und Grenzen der regionalen Kontextualisierung des Religionsunterrichts, in: Lindner, Konstantin/Schambeck, Mirjam/ders./Naurath, Elisabeth (Hg.): Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell, Freiburg i. Br. 2017, 101–119 (106).

³⁵ Ebd., 107.

³⁶ Vgl. ausführlich IV.2 und IV.5.

wird beispielsweise Religion generell im Klassenverband unterrichtet³⁷ oder konfessionelle Kooperationen werden erprobt, ohne dass es dafür offizielle juristische Optionen gäbe.³⁸ Überdies wird konfessioneller Religionsunterricht mancherorts häufig von Lehrer*innen erteilt, die keine kirchliche Beauftragung (Vocatio bzw. Missio) und zuweilen auch keine grundständige Ausbildung für das Fach Religion (Facultas) besitzen oder er wird bewusst „neutral“ gehalten, um der vorgefundenen religiösen Pluralität gerecht werden zu können.³⁹ Diese Diskrepanz zwischen juristischen Rahmenbedingungen und schulischer Wirklichkeit verleiht der Suche nach neuen Passungsverhältnissen des Konfessionalitätsprinzips abermals Nachdruck.

³⁷ Vgl. Hütte, Saskia/Mette, Norbert u. a. Religion im Klassenverband unterrichten. Lehrer und Lehrerinnen berichten von ihren Erfahrungen (TuP B 16), Münster 2003.

³⁸ So gab es z. B. in Nordrhein-Westfalen rechtlich gesehen kaum Möglichkeiten der konfessionellen Kooperation, faktisch hingegen fand ein gemeinsamer Unterricht weitestgehend statt. Vgl.: Schweitzer, Friedrich, Kooperativer Religionsunterricht: Stand der Entwicklung – Realisierungsformen und Verbreitung – Zukunftsperspektiven, in: ZPT 65 (2013,1), 25–33 (28–28). Erst für das Schuljahr 2018/19 wurde eine entsprechende Vereinbarung zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht an Grundschulen und weiterführende Schulen im Sekundar I-Bereich von den Kirchen unterzeichnet. Vgl. Bistum Münster/Evangelische Kirche von Westfalen/Evangelische Kirche im Rheinland, Den konfessionellen Religionsunterricht sichern und stärken. Perspektiven konfessioneller Kooperation, Bielefeld/Düsseldorf/Münster 2017, <http://www.bistum-muenster.de/downloads/Verwaltung/2017/Perspektiven%20konfessioneller%20Kooperation.pdf> (zuletzt abgerufen am 30.07.19).

³⁹ Diese Aspekte kommen z. B. besonders in der ReVikoR-Studie aus Schleswig-Holstein zum Vorschein, in deren Kontext die vorliegende Qualifikationsschrift entstanden ist. Vgl. Pohl-Patalong, Uta/Woyke, Johannes/Boll, Stefanie/Lüdtke, Antonia: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt. Eine empirische Studie zum evangelischen Religionsunterricht in Schleswig-Holstein, Stuttgart 2016 (künftig zit. als ReVikoR Bd.1) und: Pohl-Patalong, Uta/Boll, Stefanie/Dittrich, Thorsten/Lüdtke, Antonia/Richter, Claudia: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt II. Perspektiven von Schülerinnen und Schülern, Stuttgart 2017 (künftig zit. als ReVikoR Bd.2). In dieser Arbeit wird vor allem in Kap. IV: „Colouring the gap“ – Konfessionalität in der Unterrichtspraxis auf das ReVikoR-Projekt fokussiert.

2. „Mind the gap!“ – Anliegen und Aufbau dieser Arbeit

Diese soeben beschriebene Ausgangslage lässt Konfessionalität zwar als ein hochgradig aktuelles Thema mit weitreichender Relevanz erscheinen, zeichnet aber zugleich ein Bild von Konfessionalität als ein komplexes Konstrukt,⁴⁰ dessen genaue Ausmaße gegenwärtig erst noch erkundet und ausgelotet werden müssen. Die *selbstverständliche* Rede von Konfessionalität bzw. konfessionellem Religionsunterricht ist heutzutage durch den Relevanzverlust der historisch verwurzelten eindeutigen Lesart von Konfessionalität problematisch geworden.⁴¹ Konfessionalität erweist sich somit als ein klärungsbedürftiger Begriff und wenn derzeit das Stichwort „Konfessionalität“ ins Diskursfeld geführt wird, kann nicht mehr davon ausgegangen werden, dass alle Diskursbeteiligten dasselbe darunter verstehen. Gerade weil das Thema Konfessionalität momentan in ständige Prozesse der Transformation involviert ist, muss „das Konstrukt Konfessionalität neu in den Blick“⁴² genommen werden und der „normative und didaktische Gehalt des Konfessionellen [muss] neu austariert werden.“⁴³

An diesem im religionspädagogischen Diskurs postulierten Reflexionsdesiderat von Konfessionalität setzt die hiesige Arbeit an, denn erstaunlicherweise

⁴⁰ Ein ähnlich komplexes Konstrukt bildet im praktisch-theologischen Diskurs beispielsweise das Thema „Spiritualität“. Vgl. z. B.: „Spiritualität [...] ist ein Konstrukt der gelingenden Religion [...]. Um das Feld möglicher Fragerichtungen abzustecken, [...] ist zu klären, was Spiritualität meint. Weil es *die* Spiritualität nicht gibt, heißt das zunächst, Vorstellungen vom gelingenden Leben und Glauben zu befragen, die im Spiritualitätsdiskurs verhandelt werden. Dabei zeigt sich schnell: Spiritualität heißt zu viel.“ Kunz, Ralph, *Spiritualität und Altersdiskurs*, in: Kümlehn, Martina/Kubik, Andreas (Hg.), *Konstrukte gelingenden Alterns*, Stuttgart 2012, 52–76 (59–60).

⁴¹ Vgl.: „Erst durch verschiedene religionsdemografische Entwicklungen im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts – vor allem die wachsende Zahl konfessionsloser und verschieden religiöser Schülerinnen und Schüler sowie die Diffusion der Selbstverständnisse innerhalb der Mitgliederschaft einer jeden Kirche bzw. Religionsgemeinschaft – wird seit einigen Jahren bewusst, dass die Rede von konfessionellem Religionsunterricht eine verkürzende, in mancher Hinsicht nicht sachgemäße und jedenfalls klärungsbedürftige Redeweise ist.“ Schröder, Bernd, *Konfessionalität und kooperativer Religionsunterricht aus evangelischer Perspektive*, in: Woppowa, Jan/Isik, Tuba/Kammeyer, Katharina/Peters, Bergit (Hg.), *Kooperativer Religionsunterricht. Fragen – Optionen – Wege (Religionspädagogik innovativ 20)*, Stuttgart 2017, 26–44.

⁴² Woppowa, Jan, *Perspektivenverschränkung als zentrale Figur konfessioneller Kooperation*, in: Lindner, Konstantin/Schambeck, Mirjam/Simojoki, Henrik/Naurath, Elisabeth (Hg.): *Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell*, Freiburg i. Br. 2017, 174–192 (179).

⁴³ Schröder, *Konfessionalität und kooperativer Religionsunterricht*, 27.