



THEO-WEB

Zeitschrift für Religionspädagogik

Academic Journal of Religious Education

19. Jahrgang 2020, Heft 2

ISSN 1863-0502

Thema: „Digitale (Corona-)Lehre: erlebt, erprobt, evaluiert“

Gojny, T., Schwarz, S. & Witten, U. (2020). Die Inhalte des Religionsunterrichts in der Kritik – eine mehrperspektivische Annäherung an eine religionspädagogische Grundfrage. *Theo-Web*, 19(2), 218–238.

<https://doi.org/10.23770/tw0158>



Dieses Werk ist unter einer Creative Commons Lizenz vom Typ Namensnennung-Nichtkommerziell 4.0 International zugänglich. Um eine Kopie dieser Lizenz einzusehen, konsultieren Sie <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/> oder wenden Sie sich brieflich an Creative Commons, Postfach 1866, Mountain View, California, 94042, USA.

Die Inhalte des Religionsunterrichts in der Kritik – eine mehrperspektivische Annäherung an eine religionspädagogische Grundfrage

von

Tanja Gojny, Susanne Schwarz & Ulrike Witten

Abstract

Die Frage nach den Inhalten im Religionsunterricht wird als gegenwärtig virulente religionspädagogische Frage identifiziert. Dieser Befund ergibt sich aus der Betrachtung der medialen Diskurse, der empirischen Forschung, der religionspädagogischen Theoriebildung und der Lehrplan- wie Schulbuchkritik. Der hier gewählte Zugang zeigt die Lagerung des Inhaltsdiskurses auf mehreren Ebenen und die uneinheitliche Verwendung des Inhaltsbegriffs. Die Virulenz des Diskurses, die begriffliche Diversität und Ebenenvielfalt sowie die aus den unterschiedlichen Zugängen eruierten Anfragen legen eine neue religionspädagogische Auseinandersetzung mit der hier so genannten Inhaltsfrage nahe, wofür abschließend Impulse formuliert werden.

The question of content in Religious Education is identified as a currently virulent issue. This finding results from the analyses of media discourses, empirical research, concepts of Religious Education and curriculum and textbook criticism. The approach also shows the different layers of the content discourse on several levels and the inconsistent use of the concept of content. The virulence of the discourse, the conceptual diversity and the variety of levels, as well as the questions arising from the different approaches, suggest a new debate in religious pedagogy on the question of content, for which impulses are finally formulated.

Schlagwörter: Religionsunterricht, Inhalte, Subjektorientierung, Religionspädagogik, Religionsdidaktik

Keywords: religious Education, content, subject orientation, religious education studies

1 Hinführung¹

„Inhalte“ stellen eine zentrale Dimension von Schule und Unterricht dar. Religionspädagogisch gibt es jedoch kein geklärtes Verständnis des Inhaltsbegriffs sowie keinen Konsens dazu, wie die Inhalte des Religionsunterrichts konkret bestimmt werden. Dies nimmt der vorliegende Beitrag zum Anlass, um den Inhaltsbegriff zu klären und davon ausgehend zu analysieren, wie sich in ganz unterschiedlichen Diskursen die *Kritik an den Inhalten* des Religionsunterrichts darstellt. Dahinter steht ein Verständnis von Religionspädagogik als einer Wissenschaft, die zwischen Pädagogik und Theologie vermittelt, und die um der Bildung der Subjekte willen „pünktlich“ (Englert, 2008, S. 31) vorgehen muss.

Deshalb kann nicht nur eine innerreligionspädagogische, sondern muss auch die gesellschaftliche Diskussion um die *Inhaltsfrage* einbezogen werden, wobei die Inhaltsfrage hier weit als Diskurs um religionsunterrichtliche Bildungs- und Unterrichtsinhalte verstanden wird. Dazu ist es erforderlich, sich auch mit den

¹ Für wertvolle Rückmeldungen zum Text danken wir sehr herzlich Stefanie Lorenzen (Bern).

öffentlichen Debatten um den Religionsunterricht auseinanderzusetzen. Seit einigen Jahren erfährt dieses Fach immer wieder mediale Aufmerksamkeit und wird dabei kritisch angefragt. Ob es konkret um einen Aufruf zur Abschaffung des Faches geht oder ob die Vor- und Nachteile bestimmter Organisationsmodelle diskutiert werden: Die Kritik zielt implizit, seltener explizit, auch auf die inhaltliche Dimension des Religionsunterrichts ab. Ein Beispiel für die explizite Auseinandersetzung mit den Inhalten des Religionsunterrichts ist der in der Religionspädagogik breit rezipierte (Lindner, 2020, S. 403; Englert, 2019, S. 69–70; ders., 2020, S. 103) Beitrag von Kaube, der sich einen anspruchsvolleren Religionsunterricht wünscht (vgl. ausführlicher unter 2.). Solche Außenperspektiven erinnern daran, dass die Frage danach, worum es im Religionsunterricht gehen soll, einer andauernden religionspädagogischen Aufmerksamkeit bedarf.

Diese wird ihr nicht immer zuteil: So konstatiert bspw. Pemsel-Maier, dass die Religionspädagogik in ihrem berechtigten Bemühen um Subjektorientierung „die Arbeit an den Inhalten“ eine ganze Weile vernachlässigt hat (Pemsel-Maier, 2015a, S. 12; dies., 2015b, S. 21). Überdies zeigt sich, dass in verschiedenen religionspädagogischen Diskursen um die Inhaltsfrage gerungen wird und dass das Interesse an ihr wieder wächst (Gärtner, 2018b; Pemsel-Maier & Schambeck, 2015; Grethlein, 2014; Halbfas, 2012). Zugleich wird aber auch deutlich, dass in den religionspädagogischen Beiträgen nicht mit einem klar konturierten Inhaltsbegriff operiert wird, was eine Verständigung erforderlich macht.

Unterscheiden lassen sich folgende Begriffsverwendungen:

Gelegentlich wird nach den Inhalten des (Religions-)Unterrichts in einem so weiten Sinn gefragt, dass diese Frage letztlich auf den *Inhalt des (Religions-)Unterrichts* zielt; exemplarisch verwiesen sei auf Grethlein, der diesen als „Kommunikation des Evangeliums“ bestimmt (Grethlein, 2012, S. 326). Darüber hinaus kommen mitunter auch im Religionsunterricht zu verhandelnde „*Inhalte [...] des christlichen Glaubens*“ in den Blick, unter denen v.a. „systematisch-theologische [...]“ Inhalte verstanden werden (Pemsel-Maier & Schambeck, 2015, S. 11). Im Zusammenhang einer Auseinandersetzung mit der Kompetenzorientierung wird darauf hingewiesen, dass Inhalte durch diese nicht obsolet werden; hier wird also von Inhalten des Religionsunterrichts gesprochen, wenn es allgemein um die *materialen* (im Gegenüber zu den formalen) *Anteile von Bildungsprozessen* geht (Körper, 2010, S. 9).

Bezogen auf die Frage der *Auswahl und der Normierung von „Inhalten“* hinsichtlich des Religionsunterrichts können mit Schröder drei Ebenen unterschieden werden (Schröder, 2012, S. 577–579).

Tab. 1: Ebenen der Auswahl und Normierung von „Inhalten“ des Religionsunterrichts

Ebenen	Regelungen, Zuständigkeiten, Bestimmungen
<i>Makro-Ebene</i>	Im Grundgesetz Art. 7, Abs. 3 ist festgelegt, dass der Religionsunterricht in „Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“ erteilt wird. ² Dies lässt die „Inhalte“ als Ausgestaltung der „Grundsätze“ erscheinen.
<i>Meso-Ebene</i>	Die Inhaltsfrage stellt sich auf der Meso-Ebene als Frage nach den <i>Bildungsinhalten</i> . Diese werden allgemeindidaktisch zum einen im Zusammenhang mit Allgemeinbildung und grundlegender Bildung verhandelt (vgl. Jahrbuch für Allgemeine Didaktik, 2018), zum anderen im Zusammenhang mit der Normierung von Bildungsinhalten durch Lehr- bzw. Bildungspläne sowie durch Bildungsmedien. Die Lehr- und Bildungspläne auf Ebene der Bundesländer bestimmen Ziele und Inhalte des Religionsunterrichts. Auf dieser Ebene findet auch die religionspädagogisch-didaktische Auseinandersetzung um Inhalte des Religionsunterrichts statt.
<i>Mikro-Ebene</i>	Auf der <i>Mikroebene</i> des konkreten Unterrichts entscheiden sowohl Lehrkräfte bei der Konstitution von <i>Unterrichtsinhalten</i> mit als auch die Schülerinnen und Schüler. Der Inhaltsbegriff hat auf dieser Ebene häufig eine Nähe zum Begriff des <i>Unterrichts- oder Lerngegenstandes</i> (vgl. Gärtner, 2018b, S. 222–225) bzw. dem des <i>Themas</i> (vgl. Schröder, 2012, S. 578).

Angesichts der Tatsache, dass es jeweils um die inhaltliche Dimension von Religionsunterricht geht, lassen sich die Ebenen der Verwendung des Inhaltsbegriffs zwar voneinander unterscheiden, nicht aber trennen.

Ausgehend von diesem ausdifferenzierten Verständnis des Inhaltsbegriffs wird nun die *Kritik an den Inhalten* des Religionsunterrichts aus öffentlich-gesellschaftlicher, religionsdidaktischer, empirischer und schulbuch-/lehrplanbezogener Perspektive rekonstruiert, weil sie unseres Erachtens zentrale Einflussgrößen gegenüber dem Inhaltsdiskurs darstellen. Ausgewählt wurden damit vier Perspektiven, die Dynamiken des Inhaltsdiskurses abbilden. Mit der medialen Außenperspektive wird der gesellschaftliche Diskurs um religiöse Bildung eingefangen, die Empirie bringt die Perspektiven der beteiligten Akteur*innen ein, die religionsdidaktisch-konzeptionelle Perspektive fragt, inwiefern die Inhaltsfrage Motor der Theoriebildung ist, und die schulbuch-/lehrplanbezogene Perspektive nimmt die zentrale Theorie-Praxis-Schnittstelle in den Blick. Damit werden sehr disparate Diskurse in den Blick genommen, in denen unterschiedliche Facetten des Inhaltsbegriffs eine Rolle spielen. Dieser Herangehensweise liegt die Annahme zu Grunde, dass eine solche Auseinandersetzung mit der Kritik an der inhaltlichen Dimension eine Wahrnehmungshilfe darstellen kann, um die Arbeit an den Inhalten des Religionsunterrichts präziser zu fassen, zentrale Forschungsfragen zu benennen und vorläufige Thesen zur weiteren Diskussion zu formulieren.

² Dabei ist es eine wichtige Entscheidung der EKD gewesen, in der Schrift „Zu verfassungsrechtlichen Grundfragen zum Religionsunterricht“ diese Definitionsmacht, was evangelisch sei, wieder an die Religionslehrkräfte zurückzugeben, indem nicht einzelne zu vermittelnde dogmatische Lehrsätze festgelegt wurden, sondern die Bekenntnisorientierung als hermeneutisches Prinzip (Schröder, 2012, S. 577).

Ausgehend von der Analyse der Inhaltsfrage in den jeweiligen Perspektiven werden Zwischenüberlegungen formuliert und in einem Fazit gebündelt. Damit werden neue Impulse zum weiteren religionspädagogischen Arbeiten an der Inhaltsfrage gegeben.

2 Öffentliche Kritik an den Inhalten des Religionsunterrichts – eine Printmedienanalyse

Der folgenden Darstellung liegt die Analyse von Beiträgen zum Religionsunterricht in der Bundesrepublik in überregionalen Printmedien zwischen Januar 2019 und Juni 2020 zu Grunde, aus denen die Kritik an den Inhalten rekonstruiert wurde. Diese ergab, dass der Religionsunterricht medial regelmäßig thematisiert wird, dass aber bei der Mehrzahl der Beiträge die Inhaltsfrage *explizit* keine Rolle spielt, obwohl sie bei den medial präsenten gesellschaftlichen Diskussionen um den Religionsunterricht *implizit* mitschwingt. Bei der Printmedienanalyse wurden unterschiedliche journalistische Gattungen einbezogen. Diese reichen vom biographischen Interview, allgemein gesellschaftlichen Wahrnehmungen bis hin zu politischen Einschätzungen der Entwicklung des islamischen Religionsunterrichts und einer expliziten Auseinandersetzung mit dem Religionsunterricht. Der jeweilige Fokus der medialen Kritik wird unter den kursivierten Unterüberschriften umrissen.

Kritik an der Auswahl und die Forderung nach neuen Inhalten

Aktuell klingt bisweilen an, dass die Inhalte des Religionsunterrichts reformiert werden müssten. So fordern Fridays for Future-Aktivist*innen von den Kirchen, „das Thema Klimaschutz im Religionsunterricht stärker [zu] betonen.“ (Wetzels, 2019) Außerdem soll Antisemitismus mehr thematisiert werden (Die Welt, 2019) und ein lebendiges, Stereotype überwindendes Bild jüdischen Lebens aufgezeigt werden (Aly, 2019). Der islamische Religionsunterricht „soll sexuelle Vielfalt behandeln“ (FAZ, 2019; Bingener, 2019). In einem Interview zur ‚Generation Z‘ wird ein Bildungssystem problematisiert, das der gegenwärtigen Generation an Lernenden kaum gerecht werden kann und es wird gefragt, ob es „zusätzlich auch ein Fach ‚Umweltbewusstsein‘“ brauche. In der Antwort heißt es: Der „Glaube an Gott in der Generation Z [liegt] bei nahezu null. Wir brauchen also heute eine andere Form von Religionsunterricht und sollten auch viel früher mit Philosophie und Ethik anfangen. Das sind Fächer, in denen zeitgemäße Themen wie Nachhaltigkeit und künstliche Intelligenz viel intensiver behandelt werden können.“ (Gehm, 2020)

Kritisiert wird in diesen Beiträgen, dass es bislang konzeptionell nicht gelänge, aktuelle und für Schüler*innen relevante Inhalte angemessen zu thematisieren, und es werden vermeintlich fehlende Inhalte eingefordert.

Kritik am Inhalt des islamischen Religionsunterrichts als Anfrage an das Fach

Eine kritische Auseinandersetzung mit den Inhalten ist gerade in Bezug auf den islamischen Religionsunterricht festzustellen, was mit einer Kritik an der grundgesetzlichen Rechtskonstruktion verbunden ist und auch auf den christlichen Religionsunterricht bezogen wird. So steht z.B. die Befürchtung im Raum, dass statt einer Lebensweltorientierung im bekenntnisgebundenen islamischen Religionsunterricht „nicht nur in Religion unterrichtet, sondern zum Glauben erzogen [werde]. Ähnlich ist auch der christliche Religionsunterricht organisiert.“ (Wagner, 2020) Die Auswahl konkreter Inhalte wird zwar nicht weiter thematisiert, aber darauf hingewiesen, dass die Religionsgemeinschaften die Inhalte bestimmen und dass durch die Erlaubnis, den Religionsunterricht zu erteilen, indirekt auch Einfluss auf die Inhalte

genommen werde. In Bezug auf den islamischen Religionsunterricht steht damit die Vermutung im Raum, dass dies aufgeklärten, liberalen Inhalten entgegenstünde (Bingener, 2019). Zum Teil wird erwartet, dass der islamische Religionsunterricht befähigen soll, „weg von der Vorstellung [zu] kommen, der Koran sei in allem wortwörtlich zu lesen und zu befolgen.“ (Schenk, 2019) Als Ziele werden Aufklärung und Prävention benannt, und es wird damit implizit kritisiert, dass dies bislang durch die Lehrplan- und Bildungsinhalte zu wenig geleistet würde.

Kritik an einem zu beliebigen Religionsunterricht

Dezidiert wurde die Inhaltsfrage im analysierten Zeitraum in der FAZ thematisiert: Kaube kritisiert, dass die Religionsgemeinschaften für die Inhalte zuständig seien, wünscht sich, dass religionsbezogene Wissensbestände behandelt würden, um Menschheitsgeschichte orientierend zu erschließen (2019a), vermutet aber, dass dies von den Kirchen als „zu distanziert“, „zu wenig und zu kühl“ eingeschätzt würde (ebd.) und glaubt, dass der aktuelle Religionsunterricht dem Informationsbedürfnis nicht gerecht würde. So stelle das Fach aktuell eher einen Lebenshilfe-Unterricht dar, in dem das Potenzial der religiösen Traditionen unter seinem Wert verkauft und banalisiert werde: Die „Lebenslage der Jugendlichen wird hier zur Leimrute, mittels derer sie zu ausgewählten Zitaten aus dem jüdisch-christlichen Kanon geführt werden sollen.“ (ebd.) Deshalb plädiert er für einen anspruchsvolleren und die Widerständigkeit religiöser Perspektiven ernstnehmenden Unterricht (ebd., Kaube, 2019b).

Aus der Erinnerung: zwischen zu dogmenlastig oder zu lebensweltorientiert

In biographischen Rückblicken werden die Inhalte des Religionsunterrichts zum einen als zu traditionell kritisiert. Erinnert wird in diesem Zusammenhang ein bibelkundlich ausgerichteter Unterricht, in dem nicht diskutiert und Dogmen nicht in Frage gestellt werden durften (Kagermeyer, 2019), der von einer heteronormativen Sexualmoral geprägt war (Rosales, 2019) oder in dem sich Angehörige anderer oder keiner Religion ausgeschlossen fühlten (SZ, 2019a, 2019c). Hierzu stellen Erinnerungen an den West-Berliner Religionsunterricht das Gegenstück dar: Berichtet wird aus den 1970er Jahren von der „Mode, gruppentherapeutische Übungen wie der ‚heiße Stuhl‘ abzuhalten“, (SZ, 2019b) und aus den 1980er Jahren heißt es: „Später im Gymnasium sprachen wir im Religionsunterricht über Christiane F., Kafka und Hausbesetzungen, das Wort ‚Gott‘ fiel nur, wenn jemand beim Kippeln das Gleichgewicht verlor.“ (Raether, 2020) Hier zeigen sich in Erinnerungen, die sich auf denselben Zeitraum beziehen, recht disparate Bilder zwischen einem als zu bibel-/dogmenlastigen oder zu lebensweltorientierten erinnerten Religionsunterricht.

Zwischenüberlegungen

Betrachtet man diese öffentlichen Wahrnehmungen des Religionsunterrichts *zusammenfassend*, lässt sich festhalten, dass das Fach zwar medial präsent ist, dabei die Frage nach konkreten Inhalten jedoch nachgeordnet ist. Dabei bezieht sich die Kritik auf die Auswahl- und Normierungsprozesse von Bildungs- und Unterrichtsinhalten des Religionsunterrichts auf allen drei Ebenen: Es wird die grundgesetzliche Regelung (Makro-Ebene) problematisiert. Dies geschieht vor allem in Bezug auf den islamischen Religionsunterricht, über den auch besonders kritisch berichtet wird. Mitunter werden auch die Vorgaben auf der Meso-Ebene als zu oberflächlich und zu wenig aktuell eingeschätzt und ebenso werden die Unterrichtsgegenstände auf der Mikro-Ebene kritisiert, wobei sich die Inhalte des Religionsunterrichts in der Erinnerung Einzelner recht heterogen zwischen zu lebensfern oder zu lebensnah darstellen.

Die Frage, wer wie Einfluss auf die Inhalte nimmt, spielt bei den Diskussionen um einen bekenntnisgebundenen Religionsunterricht immer wieder eine Rolle, jedoch ohne dass dies anhand konkreter Inhalte problematisiert würde. Lediglich wird ausgehend von der rechtlichen Grundlage im Grundgesetz – gerade gegenüber dem islamischen Religionsunterricht – eine zu traditionelle, wenig aufgeklärte und zu wenig liberale Inhaltlichkeit unterstellt; während dem christlichen Religionsunterricht eher Selbstbanalisierung und Beliebigkeit nachgesagt werden.

Zudem wird deutlich, dass Selbst- und Fremdwahrnehmung im Blick auf wichtige Punkte differieren – nämlich hinsichtlich der Makroebene, die medial stark angefragt ist, religionspädagogisch jedoch überwiegend als plausibel erachtet wird. Hinsichtlich der Mesoebene ist eine Lücke zwischen religionspädagogischem Selbstanspruch und medialer Wahrnehmung festzustellen: Die in religionspädagogischer Hinsicht fraglos theologisch und pädagogisch gebotene Subjekt- und Lebensweltorientierung erscheint in der Öffentlichkeit als wenig anspruchsvolle „Leimrute“.

Diese Widersprüche in der Wahrnehmung sollten religionspädagogisch aufgegriffen und angegangen werden. Gerade auch, weil medial die Herausforderung, religiöse Traditionen für eine religiös-weltanschauliche Schülerschaft lebensrelevant zu erschließen, benannt wird. Damit ist eine Kommunikationsaufgabe verbunden, die sich zeigt, wenn religionspädagogisch selbsterklärende inhaltliche Verbindungslinien, wie z.B. zwischen Schöpfungsbewahrung und Engagement angesichts des Klimawandels, medial nicht unmittelbar einsichtig sind. Mit einer solchen Kommunikationsaufgabe ist auch verbunden, dass sich die Religionspädagogik stärker mit den medial vertretenen Erwartungen (wie z.B. Aufklärung, Extremismusprävention, Überwindung von Stereotypen und Diskriminierung) auseinandersetzen und herausarbeiten sollte, was sie leisten kann und will und was auch nicht.

3 Kritik an inhaltlichen Aspekten aus empirischer Perspektive

In diesem Kapitel werden empirische Ergebnisse aus Schüler*innen- und Lehrkräftestudien sowie aus einem empirischen Unterrichtsforschungsprojekt in den Blick genommen. Zwar stand die Inhaltsfrage hier z.T. nicht im Zentrum, dennoch lassen sich dazu Erkenntnisse gewinnen.

Im Bereich *der Schüler*innenforschung* sind es vor allem Akzeptanz- und Relevanzstudien, in denen nach dem Vorkommen, der Relevanz von Unterrichtsinhalten und inhaltsbezogenen Wünschen gefragt wird (vgl. dazu den Forschungsüberblick bei Schwarz, 2019, S. 52–85). Relativ übereinstimmend lässt sich festhalten, dass die explizit christlichen Themen als weniger relevant eingeschätzt werden als die ethisch-lebensweltlichen Themen. Kritischer gegenüber den christlich-religiösen Themen verhalten sich eher ältere, männliche, städtische und sich selbst als nichtreligiös/nichtgläubig verstehende Schüler*innen (Schwarz, 2019).³ Mit zunehmendem Alter der Schüler*innen verlieren insbesondere biblische und kirchengeschichtliche Themen an Bedeutung, während systematisch-theologische Kernthemen des Religionsunterrichts, wie Gott und Jesus Christus, von zwei Dritteln der Schüler*innen weiterhin als wichtig erachtet werden (ebd.). Vielfach wird der Wunsch nach aktuelleren und lebensbezogenen Themen sowie nach thematischer

³ An dieser Studie nahmen v.a. 9./10.-Klässler*innen und Teilnehmer*innen am evangelischen Religionsunterricht der nichtgymnasialen Schulformen teil.

Mitbestimmung bei Verbesserungswünschen von Seiten der Schüler*innen genannt (ebd., S. 313–315). Aus der bayerischen Schüler*innenstudie ist zudem bekannt, dass die den Inhalten zugeschriebene Relevanz oder Irrelevanz mit der dem Fach zugesprochenen Relevanz korrespondiert (ebd., S. 295).

In der von Pohl-Patalong in Schleswig-Holstein durchgeführten Studie⁴ zum Religionsunterricht (Pohl-Patalong, Boll, Dittrich, Lüdtke & Richter, 2017, S. 7) verdient die Unsicherheit von einem Drittel der Schüler*innen gegenüber dem Profil des Religionsunterrichts als evangelischer Aufmerksamkeit: Am ehesten merkte über die Hälfte der Schüler*innen das an bestimmten Themen (ebd., S. 274–275). Für über die Hälfte der Schüler*innen hatte das Wort ‚evangelisch‘ keine Bedeutung (ebd., S. 160). Dieses Ergebnis korrespondiert mit der Unsicherheit vieler Schüler*innen in der bayerischen Studie, ‚evangelisch sein‘ erklären zu können (Schwarz, 2019, S. 242–246, S. 277–285).

In einer quantitativen Längsschnittstudie⁵ zu religiösen Einstellungen und Interessen in Baden-Württemberg wurden auch Fragen zum Religions- und Ethikunterricht gestellt (Schweitzer, Wissner & Bohner, 2018). So schätzten die Schüler*innen beispielsweise ein, ob die Themen spannend seien. Von 52% der Religionsschüler*innen wurde dies bejaht, bei den Ethikschüler*innen waren es 16% mehr (ebd., S. 110). Diese Tendenz zeigte sich recht ähnlich auch im dritten Erhebungszeitraum (Wissner, Nowack, Schweitzer, Boschki & Gronover, 2020, S. 17).

In gegenwärtigen quantitativen *Lehrer*innenstudien* kommen Fragen zu Themen bzw. Inhalten fast nicht vor. In der rheinländischen Lehrer*innenstudie wurde lediglich im Rahmen einer offenen Frage nach den Wünschen der Lehrkräfte zum Religionsunterricht von einigen Teilnehmenden der Hinweis auf nicht ausreichend schüler*innenorientierte Lehrpläne eingebracht (Rothgangel, Lück & Klutz, 2017, S. 148).

Ebenfalls eher indirekt sind kritische Bezüge zu den Inhalten des Fachs in einer qualitativen Studie zur Professionalisierung von Leven (2019), in der Lehrkräfte um eine Einschätzung zum Potenzial und zum Umgang mit dem Thema Jesus Christus im Religionsunterricht gebeten wurden. Thematisch zwar als relevant eingeschätzt, stellt dieses religionsunterrichtliche Kernthema die Lehrkräfte jedoch vor fachdidaktische Herausforderungen: So werden unliebsame Aspekte, wie die Sühne- und Opfertheologie, entweder bewusst gemieden oder gerade als kognitive Anforderung eingespielt, je nach persönlichem Bezug der Lehrkräfte zur Thematik. Hier zeigen sich Parallelen zu den Umgangsweisen mit schwierigen Bibeltexten, wie sie von Fricke analysiert worden sind (Fricke, 2005).

Eine weitere Perspektive bietet die *empirische Unterrichtsforschung*, da mit ihrer Hilfe der Umgang mit den Themen im Unterrichtsgeschehen analysiert werden kann. Als aufschlussreich haben sich in dem Zusammenhang vor allem die Erkenntnisse aus der Essener Untersuchung zu Varianten korrelativer Didaktik im Religionsunterricht erwiesen (Englert, 2014). Englert et al. stellen „strukturelle Verlegenheiten“ für das

⁴ An der Schüler*innenstudie beteiligten sich Teilnehmer*innen am evangelischen Religionsunterricht an Gemeinschaftsschulen (6./7. Klasse), Gymnasien (10. bis 13. Klasse) und Beruflichen Gymnasien (11./12. Klasse).

⁵ An dieser nahmen SchülerInnen von allgemeinbildenden Gymnasien, beruflichen Gymnasien und beruflichen Schulen im Alter von 16 bis 24 Jahren teil, die entweder den Religions- oder Ethikunterricht besuchen.

Verhältnis zur inhaltlich-konfessorischen Dimension des Religionsunterrichts und zum Umgang mit ihr fest. Zu den „Symptomen“ dieser Verlegenheiten zählen sie Tendenzen zur „Versachkundlichung“, Aktionismus statt Auseinandersetzung mit dem inneren Gehalt und die unzureichende Würdigung der Gegenstände (ebd., S. 20–22). In dieser Studie wird die Inhaltsfrage auf allen Ebenen problematisiert: auf der Makro-Ebene der konfessionelle Religionsunterricht, auf der Meso-Ebene die Korrelationsdidaktik und auf der Mikroebene der einzelnen Unterrichtsstunde die Art und Weise, wie Inhalte präsentiert, weniger, wie sie ausgewählt werden.

Zwischenüberlegungen

Die Ergebnisse aus den empirischen Studien machen Passungsprobleme und Unsicherheiten zwischen Lehrkräften, Schüler*innen-Gruppierungen und der inhaltlich-konfessorischen Dimension des Religionsunterrichts sichtbar, ohne dass aus diesen Ergebnissen unmittelbar Ursachen abgeleitet werden, oder – das zeigt ein Blick in frühere Schüler*innenstudien – diese Passungsprobleme als neu deklariert werden können (Schwarz, 2019, S. 52–85).

Aus den vor allem quantitativen Studien lassen sich kaum inhaltsbezogene Rezeptionsweisen und Rezeptionsherausforderungen herauslesen; Ergebnisse aus qualitativen Untersuchungen hingegen können kaum verallgemeinert werden. Um Ursachenforschung hinsichtlich der kritischen Wahrnehmung inhaltlicher Dimensionen des Religionsunterrichts durch bestimmte Schüler*innengruppierungen zu betreiben, müsste beides verbunden und vor allem explizit als Fragestellung implementiert werden.

Aus dem empirischen Kenntnisstand ließe sich schlussfolgern, dass religionsdidaktische Theoriebildung zu Inhalten im Religionsunterricht die Herausforderungen in der Praxis im Sinne der religionsdidaktischen Entwicklungsforschung (Gärtner, 2018a) aufgreifen kann und muss.

Während die Ergebnisse aus Schüler*innenstudien die Inhaltsfrage zuerst auf der Mikroebene adressieren, sind zum Teil die dahinter stehenden Fragen vom Diskurs auf der Makroebene bestimmt und können bzw. sollten die Ergebnisse für den Diskurs auf der Mesoebene einbezogen werden.

4 Inhaltskritik im Kontext aktueller religionspädagogischer und religionsdidaktischer Theoriebildung

Nachdem mit der Kritik an der inhaltlichen Dimension des Religionsunterrichts in den Printmedien eine Außenperspektive herangezogen wurde und mit der empirischen Perspektive die Akteur*innen in den Blick genommen wurden, wird nun untersucht, wie sich die Kritik an den Inhalten *innerhalb* der gegenwärtigen religionspädagogischen Theoriebildung darstellt. In einem knappen Durchgang eine solche Analyse vorzunehmen, steht unter dem Druck, der Komplexität der Theorien nur schwer gerecht werden zu können. Wissend um diese Problematik soll dies dennoch gewagt werden, um zu erkunden, inwiefern die Inhaltskritik Motor der Theoriebildung ist.

Konzeptionelle, nicht hintergehbare Standards für die Inhaltsfrage wurden im *Elementarisierungsansatz* bzw. in der *Korrelationsdidaktik* formuliert (Baumann, 2015; Schweitzer, Haen & Krimmer, 2019; Heil, 2015). Beide Modelle zielen darauf ab, die lebensweltlichen Fragen der Lernenden mit den christlichen Traditionen ins Gespräch zu bringen. Aus dieser positiven Formulierung, wie die Inhalte zu gewinnen

sind, lässt sich als Kritik rekonstruieren, dass die Bildungs- und Unterrichtsinhalte nicht als überzeitlich gesetzt gelten können, dass sie nicht einseitig aus den Traditionen abgeleitet werden können und dass sie nicht für sich stehen, sondern für die Lernenden Bedeutung entfalten sollen.

Der Vermittlungsanspruch wurde dahingehend kritisiert, dass die konzeptionelle Anforderung der von den zwei Seiten – den Lernenden sowie der Tradition – ausgehenden Erschließung einen herausfordernden Zugang zu den Inhalten des Religionsunterrichts darstellt. Schröder verweist auf das Paradox, dass „[r]eligionsdidaktisch reflektiertes Handeln [...] voraussetzen [muss], worauf es zugleich erst hinarbeitet, nämlich dass sich klassische Themen christlicher Religionsreflexion, die auf Erfahrungen von Menschen mit ihrem Glauben rekurren, als Antworten auf grundlegende daseins- und wertorientierende Fragen von (jungen) Menschen erschließen.“ (Schröder, 2012, S. 584–585) Grümme problematisiert bei der Korrelationsdidaktik, dass es schwer möglich ist, „das Nicht-Synthetisierbare, das Ausstehende, eben das Fremde [...] hinreichend didaktisch zu bedenken“, denn die „Erfahrungen auf der Seite der Schüler wie die in der Tradition artikulierten Erfahrungen sind nicht einfach vergleichbar.“ (2012, S. 121) Statt einer Verschmelzungshermeneutik plädiert er für die widerständigen Lernchancen des Fremden.

Die *performativ ausgerichtete Religionsdidaktik* reagiert auf den Traditionsabbruch und will Lernende in Kontakt mit Formen gelebter, christlicher Religion bringen (Dinger, 2018, S. 320). Statt von „Inhalten“ ist in diesem Kontext von „Lerngegenständen“ die Rede (Kunstmann, 2010, S. 201). Dahinter steht die Kritik, „Inhalte“ des christlichen Glaubens nicht nur kognitiv zu erarbeiten, sondern zu einem performativen Nachvollzug zu gelangen, also nach ganzheitlichen Ausdrucksformen und Darstellungsweisen zu suchen, das Erlebte aber sehr wohl in einen reflexiven Zusammenhang zu stellen, denn das Erleben dient dem Verstehen. Kritisiert wird somit, dass ein informierender Zugang zu den Inhalten des christlichen Glaubens nicht ausreicht, sondern dass der mit den Inhalten verbundenen Praxis unterrichtlich Raum zu geben ist, um Religion verstehen zu können.

Ein weiterer grundlegender Wandel vollzog sich mit dem Leitbild der *Kompetenzorientierung*. Anlass war der PISA-Schock, ausgelöst durch die schlechten Ergebnisse deutscher Schüler*innen, die zeigten, dass diese ihr Wissen zu wenig bei der Problemlösung anwenden können. In die Kritik geriet die starke Inhaltsorientierung, die nicht zur Anwendung des Gelernten befähigt. Der Kompetenzorientierung wird nachgesagt, dass durch die Orientierung an Standards „auf eine inhaltliche Festlegung“ verzichtet würde (Kunstmann, 2010, S. 124), womit die Kritik einherging, die Inhalte würden obsolet werden.

Im Zuge der Umstellung auf mehrere Jahrgänge umfassende Zielformulierungen sowie dem Ziel der Problemlösefähigkeit wurden Kompetenzformulierungen entwickelt und von detaillierten Wissensbestandskatalogen Abstand genommen. Damit stand die Frage im Raum, ob Kompetenzen offen lassen, „anhand welcher Inhalte sie erarbeitet werden können“ und ob „Inhalte also im Zeichen der Kompetenzorientierung tendenziell beliebig“ werden (Schröder, 2012, S. 582). Im Orientierungsrahmen der EKD wird betont, dass die „beschriebenen grundlegenden Kompetenzen für den Evangelischen Religionsunterricht [...] nicht denkbar [sind] ohne bestimmte inhaltsbezogene Kenntnisse“ (EKD, 2011, S. 23). Materialiter werden die Inhalte nicht benannt, sondern zu deren Gewinnung wird auf die in der Elementarisierung entwickelten Standards

hingewiesen (ebd.). Zudem sind in den Kompetenzformulierungen Inhalte mitenthalten, wenn z.B. die Rede ist vom Dialog mit den „biblischen Grundlagen und den Traditionen des christlichen Glaubens“ (ebd., S. 11), auch wenn diese Formulierungen relativ abstrakt bleiben und sich keine Angaben dazu finden, welche biblischen Grundlagen und Traditionen *konkret* thematisiert werden sollten.

Eine grundsätzliche Inhaltsleere, wie sie kritisch angefragt wurde (Grethlein, 2003; Dressler, 2005, S. 59), ist in den Kompetenzformulierungen nicht zu finden (Lenhard, Pirner & Zimmermann, 2018). Innerhalb der Religionspädagogik hat die Kompetenzorientierung zu einer lebendigen Diskussion um den Wert von Inhalten geführt, die sich mehrheitlich auf der Meso-Ebene der Verwendung des Inhaltsbegriffs bewegen. Deutlich wurde dabei, dass eine Sichtweise, die Inhalte um ihrer selbst willen postuliert, nicht annehmbar ist, sondern dass die Inhalte zum Kompetenzerwerb beitragen müssen, ohne dass jedoch einer Verzweckung von Bildung Vorschub geleistet wird.

In dialog-orientierten religionspädagogischen Ansätzen wird die Inhaltsfrage thematisiert, reflektiert und diskutiert (z.B. Bauer, 2019, S. 179–208; Tautz, 2018; o.S.; Schweitzer 2014, S. 179–230). Kritisiert wird, dass eine zu stark religionswissenschaftliche Ausrichtung Fragen der Orthopraxie in den Vordergrund drängt und der gelebten Religion nicht entspreche (Sajak, 2018, S. 94) sowie dass die jeweiligen Religionen zu klischeehaft dargestellt werden (Hollenbach, 2020).

Als Ergebnis der Kritik an einem vornehmlich religionskundlich ausgerichteten Wissen (Sajak, 2018, S. 97) kann die Einsicht gelten, dass die subjektiven Perspektiven ebenso einzubringen sind, auch um Dialog und Perspektivenübernahme zu ermöglichen (Meyer, 2019, S. 209–263). Das kann ebenso für das konfessionell-kooperative Lernen konstatiert werden. Hierfür wird die Inhaltsfrage relativ breit reflektiert (z.B. Schröder & Woppowa, 2020) und didaktisch ausgearbeitet (Woppowa, 2015; Baumann & Platzbecker, 2019). Hingegen scheint dies für ein positionelles Lernen, das konfessionslose oder religiös indifferente Schüler*innen sowie Lernende aus dem Ethikunterricht mit einbezieht, nicht gleichermaßen der Fall zu sein (Domsgen, 2018, S. 181–182).

Der *Kinder- und Jugendtheologie* könnte durch ihren Schwerpunkt bei den subjektiven Konstruktionen der Heranwachsenden eine gewisse Spannung zu den Inhalten des christlichen Glaubens unterstellt werden. Das spiegelt sich u.a. in der Frage wider, ob Kindertheologie auch unwahr sein kann (Zimmermann, 2016). Doch diese Spannung wurde durch die klassische Unterscheidung von Theologie *von*, *für* und *mit* Kindern aufgelöst, auch wenn es länger gedauert hat, bis die inhaltliche Dimension der Theologie *für* Kinder systematisch erschlossen wurde (Pemsel-Maier & Schambeck 2015, S. 13). Dass es nicht nur um die Theologie oder Philosophie *von*, sondern eben auch um eine Theologie *für* Kinder geht, zeigen nicht zuletzt Reflexionen über Inhalte, die weiterführende Impulse im Sinne einer Theologie *für* Kinder und Jugendliche anbieten (Freudenberger-Lötz, 2012, Büttner, Freudenberger-Lötz, Kalloch & Schreiner, 2019). Eine dezidierte Kritik an Inhalten spiegelt sich konzeptionell jedoch im Theologisieren nicht wider. Lediglich zeigt Roose ausgehend von videographiertem Unterricht auf, dass die Unterrichtsinhalte nicht mit den ‚großen Fragen‘ verbunden werden und gerade biblische Texte oder christliche Traditionen theologisch nicht mit der Gegenwart oder der Lebenswelt in Beziehung gesetzt werden (Roose, 2019, S. 165–168), dass das vorhandene Potenzial also nicht genutzt wird.

Entwürfe *inklusive Religionspädagogik* haben bislang die Frage nach den Inhalten nicht kritisiert, sondern konzentrieren sich darauf, wie mit den Inhalten umgegangen werden kann, so dass Ausgrenzungen oder Barrieren verhindert werden. Dass Inklusion aber auch die Frage nach inklusionssensiblen Inhalten aufwirft, hat Witten (2021, S. 542–544) herausgestellt. Sie fordert, die ‚bislang üblichen‘ Unterrichtsinhalte kritisch sowohl im Hinblick auf die Frage zu reflektieren, inwiefern in ihnen die Perspektiven der Marginalisierten angemessen präsent sind als auch, inwiefern das im Religionsunterricht vorhandene kulturelle Wissen „ethnozentristisch-rassialisierten, heteronormativen, mittelstands- und ableism-orientierten Bedeutungs- und Differenzordnungen westlich-kapitalistischer Verhältnisse“ unterliegt (Riegel, 2016, S. 85–86).

Zwischenüberlegungen

Eine *Reflexion der Kritik an den Inhalten in der aktuellen Theoriebildung* zeigt, dass die Krisenwissenschaft Religionspädagogik (Grethlein, 1998, S. 11) sensibel auf sich wandelnde Kontexte reagiert und diese bei ihren Zielbestimmungen miteinbezieht. Die Kritik bewegt sich dabei vor allem auf der Meso-Ebene der Inhalte. Dabei sind zwei unterschiedliche Perspektiven hinsichtlich der Inhaltsfrage festzustellen: Zum einen werden ausgehend von dem jeweiligen Ansatz bislang verbindlich gemachte Bildungsinhalte kritisiert; zum anderen wird angemahnt, dass Bildungsinhalte fehlen, die aus der eigenen Perspektive als besonders zentral erscheinen. Jedoch stellt die Inhaltsfrage in den konzeptionellen Entwürfen *keine Kernfrage* dar. Pemsel-Maier und Schambeck vertreten die These, dass die Zurückhaltung gegenüber den Glaubensinhalten im Religionsunterricht auch Ausdruck der Stärke neuerer religionspädagogischer Theoriebildungen ist, da diese bei den Subjekten ansetzen und ihre Aufmerksamkeit mehr auf die individuellen Denkweisen, Fragen und Erschließungen der Lernenden richten als auf die Traditionen der Religionsgemeinschaften oder der wissenschaftlichen Theologie, ohne jedoch einen „Abschied von den Inhalten“ zu konstatieren (Pemsel-Maier & Schambeck, 2015, S. 11–14). Die Frage, inwiefern die Inhaltskritik einen Motor der Theoriebildung darstellt, kann dahingehend beantwortet werden, dass die Inhaltsfrage stets mit anderen religionsdidaktischen Faktoren verbunden ist – zuallererst mit den Schülerinnen und Schülern. Zudem kann eine stets mitlaufende implizite Kritik an der Normierung der Inhalte in der Theoriebildung diagnostiziert werden. Jedoch gibt die religionsdidaktische Theoriebildung keine *konkrete* Anleitung, inwiefern sich das Kerngeschäft der didaktischen Erschließung von Inhalt und Schüler*innen durch die konzeptionellen Rahmungen ändert, sondern es bleibt das Grundprinzip der Vermittlung zwischen Tradition und Schüler*innen bestehen. Damit ist die Frage nach der konkreten Auswahl der Inhalte offen, weshalb auch die Kritik an der Auswahl der Inhalte insgesamt gesehen eher moderat ausfällt.

Aus dem Durchgang ergeben sich folgende weitere Forschungsfragen:

Für die historisch forschende Religionspädagogik wäre interessant, auch in größeren Epochen der Frage nach der Inhaltskritik als Kristallisationspunkt sich wandelnder religionsdidaktischer Theoriebildung nachzugehen; auch unter der Frage, inwiefern konzeptionelle Veränderungen das Gefüge des Religionsunterrichts verändern, oder ob „Themenkränze“ (Schröder, 2012, S. 585–586) stabil bleiben. Dies wäre vor allem interessant, weil Einschätzungen zu möglichen Wandlungen für die zeitlich eng beieinanderliegenden gegenwärtigen Ansätze schwerer zu treffen sind. Zu analysieren wäre, inwiefern konzeptionelle Anforderungen an die Inhalte des christlichen Glaubens sowie die Art und Weise ihrer Erschließung gestellt werden und ob dabei eine

inhaltliche Neubestimmung erfolgt. Eine solche Analyse wäre notwendig, um Lehrpläne und Unterrichtsmaterialien zu erweitern, um wahrnehmen zu können, inwiefern ein Wechselspiel zwischen Theorie und Praxis erfolgt. Dabei erweist sich die Frage nach den Inhalten hinsichtlich der Analyse der Theoriebildung als ertragreich, weil sich dadurch herausarbeiten lässt, inwiefern Theoriebildung religionsdidaktisch fruchtbar wird, unter welcher Zielstellung die Inhalte in den Religionsunterricht kommen und inwiefern dies den diskutierten Prämissen entspricht.

5 Kritik an Inhalten im Kontext der Schulbuch- und Lehrplanforschung

Die kritische Auseinandersetzung mit einer Normierung von Bildungsinhalten durch Lehrpläne und Schulbücher gehört nicht zu den Forschungsfeldern, die in der Religionspädagogik große Aufmerksamkeit auf sich ziehen. Dies steht in einer deutlichen Spannung zum Einfluss, den insbesondere curriculare Vorgaben für die Praxis und damit auch für die Konstitution von Unterrichtsinhalten haben. Im Folgenden soll zunächst die Kritik am Verfahren zur Gewinnung bzw. Normierung von Bildungsinhalten für den Religionsunterricht beleuchtet werden; in einem zweiten Schritt wird ein Überblick über typische Kritikpunkte an Lehrplänen sowie den darauf bezogenen Schulbüchern gegeben.

Normierung von Bildungs- und Unterrichtsinhalten durch Lehrpläne und Schulbücher – Kritik an den Verfahren

Lehrplan- bzw. Schulbuchkritik wird nicht nur an Lehrplänen und Bildungsmedien geübt, sondern ist in der Form der Prüf- und Zulassungsverfahren durch Staat und Religionsgemeinschaften bereits im Prozess ihrer Entwicklung institutionalisiert. Dabei werden bei der Begutachtung von Religionslehrbüchern die Überprüfung der Einhaltung allgemeiner inhaltlicher Kriterien wie z.B. Gender-Gerechtigkeit in erster Linie als Aufgabe der staatlichen, die Übereinstimmung der Inhalte mit „den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“ den von den Religionsgemeinschaften verantworteten Verfahren zugewiesen. Diese Form der Kritik von Lehrplänen und Schulbüchern hat unmittelbare Auswirkungen auf deren endgültige Gestalt, so dass sich in diesem Zusammenhang auch die Frage danach stellt, wer welche Macht hat, Inhalte zu normieren.

Kritik am Verfahren der Begutachtung und Genehmigung von Lehrplänen und Schulbüchern und den ihnen zugrundeliegenden rechtlichen Rahmenbedingungen ist in der religionspädagogischen Literatur selten. Insofern ist Halbfas besonders hervorzuheben, der in seiner „Fundamentalkritik“ am Religionsunterricht auch diese Makroebene der Steuerung der inhaltlichen Dimension des Religionsunterrichts miteinbezieht: Vor allem mit Blick auf die katholische Kirche kritisiert er scharf, dass bezüglich Lehrplan- und Schulbuchgenehmigung der Kirche zu viel Macht zukommt und stellt aus dieser Perspektive den konfessionellen Religionsunterricht nach Art. 7,3 GG grundsätzlich in Frage (Halbfas, 2012, S. 71–73.167–169).

Dieterich kritisiert im Hinblick auf die Mesoebene der Normierung von religionsunterrichtlichen Inhalten, dass bei der Lehrplanentwicklung z.T. die Zusammensetzung der Lehrplankommissionen wie die „konkrete Auswahl der Kommissionsmitglieder“ (Dieterich, 2007, S. 610) intransparent sei und „partizipative, offene und selbstreflexive Aspekte (abgesehen von der Einbeziehung der Religionslehrerverbände) nur eingeschränkt zum Tragen“ (ebd.) kommen, und fordert

daher, dass die gesamte Lehrplanarbeit demokratischer und transparenter gestaltet werden solle (ebd.). Eine solche Transparenz des Verfahrens und eine Mitwirkung möglichst vieler religionspädagogischer Akteur*innen am Fachdiskurs wird u.a. durch die Verpflichtung der Mitglieder der Lehrplankommission zur Verschwiegenheit behindert.

Analog werden gelegentlich auch die staatlichen und kirchlichen Verfahren der Schulbuchgenehmigung kritisch beleuchtet: So weist Wermke darauf hin, dass nur ausnahmsweise (wie in Bayern) Religionsbücher nach dem Lehrplan eines einzelnen Bundeslandes konzipiert werden, in der Regel aber von den Verlagen länderübergreifende Schulbuchausgaben angeboten werden. Hier stellt sich als Herausforderung, dass durch Verlagsinteressen vor allem eine Orientierung an den Lehrplänen von Nordrhein-Westfalen als bevölkerungsreichem Land erfolgt und dadurch die Lehrplanvorgaben kleinerer Länder weniger berücksichtigt werden (Wermke, 2018, S. 66) – ein Umstand, der sich insbesondere auch im Hinblick auf die ostdeutschen Bundesländer zeigt.

Typische Einwände bei der Lehrplan- und Schulbuchkritik

Sowohl bei der aktuellen Lehrplan- als auch bei der Schulbuchkritik lassen sich typische Einwände identifizieren:

Fehlerhafte bzw. problematische Inhalte

Traditionell zielt Lehrplan- und Schulbuchkritik u.a. darauf, Darstellungen zu identifizieren, die sich aus fachwissenschaftlicher Perspektive als fehlerhaft bzw. problematisch erweisen. Im Bereich der Religionspädagogik nimmt diesbezüglich insbesondere das Aufspüren einer fehlerhaften, vereinseitigenden bzw. problematischen Darstellung „anderer“ Religionen im christlichen wie auch im islamischen Religionsunterricht (Spichal, 2019; Dursun, 2019; Stimac & Spielhaus, 2018, S. 12.17–18; Rothgangel & Spichal, 2016; Spichal, 2015; Dieterich, 2007, S. 78–78) und des Anwendens von problematischen Kontrast-Schemata breiten Raum ein (ebd., S. 79).

Fehlende Inhalte

Fester Bestandteil der Kritik an Religionslehrplänen ist darüber hinaus die Kritik an der Auswahl von Bildungsinhalten: Kritisiert wird – u.a. von Theolog*innen außerhalb der Religionspädagogik –, dass bestimmte Inhalte oder Inhaltsbereiche fehlen bzw. bestimmte „Stränge“ des Lehrplans unterrepräsentiert sind (Dieterich, 2007, S. 77–83). Wenig überraschend wird in der Regel konstatiert, dass die eigene Fachwissenschaft vernachlässigt wird, etwa die Kirchengeschichte (Thierfelder, 2001), oder dass ein bestimmter inhaltlicher Aspekt, auf den das Augenmerk gerichtet wird, wie z.B. das Thema Gesundheit (Spichal, 2018) oder der Tod, im Hinblick auf „Sequenzialität und Kontinuität“ nicht angemessen vorkommt (Zingrosch, 2000, S. 405). Es wird immer wieder kritisch bemerkt, dass häufig Schlüsselthemen im Lehrplan ohne Bezug auf die private und öffentlich-liturgische Frömmigkeits-Praxis der christlichen Religion thematisiert werden (Schröder, 2012, S. 585). Eine Kritik an einer grundsätzlichen „inhaltlichen Entleerung“ der Lehrpläne und der auf sie bezogenen Bildungsmedien findet sich insbesondere im Zusammenhang einer Kritik an kompetenzorientierten Lehrplänen und an Religionsbüchern, die auf diese bezogen sind (Halbfas, 2012, S. 156).

Mangelnde Verzahnung von Lehrplan-Inhalten und mangelnder strukturbildender Kompetenzgewinn

Kritik wird ferner von unterschiedlicher Seite auch daran geübt, dass die Darbietung von „Themenkränze[n]“ im *Lehrplan* letztlich eine „konsistente Gestalt christlicher

Religion“ verhindere, weil die Schüler*innen nicht die Möglichkeit erhalten, wirklich einen Überblick über das Christentum zu gewinnen und ihr Wissen zu systematisieren (Schröder, 2012, S. 585–586). Dieser Vorwurf wird entweder auf die christliche Religion insgesamt bezogen (ebd.; Domsgen & Lütze, 2020, S. 48–49) oder auf einzelne Themenstränge (wie z.B. Kirchengeschichte) (Thierfelder, 2012, S. 138).

Hinzu kommt die kritische Frage, ob bei der Lehrplanerstellung die Kompetenzen tatsächlich strukturbildend für diese sind oder ob die Lehrpläne lediglich durch Kompetenzen „angereichert“ werden, so dass es letztlich bei einem unverbundenen Nebeneinander von Inhalten und Kompetenzen bleibt. In diesem Zusammenhang wird bisweilen auch die Frage aufgeworfen, ob sich die jeweils ausgewählten Inhalte tatsächlich auch dazu eignen, die anvisierten Kompetenzen zu erreichen (Möller, 2012, S. 22–23).

Mangelnde Theologizität und mangelnde Lebens-Relevanz bei der Auswahl von Bildungsinhalten

Darüber hinaus wird an Lehrplänen insbesondere aus der sog. fachwissenschaftlich-theologischen Perspektive kritisiert, dass die inhaltlichen Lehrplan-Vorgaben so ausgewählt und formuliert werden, dass bei dem Versuch, Lebenswelt und Fachlichkeit miteinander zu verbinden, das Proprium des Faches zu kurz kommt: So würden z.B. durch die Aufnahme bestimmter biblischer oder dogmatischer Traditionen, bei der auf notwendige Differenzierungen verzichtet und ambivalente bzw. widerständige Aspekte ausgeblendet werden, diese banalisiert bzw. verharmlost. Zu kritisieren sei, dass inhaltliche Aspekte der biblisch-christlichen Tradition allgemeinpädagogischen und moralischen Zwecken untergeordnet und an den Zeitgeist angepasst und damit letztlich um ihr christliches Profil gebracht werden (vgl. Rupp & Schmidt, 2001; Dieterich, 2007, S. 81–82). Aus religionspädagogischer Perspektive findet sich die umgekehrte Stoßrichtung der Lehrplankritik, dass die Dogmatik der Subjektorientierung vorgeordnet sei und die Eigenlogik der theologischen Fachdisziplinen zu stark die Auswahl von Zielen und Inhalten des Religionsunterrichts bestimme (Schröder, 2012, S. 585).

In eine ähnliche Richtung geht die Kritik, dass in den untersuchten Schulbüchern der kulturhermeneutische Ansatz und die Berücksichtigung „unter Nutzung funktionaler Begriffsbestimmungen als Religion bestimmbare Phänomene“ zu kurz kommen (Heller, 2012, S. 232). Kritisiert wird damit letztlich, dass in einem Kontext abnehmender Bindungskräfte der Kirchen die Lehrpläne der Religion der Religionsgemeinschaften nach wie vor sehr viel mehr Platz einräumen als der Religion der Schüler*innen.

Zwischenüberlegungen

In der Lehrplan- sowie in der auf diese bezogenen Schulbuchkritik spiegelt sich das religionspädagogische Grundsatzproblem wider, wie theologische Fachlichkeit und Subjektorientierung so in Balance gebracht werden können, dass beide Aspekte angemessen zur Geltung kommen. Bisher gibt es noch keine Theorie des Religionslehrplans, die ausgehend von einer religionspädagogischen wie theologisch-fachwissenschaftlichen Lehrplankritik Kriterien für die Auswahl von Bildungsinhalten für den Religionsunterricht formuliert. Notwendig ist, dass die wissenschaftliche Religionspädagogik die verantwortlichen Akteur*innen in der Praxis nicht allein lässt, sondern um der anspruchsvollen Aufgabe der Subjektorientierung willen Orientierungshilfen gibt. Dabei müsste eine noch zu entwickelnde Lehrplantheorie eng bezogen sein auf die Diskussion um die Qualität von Religionsunterricht, so dass die

Meso-Ebene mit der Mikro-Ebene der Bestimmung der inhaltlichen Dimension dieses Faches optimal miteinander verschränkt werden können.

Um inhaltliche Kritik und Verfahrenskritik bezüglich der Lehrpläne und Schulbücher präziser voneinander zu unterscheiden sowie eine differenzierte Kritik an der Normierung von Bildungsinhalten durch Lehrpläne und Bildungsmedien üben zu können, braucht es empirische Erkenntnisse über die Prozesse der Entstehung von Lehrplänen und Schulbüchern. Von besonderem Interesse ist dabei die Frage, welche Faktoren die verantwortlichen Akteur*innen bei der Auswahl und Strukturierung von Themen und Inhalten beeinflussen und welche Rolle dabei die staatlichen wie kirchlichen Genehmigungsverfahren spielen. Die Kritik von Lehr- bzw. Bildungsplänen aus religionspädagogischer Perspektive sollte nicht nur im Nachhinein ermöglicht, sondern ein kritischer Diskurs bezüglich des Ringens um verbindliche Ziele und Bildungsinhalte des Religionsunterrichts auch im Prozess der Weiterentwicklung von Lehr- und Bildungspläne gefördert werden. Dazu gehört es auch, Kommissionsmitgliedern zu erlauben, aktuelle Entwürfe in den unterschiedlichen Fach-Communities und Expert*innengruppen zu diskutieren.

6 Fazit

Betrachtet man die Kritik an den Inhalten des Religionsunterrichts unter den gewählten Perspektiven, so wird die Virulenz des Inhaltsdiskurses deutlich. Die Erträge der Zugänge können wie folgt gebündelt werden.

Es ist weiterführend, sich der Inhaltsfrage multiperspektivisch anzunähern. Durch die analytische Unterscheidung der Ebenen können die Lagerung der Diskurse und die damit verbundenen Interessen voneinander differenziert werden. Es wurden die unterschiedlichen Verwendungsweisen des Inhaltsbegriffs herauskristallisiert, so dass Prämissen und Intentionen der Verwendungsweisen expliziert werden konnten. Die Nuancen des Inhaltsbegriffs wären zukünftig stärker in ihrem Zusammenhang zu bedenken, um das Zusammenspiel der Auswahl-, Normierungs- und diskursiven Prozesse zur Inhaltsfrage besser zu verstehen.

Grundsätzlich kann beobachtet werden, dass sich der Modus der religionspädagogischen Aushandlung (Meso-Ebene) der Inhaltsfrage – ehemals zwischen Tradition und Schüler*innenorientierung – verändert hat und eine perspektivenübergreifende Tendenz in der Sorge zu bestehen scheint, dass die Eigenlogik und Komplexität der Inhalte des christlichen Glaubens zu kurz kommen. Die Angst vor einer zu materialreichen lebensfernen Traditionsüberfrachtung innerhalb der Religionspädagogik scheint also Bedenken um Eigenlogik wie Relevanz der Inhalte und damit der Problematisierung von Erschließungsprozessen gewichen zu sein.

Hier spiegeln sich auch Anfragen an das Fach wider, denen durch den Aufweis einer ernstzunehmenden Fachlichkeit begegnet wird. Das ist vor dem Hintergrund der Fragilität des Faches in organisatorischer und gesellschaftlicher Hinsicht insofern verständlich, als die Stellung und Plausibilität des Faches an eine nachvollziehbare Beziehung zwischen Gegenstand, Kontext und Adressat*innen gebunden sind.

Von daher ist die Kritik an religionsunterrichtlichen Inhalten immer auch mit religionsdidaktischen Herausforderungen verknüpft. Diese resultieren auf der Seite der Lernenden aus deren Heterogenität, auf der inhaltlichen Seite aus der Berücksichtigung der Eigenlogik und auch Fremdheit der Gegenstände und auf der Lehrer*innenseite aus Unsicherheiten mit Erschließungsprozessen.

Als virulent ist insbesondere auch die Kanonfrage einzuschätzen. Kanon- und Normierungsfragen werden aktuell als Profil-, Modell- und Machtfragen explizit und implizit verhandelt und da sichtbar, wo ausgelotet wird, wie pluralitätsfähig die inhaltliche Grundierung des Faches (Makro- und Meso-Ebene) sein kann. Der Diskurs um die Vermittlung zwischen Subjekt- und Traditionsorientierung in Bezug auf die Inhalte verschärft sich angesichts der zunehmenden religiösen bzw. weltanschaulichen Pluralität. Dies zeigt sich nicht zuletzt im Zusammenhang mit den Diskussionen um angemessene Modelle des Religionsunterrichts, die jeweils unmittelbare Auswirkungen auf die Bildungs- und Unterrichtsinhalte haben.

Diese Aushandlungsprozesse sind auch mit Machtfragen verknüpft, weil unterschiedliche Interessengruppen auch strukturell am Auswahlprozess der Inhalte beteiligt sind. Dazu zählen u.a. Vertreter*innen unterschiedlicher Teildisziplinen der Theologie, die Kirchen bzw. Religionsgemeinschaften und die Lehrplan- und Schulbuchverantwortlichen.

Verschärft und auch verunsichert wird der Diskurs zudem durch die (soziale) Macht medialer Diskurse, weil der Religionsunterricht seit Jahrzehnten kritisch medial begleitet wird (Makro-/Meso-/Mikroebene). Religionspädagogisch fehlt bislang jedoch eine überzeugende Öffentlichkeitsstrategie.

Literaturverzeichnis

- Aly, G. (2019). Von Sachsen Gutes lernen! *Berliner Zeitung* (23.4.2019), S. 8.
- Bauer, J. (2019). *Religionsunterricht für alle. Eine multitheologische Fachdidaktik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Baumann, U. & Platzbecker, P. (2019). Religionsunterricht konfessionell-kooperativ gestalten. *religion 4*, S. 1–32.
- Baumann, U. (2015). Elementarisierung. In *WiReLex*. URL: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100014/> [Zugriff 31.07.2020].
- Bingener, R. (2019). Islamunterricht am Limit. *Frankfurter Allgemeine Zeitung* (17.2.2019), S. 5.
- Büttner, G., Freudenberger-Lötz, P., Kalloch, C. & Schreiner, M. (Hrsg.) (2019). *Handbuch Theologisieren mit Kindern*. Stuttgart: Calwer.
- Dieterich, V.-J. (2007). *Religionslehrplan in Deutschland (1870-2000). Gegenstand und Konstruktion des evangelischen Religionsunterrichts im religionspädagogischen Diskurs und in den amtlichen Vorgaben*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Dinger, F. (2018). *Religion inszenieren. Ansätze und Perspektiven performativer Religionsdidaktik*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Domsgen, M. (2018). Plädoyer für einen kooperativen Religionsunterricht. Eine Modellskizze vor dem Hintergrund sachsen-anhaltischer Erfahrungen. In M.

- Domsgen & H. Schwillus (Hrsg.). *Der Religionsunterricht der Zukunft* (S. 175–188). Berlin: logos-Verlag.
- Domsgen, M. (2019). *Religionspädagogik*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Domsgen, M. & Lütze, F. M. (2020). Religionsunterricht in Ostdeutschland. Zu alten und neuen Herausforderungen. *Evangelische Theologie*, 80(1), S. 40–51.
- Dressler, B. (2005). Religionsunterricht zwischen Standardisierung und Entstandardisierung. *Theoweb*, 4(1), S. 50–63.
- Dursun, S. (2019). Antisemitisch durch den islamischen Religionsunterricht? Eine qualitative Inhaltsanalyse von Lehrplänen am Beispiel der allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) in Österreich. *Theoweb*, 18(1), S. 148–159.
- EKD (2011). *Kompetenzen und Standards für den Evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I. Ein Orientierungsrahmen*. URL: https://www.ekd.de/ekd_de/ds_doc/ekd_texte_111.pdf [Zugriff 31.07.2020].
- Englert, R. (2014). Der gegenwärtige Religionsunterricht hat noch Entwicklungspotential. Anstöße der empirischen Unterrichtsforschung. *ÖRF* 22, S. 17–23, URL: <https://unipub.uni-graz.at/download/pdf/153682?name=Englert%20Rudolf%20Der%20gegenwärtige%20Religionsunterricht%20hat%20noch%20Entwicklungspotenti> [Zugriff: 23.05.2020].
- Englert, R., Kohler-Spiegel, H., Naurath, E., Schröder, B. & Schweitzer, F. (Hrsg.) (2014). *Religionspädagogik in der Transformationskrise: Ausblicke auf die Zukunft religiöser Bildung* (JRP 30). Neukirchen-Vluyn: Neukirchner.
- Englert, R. (2019). Ach, ist doch bloß Reli! Ist der Religionsunterricht selbst schuld daran, wenn man ihn nicht ernst nimmt? *JRP* 35, S. 62–75.
- Englert, R. (2020). *Geht Religion auch ohne Theologie?* Freiburg: Herder.
- Englert, R. (2008). *Religionspädagogische Grundfragen: Anstöße zur Urteilsbildung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- FAZ (2019). Islamunterricht soll sexuelle Vielfalt behandeln. *Frankfurter Allgemeine Zeitung* (15.2.2019), S. 4.
- Freudenberger-Lötz, P. (2012). *Theologische Gespräche mit Jugendlichen. Erfahrungen – Beispiele – Anleitungen. Ein Werkstattbuch für die Sekundarstufe*. Stuttgart: Calwer.
- Fricke, M. (2005). *Schwierige Bibeltexte im Religionsunterricht. Theoretische und empirische Elemente einer alttestamentlichen Bibeldidaktik für die Primarstufe*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Gärtner, C. (2018) (Hrsg.). *Religionsdidaktische Entwicklungsforschung. Lehr- und Lernprozesse im Religionsunterricht initiieren und erforschen*. Stuttgart: Kohlhammer. [=2018a]
- Gärtner, C. (2018). Auf der Suche nach Fachlichkeit und Relevanz. Religionsdidaktik zwischen Theologizität und lebensweltlicher Kontextorientierung. *Theoweb*, 17(2), S. 215–229. [=2018b]
- Gehm, F. (2020). Die Generation Z sucht gezielt Streit mit ihren Eltern und Großeltern. *Die Welt* (18.1.2020), S. 15.

- Grethlein, C. (1998). *Religionspädagogik*. Berlin: de Gruyter.
- Grethlein, C. (2003). Religionspädagogik ohne Inhalt? Oder: Was muss ein Mensch lernen, um als Christ leben zu können?. *ZThK*, 100, S. 118–145.
- Grethlein, C. (2014). Der Inhalt des Evangelischen Religionsunterrichts – ein praktisch-theologischer Impuls. *ZPT*, 64(4), S. 325–334.
- Grümme, B. (2012). Alteritätstheoretische Religionsdidaktik. In B. Grümme & H. Lenhard (Hrsg.), *Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik* (S. 119–132). Stuttgart: Kohlhammer.
- Halbfas, H. (2012). *Religionsunterricht nach dem Glaubensverlust. Eine Fundamentalkritik*. Stuttgart: Patmos.
- Heil, S. (2015). Korrelation. In: *WiReLex*. URL: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100015/> [Zugriff 31.07.2020].
- Heller, Th. (2018). Religion im Schulbuch – Überlegungen zur Wahrnehmung, Reflexion und Gestaltung eines umstrittenen Konstrukts im zentralen schulischen Bildungsmedium. In Z. Stimac & R. Spielhaus (Hrsg.), *Schulbuch und religiöse Vielfalt – Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 219–236). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hollenbach, M. (2020). *Klischee mit Kippa*. URL: https://www.deutschlandfunk.de/das-judentum-in-schulbuechern-klischee-mit-kippa.886.de.html?dram:article_id=469061 [Zugriff 31.07.2020].
- Kagermeyer, E. (2019). 31 Euro kostete der Austritt. URL: <https://www.zeit.de/campus/2019-04/kirchenaustritt-katholische-kirche-glaebigegewissen/komplettansicht> [Zugriff 31.07.2020].
- Kaube, J. (2019). Haben wir was auf in Reli? *Frankfurter Allgemeine Zeitung* (8.1.2019), S. 9. [=2019a]
- Kaube, J. (2019). Macht die Laberfächer schwieriger! *Frankfurter Allgemeine Zeitung* (7.7.2019), S. 8. [=2019b]
- Körber, A. (2010). Kompetenzorientierung versus Inhalte. *Schulmanagement*, 6, S. 8–11.
- Kunstmann, J. (2010). *Religionspädagogik. Eine Einführung*. Tübingen: Francke Verlag.
- Kunstmann, J. (2018). *Subjektorientierte Religionspädagogik. Plädoyer für eine zeitgemäße religiöse Bildung*. Stuttgart: Calwer.
- Lenhard, H.; Pirner, M. & Zimmermann, M. (2018). (Was) Hat der RU durch die Kompetenzorientierung gewonnen? Ein Schreibgespräch. *ZPT*, 70(4), S. 339–336.
- Lenhard, H. (2018). Kompetenzorientierter Religionsunterricht. In *WiReLex*. URL: https://www.bibelwissenschaft.de/fileadmin/buh_bibelmodul/media/wirelex/pdf/Kompetenzorientierter_Religionsunterricht_2018-09-20_06_20.pdf [Zugriff 31.07.2020].
- Leven, E.-M. (2019). *Professionalität von Religionslehrkräften: eine explorative Studie zur Rekonstruktion fachspezifischer Professionswissen sowie handlungsbezogener und reflexiver Kompetenzen von Religionslehrkräften*. Berlin: LIT.

- Lindner, H. (2020). Trinitarische Denkbewegungen als Bildungspotenzial. Ein Plädoyer für die Aufhebung didaktischer Unterkomplexität im Religionsunterricht. In: T. Bauer, T. Klie, M. Kumlehn & A. Obermann (Hrsg.), *Von semiotischen Bühnen und religiöser Vergewisserung. Religiöse Kommunikation und ihre Wahrheitsbedingungen* (S.403–416). Berlin: de Gruyter.
- Meyer, K. (2019). *Grundlagen interreligiösen Lernens*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Möller, R. (2012). [Kompetenzorientierte Lehrpläne für den evangelischen Religionsunterricht im Ländervergleich](https://d-nb.info/1054650187/34). URL: <https://d-nb.info/1054650187/34> [Zugriff 31.07.2020].
- Pemsel-Maier, S. (2015). Ein religionspädagogisches Plädoyer für die vernachlässigte Arbeit an den Inhalten. In S. Pemsel-Maier & M. Schambeck (Hrsg.), *Keine Angst vor Inhalten! Systematisch-theologische Themen religionsdidaktisch erschließen* (S. 21–39). Freiburg i. B.: Herder.
- Pemsel-Maier, S. & Schambeck, M. (2015). Einleitung. In: S. Pemsel-Maier & M. Schambeck (Hrsg.), *Keine Angst vor Inhalten! Systematisch-theologische Themen religionsdidaktisch erschließen* (S. 9–17). Freiburg i. B.: Herder.
- Pohl-Patalong, U.; Boll, St.; Dittrich, Th.; Lüdtke, A. & Richter, C. (2017). *Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt II. Perspektiven von Schülerinnen und Schülern*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Raether, T. (2020). Naja und Amen. *SZ-Magazin* (3.4.2020), S. 24–27.
- Riegel, C. (2016). *Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. Bielefeld: Transcript.
- Rosales, C. (2019). Kein richtiger Sex. URL: <https://www.zeit.de/kultur/2019-01/lesbische-liebe-frauen-diskriminierung-homophobie-sexuelle-freiheit-aufklaerung/komplettansicht> [Zugriff 31.07.2020].
- Rothgangel, M. & Spichal, J. (2016). Antijudaismus in Schulbüchern und Lehrplänen. Zwischen Reform und Stagnation. *ZNT*, 37(19), S. 58–66.
- Rothgangel, M.; Lück, Chr. & Klutz, Ph. (2017). *Praxis Religionsunterricht: Einstellungen, Wahrnehmungen und Präferenzen von ReligionslehrerInnen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rupp, H. & Schmidt, H. (Hrsg.) (2001). *Lebensorientierung oder Verharmlosung. Theologische Kritik der Lehrplanentwicklung im Religionsunterricht*. Stuttgart: Calwer.
- Sajak, K. (2018). *Interreligiöses Lernen*. Darmstadt: WBG.
- Schenk, A. (2019). Was hilft gegen Online-Islamisten? Fragen an den Islamwissenschaftler Michael Kiefer von der Universität Osnabrück. *Die ZEIT* (Nr. 20), S. 71.
- Schlag, T. & Suhner, J. (Hrsg.) (2017). *Theologie als Herausforderung religiöser Bildung. Bildungstheoretische Orientierungen zur Theologizität der Religionspädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schröder, B. (2012). *Religionspädagogik*. Tübingen: Mohr Siebeck.

- Schröder, B. (2019). Religionsdistanz als Herausforderung im Spiegel religionsdidaktischer Ansätze. *JRP*, 35, S. 112–127.
- Schwarz, S. (2019). *SchülerInnenperspektiven und Religionsunterricht: empirische Einblicke – theoretische Überlegungen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schweitzer, F. (2014). *Interreligiöse Bildung. Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Schweitzer, F., Wissner, G. & Bohner, A. (2018). *Jugend Glaube Religion. Eine Repräsentativstudie zu Jugendlichen im Religions- und Ethikunterricht*. Münster: Waxmann.
- Schweitzer, F., Haen, S. & Krimmer, E. (2019). *Elementarisierung 2.0. Religionsunterricht vorbereiten nach dem Elementarisierungsmodell*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Spichal, J. (2015). *Vorurteile gegen Juden im christlichen Religionsunterricht. Eine qualitative Inhaltsanalyse ausgewählter Lehrpläne und Schulbücher in Deutschland und Österreich (ARP 57)*. Göttingen: V&R unipress.
- Spichal, J. (2019). Antijüdische Vorurteile in Lehrplänen und Schulbüchern für die Grundschule. *Theoweb*, 18(1), S. 124–133.
- Spiegel* (2019). Als Gott zur Strafe zehn Blagen schickte. URL: <https://www.spiegel.de/fotostrecke/schuelerantworten-zum-advent-gott-schickte-zehn-blagen-fotostrecke-171807.html> [Zugriff 31.07.2020].
- Stimac, Z. & Spielhaus, R. (2018). Perspektiven für die Schulbuch- und Religionsforschung – eine Einleitung. In Z. Stimac & R. Spielhaus (Hrsg.), *Schulbuch und religiöse Vielfalt - Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 11–26). Göttingen: V&R unipress.
- Süddeutsche Zeitung (2019). Wie haben Sie erfahren, wie Geschlechtsverkehr funktioniert? *Süddeutsche Zeitung* (1.07.2019), Regionalteil, S. 2. [=2019a]
- Süddeutsche Zeitung (2019). »Auf dem Podium zu stehen ist eine Marter der Extraklasse«. Interview mit Christian Thielemann. *SZ-Magazin* (20.09.2019), S. 74–87. [=2019b]
- Süddeutsche Zeitung (2019). Mit ganzem Herzen dabei. Lisa Koller ist neue evangelische Gemeindeferentin. *Süddeutsche Zeitung* (1.10.2019), Regionalteil Freising, S. 9. [=2019c]
- Thierfelder, J. (2001). Kirchengeschichte bedarf der Verstärkung. In H. Rupp & H. Schmidt (Hrsg.), *Lebensorientierung oder Verharmlosung. Theologische Kritik der Lehrplanentwicklung im Religionsunterricht* (S. 127–141). Stuttgart: Calwer.
- Wagner, J. (2020). Zum Frömmigkeitstest. *Der Spiegel* (31.1.2020), S. 52.
- Welt (2020). Hessen nimmt islamischen Religionsunterricht in eigene Hand. *WELT ONLINE* (28.04.2020). URL: <https://www.welt.de/regionales/hessen/article207579559/Hessen-nimmt-islamischen-Religionsunterricht-in-eigene-Hand.html> [Zugriff 31.07.2020].
- Wermke, M. (2018). Der Religionsunterricht und das Religionsschulbuch im öffentlichen Schulwesen. Eine bildungstheoretische Reflexion. In Z. Stimac & R.

- Spielhaus (Hrsg.), *Schulbuch und religiöse Vielfalt Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 63–79), Göttingen: V&R unipress.
- Wetzel, J. (2019). Glockengeläut fürs Klima. Aktivisten von „Fridays for Future“ fordern mehr Engagement von den Kirchen. *Süddeutsche Zeitung* (14.09.2019), Regionalteil München, S. 5.
- Wissner, G.; Nowack, R.; Schweitzer, F.; Boschki, R. & Gronover, M. (2020) (Hrsg.). *Jugend – Glaube – Religion, Teil: 2. Neue Befunde – vertiefende Analysen – didaktische Konsequenzen*. Münster: Waxmann.
- Witten, U. (2021). *Inklusion und Religionspädagogik. Eine wechselseitige Erschließung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Woppowa, J. & Schröder, B. (Hrsg.) (2020). *Handbuch Theologie für konfessionell-kooperativen Religionsunterricht*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Woppowa, J. (2015). *Perspektiven wechseln. Lernsequenzen für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht*. Paderborn: Schöningh.
- Zimmermann, M. (2016). Kann Kindertheologie auch unwahr sein? Ein Plädoyer für differenzierte Bewertungskriterien in der Kindertheologie. *ZPT*, 68(1), S.58–72.

PD Dr. Tanja Gojny, vertritt zurzeit den Lehrstuhl Evangelische Theologie mit Schwerpunkt Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg.

Prof. Dr. Susanne Schwarz, Professur für Evangelische Theologie mit dem Schwerpunkt Religionspädagogik/Didaktik des Religionsunterrichts an der Universität Koblenz-Landau, Standort Landau

PD Dr. Ulrike Witten, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl Religionspädagogik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg