

TANJA GOJNY, SUSANNE SCHWARZ,  
ULRIKE WITTEN (HG.)

# WIE KOMMT DER RELIGIONS- UNTERRICHT ZU SEINEN INHALTEN?

ERKUNDUNGEN ZWISCHEN  
FRIDAYS FOR FUTURE, ABRAHAM  
UND SÜHNEOPFERTHEOLOGIE

[transcript] RELIGION UND BILDUNG DISKURSIV 1

**Aus:**

*Tanja Gojny, Susanne Schwarz, Ulrike Witten (Hg.)*

## **Wie kommt der Religionsunterricht zu seinen Inhalten?**

Erkundungen zwischen Fridays for Future,  
Abraham und Sühneopfertheologie

Dezember 2023, 402 S., kart., 11 Farbabb.

44,00 € (DE), 978-3-8376-6857-5

E-Book: kostenlos erhältlich als Open-Access-Publikation

PDF: ISBN 978-3-8394-6857-9

»Wie kommen die Inhalte in den Religionsunterricht?« Diese Frage führt direkt ins Zentrum der Religionspädagogik. Aktuelle Herausforderungen für religiöse Bildung wie Säkularisierung und Pluralisierung sowie neue Anforderungen, z.B. im Zuge von Kompetenzorientierung und Digitalisierung, stellen die Frage nach den Inhalten neu und vehement. Die Beiträger\*innen bringen aus historischer, systematischer, normativer und empirischer Perspektive diesen Diskurs voran. Damit liefern sie unverzichtbare Grundlagen für alle, die für die Auswahl und Didaktisierung religionsunterrichtlicher Inhalte in Theorie und Praxis verantwortlich sind.

**Tanja Gojny** (Dr.) ist Professorin für Religionspädagogik und Didaktik der Evangelischen Religionslehre an der Bergischen Universität Wuppertal. Ihre Forschungsschwerpunkte sind u.a. religiöses Schulleben in der Pluralität, religiöse Bildung im Kontext von Mediatisierung und Digitalisierung, Unterrichtsmedien und Bibelrezeption in nichttheologischen Kontexten.

**Susanne Schwarz** (Dr.) ist Professorin für Evangelische Theologie mit dem Schwerpunkt Religionspädagogik/Didaktik des Religionsunterrichts an der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität Kaiserslautern-Landau. Mit ihren Forschungsschwerpunkten bezieht sie sich u.a. auf empirische Forschung zu Schüler\*innenperspektiven, Konfessionslosigkeit und Religionsunterricht, Religionspädagogik und Autobiographie.

**Ulrike Witten** (Dr.) ist Professorin für Evangelische Religionspädagogik an der Ludwig-Maximilians-Universität München. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Religionspädagogik und Religionsdidaktik angesichts religiös-weltanschaulicher Heterogenität, Inklusionstheorie und Religion in der Lebenswelt.

Weitere Informationen und Bestellung unter:  
[www.transcript-verlag.de/978-3-8376-6857-5](http://www.transcript-verlag.de/978-3-8376-6857-5)

© 2023 transcript Verlag, Bielefeld

# Inhalt

---

## Einleitung

*Tanja Gojny, Susanne Schwarz und Ulrike Witten* ..... 11

## I Zur Aktualität und Brisanz der Inhaltsfrage

***Fridays for Future, Abraham oder Sühneopfertheologie? – Warum über die Frage nach den Inhalten des Religionsunterrichts neu diskutiert werden muss***

*Tanja Gojny, Susanne Schwarz und Ulrike Witten* ..... 21

**Muss die Bibel, Gott, das Subjekt im Mittelpunkt des Religionsunterrichts stehen – oder die Erschließung einer theologischen Perspektive?**

Die Frage nach der Mitte des Faches und dessen Inhalten  
in historisch-systematischer Perspektive

*Bernd Schröder* ..... 47

## II Die Inhaltsfrage im Religionsunterricht – mehrperspektivische Annäherungen

### Quellen fachlicher Inhalte

Perspektiven der Allgemeinen Fachdidaktik auf die inhaltliche Dimension  
des Religionsunterrichts

*Martin Rothgangel* ..... 61

### Von der Fachwissenschaft zur Fachdidaktik

Perspektiven aus der alttestamentlichen Wissenschaft

*Sebastian Grätz* ..... 73

### **Eigensinn oder Nostrifizierung biblischer Texte?**

Neutestamentliche Perspektiven auf die Inhaltsfrage im Religionsunterricht

*Gudrun Guttenberger* ..... 85

### **Brauchen wir das noch oder kann das weg?**

Christliche Elementaria zwischen Zeitgeist und Katechismus aus Sicht  
der Systematischen Theologie

*Nadine Hamilton* ..... 97

### **Weisheitszähne und Weisheitskompetenz**

Plädoyer für eine am spürenden Leib orientierte Religionspädagogik

*Klaas Huizing* ..... 109

### **»Paradigmatische« Kirchengeschichte**

Ein Plädoyer für kirchenhistorische Perspektiven auf die Inhalte des Religionsunterrichts

*Ulrich A. Wien* ..... 125

### **»Religion« in der Schule als gesellschaftlicher Seismograph**

Der lange Weg zu den Inhalten des Religionsunterrichts für alle im Kanton Tessin (Schweiz)

*Daria Pezzoli-Olgiati* ..... 141

## **III Empirische Perspektiven auf die inhaltliche Dimension des Faches**

### **Die Inhaltsfrage in empirischen Studien**

Ein kursorischer Überblick über Schüler\*innen-/Lehrkräfte- und Unterrichtsstudien

*Susanne Schwarz* ..... 161

### **Welche Themen unterrichten Religionslehrkräfte gerne?**

#### **Ergebnisse einer explorativen Studie**

*Michael Fricke, unter Mitarbeit von Stefan Böhlinger und Katharina Sommariva* ..... 171

### **Was im Religionsunterricht tatsächlich zum Inhalt wird**

Perspektiven der Unterrichtsforschung

*Hanna Roose* ..... 183

### **Religionshefte als Quellen für Inhalte des Religionsunterrichts?**

Einblicke anhand eines traditionsreichen Unterrichtsmediums

*Tanja Gojny* ..... 191

## **IV Trinität, Sinnsuche, Gebetspraxis und Digitalisierung: Die Inhaltsfrage im Kontext von Lehrplantheorie und -entwicklung**

### **Wer MACHT die Inhalte des Religionsunterrichts?**

Auswahl und Machtfragen in den Normierungsprozessen für curriculare Vorgaben  
im Fach Religion

*Bärbel Husmann* ..... 209

### **Inhalte zwischen Kontinuität und Wandel im Spiegel verschiedener Generationen von Lehrplänen für den evangelischen Religionsunterricht**

*Ulrike Witten* ..... 221

### **Ein Blick über den Tellerrand**

Wie laufen Prozesse zur Inhalts- und Themenklärung des Religionsunterrichts  
in europäischen Ländern ab?

*Karlo Meyer* ..... 233

## **V Neue Herausforderungen, aber »alte« Inhalte? Was im Religionsunterricht mehr berücksichtigt werden sollte – und worauf man dafür verzichten muss**

### **Mehr Nachhaltigkeitsbildung im Religionsunterricht: klassische Themen neu kontextualisieren**

*Alexander Schimmel und Veit Straßner* ..... 247

### **Mehr Friedensbildung!**

Ein Plädoyer für eine Rückbesinnung der Religionspädagogik  
auf ihren friedensethischen Anspruch

*Christiane Caspary* ..... 255

### **Mehr auf die menschlichen Bedürfnisse in digitalen Zeiten fokussieren**

Überlegungen zu einem *Digital Religions*-Unterricht

*Patrick Grasser und Ilona Nord* ..... 263

### **Mehr globale Perspektiven!**

*Henrik Simojoki* ..... 273

## **VI Wie werden Inhalte gewonnen? Diskussionsbeiträge ausgehend von religionspädagogischen Profilierungen**

### **Wie kommt der Religionsunterricht zu seinen Inhalten?**

Drei Thesen zur Orientierung des Religionsunterrichts an Anforderungssituationen, Lebenswelt und/oder Problemen

*Thomas Heller* ..... 283

### **Emotionen als Auswahl- und Strukturprinzip für Inhalte des Religionsunterrichts**

*Carsten Gennerich* ..... 297

### **Alles anders?**

Konfessionslose Lernende und die Auswahl der Inhalte im Religionsunterricht

*Georg Bucher* ..... 311

### **Empowerment-orientiert Inhalte für den Religionsunterricht auswählen**

Eine Wegmarkierung

*Michael Domsgen* ..... 327

### **Religionsunterricht inhaltlich auch von (christlich-)religiöser Praxis her entwickeln!**

Eine resonanzorientiert-performative Ermutigung

*Silke Leonhard* ..... 337

### **Zur möglichen Rolle religiöser Vielfalt für die Auswahl der Inhalte des Religionsunterrichts**

*Ulrich Riegel* ..... 349

## **VII Wie werden Inhalte gewonnen? Diskussionsbeiträge ausgehend von religionsunterrichtlichen Modelloptionen**

### **Vom ›Was‹ zum ›Wie‹ und wieder zurück**

Der konfessionell-kooperative Religionsunterricht vor der Inhaltsfrage

*Jan Woppowa* ..... 359

### **Christlicher Religionsunterricht – und woher kommen die Inhalte?**

*Joachim Willems* ..... 369

### **Multireligiöser Religionsunterricht der Zukunft**

Herausforderungen und Chancen aus einer jüdischen und muslimischen Perspektive

*Bruno Landthaler und Fahimah Ulfat* ..... 379

## **VIII Ausblick**

### **So kommt der Religionsunterricht zu seinen Inhalten**

Bilanzierung und Ausblick

*Tanja Gojny, Susanne Schwarz und Ulrike Witten* ..... 393

**Verzeichnis der Autorinnen und Autoren** ..... 399

# Einleitung

---

*Tanja Gojny, Susanne Schwarz und Ulrike Witten*

## Hinführung

Die inhaltliche Dimension des Religionsunterrichts berührt religionspädagogisches sowie religionsdidaktisches Nachdenken in ihrem Kern. Trotzdem spielt die Inhaltsfrage im Fachdiskurs eine untergeordnete Rolle. Neue Rahmenbedingungen des Fachs wie Kompetenzorientierung, Digitalisierung und Inklusion haben die Frage nach den Inhalten in den Hintergrund treten lassen. Zugleich scheint sich unabhängig von aktuellen Theoriediskursen in den Lehr- und Bildungsplänen sowie in den schulinternen Curricula ein stabiler Kranz an religionsunterrichtlichen Themen etabliert zu haben (Schröder, 2021, S. 421).

Gerade jedoch aktuelle Entwicklungen in den sozialisatorischen und lebensweltlichen Voraussetzungen der Teilnehmenden wie auch Überlegungen zu pluralitäts- und heterogenitätssensiblen Modellen von Religionsunterricht zeigen, wie wichtig eine theoriegeleitete und theoriebildende Auseinandersetzung mit der Frage nach der Gewinnung religionsunterrichtlicher Inhalte und Themen ist.

Facettenreich diskutiert wurde diese Frage im Rahmen der mehrperspektivischen und intradisziplinär angelegten Tagung »Zwischen Fridays for Future, Abraham und Sühneopfertheologie – Wie kommt der Religionsunterricht zu seinen Inhalten?«, die im Oktober 2022 an der Universität Koblenz-Landau am Standort Landau (jetzt: RPTU) stattfand. Die Überzeugung von der grundlegenden Bedeutung dieser Fragestellung war der Beweggrund dafür, den Rahmen für eine auf das Tagungsthema bezogene Veröffentlichung weit zu spannen mit dem Ziel, durch eine Grundlagenpublikation den auf der Tagung geführten Forschungsdiskurs abzubilden und ihn um weitere wissenschaftliche Perspektiven zu erweitern.

Die vorliegende Veröffentlichung teilt folgende Hauptintentionen der Fachtagung:

- die Prozesse der Auswahl bzw. der Konstruktion von religionsunterrichtlichen Inhalten sichtbar zu machen, zu reflektieren und ggf. zu entwerfen – sowie die Kriterien und Modelle, die jene Prozesse auf verschiedenen Ebenen bestimmen,

- die Konsequenzen unterschiedlicher religionspädagogischer bzw. -didaktischer Ansätze und Perspektiven für die Frage nach der Auswahl und Konstruktion von Inhalten für bzw. im Religionsunterricht herauszuarbeiten wie zu diskutieren und
- Impulse für die theoriebildende und praxisbezogene Weiterarbeit an der inhaltlichen Dimension des Religionsunterrichts zu gewinnen.

Es geht dabei *nicht* primär um eine Rekonstruktion von Inhalten oder um eine Lehrplangeneese (Dieterich, 2007) oder Analyse einer in Lehrplänen und Unterrichtsmedien enthaltenen kontextuellen Theologien (Rupp & Schmidt, 2001), sondern um die Frage, wie die Inhalte in den Religionsunterricht kommen. Der für diesen Band gewählte Untertitel (bzw. der für die Tagung gewählte Titel) verweist exemplarisch darauf, wie groß die Bandbreite dessen ist, was im Religionsunterricht zum Inhalt wird bzw. werden könnte. Die inhaltlichen Schlagworte stehen *pars pro toto* für kontrovers z.T. auch in der Öffentlichkeit diskutierte Forderungen<sup>1</sup> an die inhaltliche Bestimmung des Faches – wie z.B. mehr aktuelle und gegenwartsbezogene Themen, mehr interreligiöse Öffnung, mehr christlich-theologisches Basiswissen jenseits vordergründiger Aktualisierungen und Relevanzbehauptungen, wobei sich die Liste an Forderungen leicht fortsetzen ließe. Damit ist auch angedeutet, dass das Ringen um das, worum es inhaltlich in diesem Fach gehen soll, mindestens so viel Aufmerksamkeit verdient wie die Frage nach neuen Organisationsmodellen – und dass letztendlich die Frage nach den Inhalten des Faches nicht von der Frage nach der rechtlichen und organisatorischen Rahmung getrennt werden kann.

### **Zur Reihe *Religion und Bildung diskursiv***

Der vorliegende Band stellt nicht nur die Frage nach den Inhalten *neu*, sondern bildet auch den Auftakt der neuen wissenschaftlichen Publikationsreihe *Religion und Bildung diskursiv*. Die interdisziplinär ausgerichtete Reihe vereint Publikationen zu Fragestellungen von Religion und Bildung. Im Fokus stehen dabei zum einen Forschungsbeiträge, die sich aktuellen Herausforderungen widmen, vor denen Religion und Bildung angesichts dynamischer Transformationsprozesse in beiden Bereichen stehen. Zum anderen sind insbesondere Publikationen zu Grundsatzfragen im Schnittfeld von Religion und Bildung im Blick, die sich durch einen innovativen Forschungsansatz und/oder eine originelle Perspektivenverschränkung auszeichnen und insofern relevante Forschungsdiskurse generieren oder voranbringen. Die Reihe umfasst somit Forschungsarbeiten, die einen Beitrag leisten zur Auseinandersetzung mit den wechselseitigen Bezügen und Interdependenzen von Religion und Bildung. Eine besondere Rolle spielen dabei interwie intradisziplinäre Zugänge, von denen wichtige Beiträge zur notwendigen Diskursivierung der Phänomene zu erwarten sind. Die Reihe startet mit dem hier vorliegenden Band, der aufgrund aktueller Herausforderungen einen zu lange vernachlässigten Diskurs aus dem Zentrum religionspädagogischer Theoriebildung explizit neu ins Zentrum der religionspädagogischen Theoriebildung hebt und mit intra- wie interdisziplinären Diskursen verbindet.

---

1 Vgl. den Beitrag von Gojny, Schwarz und Witten in diesem Band.

## Zur Gliederung des Bandes und den einzelnen Beiträgen

Eröffnet wird der Band mit einem ersten Teil, der die *Aktualität und Brisanz der Inhaltsfrage* herausstellt. Darin erörtern *Tanja Gojny, Susanne Schwarz* und *Ulrike Witten* mehrperspektivisch, warum die Inhaltsfrage *neu* zu stellen ist. Denn der vorliegende Band stellt die Inhaltsfrage nicht zum ersten Mal: Sie wurde bereits im Zuge der Auseinandersetzung mit der Curriculumtheorie sowie der Kompetenzorientierung vor allem in Bezug auf die Ausgestaltung der Lehrpläne diskutiert und auch in Bezug auf bestimmte didaktische Konzeptionen theoretisiert.

In einem sich wandelnden Religionsunterricht stellt sich jedoch die Frage nach der *Gewinnung der Inhalte* mit verstärkter Vehemenz und erfordert eine Theoretisierung. Dies wird auch deutlich durch den Beitrag von *Bernd Schröder*, in dem er historische Linien der Entwicklung religionsunterrichtlicher Inhalte nachzeichnet und systematisch nach der Mitte des Religionsunterrichts fragt, wobei er zu dem Schluss kommt, »dass der Religionsunterricht Inhalte behandelt, die es Schüler:innen erlauben, *die Eigenart und das Potential einer religiösen Perspektive (und deren theologischer Interpretamente) für die Deutung und Führung ihres Lebens zu verstehen und* – wenn sie denn wollen – *anzuzeigen*« (Schröder, 2023, S. 56).

Im zweiten Teil *Die Inhaltsfrage im Religionsunterricht – mehrperspektivische Annäherungen* diskutieren Wissenschaftler:innen die Inhaltsfrage aus der Perspektive unterschiedlicher religionspädagogischer Bezugsdisziplinen.

*Martin Rothgangel* zeigt in seinem Beitrag auf, inwiefern das innovative Potential der Allgemeinen Fachdidaktik im Vergleich zur Allgemeinen Didaktik gerade anhand der Inhaltsfrage deutlich wird. Ein Vergleich des Zugriffs von 17 Fachdidaktiken auf vier Hauptquellen für ihre jeweiligen fachlichen Inhalte, die sich auch im Hinblick auf den Religionsunterricht erkennen lassen, zeigt Analogien im Hinblick auf die Gewinnung fachlicher Inhalte in der Religionsdidaktik etwa zur Musikdidaktik und wirft ein neues Licht auf bekannte religionspädagogische Kontroversen.

Der Alttestamentler *Sebastian Grätz* geht in seinem Beitrag zwar davon aus, dass die Frage der Gewinnung fachlicher Inhalte aus der alttestamentlichen Wissenschaft komplex ist, weil Fachwissenschaft und Fachdidaktik unterschiedlichen Fachlogiken unterliegen. Gleichzeitig macht er die These stark, dass diese Aufgabe dadurch erleichtert wird, dass das Alte Testament selbst ein »Lehr- und Lernbuch« ist, das seine Didaktik bereits in sich trägt. Dies entfaltet er anhand unterschiedlicher Figuren und Gattungen des Alten Testaments. Deutlich wird, wie insbesondere aktuelle Tendenzen der alttestamentlichen Wissenschaft besonders anschlussfähig für die Frage nach der Gewinnung fachlicher Inhalte für den Religionsunterricht sind.

*Gudrun Guttenberger* schärft in ihrem Aufsatz den Blick für die Spannungen zwischen der Fachdidaktik und der neutestamentlichen Wissenschaft, für das Zusammenwirken theologischer Teildisziplinen bei der didaktischen Auswahl und Konstruktion religionsunterrichtlicher Inhalte sowie für Funktionalisierungen von Bibeltexten in Kirche, Gesellschaft und Unterricht. In diesem Zusammenhang betont die Neutestamentlerin die Implikationen des jeweils zugrunde gelegten Verständnisses biblischer Texte: entweder eher als Elemente eines dogmatisch festgelegten (und Normativität wie Orientierungs-

potential beanspruchenden) Kanons oder eher als Beispiele antiker jüdischer Texte, die sich in erster Linie mit Methoden der Altphilologie und historischem sowie text- und kulturwissenschaftlichem Hintergrundwissen erschließen lassen.

Die provokative Frage »Brauchen wir das noch oder kann das weg?« beantwortet *Nadine Hamilton* aus Perspektive der Systematischen Theologie pointiert mit einem Plädoyer für ein Bewahren traditioneller Lehrbestimmungen für den Religionsunterricht sowie für ein erkennbares systematisch-theologisches Profil religionsunterrichtlicher Inhalte: Dass diese nicht isoliert erlernt und sich über die Jahre additiv zusammenfügen, sondern in der Form einer anspruchsvollen christlichen Grammatik entfaltet werden sollten, verdeutlicht sie am Thema »Schöpfung«, das in den Lehr- und Bildungsplänen für den Religionsunterricht aller Schularten verankert ist.

Aus ethischer Perspektive geht *Klaas Huizing* von der Beobachtung aus, dass es in den Gesellschaftswissenschaften einen Drift zu Theorien gelingenden Lebens gibt und existentielle Fragen in einer unübersichtlichen und digitalisierten Welt hoch im Kurs stehen. Vor diesem Hintergrund wirbt er dafür, an die Pädagogik der (milde optimistischen) Weisheitstheologie anzuknüpfen, die in der biblischen Kultur oft zugunsten der Prophetie vernachlässigt wird. Anknüpfungspunkt für Zugänge zur Transzendenz ist, so sein Vorschlag, der spürende Leib als Resonanzraum für Erfahrungen in der Natur, der Kultur und bei maßgebenden Menschen. Religiös qualifiziert sind diese Erfahrungen, wenn sie in dem spezifischen Weltgefühl der Schöpfung gedeutet werden.

*Ulrich Wien* entfaltet zunächst grundlegend die Bildungsbedeutung kirchengeschichtlicher Inhalte für Schüler:innen. Mit Blick auf die didaktische Konstruktion konkreter kirchengeschichtlicher Inhalte und Themen argumentiert er für einen Paradigmenwechsel – weg von den (nur) scheinbar »bewährten« Stoffen hin zu einer Orientierung an kirchengeschichtlichen Paradigmen wie etwa Religionsfreiheit, Angst, Leid und Biographie.

Die Religionswissenschaftlerin *Daria Pezzoli-Olgiasi* gibt in ihrem Beitrag einen Überblick über die Prozesse und Entscheidungen, die zur Einrichtung eines verpflichtenden kulturhistorisch ausgerichteten Religionsunterrichts führten und reflektiert die z.T. disparaten und kontrovers diskutierten Kriterien, die direkt sowie auch indirekt (z. B. durch die Berufung bestimmter Personen in die Arbeitsgruppen) die Auswahl und Konturierung der Inhalte dieses Faches beeinflusst haben.

Im dritten Teil zu den *empirischen Perspektiven auf die inhaltliche Dimension des Faches* nimmt im ersten Überblicksbeitrag dazu *Susanne Schwarz* Schüler:innen- und Lehrkräftestudien sowie Arbeiten aus der empirischen Unterrichtsforschung in den Blick und identifiziert vor allem implizite und weniger explizite Bezüge zur Inhaltsfrage, aus denen sie Impulse für die theoriebildende Auseinandersetzung mit der Inhaltsfrage generiert.

*Michael Fricke* hat aufgrund des überwiegenden Desiderats eine eigene (explorative) Studie für Religionslehrkräfte entworfen, durchgeführt und ausgewertet, mit der er nach den (un-)gern unterrichteten Themen des Faches Religion fragt. In den Ergebnissen zeigt sich eine hohe Übereinstimmung mit den Akzentuierungen der Lehrpläne.

Aus bzw. in der Perspektive der Unterrichtsforschung eruiert *Hanna Roose* exemplarisch Eigenlogiken im Blick auf das, was wirklich zum Inhalt wird. So zeigen sich in den gewählten Unterrichtsausschnitten Ethisierungen der Inhalte, die Roose als Rückfrage

an die Vorstellungen von Fachlichkeit auf der einen sowie an den stabilisierenden Beitrag der Eigenlogik des Faches auf der anderen Seite präsentiert.

Einer bislang nicht erschlossenen (Praxis-)Quelle zur Inhaltsfrage wendet sich *Tanja Gojny* zu: den Religionsheften/-heftern. In ihrer exemplarisch auf die Strukturierung von Inhalten wie auf die Strategien zur Normierung gerichteten Analyse erkennt sie zum einen die Auflösung von roten (Inhalts-)Fäden wie den Zusammenhang von Normierung und Heftfunktion und stellt die Potentiale dieser Quellenarbeit heraus.

Der vierte Teil des Bandes reflektiert aus drei Perspektiven die *Inhaltsfrage im Kontext von Lehrplantheorie und Lehrplanentwicklung*.

Aus einer Beteiligtenperspektive stellt die langjährig mit der Lehrplanarbeit befasste *Bärbel Husmann* dar, wodurch das Zustandekommen von Lehrplänen beeinflusst wird und welche Prozesse und Gegebenheiten von Macht dabei eine Rolle spielen.

*Ulrike Witten* untersucht verschiedene Lehrplangenerationen und kommt durch den historischen Vergleich, der maximale wie minimale Kontrastierungen enthält, zu dem Schluss, dass sowohl Kontinuität als auch Wandel die Lehrplanentwicklung prägen, wobei der Wandel sich eher in kleinen Schritten vollzieht.

*Karlo Meyer* nimmt eine internationale Perspektive ein und stellt dar, wie in sechs europäischen Ländern (Deutschland, England, Finnland, Niederlande, Österreich, Schweden) die Prozesse zur Inhalts- und Themenklärung des Religionsunterrichts ablaufen. Das führt die Komplexität sowie die kontextuelle Pfadabhängigkeit der Konstituierung religionsunterrichtlicher Inhalte deutlich vor Augen.

Es schließt sich ein fünfter Teil des Bandes an, in dem erörtert wird, wie angesichts *neuer Herausforderungen*, die allesamt religionsdidaktisch-theoriebildend relevant sind und bereits zu lebendigen Forschungsdiskursen geführt haben, sich »alte« Inhalte verändern sollten und fragt, was im Religionsunterricht mehr berücksichtigt werden sollte und worauf man dafür verzichten muss. Die Autor:innen stellen dazu den jeweiligen Diskurs und seine Bedeutung für die Inhaltsfrage vor und bringen Vorschläge ein, inwiefern der jeweilige Diskurs die Inhaltsfrage berührt sowie was mehr berücksichtigt und was verändert werden sollte.

*Alexander Schimmel* und *Veit Straßner* pointieren dies für das Feld der religiösen Bildung für nachhaltige Entwicklung, wobei sie für eine Neukontextualisierung klassischer Inhalte durch die Nachhaltigkeitsfrage plädieren.

*Christiane Caspary* ruft mit der Friedensbildung ein höchst aktuelles Thema auf, wobei sie für eine Neukontextualisierung friedensethischer Diskurse, die dem Anliegen mehr Raum geben, wirbt.

*Patrick Grasser* und *Ilona Nord* zeigen, wie Digitalität religiöse Praxis und Wissen über Religion als auch die Ausgestaltung des Unterrichts verändert, was klassische ethische, theologische wie anthropologische Inhalte neu akzentuiert, und plädieren dafür, mehr auf die menschlichen Bedürfnisse in digitalen Zeiten zu fokussieren.

*Henrik Simojoki* reflektiert die globalen Perspektiven, problematisiert den Ruf nach Mehr und schlägt ein multikontextuelles Unterrichten vor, womit sich ein Abschied von volks- und landeskirchlichen Normalitätskonstruktionen verbindet.

Im sechsten Teil *Wie werden Inhalte gewonnen? Diskussionsbeiträge ausgehend von religionspädagogischen Profilierungen* bringen Religionspädagog:innen Impulse ein, die von unterschiedlichen religionsdidaktischen Ansätzen und Perspektivierungen ausgehend die Inhaltsfrage pointieren.

*Thomas Heller* diskutiert in seinem Beitrag die Chancen und Herausforderungen religionsdidaktischer Versuche, die Leitvorstellung der Subjektorientierung für die Unterrichtspraxis umzusetzen. Ein besonderer Akzent liegt dabei auf der Frage, inwiefern sich bei dem Bemühen um Lebenswelt- bzw. Problemorientierung die Gefahr minimieren lässt, dass diese letztlich an den tatsächlichen Interessen der Kinder und Jugendlichen vorbei gehen.

Mit dem Vorschlag, Emotionen als Auswahl- und Strukturprinzip für religionsunterrichtliche Inhalte zu etablieren, die seine Überlegungen zu einer emotionsbasierten Religionsdidaktik fortführen, ergänzt *Carsten Gennerich* die etablierten Modelle der Inhaltsbestimmung in diesem Fach um einen innovativen Ansatz. In diesem Zusammenhang fragt er danach, inwiefern religiös-christliche Deutungen auf grundlegende Emotionen des Menschen mit einem Deutungsgewinn auf diese bezogen werden können und zeigt, dass diese zu einer Regulation der unterschiedlichen Emotionen beitragen können.

*Georg Bucher* erörtert sowohl die Frage, inwiefern Konfessionslosigkeit ein sinnvolles Unterrichtsthema im Religionsunterricht darstellt, als auch die Frage, inwiefern bei der Konstruktion anderer religionsunterrichtlicher Inhalte bzw. Themen die zunehmende weltanschauliche Pluralität der Teilnehmenden an diesem Fach angemessen berücksichtigt werden kann.

*Ulrich Riegel* entfaltet in seinem Beitrag zunächst die elementaren Konturen religiöser Vielfalt, um hiervon ausgehend acht Modelle bzw. Grundlogiken, nach denen religiöse Vielfalt in der Auswahl religionsunterrichtlicher Inhalte berücksichtigt werden könnte, zu differenzieren.

*Silke Leonhard* bringt eine resonanzorientiert-performative Ermutigung in die Diskussion ein und entwickelt Thesen, die dafür plädieren, Religionsunterricht inhaltlich auch von (christlich-)religiöser Praxis her zu entwickeln.

Im siebten Teil des Bandes wird die Frage, *wie Inhalte gewonnen werden ausgehend von religionsunterrichtlichen Modelloptionen diskutiert*, denn vor dem Hintergrund der enormen organisatorischen Verschiebungen und Diskurse zum Religionsunterricht und den damit verbundenen inhaltlichen Fragen erscheint es unbedingt notwendig, die Modellfrage des Faches mit dem Inhaltsdiskurs zu verknüpfen.

*Jan Woppowa* beschreibt und adressiert in seinem Beitrag mit Blick auf den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht in seinen unterschiedlichen Realisierungsformen die Notwendigkeit einer kriteriengeleiteten Auswahl wie Bestimmung von Inhalten. Das didaktisch etablierte Prinzip der Perspektivenverschränkung dient ihm hierbei als Orientierung und Option für weitere kooperative Modelle des Faches.

Dem weitergeführten Modell des KoKoRU – dem 2025 für Niedersachsen geplanten CRU – widmet sich *Joachim Willems*, indem er den Planungsprozess des CRU zum Anlass nimmt, den Prozess zur Gewinnung von Inhalten zu beobachten und mit grundsätzlichen (normativen) Überlegungen zu verbinden, die den Autor zu dem Plädoyer führen, inhaltlich den Fokus auf religiös relevante und existentielle Fragen, fachwis-

senschaftlich-sachliche Perspektiven und Differenzdimensionen in wechselseitiger Verschränkung zu legen.

Einen Blick in die Zukunft werfen *Fahimah Ulfat* und *Bruno Landthaler*, die einen imaginierten multireligiösen Religionsunterricht mit der Frage nach der Auswahl von Inhalten ins Verhältnis setzen. Zwischen den Polen Schüler:innen auf der einen und Religion auf der anderen Seite schlagen sie vor dem Hintergrund einer machttheoretischen Perspektive im Spannungsfeld von Minderheits- und Mehrheitsreligion Ansätze bzw. Prinzipien zur Auswahl von Inhalten aus einer jüdischen sowie muslimischen Perspektive vor.

Im abschließenden Teil werden die vielfältigen Zugänge zur Frage, *wie der Religionsunterricht zu seinen Inhalten kommt* von Tanja Gojny, Susanne Schwarz und Ulrike Witten hinsichtlich der in ihnen enthaltenen Spannungsfelder reflektiert und aufgezeigt, dass die Theoretisierung der Inhaltsfrage mit dem vorliegenden Band erst eröffnet ist.

In der Anlage vieler Beiträge dieser Publikation werden empirisch-rekonstruktive und normativ-prospektive Perspektiven miteinander verschränkt. Gleichwohl lassen sich diesbezüglich Schwerpunktsetzungen wahrnehmen: Bei den mehrperspektivischen Annäherungen aus unterschiedlichen Bezugsdisziplinen der Religionspädagogik beispielsweise liegt ein besonderes Gewicht auf normativen Überlegungen zur Frage, was Inhalt des Religionsunterrichts sein oder werden sollte. Insofern werden die Beiträge, die einen eindeutigen Fokus auf der Empirie haben, eingerahmt durch Beiträge mit einer eher normativ-prospektiven Ausrichtung am Anfang und Ende des Bandes.

## Dank

Schließlich ist Dank zu sagen für Unterstützung vielerlei Art!

Danken möchten wir der Universität Koblenz-Landau (jetzt: RPTU), der Evangelischen Kirche der Pfalz, der Calwer Verlag-Stiftung, der ELKB sowie der Evangelischen Kirche Hessen-Nassau, dass sie mit ihrer finanziellen Unterstützung die Tagung und/oder die vorliegende Publikation ermöglicht haben und den Inhalte-Diskurs damit interessiert fördern. Zu danken ist dem EFWI für die sehr konstruktive und engagierte Kooperation. Zu nennen sind hier Dr. Anja Angela Diesel und Brigitte Hahn.

Ein ganz herzlicher Dank ist vielen Personen zu sagen, ohne deren tatkräftige, sorgfältige und motivierte Mitarbeit weder die Tagung, noch die Publikation überhaupt und in dem Zeitrahmen möglich gewesen wären.

Hochengagiert, kreativ und fröhlich haben Angela Hangen, Fabian Stöcklin und Lisa Fabian wesentlich zum Gelingen der Tagung in Landau beigetragen. Ein großes Dankeschön für die sehr wichtigen Hilfen!

In akribischer, mühsamer, engagierter und sorgfältigster Kleinstarbeit haben Dr. Carolin Altmann, Christina Aulenbacher, Lioba Behrendt, Dr. Kathrin Boukrayâa TraBELSI, Maxine Brendel, Hanna Fengel, Janis Grust, Michelle Hermanns, Elena Schindler, Fabian Stöcklin sowie Carina Wöhrer Korrektur gelesen, die Satzvorlage erstellt, Korrekturen eingetragen, sodass aus Einzeltexten ein Buch entstehen konnte. Ihnen gebührt unser herzlichster Dank für die geleistete Arbeit!

Bedanken möchten wir uns auch beim transcript-Verlag. Dagmar Buchwald hat von Beginn an begeistert die Reihenidee ins Leben gerufen und den Prozess begleitet. Roswitha Gost hat kreativ die Gestaltung des Reihen-Covers ermöglicht und Mark Schäfers hat die Entstehung des Buches geduldig und sorgfältig vorangebracht.

## Literatur

- Dieterich, V.-J. (2007). *Religionslehrplan in Deutschland (1870–2000). Gegenstand und Konstruktion des evangelischen Religionsunterrichts im religionspädagogischen Diskurs und in den amtlichen Vorgaben*. Göttingen: V&R.
- Rupp, H., & Schmidt, H. (Hg.) (2001). *Lebensorientierung oder Verharmlosung? Theologische Kritik der Lehrplanentwicklung im Religionsunterricht*. Stuttgart: Calwer.
- Schröder, B. (2021). *Religionspädagogik* (2. Aufl.). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Schröder, B. (2023). Muss die Bibel, Gott, das Subjekt im Mittelpunkt des Religionsunterrichts stehen – oder die Erschließung einer theologischen Perspektive? In T. Gojny, S. Schwarz & U. Witten (Hg.), *Wie kommt der Religionsunterricht zu seinen Inhalten? Erkundungen zwischen Fridays for Future, Abraham und Sühneopfertheologie* (S. 47–58). Bielefeld: transcript.

# ***Fridays for Future, Abraham oder Sühneopfertheologie? – Warum über die Frage nach den Inhalten des Religionsunterrichts neu diskutiert werden muss***

---

*Tanja Gojny, Susanne Schwarz und Ulrike Witten*

## **1 Einführung**

Ziel des folgenden Problemaufrisses ist es, einen Überblick über die Hauptargumente zu geben, die dafür sprechen, sich in der wissenschaftlichen Religionspädagogik verstärkt der Inhaltsfrage zuzuwenden. Diese Argumente werden nach einer knappen Klärung des Begriffsfeldes (2) in zugespitzter Form skizziert. Dabei werden die eng miteinander verflochtenen Argumentationslinien schematisch voneinander getrennt, um die Argumente differenzierter analysieren zu können.

Der Überblick beginnt mit einer mehrperspektivischen Darstellung *inter- wie intradisziplinärer Anfragen an die Auswahl und den Zuschnitt der im Fach aktuell thematisierten Inhalte*. Berücksichtigt werden dabei zunächst die Anfragen aus der medialen Öffentlichkeit (3); anschließend werden Überlegungen aus der jeweiligen Perspektive theologischer Nachbardisziplinen der Religionspädagogik (4) sowie aus den Binnendiskursen der wissenschaftlichen Religionspädagogik betrachtet (5). Die inter- wie intradisziplinäre »Landvermessung« unterschiedlicher Anfragen, die die inhaltliche Dimension des Religionsunterrichts betreffen, ist deskriptiv gehalten und verzichtet auf eine differenzierte Auseinandersetzung mit den genannten Kritikpunkten. Dies bleibt den einzelnen Beiträgen dieser Publikation vorbehalten.

Wichtiger aber noch als die Anfragen an bestehende Inhalte und Themen erscheint das *Fehlen eines vertieften kritischen theoriegeleiteten Diskurses* zur Frage der Gewinnung religionsunterrichtlicher Inhalte bzw. das unkritische Tradieren von Themen des Religionsunterrichts, die sich in historischer Perspektive z.T. als durchaus kontingent erweisen. Für eine kritisch-konstruktive Auseinandersetzung mit der Auswahl und auch Didaktisierung der Inhalte des Religionsunterrichts sprechen machtkritische (6) wie auch empirische Perspektivierungen (8). Überlegungen zu Modellen für eine zukunftsfähige Organisation des Religionsunterrichts (7) zeigen zudem die Notwendigkeit der Entwicklung neuer theoretischer Konzepte darüber, wie Inhalte und Themen gewonnen und kontu-

riert werden können. Anstöße dazu lassen sich möglicherweise aus dem Diskurs rund um eine Allgemeine Fachdidaktik gewinnen (9).

## 2 Begriffsklärung

Die im Hinblick auf die inhaltliche Dimension des (Religions-)Unterrichts verwendeten Begrifflichkeiten sind vielfältig: so ist u.a. vom *Stoff* (Rosa & Endres, 2016), von der *Sache* (vgl. die »Sachanalyse« im Rahmen der »Didaktischen Analyse« nach Wolfgang Klafki (1962)) oder vom *Gegenstand* die Rede (Körper, 2010; Roose, 2019), sodass in unserem Zusammenhang eine begründete Verwendung von *Inhalt* in einer differenzierenden Unterscheidung der verschiedenen Begrifflichkeiten geboten ist. Ein »geklärtes Verständnis des Inhaltsbegriff(es)« gibt es schließlich innerhalb der Religionspädagogik noch nicht (Gojny, Schwarz & Witten, 2020, S. 218).

Generell ist eine Differenzierung zwischen *Gegenstand* und *Inhalt* schwierig, weil das mit beiden Begriffen gemeinte Phänomen je didaktisch noch nicht perspektiviert ist. Der Begriff des Gegenstandes wird vor allem im Zusammenhang mit der Kompetenzorientierung präferiert. Beispielhaft sei hierzu auf die Argumentation von Andreas Körper verwiesen (Körper, 2010), der die Verwendung des Inhaltsbegriffes kritisiert, weil dieser zu sehr als »Füllung« (ebd., S. 8) gedacht würde, als etwas, das möglicherweise zu Inhalten der Lernenden, zum Teil ihres Bewusstseins werden soll (ebd., S. 8). Das aber hätte, so argumentiert Körper weiter, mit bedeutungsvollem Lernen nicht viel zu tun und würde zum Teil mit »Einzelfallwissen« (ebd., S. 8, 10) gleichgesetzt. Gegenstände hingegen stünden in keiner Konkurrenz zu Kompetenzen, weil sie nicht selbst Ziel des Lernens, sondern Gegenstand des Lernens werden können (ebd., S. 9).

Diese Gefahren sehen wir mit unserer Präferenz für die Verwendung des Inhaltsbegriffs nicht. Denn wir nehmen die Inhalte weder als Konkurrenz zu Kompetenzen in den Blick, noch engen wir die Frage nach den Inhalten auf die Frage nach der Materialität von Lernprozessen ein oder blenden die Subjektorientierung aus, sondern wir finden uns mit der Verwendung in die traditionelle fachübergreifende Verwendungslinie aufgrund ihrer Anschlussfähigkeit ein, weil wir den Diskurs um die Inhalte des Religionsunterrichts neu und grundsätzlich anstoßen wollen.

Notwendig ist weiterhin die »begriffliche Unterscheidung zwischen *Inhalt*, *Lerngegenstand* und *Thema*. Eine Differenzierung zwischen *Inhalt* und *Lerngegenstand* hängt mit dem ersten Wort im Kompositum zusammen, insofern mit *Lerngegenstand* die Handlung oder Tätigkeit an einem *Inhalt* zu verstehen ist (Reis & Schwarzkopf, 2015, S. 46); mit dem *Lerngegenstand* ist somit eine Kombination aus Lerninhalt und Tätigkeit an einem Inhalt beschrieben (Prediger, Link, Hinz, Hußmann, Thiele et al., S. 454; Reis & Schwarzkopf, 2015, S. 46).

Zwar ist auch das *Thema* eng mit Lehr-Lern-Prozessen verknüpft, gleichwohl legt sich auch hier eine Differenzierung zum Begriff *Inhalt* und auch zum Begriff *Lerngegenstand* nahe: »Während Inhalte und Gegenstände als Gegebenheiten des gesellschaftlichen Lebens vorliegen, stellt ein Thema einen Inhalt mit pädagogischer Bedeutung und einem Ziel dar. Ein Unterrichtsthema ist also ein gefilterter Ausschnitt der gesellschaftlichen Realität, den unterschiedliche Akteure zu unterschiedlichen Zeiten in mehreren Etap-

pen definieren« (Meyer, 1992, S. 79, zitiert nach Delling, 2022, S. 116). So wird »(D)urch die Themenwahl [...] ein bestimmter Sach-, Sinn- oder Problemzusammenhang aus dem schier unerschöpflichen gesellschaftlich akkumulierten Wissen und Können der Welt herausgeschnitten und für erlernbar und lebenswichtig erklärt. Das ›Thema‹ der Stunde benennt konkret, was der Unterrichtsgegenstand sein soll« (Meyer, 2012, S. 196; nach Lenhard & Zimmermann, 2020).

Eine hilfreiche und gleichzeitig zu diskutierende Systematisierung, wenn es um die Fragen der Auswahl und der Normierung von *Inhalten* im Religionsunterricht geht, bietet die Ebenen-Unterscheidung nach Bernd Schröder (Schröder, 2021, S. 401): Auf der *Macroebene* sind die rechtlichen Rahmenbedingungen im Blick, wonach in GG Art. 7,3 festgelegt ist, dass der Religionsunterricht in »Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften« erteilt wird. Auf der *Mikroebene* hingegen liegt die Entscheidung bei den Lehrkräften, die im und für den Lehr- und Lernprozess den Unterrichtsinhalt als Thema konstituieren. Darüber hinaus stellt sich die Inhaltsfrage auch auf der *Mesoebene*, auf der die Bildungsinhalte aus allgemeindidaktischer Perspektive verhandelt sowie durch Bildungspläne und Bildungsmedien normiert werden (Gojny et al., 2020, S. 220).

Ebenfalls weiterführend sind die Differenzierungsvorschläge von Hartmut Lenhard und Mirjam Zimmermann, die sie im Zusammenhang ihrer Auseinandersetzung mit der Frage entwickeln, ob die »(Re-)Konstruktion von Lerngegenständen in der Religionsdidaktik« ein fachdidaktisches Forschungsformat darstellt (Lenhard & Zimmermann, 2020). Sie unterscheiden vier Forschungsebenen: Die »Handlungsebene« als die Ebene der konkreten Entscheidungen von Lehrkräften bezüglich der Auswahl, Strukturierung und Inszenierung von Unterrichtsthemen; die »Materialebene«, bei der »Vorgaben, Materialien, Medien und Hilfsmittel in den Blick [kommen], die Lehrpersonen bei der Konstruktion von Themen zur Verfügung stehen und von ihnen genutzt werden«, die »Instruktionsebene«, also praxisorientierte Hilfestellungen für Lehrkräfte bezüglich der Themenkonstituierung, sowie die »Theorieebene« in religionspädagogischer Fachliteratur, auf welcher der Prozess der (Re-)Konstruktion von Lerngegenständen im Gesamtzusammenhang der Religionsdidaktik erörtert wird (Lenhard & Zimmermann, 2020, S. 175).

Darüber hinaus haben sie ein Modell mit einer Zusammenschau »wesentlicher Faktoren und Elemente« entworfen, die für die Konstruktion von Unterrichtsthemen relevant sind (ebd., S. 173). Dabei greifen die genannten Aspekte »Wissenschaftsorientierung«, »Praxisorientierung«, »Schülerorientierung« und »Lebensweltorientierung« die von Martin Rothgangel identifizierten »vier Quellen von Fachlichkeit« auf: »Fachwissenschaften«, »Praxen der Gegenstandsbereiche«, »fachbezogene anthropologische Aspekte« und »fachbezogene gesellschaftliche, lebensweltliche und kulturelle Aspekte« (Rothgangel, 2020, S. 506–509).<sup>1</sup>

Zwar gehen aktuelle Ansätze der Religionsdidaktik, wie der Elementarisierungsansatz bzw. die Korrelationsdidaktik oder die konstruktivistische Religionsdidaktik, davon aus, dass sich Unterrichtsinhalte nicht aus den Fachwissenschaften deduzieren lassen,

---

1 Vgl. den Beitrag von Rothgangel in diesem Band.

trotzdem hat die Verwendung des Inhaltsbegriffs auf didaktischer Ebene eine Nähe zum Begriff des *Unterrichtsgegenstandes* bzw. des fachlichen *Gegenstandes* auf der einen (z.B. Schambeck & Pemsel-Maier, 2015) und dem des *Themas* (Schröder, 2021) oder des *Lerngegenstandes* auf der anderen Seite (Gärtner, 2018).

Zu überlegen wäre allerdings, ob auf der Ebene der Didaktik nicht noch einmal zu unterscheiden ist zwischen der Auswahl und Normierung von Inhalten auf der Unterrichtsebene sowie der pädagogischen Konstruktion wie Konstitution des Unterrichtsthemas aus den Inhalten.

Sowohl die begriffsbezogenen Unterscheidungen wie auch die schwer zu differenzierenden Ebenen hinsichtlich der Auswahl/Normierung von Inhalten lassen erkennen, dass eine theoriebildende Auseinandersetzung mit der Inhaltsfrage (auf-)klären und weiterführen kann.

### **3 Zu kirchlich? Zu lebensweltorientiert? Öffentliche Anfragen an die Inhalte des Religionsunterrichts**

Der Religionsunterricht ist in der Öffentlichkeit angefragt, dabei richtet sich die Kritik auch auf die Inhalte (Gojny et al., 2020). Hier begegnen dem Fach gegenüber Anfragen und Vorurteile, wie sie in der Schulpraxis, beispielsweise im Kollegium, aber auch bei Eltern, zu hören, wie sie aber auch gesamtgesellschaftlich, z.B. auch bei politischen Entscheidungsträger:innen, anzutreffen sind, was insofern zukünftige Entwicklungen rund um religiöse Bildung beeinflussen kann. Die Inhaltsfrage wird insofern durch Anfragen und Diskurse aus der Öffentlichkeit – zumindest indirekt – mitbestimmt, was es erforderlich macht, die Anfragen wahrzunehmen und zu bedenken.

Medial ist der Religionsunterricht ein Thema, das – so die Journalistin Theresa Weiß (2022) – für Streit, Debatten und somit für Leser:innen sorgt, da sich der Religionsunterricht eignet, um stellvertretend Grundsatzfragen zu thematisieren, wie z.B. die nach der Religionsfreiheit oder dem Stellenwert, den Religion in einem säkularen Staat im öffentlich Raum erhalten sollte. Dabei ist es zum einen der islamische Religionsunterricht, über den sich die Gemüter erhitzen, und zum anderen die Frage, ob die grundgesetzliche Garantie eines konfessionellen Religionsunterrichts in GG Art. 7,3 noch zeitgemäß ist. Beide Aspekte sind aufs Engste mit der Inhaltsfrage verknüpft, geht es doch um die Frage, ob es sinnvoll und zulässig ist, dass die Religionsgemeinschaften über die Inhalte selbst bestimmen und ob diese Regelung dafür sorgt, dass bildungsrelevante Inhalte im Mittelpunkt des Religionsunterrichts stehen. Problematisiert wurde dies bereits 2019 öffentlichkeitswirksam von Jürgen Kaube. Er kritisiert einerseits die Verantwortungen der Religionsgemeinschaften für die Inhalte und andererseits die Art und Weise, wie in Lehrplänen inhaltlich Tradition und Lebenswelt zueinander ins Verhältnis gesetzt werden. Als Beispiel führt er einen Lehrplan aus Rheinland-Pfalz<sup>2</sup> an und beschreibt dessen Vorgehen:

---

2 Es bleibt offen, auf welche Schulform und ob er sich auf den evangelischen oder katholischen Religionsunterricht bezieht.

»Mit der 7. Klasse setzt die Pubertät ein. Pubertät ist ein ›Aufbruch‹. Was sagt das Alte Testament zu Aufbrüchen? Suche nach dem, was mit dem Wort ›Weg‹ in alttestamentlichen Texten verbunden ist. Aufbrüche haben mit Sehnsüchten zu tun, in Sehnsucht steckt ›Sucht‹, eine Unterrichtsstrecke zur Suchtprävention und gegen Okkultismus wird eingeschoben.« (Kaube, 2019, S. 3)

Es werden also sowohl die grundgesetzlichen Regelungen als auch Ausprägungen religionsdidaktischer Praxis der Auswahl und Verknüpfung von Inhalten kritisch in den Blick genommen. Eine Printmedienanalyse (Gojny et al., 2020) hat ergeben, dass über die schon benannten Kritikpunkte hinaus gefordert wird, im Religionsunterricht sollten mehr aktuellere Themen, wie z.B. Nachhaltigkeit, behandelt werden. Hier sind also einzelne Inhalte, die nach Ansicht unterschiedlicher Personen zu viel oder zu wenig im Religionsunterricht vorkommen würden, der Ausgangspunkt für Kritik. Betrachtet man jedoch interdisziplinäre wissenschaftliche Anfragen an den Religionsunterricht, wie sie im Sammelband »Religionsunterricht im Plausibilisierungsstress« gesammelt wurden (Domsgen & Witten, 2022), so werden hingegen eher das rechtliche Grundgerüst und dessen Folgen für die Positionalität der Inhalte, weniger aber die *tatsächlichen* bzw. *konkreten* Inhalte des Religionsunterrichts der Kritik unterzogen.

Die Anfragen an den Religionsunterricht haben ihre Ursachen auch im gesellschaftlichen Wandel. Die zunehmende religiös-weltanschauliche Pluralisierung sowie die Säkularisierung wirken sich auf die Überzeugungskraft der klassischen Begründungsmuster eines konfessionellen Religionsunterrichts als allgemeinbildendes Unterrichtsfach aus. Kritiker:innen erscheint der Religionsunterricht als Privileg der beiden großen Kirchen, wobei jedoch deutlich weniger umstritten ist, dass religionsbezogene Inhalte in der öffentlichen Schule zur Sprache kommen sollten (Schwaiger & Jarren 2022; Petrik, 2022; Tiedemann, 2022).

### Kampagnen für den Religionsunterricht der ELKB und der Nordkirche



Bildquelle (links): [https://landessynode.bayern-evangelisch.de/downloads/schlussbericht\\_ru2026\\_o.pdf](https://landessynode.bayern-evangelisch.de/downloads/schlussbericht_ru2026_o.pdf), S. 6)

Bildquelle (rechts): <https://news.rpi-virtuell.de/2019/09/10/kampagne-der-nordkirche-zum-religionsunterricht/>

Angesichts der kritischen Stimmen und ambivalenten Wahrnehmungen des Religionsunterrichts in der Bevölkerung (Pirner, 2019) verwundert es nicht, dass einzelne Landeskirchen versuchen gegenzusteuern und Imagekampagnen für den Religionsunterricht lanciert haben. Dabei wird die Möglichkeit, im Religionsunterricht miteinander zu reden und Fragen, die einen persönlich angehen, thematisieren zu können, besonders stark gemacht.

Die beiden aufgeführten Bild-Beispiele versuchen zum Ausdruck zu bringen, dass im Religionsunterricht die jungen Menschen sowie ihre Fragen und Themen im Vordergrund stehen. Dabei verbinden sie die anthropologische Komponente des Religionsunterrichts mit der theologischen: einmal, indem eine christologische Reminiszenz und das andere Mal, indem die Theodizeefrage anklingt.

Es kann zusammengefasst werden: Der Religionsunterricht steht von verschiedenen Seiten öffentlich unter Druck. Dabei sind nicht alle Anfragen durch die Konzeption sowie die Praxis des Religionsunterrichts selbst begründet. Vielmehr spiegeln sich darin auch stellvertretende Diskussionen wider. Diese Anfragen an das Fach und seine Rechtskonstruktion können von der Kritik an gegenwärtigen Inhalten analytisch in einigen Fällen unterschieden werden, laufen in anderen Fällen aber doch mit und sind miteinander verbunden.

Die gestellten Anfragen sind religionspädagogisch zu bedenken, aber dabei wird es kaum möglich und auch wenig sinnvoll sein, es allen Seiten »Recht machen zu wollen«. Religionspädagogisch ist daher die Frage zu reflektieren: *Was bedeuten die gesellschaftsöffentlichen Anfragen für die religionspädagogische Theoretisierung der Inhaltsfrage?*

## **4 Falsch und überholt? Zu banal? Funktionalisiert? Theologisch-wissenschaftliche Problematisierungen**

Auch innerhalb der Theologie wird immer wieder Kritik an den konkreten Inhalten des Religionsunterrichts geübt – und zwar sowohl aus der Perspektive einzelner Nachbardisziplinen der Religionspädagogik (4.1)<sup>3</sup> als auch in dieser selbst (4.2)<sup>4</sup>.

### **4.1 Kritik an konkreten Inhalten und Themen des Religionsunterrichts aus der Perspektive theologischer Nachbardisziplinen der Religionspädagogik**

Bezüglich der Inhalte und Themen des Religionsunterrichts werden aus der Perspektive theologischer Nachbardisziplinen der Religionspädagogik vor allem drei Dinge kritisiert: das *Fehlen wichtiger Inhalte bzw. Themen, der Bezug auf veraltete wissenschaftliche Erkenntnisse* sowie die *Art der Didaktisierung bestimmter Inhalte*.

So wird z. B. kritisch angemerkt, dass ganze »Stränge« des Lehrplans (also z. B. biblisches, kirchengeschichtliches, theologisch-systematisches Lernen) unterrepräsentiert seien (Dieterich, 2009, S. 77–83). Wenig überraschend wird konstatiert, dass in der

3 Vgl. den Teil II in diesem Band.

4 Vgl. insbesondere Teil V und VI in diesem Band.

inhaltlichen Dimension des Religionsunterrichts die eigene Fachwissenschaft grundsätzlich vernachlässigt werde, etwa die Kirchengeschichte (Thierfelder, 2001). Oder es werden Überlegungen dazu angestellt, was denn nun mindestens aus der jeweils eigenen disziplinspezifischen Perspektive inhaltlich im Religionsunterricht vorkommen müsse. So formuliert z.B. der Systematiker Michael Welker zehn »Essentials« als »wirklich unverzichtbare [...] Inhalte« des Glaubenswissens (Welker, 2009): »Schöpfungslehre«, »Zusammenhang von *Imago Dei* und Herrschaftsauftrag«, »Symbol des Falls und Lehre von der Sünde«, »Kreuz Christi«, »Auferstehung«, »Leib Christi«, »Parusie Christi«, »Pneumatologie«, »Gesetz«, »Normenpluralismus [...], Pluralität der Religionen« (ebd., S. 67-77).

Aus bibelwissenschaftlicher Sicht wird moniert, dass der Religionsunterricht wichtige biblische Traditionen nicht hinreichend berücksichtige. So kritisiert z.B. Gudrun Guttenberger aus neutestamentlicher Perspektive, dass sich Bildungspläne für den Religionsunterricht nahezu ausschließlich auf synoptische Texte konzentrieren, die Bibel in diesem Fach in der Regel evangelienharmonisch rezipiert werde, die Gattungen Gleichnisse und Wunder überproportional berücksichtigt würden, sich auf ethische Text fokussiert werde und dabei andere wichtige biblische Bücher und Traditionen ausgeblendet würden (Gojny & Guttenberger, 2022, S. 618–619). Mit diesen Wahrnehmungen zu einseitigen Schwerpunktsetzungen verbindet sie die Kritik, dass aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse nicht hinreichend berücksichtigt werden und etwa »die Kategorien und Modelle historisch-kritischer Forschung in der Form, wie sie bis in die 60er Jahre formativ war, noch immer dominieren« (ebd., S. 619). Die Feststellung, dass neutestamentliche Texte dogmatischen *Topoi* »robust« zugeordnet werden, führt sie auf die »katechetischen Wurzeln des Religionsunterrichts« zurück (ebd., S. 620).<sup>5</sup>

Auch aus der Perspektive anderer theologischer Disziplinen wird immer wieder Kritik daran geübt, dass so mancher Versuch, in Lehrplan-Vorgaben Lebenswelt und Fachlichkeit miteinander zu verbinden, dem Eigensinn der biblischen oder dogmatischen Tradition nicht hinreichend gerecht werde – etwa dadurch, dass auf notwendige Differenzierungen verzichtet werde, ambivalente bzw. widerständige Aspekte ausgeblendet sowie banalisiert werden und die Traditionselemente allgemeinpädagogischen und moralischen Zwecken<sup>6</sup> untergeordnet werden (Rupp & Schmidt, 2001; Dieterich, 2009, S. 81–82; vgl. allgemein im Hinblick auf das Aufgreifen religiöser Inhalte in der Kultur: Welker, 2009, S. 62).

## 4.2 Kritik an konkreten Inhalten und Themen des Religionsunterrichts aus religionspädagogischer Perspektive

Werden Lehrplaninhalte des Religionsunterrichts aus den jeweiligen Perspektiven der religionspädagogischen Bereichsdidaktiken (wie z.B. Bibel- und Kirchengeschichtsdidaktik) kritisiert, die jeweils »eigene inhalts- bzw. gegenstandsbezogene Denkformen und Reflexionsmuster aus[bilden]« (Woppowa, 2018, S. 24), so werden z.T. recht ähnliche Kritikpunkte benannt wie diejenigen, die aus der Sicht der entsprechenden theologischen bzw. ggf. auch außertheologischen Bezugsdisziplinen vorgebracht werden. Dies

5 Vgl. den Beitrag von Guttenberger in diesem Band.

6 Vgl. die Beiträge von Guttenberger, Schwarz und Roose im Band.

zeigt sich z.B. dort, wo Kritik an der fehlerhaften oder problematischen Darstellung »anderer« Religionen im christlichen wie auch islamischen Religionsunterricht (und der in diesem Fach verwendeten Medien) geäußert wird (Spichal, 2019; Dursun, 2019; Štimac & Spielhaus, 2018, S. 12.17-18; Spichal, 2015; Dieterich, 2009, S. 78–79).

Deutlich wird dies darüber hinaus im Kontext der Bibeldidaktik, wo die Auseinandersetzung mit dem »Kanon im Kanon« im religionspädagogischen Diskurs eine wichtige Rolle spielt (Zimmermann & Zimmermann, 2018; Enners, 2018; Büttner, Elsenbast & Roose, 2009; Baldermann, 1988). Dabei werden nicht allein bestimmte Inhalte aus dem Bereich der Bibeldidaktik kritisch beleuchtet, sondern es werden auch grundlegende Kriterien für die Auswahl von »exemplarischen, fundamentalen und elementaren Bibeltexten« (Büttner, 2009) sowie zur Gewinnung bibeldidaktischer Inhalte gesucht. Exemplarisch erwähnt sei in diesem Zusammenhang der Vorschlag Michael Frickes, im Religionslehrplan wie in einem Mobile biblische Inhalte, Formen und didaktische Funktionen miteinander ins Spiel und ins Gleichgewicht zu bringen (Fricke, 2009).

Auch im Bereich der Kirchengeschichtsdidaktik wird gefragt: »Welche kirchengeschichtlichen Stoffe sind fundamental, repräsentativ und heute dringlich?« (Widmann, 2008) bzw. »Was sollen kirchenhistorische Kerninhalte sein?« (Dam, 2022, S. 501). Dabei spannt sich die Diskussion auf zwischen einer Position, die davon ausgeht, dass letztlich alle Inhalte der Kirchengeschichte für den Aufbau von Kompetenzen geeignet sind – und einer Position, nach der es eines klar umrissenen Inhaltskanons bedarf (ebd., S. 502–519).<sup>7</sup>

Bezüglich theologisch-systematischer Inhalte steht die Frage im Mittelpunkt, wie sich zeitgemäße religiöse Bildung von der Tradition des Katechismusunterrichts abgrenzt, ohne dass damit zugleich der Anspruch des Religionsunterrichts aufgegeben wird, nicht nur hier und da auf biblisches und christliches Traditionsgut zu verweisen, das auf diese Weise additiv nebeneinandergestellt wird, sondern auch das »über die Jahre akkumulierte Wissen und die erworbenen Kompetenzen zu einer Gesamtsicht zu bündeln« (Schröder, 2021, S. 413) und neben Einzelthemen auch die »Logik« ihrer Verknüpfung (Dietrich Ritschl) bzw. eine »tentative Glaubenslehre« (Carsten Gennerich) zu thematisieren« (ebd.).<sup>8</sup>

Zu diskutieren ist ferner, ob es sinnvoll ist, dass die Themen – insbesondere in der gymnasialen Oberstufe – »nahezu durchweg an den Topoi der Dogmatik und der theologischen Tradition orientiert« sind (Schröder, 2021, S. 410), dass Schlüsselthemen im Lehrplan ohne Bezug auf die private und öffentlich-liturgische Frömmigkeitspraxis der christlichen Religion thematisiert (ebd., S. 412) und dass bei der Auswahl der Inhalte und bei ihrer Didaktisierung konfessionslose Schüler:innen bzw. insgesamt die religiös-weltanschauliche Pluralität nicht hinreichend in den Blick genommen werden (ebd., S. 411).<sup>9</sup>

7 Vgl. für eine kirchengeschichtliche Perspektivierung der Inhaltsfrage den Beitrag von Wien in diesem Band.

8 Vgl. für eine systematisch-theologische Perspektivierung der Inhaltsfrage den Beitrag von Hamilton in diesem Band.

9 Vgl. zu diesem Aspekt die Beiträge von Bucher und Riegel in diesem Band.

Hier zeigt sich: Alle Versuche in den einzelnen religionsdidaktischen Bereichsdidaktiken, konkrete Inhalte für den Religionsunterricht *auszuwählen* und sie als *Themen* zuzuschneiden, also mit didaktischen Zielvorstellungen zu verbinden, stehen vor der grundsätzlichen Herausforderung, in der Spannung zwischen »Fachlichkeit« auf der einen Seite und »Relevanz« wie dem Anspruch der »Subjektorientierung« auf der anderen Seite beiden Polen gerecht zu werden (Gärtner, 2018). Gleichzeitig ist es dabei von ihrem Selbstverständnis her nicht Aufgabe der Religionspädagogik bzw. -didaktik, als »Anwendungswissenschaft« Wissensbestände anderer theologischer Teildisziplinen adressatengerecht zu kommunizieren. Verkompliziert wird die Lage dadurch, dass es keineswegs unumstritten ist, dass die »Fachlichkeit« der Inhalte und Gegenstände des Religionsunterrichts aus der wissenschaftlichen Theologie abgeleitet werden können; vielmehr kommen neben der Theologie (und Pädagogik) als zentrale Bezugsdisziplinen z.B. auch Religionswissenschaft, Anthropologie und Kulturwissenschaften in Frage (ebd.).

Es stellt sich auf verschiedenen Ebenen und im Hinblick auf unterschiedliche Inhaltsbereiche immer wieder die Frage, wie die Ansprüche auf *Fachlichkeit*, der naturgemäß eine hohe Komplexität innewohnt, und *Subjektorientierung* angemessen umgesetzt und in Balance gehalten werden können. Zu klären ist einerseits, ob und inwiefern die Zusammenstellung von unabdingbaren »Essentials« der theologischen Teildisziplinen hilfreich sein kann, um die Auswahl von Inhalten für den Religionsunterricht kritisch zu prüfen, oder wie auf andere Weise Auswahlkriterien gewonnen werden können. Andererseits ist zu diskutieren, inwiefern die auf der Ebene einzelner religionsdidaktischer Bereichsdidaktiken geführten Diskurse hinsichtlich der Frage bildungsrelevanter Inhalte auch für andere (Bereichs-)Didaktiken fruchtbar gemacht werden können.

## **5 Einmal wie immer...? Zum Theoriedefizit in der Religionspädagogik bezüglich der Auswahl und Konturierung religionsunterrichtlicher Inhalte**

Während es, wie gesehen, im Hinblick auf einzelne Bereichsdidaktiken durchaus eine rege Diskussion zur Frage nach einer angemessenen Auswahl bzw. Konstruktion von Inhalten bzw. einer Konturierung von Themen gibt, fehlt gegenwärtig eine grundsätzliche theoretische Auseinandersetzung mit der Inhaltsfrage aus religionspädagogischer Perspektive.

In aktuellen religionspädagogischen und -didaktischen Standardwerken wird auf die bekannten und bewährten Inhaltsbereiche des Religionsunterrichts (wie z. B. Gottesfrage, Bibel, Jesus Christus, Kirchen- und Christentumsgeschichte) bzw. auf inhaltlich bestimmte religionsdidaktische Lernformen (wie z. B. interreligiöses, ethisches Lernen, biblisches Lernen) meist in eigenen Kapiteln verwiesen (z. B. Stögbauer-Elsner, Linder & Porzelt, 2021, S. 155–246; Kropač & Riegel, 2021, S. 255–340; Mendl, 2018, S. 82–179; Gojny, Lenhard & Zimmermann, 2022, S. 181–259). Auch die Neuauflagen des Bandes »Theologische Schlüsselbegriffe« aus der Reihe »Theologie für Lehrerinnen und Lehrer« kommt mit erstaunlich wenigen inhaltlichen Neuaufwertungen aus (Rothgangel, Simojoki & Körtner, 2019). Dies korrespondiert mit der Beobachtung, dass sich seit einiger Zeit relativ feste »Themenkränze« für den Religionsunterricht etabliert haben (Schröder,

2021, S. 411). Überdies haben sich religionsdidaktische Zuordnungen von Themen zu Altersstufen etabliert, die zwar gelegentlich problematisiert, in der Regel aber nicht verändert werden. So sind z.B. die Erzelternsgeschichten ein klassischer Topos der Grundschule sowie der fünften und sechsten Jahrgangsstufe.

Sowohl auf der Meso- als auch auf der Mikroebene der religionsdidaktischen Gewinnung und Konturierung von Inhalten drängt sich die Frage auf, ob nicht sowohl die z.T. radikalen Umbrüche in den Lebenswelten der Subjekte als auch neue theologische und pädagogische Erkenntnisse und Diskurse bei all ihrer Heterogenität eine grundlegende Revision der inhaltlichen Dimension erfordern. Wäre nicht zu erwarten, dass hier der Religionsunterricht bei einem frischen Blick auf das inhaltlich wirklich Notwendige zu Inhalten käme, die sich deutlich von den bewährten Themenkränzen der letzten Jahrzehnte abheben?

Gleichzeitig zeigt die Geschichte des Fachs, dass jede historische religionspädagogische Konzeption bestimmte Inhaltsbereiche in den Fokus rückte und andere darüber vernachlässigte – und dass die inhaltlichen Aspekte der biblischen bzw. christlichen Tradition sehr unterschiedlich didaktisiert werden konnten. Hinsichtlich der Lehrplanentwicklung stellt Veit-Jakobus Dieterich fest, dass im Laufe der Zeit

»viele, ja sogar ein Großteil (wenn auch nicht alle) der Themenbereiche in Frage gestellt werden. Nur vordergründig scheinen die Inhalte des Religionsunterrichts jeder Diskussion entzogen – etwa Bibel, Kirchengeschichte und eine wie auch immer geardete Glaubenslehre. Bei genauerer Betrachtung aber stand nahezu alles schon einmal zur Disposition. Das Alte Testament in seiner Gesamtheit (Drittes Reich), oder in Teilen (u.a. Schöpfungsthematik, Prophetie), das Neue abgesehen von Jesus (insbesondere also Paulus und Nachpaulinisches), die Kirchengeschichte bis auf die Reformation, die Dogmatik und Systematik bis auf rudimentäre Ansätze, bedingt auch die Ethik, die aber doch bei der Behandlung aller Themen am ehesten noch aufscheint, auch der Katechismus, in einzelnen Teilen oder in seiner Gesamtheit« (Dieterich, 2009, S. 95).

Analog zu den klassischen religionspädagogischen Konzeptionen gilt auch für den Reigen »innovativer Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik« (Grümme, Lenhard & Pirner, 2012; Grümme & Pirner, 2023), dass diese mit einer bestimmten Auswahl und Konturierung von Inhalten verbunden sind. Häufig wird dies allerdings nur implizit deutlich und nicht explizit darum gerungen, welche Inhalte denn nun im Religionsunterricht thematisiert werden sollen – und von welchen man sich im Gegenzug auch verabschieden sollte. Hier scheint es uns wichtig, den Blick auf die inhaltlichen Implikationen der einzelnen Ansätze zu schärfen<sup>10</sup> und bei der Auswahl von Inhalten (beispielsweise auf der Lehrplan- wie der Unterrichtsebene), die immer auch mit dem Ausschluss von Inhalten verbunden ist, transparenter vorzugehen.

Die Fragen, welche Inhalte für den Religionsunterricht unverzichtbar oder zumindest sinnvoll sind und welche Inhalte aus guten Gründen auch weggelassen werden – und was bei der Verknüpfung von Inhalten mit Zielen zu beachten ist – können letztlich nicht beantwortet werden, ohne noch einmal neu die Frage nach dem Zentrum dieses

10 Vgl. hierzu die Beiträge in Teil V und VI in diesem Band.

Faches zu diskutieren, die von Hans Bernhard Kaufmann 1968 mit Bezug auf die damals aktuelle religionspädagogische Konzeption klassisch formuliert wurde. Wenn nun nicht mehr die Bibel im Mittelpunkt steht – was dann? Gehört in die Mitte des Religionsunterrichts die Religion (wie es die Fachbezeichnung nahelegt)? Die »Kommunikation des Evangeliums« (wie es Grethlein 2012 vorschlägt)? Gott bzw. die Gottesfrage (wie es das EKD-Kerncurriculum nahelegt: EKD, 2010)? Die Subjekte (wie es Kunstmann 2018 fordert)? Oder nichts von alledem, weil sich der Religionsunterricht eben nicht primär durch besondere Inhalte bzw. Gegenstände auszeichne, sondern durch die besondere Perspektive von Transzendenz und Immanenz auf die Welt und damit letztlich auf »alles« (Dieterich, 2009, S. 96; Dressler, 2009, S. 141)? Oder sollte in der Mitte des Religionsunterrichts etwas ganz anderes stehen bzw. müsste die Frage der Mitte selbst zur Disposition gestellt werden?

Die Beharrungskraft etablierter Inhalte und Themen des Religionsunterrichts<sup>11</sup> erstaunt sowohl angesichts der sich veränderten Lebenswelten der Schüler:innen als auch angesichts der vielfältigen Innovationen in den theologischen wie außertheologischen Bezugsdisziplinen. Gleichzeitig zeigt nicht zuletzt die Geschichte des Religionsunterrichts und seiner Inhalte, dass diese keineswegs »alternativlos« sind – und dass durch unterschiedliche Konzeptionen auch unterschiedliche inhaltliche Aspekte ins Zentrum rücken. Vor diesem Hintergrund wird deutlich, wie notwendig es ist, an einer religionspädagogischen Theorie zu arbeiten, mit deren Hilfe sich Kriterien für die Auswahl zeitgemäßer und zukunftsfähiger Inhalte für den Religionsunterricht gewinnen lassen. Soll eine solche Theorie tatsächlich handlungsorientierend sein, muss sie die Praxis konstitutiv miteinbeziehen und darf nicht auf der eher formal-abstrakten Ebene stehenbleiben, wie sie z.B. in den nach wie vor gängigen und hilfreichen Modellen der Elementarisierungs- oder Korrelationsdidaktik angesprochen werden. Insofern ist der Versuch, die »(Re-)Konstruktion von Lerngegenständen in der Religionsdidaktik« als eigenes fachdidaktisches Forschungsformat zu profilieren (Lenhard & Zimmermann, 2020), zu begrüßen.

## 6 Wer MACHT die Inhalte? Anfragen aus einer machtkritischen Perspektive

Verschiedene wissenschaftliche Richtungen, wie z.B. postkoloniale Theorien oder Inklusionstheorie, fragen Bildung und Schulsystem dezidiert machtkritisch an. Dies betrifft – wie im Folgenden aufgezeigt wird – auch die Frage nach den Inhalten und Themen.

Es liegt nahe, aus Perspektive der Machtkritik die Inhaltsfrage neu zu stellen, schließlich ist die Gewinnung von Inhalten und Themen bereits das Ergebnis von (Deutungs-)Machtprozessen. In diesem Abschnitt geht es jedoch weniger um die konkreten Machtfragen z.B. zwischen verschiedenen Beteiligten während der Auswahlprozesse von Lehrplaninhalten,<sup>12</sup> sondern um Anfragen, die aus machtkritischer Perspektive an die Inhalte von Schule formuliert werden. Diese lassen neu fragen, wofür der gegenwärtige Kanon steht, wer darin repräsentiert ist und wer nicht und was daran kritisch

11 Vgl. den Beitrag von Witten in diesem Band.

12 Vgl. hierzu die Beiträge von Husmann und Pezzoli-Olgiati in diesem Band.

zu sehen ist. Damit werden aus verschiedenen Richtungen Anfragen an die Inhalte formuliert, die sich sowohl auf die Inhalte selbst als auch auf die Art und Weise ihrer Auswahl und Konturierung beziehen, wobei beides eng miteinander verbunden ist.

Eine *rassismuskritische* Fachdidaktik legt nahe, dass »die zu vermittelnden Inhalte überprüft und eventuell überarbeitet werden, denn sie werden primär aus der Perspektive der weißen Dominanzgesellschaft in Lehrplänen und Schulbüchern formuliert« (Füllenkemper & Hoffheinz, 2020, S. 147). Neben der rassismuskritischen Prüfung der Inhalte stellt sich ergänzend die Frage, in welcher Weise Wissen über Rassismus unterrichtlich eingebracht werden kann (Willems, 2020, S. 482), um die Lernenden selbst zu einer rassismuskritischen Lesart zu befähigen.

Auch aus der Perspektive des *Inklusionsdiskurses* wird die Inhaltsfrage problematisiert. Pech, Schomaker & Simon betonen (2018, S. 19): »im Kontext der Debatte um inklusiven Unterricht [stellt sich] auch die Frage, wer die Inhalte des Unterrichts wie bestimmt«. Weiter wird danach gefragt, welche Perspektiven unterrichtlich repräsentiert sind und ob nicht Perspektiven von Marginalisierten stärker eingebracht und ggf. als Leerstellen markiert und reflektiert werden sollten (Witten, 2021, S. 542–544). Schon seit längerem ist das eine Frage, die aus feministischer Perspektive stark gemacht wurde und die religionsdidaktisch bspw. dazu führte, dass Frauen stärker sichtbar gemacht und Themen wie z.B. biblische Frauengestalten eingeführt wurden (z.B. Jürgensen, 1997; Arzt, 1999; Scheer, 1999; Prettenthaler 2008).

Sowohl innerhalb der Didaktik *interreligiöser Lernprozesse* als auch aus *migrationspädagogischer Perspektive* wird überdies kritisiert, wie die Inhalte dargeboten werden, dass diese bspw. zur Stereotypisierung und Othering beitragen (Meyer, 2022, S. 186; Mecheril, Brücken, Streicher, & Velho, 2020).

Aus *heterogenitätssensibler Perspektive* reflektiert Tanja Sturm, dass Unterrichtsgegenstände, einerseits das »unterrichtliche Medium« darstellen, »durch das Bildung mittels Lernen realisiert werden soll«, dass diese andererseits zugleich »Produkt sozialer Auseinandersetzungen und gesellschaftlicher Machtverhältnisse« sind (Sturm, 2016, S. 150). Und zwar in doppelter Weise: »zum einen in seiner kulturellen Bedeutung selbst, in der spezifische Interpretationen und Perspektiven auf den Gegenstand enthalten sind, und zum anderen in der Tatsache, Teil des Curriculums zu sein – also zu jenen sozialen oder materialen Gegenständen und Errungenschaften zu zählen, die intendiert an die nächste Generation weitergegeben werden« (ebd.). Ähnlich argumentieren Merle Hummrich und Rolf-Torsten Kramer (Hummrich & Kramer 2017, S. 114), dass Schule auch zur »Reproduktion der sozialen Ordnung« beiträgt, was sich »in der Art und Weise der pädagogischen Arbeit«, aber auch in der »Auswahl der Inhalte und Bedeutungen« widerspiegelt. Diese sozialisationstheoretisch-pädagogischen Lesarten hinterfragen dabei nicht nur die Auswahl der Inhalte, sondern fragen auch, inwiefern durch die Auswahl der Inhalte Passformigkeiten zwischen Lernenden und dem System Schule hergestellt und dabei Privilegierungen erzeugt werden (ebd.).

Auch bildungspolitische Vorhaben, Inhalte einzuspielen oder Themen zu setzen, können unter der Machtfrage reflektiert werden. So gibt es bspw. mit Bildung für nachhaltige Entwicklung (UNESCO, o.J.) oder mit den durch die KMK formulierten

Kompetenzen für Bildung in der digitalen Welt (2017) bildungspolitische Versuche, Themen »zu setzen«, was sich unmittelbar auf die Lehrpläne auswirkt.

Deutlich wurde, dass die Lehrpläne aus verschiedensten wissenschaftlichen Richtungen als Ergebnisse von Machtprozessen gelesen werden und dass die Anfrage formuliert wird, inwiefern die repräsentierten Inhalte einer heterogenen Schülerschaft, die in einer globalisierten Welt aufwächst, gerecht werden können.

Davon ausgehend lassen sich mehrere Fragen an die Inhalte und Themen des Religionsunterrichts formulieren:

*Welche Normierungen und impliziten Vorstellungen eines »Bildungskanons« prägen Inhalte des Religionsunterrichts?*

*Wer ist und welche Themen sind im Kanon repräsentiert bzw. sollte(n) im Kanon repräsentiert sein?*

*Welche Machtprozesse sind bei der Auswahl der Inhalte offenzulegen? Inwiefern spiegeln sich Machtverhältnisse in den Inhalten und Themen des Religionsunterrichts wider? Welche impliziten Passungsanforderungen sind damit möglicherweise verbunden?*

*Wie können Perspektiven der »Entmächtigten« eingetragen werden und inwiefern wären Inhalte und Themen ggf. machtkritisch oder durch bildungspolitisch neu gesetzte Akzente zu revidieren?*

Diese Fragebündel zu formulieren, führt zu weiteren Anschlussfragen, nämlich inwiefern hier möglicherweise eine *cancel culture* auszumachen wäre, ob religionspädagogisch zu sehr Trends gefolgt wird und angesichts des schnellen Wandels immer neuer Inhalte und Themen dies nicht sowieso ein wenig fruchtbares »Hase-und-Igel«-Spiel ist, bei dem sich Inklusion, Flucht, Digitalität, Nachhaltigkeit usw. als Trendthemen abwechseln, die religionspädagogisch mal mehr oder weniger »bedient« werden müssten. Des Weiteren stellt sich auch die Frage, ob nicht eine gewisse Kontextualisierung von Lehrplänen auch legitim ist, wenn z.B. ein Kanon, der sich im »Westen« ausgebildet hat, sich auch als »westlich« darstellt.<sup>13</sup>

## **7 Wie passen alle *alten* Weine in wenige *neue* Schläuche? Aktuelle Religionsunterrichtsmodelle und die Inhaltsfrage**

Nicht erst, aber besonders seit dem letzten Jahrzehnt wird die organisatorische Form des Religionsunterrichts im öffentlichen und im religionspädagogischen Fachdiskurs diskutiert. Mehrheitlich zeigt sich innerhalb der deutschsprachigen Religionspädagogik eine gewisse Präferenz für ein Modell, das sowohl konfessionell wie kooperativ angelegt ist, wie zum Beispiel der konfessionell-kooperative Religionsunterricht (kokoRU). Aufschlussreich erscheint daher die Verhandlung der Inhaltsfrage in diesem Diskurs, denn mit Art, Auswahl und didaktischer Präsentation der Inhalte ist der rechtlich-konzeptionelle Status des Religionsunterrichts aufgerufen, welcher aus rechtlicher Perspektive inhaltlich jeweils von einer Religionsgemeinschaft verantwortet wird und sich in Positivi-

13 Vgl. zur globalen Perspektivierung den Beitrag von Sijmojoki in diesem Band.