

Religious Educational Governance in Deutschland: Religionsunterricht in veränderten (nicht) religiösen Mehrheiten- Minderheiten-Konstellationen

Anna Körs

1 Einleitung

Der Religionsunterricht (RU) in Deutschland ist nach Art. 7 Abs. 3 das einzige grundgesetzlich gesicherte Unterrichtsfach an öffentlichen Schulen und steht als „gemeinsame Angelegenheit“ (*res mixta*) paradigmatisch für die Aushandlung von religiöser Pluralität zwischen Staat und Religionsgemeinschaften im deutschen religionsverfassungsrechtlichen Kooperationsmodell.

Dabei hat der Religionsunterricht in den letzten Jahren einerseits einen starken Wandel erfahren durch gesellschaftliche Prozesse und veränderte *demografische* (nicht-)religiöse Mehrheiten-Minderheiten-Konstellationen (MMK). Andererseits war er selbst treibende Kraft und hat Institutionalisierungsprozesse religiöser Minderheiten mit dem Ziel der Teilhabe am RU befördert und durch diesbezügliche Aushandlungsprozesse zu veränderten *institutionellen* MMK der am RU (nicht) beteiligten Religionsgemeinschaften beigetragen. So sind im Zuge von Säkularisierungsprozessen die Mitgliederzahlen der beiden großen christlichen Kirchen drastisch gesunken, die dadurch zunehmend unter Druck stehen, darauf zu reagieren und den christlichen RU in staatlichen Schulen weiterhin zu legitimieren. Gleichzeitig fordern im Zuge von Pluralisierungsprozessen religiöse Minderheiten ihr Recht auf schulischen RU ein. Dies gilt insbesondere für den islamischen Religionsunterricht (IRU), der nach jahrzehntelangen Institutionalisierungs- und Anerkennungsprozessen islamischer Verbände mit seiner Einführung seit den 2010er Jahren vor der Herausforderung steht, sich im Bildungs- und

Wissenschaftssystem zu etablieren und gleichzeitig integrationspolitischen Ansprüchen gerecht zu werden (Körs et al. 2023). Der RU an staatlichen Schulen gilt daher als ein wirkungsmächtiges Element religionspolitischer Steuerung sowohl seitens der Religionsgemeinschaften als auch seitens des Staates sowie als zentraler Aushandlungsort der gesellschaftlichen Bedeutung von Religion in einer pluralen Gesellschaft, ist als solcher jedoch bislang kaum im Blickfeld empirischer Forschungen.

Der Beitrag befasst sich vor diesem Hintergrund aus soziologischer Perspektive mit dem RU als zentrales und dynamisches Feld der Religious Educational Governance in Deutschland (2.). Dazu wird ausgehend von der Ausdifferenzierung des RU in Deutschland im Kontext rechtlicher, demografischer und räumlicher Bedingungen zunächst die daraus resultierende Varianz auf Bundesländerebene skizziert (3.). Am Fallbeispiel des Stadtstaates Hamburg wird rekonstruiert, wie sich der RU seit der Nachkriegszeit in veränderten numerisch-demografischen (nicht-)religiösen MMK entwickelt hat (4.1), dabei durch Aushandlungen, Allianzen und Narrationen selbst zu veränderten institutionellen MMK geführt hat (4.2) und welche Wirkungen daraus folgen (4.3). Ausgehend vom Hamburger Fall lokaler Governance folgen einige – hypothetische – Reflexionen zu überregionalen Tendenzen des RU in Deutschland (5.). Den Schluss bildet eine kurze Zusammenfassung (6.). Der Beitrag basiert auf vorliegenden statistischen Daten sowie wissenschaftlicher Literatur, Dokumentationen und Berichten.

2 RU als Governancefeld religiöser und weltanschaulicher Diversität

Der Beitrag schließt an empirische Forschungen zur lokalen Governance religiöser Diversität an und erweitert diese um das bisher wenig berücksichtigte institutionelle Feld des Religionsunterrichts. So hat sich die Religionssoziologie bisher nur am Rande mit dem RU befasst, wofür mindestens drei Gründe eine Rolle spielen.

Erstens zählt der RU nicht zum originären Gegenstandsfeld der Religionssoziologie, die sich mit den sozialen Voraussetzungen und Formen von Religion und deren Einfluss auf die Gesellschaft befasst, wohingegen der RU als hier betrachtetes institutionelles Aushandlungsfeld religiöser Diversität erst als *Folge* von Prozessen religiöser Pluralisierung und Säkularisierung der letzten Jahrzehnte ins Blickfeld kommt. *Zweitens* hat sich die religionssoziologische Forschung angesichts der lange Zeit dominierenden Säkularisierungstheo-

rie und der Annahme von De-Institutionalisierungsprozessen vor allem mit religiösen Fragen auf der individuellen Mikro- oder der gesellschaftlichen Makroebene befasst, wohingegen die hier interessierende *institutionelle Mesebene* erst in den letzten Jahren (wieder) ins Blickfeld rückte. Dies spiegelt sich auch in der Forschung zum RU, wenn dieser im Hinblick auf die Einstellungen und Vorstellungen von (angehenden) Religionslehrkräften (Feige/Tzscheetzsch 2005), in seiner Relevanz für die individuelle religiöse Entwicklung gegenüber der familiären religiösen Sozialisation (Müller/Porada 2022: 4; Pollack/Müller 2013: 25; Pollack et al. 2015) oder in der größtenteils national ausgerichteten Forschung zum Verhältnis von Religion und Politik betrachtet wird (Carol et al. 2015). *Drittens* ist die Forschung zur Governance religiöser Diversität durch nationale Perspektiven dominiert (z.B. Triantaphyllidu/Magazzini 2021), wohingegen der RU in Deutschland mit Zuständigkeit der Bundesländer vor allem auf *subnationaler Ebene* verhandelt wird, die hiermit in den Fokus rückt. Zudem befasst sich die religiöse Governanceforschung zwar mit anderen klassischen Gebieten der gemeinsamen Verantwortung von Staat und Religionsgemeinschaften wie etwa Seelsorge als Angebot in öffentlichen Einrichtungen wie dem Strafvollzug (z.B. Jahn 2017) oder der Bundeswehr (z.B. Michalowski 2015). Der RU an öffentlichen Schulen blieb jedoch bisher außer Acht und kam als gesellschaftliches Aushandlungsfeld nur punktuell an gesellschaftlichen Bruchstellen wie der Wendezeit und seiner Wiedereinführung in Ostdeutschland (Hanisch/Pollack 1997; Reuter 2014) oder mit dem islamischen RU als Integrationsmedium (Körs et al. 2023; Körs 2023) ins Blickfeld. Dass der RU damit weitgehend religionssoziologische Leerstelle blieb, mag schließlich auch daran liegen, dass die Theologie und dabei insbesondere die Religionspädagogik als primäre Bezugsdisziplin der universitären Ausbildung von Religionslehrkräften eine äußerst breite Literaturlage zum RU hervorgebracht hat, die jedoch größtenteils konzeptionell ausgerichtet und normativ geprägt ist (Unser 2020).

Vor diesem Hintergrund verfolgt der Beitrag eine empirisch orientierte Außenperspektive auf den RU als institutionelles Feld der Governance religiöser Diversität und betrachtet ihn angesichts seiner rechtlichen Verfasstheit als »gemeinsame Angelegenheit« von Staat und Religionsgemeinschaften (siehe Abschn. 3) als eine Form der »governance with religions«. Damit fokussiert der Beitrag – gegenüber anderen Modi wie etwa der »governance of religions« durch das Staatskirchenrecht oder der »governance by religions« durch die Selbstregulierung von Religionsgemeinschaften – die lokalen Aushandlungsprozesse zwischen Staat und Religionsgemeinschaften, die gleichzeitig

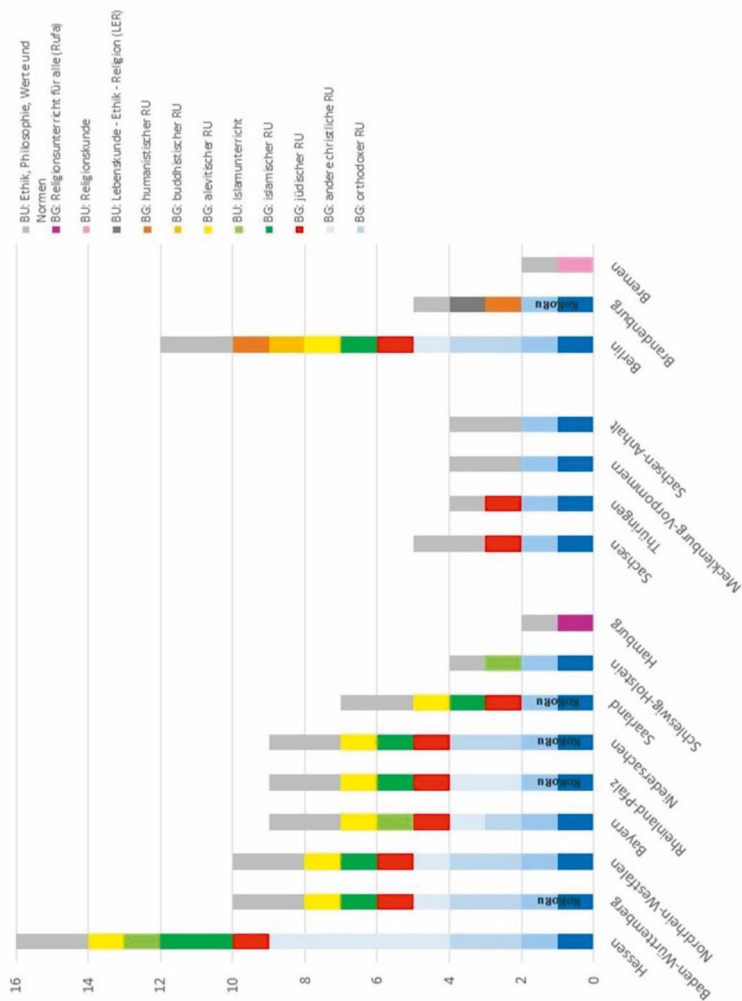
eingebunden sind in (über-)regionale und (inter-)nationale Entwicklungen und neben den staatlich-religionsgemeinschaftlichen Konstellationen weitere Akteure umfassen.

3 Bedingungen: rechtlich, demografisch, räumlich

Religionsunterricht in Deutschland hat einen besonderen rechtlichen Status und ist vor dem Erfahrungshintergrund des totalitären Systems des Nationalsozialismus einziges grundgesetzlich gesichertes Unterrichtsfach an öffentlichen Schulen und gemäß Art. 7 Abs. 3 »in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften« zu erteilen.¹ Der RU ist damit eine »gemeinsame Angelegenheit« (*res mixta*) von Staat und Religionsgemeinschaften, wobei der Staat das Aufsichtsrecht behält und die Religionsgemeinschaften aufgrund des staatlichen Neutralitätsgebots und ihres Selbstbestimmungsrechts verantwortlich sind für die inhaltliche Ausgestaltung. Das Grundgesetz sieht damit einen konfessionellen bzw. bekenntnisgebundenen RU vor, der im föderalen System Deutschlands mit der Zuständigkeit der Bundesländer umgesetzt wird. Während diese rechtlichen Bestimmungen in einer volksskirchlichen Situation mit einer kirchlichen Bindung von weit über 90 Prozent der Bevölkerung (Pollack/Rosta 2015) entstanden sind bzw. aus der Weimarer Verfassung übernommen wurden und es sich beim RU in Deutschland lange Zeit um einen evangelischen und katholischen Religionsunterricht handelte, bedeuten sie zugleich, dass der RU grundsätzlich von allen Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften angeboten werden kann, die im jeweiligen Bundesland als solche rechtlich anerkannt sind. Gleichzeitig gibt es aufgrund der Religionsfreiheit nach Art. 4 GG das Recht, sich von der Teilnahme am RU befreien zu lassen.

1 Dadurch schafft das deutsche System einen Ausgleich zwischen dem Bedürfnis der Religionsgemeinschaften, religiöse Identitätsbildung und -bewahrung über die Generationen hinweg zu ermöglichen, und dem Interesse des Staates, religiöse Bildung sicherzustellen und dabei auch vor dem Erfahrungshintergrund des totalitären Systems des Nationalsozialismus ein »system aiming at the prevention of fundamentalism« (Schieder 2013: 95) zu etablieren.

Abbildung 1: Anzahl der religionsbezogenen Unterrichtsfächer (BG = bekenntnisgebunden, BU = bekenntnisungebunden, KoKoRu = konfessionell-kooperativer RU) nach Bundesländern



Quelle: Eigene Darstellung nach Angaben von Wöstemeyer (2023), Domsen/Witten (2022)

Mit den Veränderungen der religiösen Situation in Deutschland in den letzten Jahrzehnten durch die Zunahme Angehöriger anderer Religionsgemeinschaften sowie religiös Ungebundener ist der RU zunehmend unter Druck geraten. Dies hat zu einer Ausdifferenzierung des RU geführt, indem neben dem evangelischen und katholischen RU zum einen weitere konfessionelle bzw. religiöse Varianten des RU und zum anderen sogenannte Ersatz- oder Alternativfächer eingeführt wurden.

Die Abbildung 1 zeigt hierzu die Anzahl der angebotenen religionsbezogenen Unterrichtsfächer in den einzelnen Bundesländern, differenziert nach bekenntnisgebundenen (BG) und bekenntnisungebundenen (BU) Fächern.² Zusammenfassend lassen sich die Bundesländer in drei Gruppen unterteilen:

1. *Gruppe*: In den religiös-weltanschaulich plural geprägten westdeutschen Flächenländern wurden weitere christliche Religionsunterrichte eingeführt.³ Darüber hinaus werden in diesen Bundesländern auch jüdischer, islamischer und alevitischer RU angeboten (außer in Schleswig-Holstein).⁴ Daneben haben sich bekenntnisungebundene Unterrichtsfächer wie Ethik, Philosophie und Werte und Normen etabliert. Gleichzeitig finden vor allem im christlichen Bereich verstärkte Kooperationen des evangelischen und katholischen RU in Form eines *konfessionell*-kooperativen RU (KoKoRu) statt, der in Niedersachsen erstmals in einen gemeinsam verantworteten christlichen Religionsunterricht

-
- 2 Unberücksichtigt bleiben dabei die Verbreitung des jeweiligen Unterrichtsangebots im Bundesland und über die verschiedenen Schulstufen sowie auch die Anzahl der am jeweiligen Unterrichtsangebot mitwirkenden Religionsgemeinschaften. Die Anzahl der Unterrichtsfächer dient damit als grober Indikator und ermöglicht einen Überblick zur Ausdifferenzierung des RU auf institutioneller Ebene, wie sich dieser in den einzelnen Bundesländern vor dem Hintergrund demografischer, rechtlicher, historischer und politischer Faktoren entwickelt hat (siehe hierzu ausführlich Rothgangel/Schröder 2020; Alberts et al. 2023).
 - 3 Eingeführt wurden vor allem verschiedene orthodoxe Religionsunterrichte (syrisch, griechisch, russisch, rumänisch, serbisch) sowie in einzelnen Bundesländern adventistischer (Hessen), altkatholischer (Hessen, Baden-Württemberg), freireligiöser (Hessen, Rheinland-Pfalz), mennonitischer (Hessen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz) und unitarischer (Hessen) Religionsunterricht.
 - 4 Dabei wird der islamische RU größtenteils als bekenntnisgebundener Unterricht angeboten, teilweise allein in staatlicher Verantwortung (Bayern, Schleswig-Holstein) oder (wie in Hessen) sowohl als staatlicher Islamunterricht als auch als bekenntnisgebundener RU mit jeweils unterschiedlicher islamischer Ausprägung und Beteiligung (der Ahmadiyya Muslim Gemeinde (AM)) und der Türkisch-Islamischen Union der Anstalt für Religion (DITIB)).

(CRU) überführt werden soll. Im Stadtstaat Hamburg gibt es bundesweit bisher den einzigen *religions*-kooperativen RU.

2. *Gruppe*: In den stärker säkular geprägten ostdeutschen Bundesländern wurden nach der Wende der evangelische und katholische RU wiedereingeführt wie ebenso Ersatzfächer. Darüber hinaus erfolgte keine weitere Ausdifferenzierung, so dass es außer jüdischem Religionsunterricht (Sachsen, Thüringen) keine anderen christlichen oder nicht-christlichen Religionsunterrichte gibt.

3. *Gruppe*: In den Stadtstaaten Bremen und Berlin sowie im Bundesland Brandenburg wurde im Rahmen insbesondere rechtlicher Bedingungen mit jeweils eigenen Regelungen auf die veränderten Entwicklungen reagiert. So berufen Bremen und Berlin sich auf die »Bremer Klausel« nach Art. 141 GG, die eine Ausnahme von der grundgesetzlichen Regelung des Religionsunterrichts nach Art. 7 Abs. 3 GG zulässt, wenn bereits in 1949 eine andere landesrechtliche Regelung zum RU bestand, und damit andere Unterrichtsformen ermöglicht. In Bremen gibt es einen bekenntnisungebundenen RU in alleiniger staatlicher Verantwortung. Berlin hingegen ist das einzige Bundesland, in dem RU kein ordentliches Schulfach, sondern freiwilliges Unterrichtsfach ist, das in seinen unterschiedlichen Varianten jeweils allein von den Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften verantwortet wird, während mit dem Schuljahr 2006/07 zusätzlich ab Jahrgangsstufe 7 das Fach Ethik als ordentliches Unterrichtsfach (Pflichtfach) eingeführt wurde. In Brandenburg ist das Fach Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde (LER) seit 1996 Pflichtfach und evangelischer, katholischer und humanistischer RU werden freiwillig angeboten.⁵

5 Auf individueller Ebene verzeichnen der evangelische und katholische RU entsprechend einen deutlichen Rückgang der Teilnahmezahlen, sind jedoch mit einer Teilnahmequote von rund 54 Prozent der Schüler:innen im Primar- und Sekundarbereich I noch immer mehrheitlich prägend und werden überproportional häufig (auch von nicht evangelischen oder katholischen Schüler:innen) besucht. Dagegen fallen die Teilnahmequoten am orthodoxen (0,02 Prozent), jüdischen (0,01 Prozent), islamischen (1,1 Prozent), sonstigen (1,2 Prozent) RU gering aus, was auch an unzureichenden Angeboten liegen dürfte. Gleichzeitig ist die Teilnahme an den Fächern Ethik, Philosophie oder an sonstigen Ersatzfächern mit 34 Prozent in Deutschland deutlich gestiegen und liegt in den ostdeutschen Bundesländern mit umgekehrten MMK bei bis zu 86 Prozent (in Sachsen-Anhalt) (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2024).

4 Das Fallbeispiel des Hamburger Religionsunterrichts

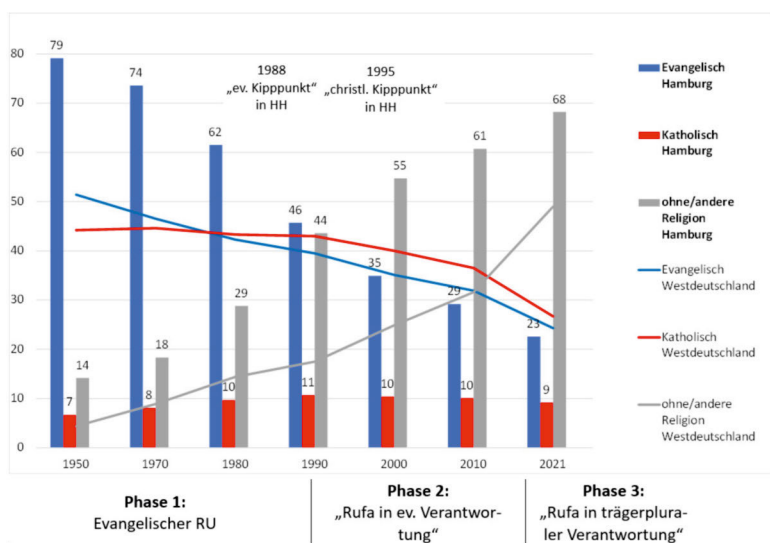
In diesem bundesweiten Spektrum ist der Hamburger RU mit Blick auf die Frage nach der Governance religiöser Diversität insofern ein interessanter Untersuchungsfall, als er auf beide Prozesse der religiösen Pluralisierung und Säkularisierung in seinen Verantwortungsstrukturen und seiner Adressat:innenorientierung in besonders integrativer Weise zu reagieren beansprucht: und zwar indem er als bekenntnisgebundener RU religionsplural von mehreren Religionsgemeinschaften – in chronologischer Reihenfolge von der evangelischen Kirche, drei muslimischen Religionsgemeinschaften, der Alevitischen Gemeinde, der Jüdischen Gemeinde und der katholischen Kirche – verantwortet wird und in ihm als *ein* Unterrichtsfach Schüler:innen mit unterschiedlichen Religionszugehörigkeiten sowie ohne Religionszugehörigkeit gemeinsam unterrichtet werden. Im Stadtstaat Hamburg hat somit eine Ausdifferenzierung *innerhalb* eines Faches stattgefunden, das sich als RU »für alle« versteht. Damit gehe es mit dem Hamburger RU auch »um die Frage, wie der Religionsunterricht der Zukunft aussehen kann« (Bauer/Wolff 2023: 102) und es wird ihm häufig die Rolle eines Pioniers oder Modells auch für andere Bundesländer oder sogar Länder zugeschrieben (kritisch hierzu siehe Mückl 2019). Hier geht es hingegen nicht um eine Bewertung des (Hamburger) RU im Sinne von »Good Governance«, sondern um dessen governanceanalytische Betrachtung als Aushandlungsprozess. Dazu wird im Folgenden skizziert, wie sich der Hamburger RU vor dem Hintergrund des religiös-weltanschaulichen Wandels von evangelischer Dominanz zu religiös-säkularer Pluralität (4.1) vom evangelischen Mehrheitsmodell zum religionspluralen Minderheitenmodell in einer säkularen Mehrheitsgesellschaft entwickelt hat (4.2) und welche Wirkungen daraus resultieren (4.3).

4.1 Religiös-weltanschaulicher Wandel: von evangelischer Dominanz zu religiös-säkularer Pluralität

In Hamburg gehörten 1950 knapp 80 Prozent der Bevölkerung der evangelischen Kirche an, während der evangelische Anteil in Westdeutschland bei 50 Prozent lag. Die Abnahme der evangelischen Mitgliederzahlen, wie sie seitdem in ganz Westdeutschland stattfand, erfolgte in Hamburg somit von einem höheren Niveau und verlief wesentlich steiler als in Westdeutschland (siehe Abb. 2). Dabei war der »evangelische Kipppunkt« in Hamburg bereits 1988 erreicht, als der Hamburger Bevölkerungsanteil mit Zugehörigkeit zur evangelischen

Kirche erstmals unter die 50-Prozentmarke fiel, der dann im Jahr 2000 mit 34 Prozent zum ersten Mal unter dem westdeutschen Anteil von 35 Prozent lag und bis 2021 auf 23 Prozent weiter abgesunken ist. Damit hat die evangelische Kirche ihren Status einer absoluten Dominanzreligion lange verloren, ist aber immer noch relative Mehrheitsreligion in Hamburg. Die katholische Kirche war in Hamburg mit einem Bevölkerungsanteil von 5 Prozent in 1950 größte religiöse Minderheit, die durch Zuwanderung aus katholisch geprägten Ländern auf einen relativ stabilen Anteil von 10 Prozent anwuchs.

Abbildung 2: Religionszugehörigkeit der Bevölkerung in Hamburg und Westdeutschland in Prozent



Quelle: Eigene Darstellung nach Zahlen der Volkszählung für 1950, 1970, des Statistikamts Nord: Statistisches Jahrbuch Hamburg 2004/2005 für 1980–2000, des Nordelbischen Kirchenamts und des Erzbischöflichen Generalvikariates für 2010, zitiert nach Frerk (2019); 2021 nach Zensus.

Mit dem Mitgliederrückgang der evangelischen Kirche wuchs zum einen der Anteil der Konfessionsungebundenen erheblich an, zum anderen wuchs auch der Anteil der Angehörigen anderer Religionen wie vor allem der muslimischen Bevölkerung. Auch diese Prozesse vollzogen sich in Hamburg ver-

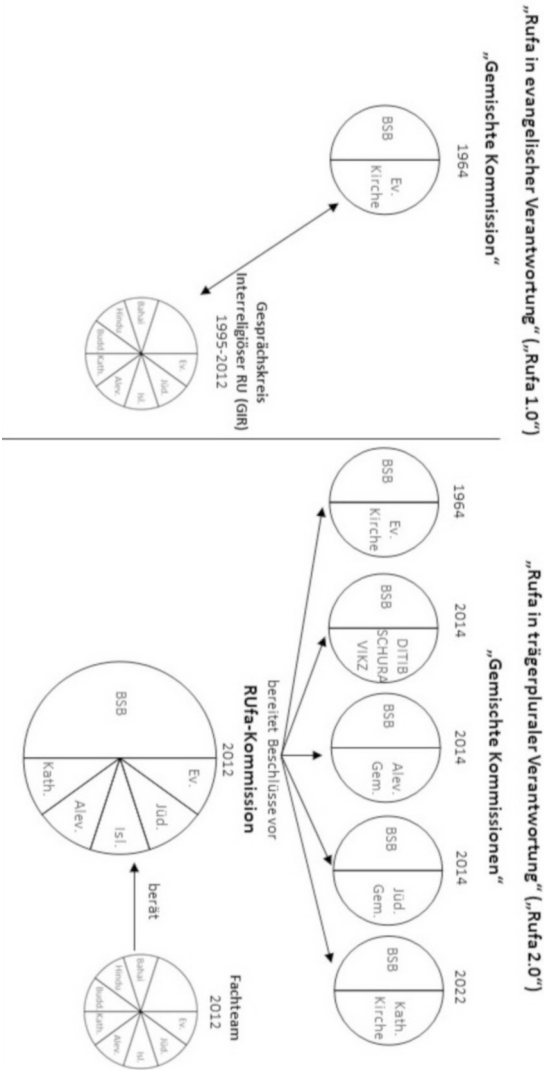
gleichsweise früher und mit dem »christlichen Kipppunkt« in 1995 gilt in Hamburg schon seit 30 Jahren, was in Westdeutschland erst seit 2020 der Fall ist: dass die Mehrheit der Bevölkerung nicht mehr einer der beiden christlichen Großkirchen, sondern entweder einer anderen oder aber keiner Religion bzw. Konfession angehört. Dies gilt mit 68 Prozent in 2021 inzwischen für mehr als zwei Drittel der Bevölkerung, die einer anderen Konfession/Religion (als der evangelischen oder katholischen) oder keiner Religion angehören. Wie groß die jeweiligen Anteile sind, lässt sich nicht genau beziffern, jedoch ist davon auszugehen, dass die deutliche Mehrheit der Hamburger Bevölkerung keiner Religionsgemeinschaft angehört. Statistische Daten lieferte zuletzt der Zensus 2011, wonach 0,9 Prozent der Hamburger Bevölkerung evangelisch-freikirchlich, 1,7 Prozent orthodox und 0,1 Prozent jüdisch sind und 3,7 Prozent einer anderen öffentlich-rechtlichen Religionsgemeinschaft angehören, während – nach groben Schätzungen – etwa 9 Prozent muslimisch und 1 Prozent buddhistisch oder hinduistisch sind.⁶

4.2 Wandel des RU: vom evangelischen Mehrheitsmodell zum religionspluralen Minderheitenmodell

Parallel zu diesen demografischen Entwicklungen hat sich der RU in Hamburg seit der Nachkriegszeit grob in drei Phasen entwickelt (siehe Abb. 2): So wurde er in der unmittelbaren Nachkriegszeit in einem absolut-mehrheitlich evangelischen Kontext zunächst als evangelischer RU wieder eingeführt (Phase 1). Seit den 1980er Jahren wurde er in einem noch relativ-mehrheitlich evangelischen Kontext in seinen Teilhabestrukturen gegenüber anderen Religionen geöffnet und Anfang der 1990er Jahre als so bezeichneter »Religionsunterricht für alle in evangelischer Verantwortung« weitergeführt (Phase 2). Seit den 2010er Jahren wurde dieses Modell in einem mehrheitlich säkular geprägten Kontext in ein Modell des »Religionsunterrichts für alle in trägerpluraler Verantwortung« überführt (Phase 3). Damit verbunden waren auf institutioneller Ebene Veränderungen in den Verantwortungsstrukturen als Resultat von Aushandlungsprozessen zwischen den beteiligten Akteuren und im Kontext von gesellschaftlichen Entwicklungen, die im Folgenden skizziert werden.

6 In den Zensus 2022 wurde die Frage nach der Religionszugehörigkeit nicht mehr aufgenommen, so dass es hierzu weiterhin keine differenzierten Daten gibt.

Abbildung 3: Institutionelle Verantwortungsstrukturen des RU in Hamburg



Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Bauer/Wolff (2023: 78)

Phase 1: »Evangelischer RU« in einem absolut-mehrheitlich evangelischen Kontext

In Hamburg wurde der RU in der Nachkriegszeit bereits 1945 wieder eingeführt und als evangelischer RU fortgesetzt. Dies lag einerseits daran, dass es in Hamburg angesichts der evangelischen Dominanz (siehe Abschn. 4.1) auch historisch nie einen konfessionell getrennten RU gab wie in anderen Bundesländern. Andererseits verzichtete die katholische Kirche als größte religiöse Minderheit auch nach dem Krieg auf die Einführung eines katholischen RU in öffentlichen Schulen zugunsten eines ausgeprägten katholischen Privatschulwesens. Auch der jüdische RU wurde erst 1994 mit dem Anwachsen der jüdischen Gemeinde durch die Immigration aus der ehemaligen Sowjetunion wieder eingeführt. Der RU in öffentlichen Schulen, an dem fast alle Schüler:innen teilnahmen, wurde daher bis in die 1990er Jahre allein von der evangelischen Kirche verantwortet (Bauer 2019: 19).

Der institutionelle Rahmen hierfür wurde durch eine 1964 zwischen evangelischer Landeskirche und Staat vereinbarte »Gemeinsame Erklärung« zur Ordnung des Religionsunterrichts geschaffen. Damit wurde die »Gemischte Kommission« als zentrales Gremium für die Zusammenarbeit der Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB) und evangelischer Landeskirche eingerichtet, in der die Inhalte sowie Bildungs- und Rahmenpläne des RU bestimmt werden und »die Übereinstimmung mit den Grundsätzen der ev.-luth. Kirche« gemäß Art. 7 Abs. 3 GG gewährleistet wird (siehe Abb. 3). Damit hatte die evangelische Kirche bis in die 2010er Jahre eine Monopolstellung in der institutionellen Verantwortlichkeit für den RU an öffentlichen Schulen in Hamburg.

Phase 2: »RuFa in evangelischer Verantwortung« in einem relativ-mehrheitlich evangelischen Kontext

Zu Veränderungen kam es erst in den 1990er Jahren infolge des weiteren Rückgangs der Mitgliederzahlen der evangelischen Kirche sowie des Anwachsens anderer Religionsgemeinschaften. Die evangelische Kirche reagierte hierauf mit der Öffnung anderen Religionsgemeinschaften gegenüber und schaffte mit dem 1995 eingerichteten »Gesprächskreis interreligiöser Religionsunterricht« (GIR) ein Beteiligungsorgan, dem auch Angehörige des Islams, Alevitentums, Judentums, Buddhismus, Hinduismus und Bahaitums angehörten (siehe Abb. 3). Dieser hatte zwar nur beratende Funktion gegenüber der »Gemischten Kommission«, entwickelte jedoch Grundlinien eines interreligiös ausgerichteten RU, die 1997 in Empfehlungen für einen gemeinsamen

»Religionsunterricht für alle« an öffentlichen Schulen in Hamburg mündeten (GIR 2008).

Dieses Modell eines »Religionsunterrichts für alle« fand großen Zuspruch unter den beteiligten Religionsgemeinschaften wie auch auf politischer Seite, blieb jedoch unter Legitimationsdruck angesichts verfassungsrechtlicher Bedenken sowie auch vor dem Hintergrund der Einführung und Debatten bezüglich des Faches Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde (LER) in Brandenburg als bekenntnisungebundenes Pflichtfach. Die evangelische Kirche gab hieraufhin ein Rechtsgutachten in Auftrag, das zu dem Schluss kam, der »Religionsunterricht für alle in evangelischer Verantwortung nach dem Hamburger Modell« sei »mit dem Verfassungsbegriff des Religionsunterrichts in Art. 7 Abs. 3 GG – noch – vereinbar«, müsse allerdings von nur einer Religionsgemeinschaft, in diesem Fall der evangelischen Kirche, verantwortet werden (Link 2001: 29). Die Rechtmäßigkeit des »Rufa in evangelischer Verantwortung« wurde damit bestätigt und fand durch den 2005 geschlossenen Staatsvertrag zwischen evangelischer Kirche und der Stadt Hamburg zudem eine rechtliche Absicherung, wobei seiner interreligiösen Öffnung jedoch gleichzeitig enge Grenzen gesetzt wurden (Chowaniec 2009: 454–457).

Als zeitgleich auch die katholische Kirche und 2007 die jüdische Gemeinde jeweils ebenso einen Staatsvertrag mit der Stadt Hamburg schlossen und die katholische Kirche die Einrichtung eines eigenen katholischen RU an staatlichen Schulen einforderte, drohte die evangelische Kirche ihre Monopolstellung im »Rufa in evangelischer Verantwortung« zu verlieren (Bauer 2019: 41; Chowaniec 2009: 457). Dabei galt die Sorge vor allem der nicht religiösen Schülerschaft und die evangelische Kirche erklärte hierzu in 2007 in einer Stellungnahme zur Zukunft des RU in Hamburg:

»Sollte zukünftig in Hamburg der Religionsunterricht nach Konfessionen bzw. Religionen getrennt erteilt werden, würde dies aller Voraussicht nach die Einrichtung eines Alternativfachs Ethik/Philosophie in allen(!) Schulstufen und Schularten nach sich ziehen. In der Folge würden wesentlich weniger Schülerinnen und Schüler als bisher am Religionsunterricht teilnehmen (mehr als 40 % sind nicht Mitglied einer christlichen Kirche); viele Schulen würden zudem wegen der leichteren Organisierbarkeit nur das Alternativfach anbieten« (Nordelbische Kirche 2008: 237f.).

Während die katholische Kirche in der Folge ihren eigenen RU mit katholischen Lerngruppen an einigen Schulen einrichtete (Bauer 2019: 41), sah die

evangelische Kirche in »anderen Religionsgemeinschaften« neue Möglichkeiten, Allianzen zu schließen und erklärte weiter:

»Darum begrüßen sie (die Nordelbische Kirche und andere evangelische Kirchen, Anm. AK) es, wenn andere Religionsgemeinschaften einen eigenen Rechtstitel für einen Religionsunterricht in Übereinstimmung mit ihren Grundsätzen erhalten. (...) In der Überzeugung, dass ein gemeinsamer Religionsunterricht besser als ein nach Konfessionen und Religionen getrennter Religionsunterricht zum Dialog und zur Verständigung in der multikulturellen und multireligiösen Gesellschaft beiträgt, laden die evangelischen Kirchen in Hamburg die anderen Religionsgemeinschaften zu Gesprächen über die Weiterentwicklung und über die zukünftige Ausgestaltung eines gemeinsamen dialogischen Religionsunterrichts ein« (Nordelbische Kirche 2008: 238).

Schließlich wurde hierzu auch die staatliche Seite adressiert:

»Der Staat sollte die Religionsgemeinschaften nachdrücklich darauf hinweisen, ihre Verantwortung für den Religionsunterricht an dieser schulischen Grundaufgabe und nicht an partikularen Eigeninteressen auszurichten« (ebd.).

Phase 3: »Rufa in trägerpluraler Verantwortung« in einem mehrheitlich säkularen Kontext

Die Voraussetzung hierfür wurde geschaffen mit den Verträgen, die über zwei Regierungswechsel hinweg verhandelt und in 2012 vom SPD-regierten Senat mit drei muslimischen Verbänden (DITIB Nord, Schura Hamburg, Verband der Islamischen Kulturzentren (VIKZ)) sowie der Alevitischen Gemeinde geschlossen wurden, die zuvor gutachterlich als Religionsgemeinschaften anerkannt wurden und damit auch den RU nach Art. 7 Abs. 3 GG verantworten konnten. In beiden Verträgen wird wortgleich vereinbart,

»eine Verantwortungsstruktur für die Inhalte des Religionsunterrichts im Rahmen von Artikel 7 Absatz 3 des Grundgesetzes zu schaffen, die sowohl alle Religionsgemeinschaften im verfassungsrechtlichen Sinne gleichberechtigt am Religionsunterricht beteiligt, als auch einen gemeinsamen Unterricht von Schülerinnen und Schülern unabhängig von ihrer Religionszugehörigkeit ermöglicht, um so die bestehende dialogische Form

des Religionsunterrichtes zu erhalten« (Art. 6 Abs. 1 bzw. Art. 5 Abs. 1 der Verträge, Amtlicher Anzeiger 2013, Nr. 51).

In 2014 entschloss sich angesichts sinkender Zahlen am schulübergreifenden jüdischen RU an staatlichen Schulen auch die jüdische Gemeinde zur Mitarbeit an der Weiterentwicklung des »Rufa« und vereinbarte auf Basis ihres 2007 geschlossenen Staatsvertrags mit der Stadt Hamburg den gleichen Passus wie in den Verträgen mit den Muslimen und Aleviten (Bauer 2019: 44). In der Konsequenz folgte ein Institutionalisierungsprozess, mit dem der »Rufa in evangelischer Verantwortung« in einen »Rufa in trägerpluraler Verantwortung« überführt wurde, was rückblickend als Entwicklung vom »Rufa 1.0« zum »Rufa 2.0« bezeichnet wird (siehe Abb. 3). Dazu entstand analog zu der seit 1964 bestehenden »Gemischten Kommission« mit der evangelischen Kirche eine »Gemischte Kommission« der Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB) mit den drei muslimischen Religionsgemeinschaften (DITIB, Schura, VIKZ), der alevitischen Gemeinde sowie der jüdischen Gemeinde. Während diese jeweils einzeln die Bekenntnishaftigkeit nach Art. 7 Abs. 3 GG gewährleisten, werden in der vorgelagerten »Rufa-Kommission« die Beschlüsse gemeinsam von den fünf verantwortenden Religionsgemeinschaften und der Behörde vorbereitet. In Fortführung des ehemaligen »Gesprächskreises interreligiöser Religionsunterricht« (GIR) wurde daneben ein rein religiös besetztes »Fachteam« eingerichtet, in dem neben den mitverantwortenden Religionsgemeinschaften Angehörige rechtlich nicht anerkannter Religionsgemeinschaften beratend beteiligt werden (Bauer/Wolff 2023: 77f.).

Angesichts der Sorge um die Rechtmäßigkeit dieser Konstruktion gab die evangelische Kirche 2017 erneut ein Rechtsgutachten in Auftrag, das anders als das Gutachten aus 2001 zu dem Schluss kommt, dass bei »bewusster, rechtsgestaltender Neudeutung des Art. 7 Abs. 3 GG« ein »multireligiös-trägerpluraler Religionsunterricht« möglich sei (Wißmann 2019: 82), was kirchlicherseits als Bestätigung der Rechtmäßigkeit eines »Rufa in trägerpluraler Verantwortung« galt, wenngleich dies sowohl theologisch mit unterschiedlicher Argumentationsrichtung (z. B. Härle 2019; Kreß 2022) als auch rechtswissenschaftlich (siehe nur Mückl 2019) kritisiert wurde.

Wesentliche Stärkung erfuhr dieses Modell zuletzt durch die katholische Kirche, die sich Anfang der 2020er Jahre schließlich auch zur Beteiligung am »Rufa« entschloss, nachdem neben der geringen Teilnahme am katholischen RU in staatlichen Schulen sechs der 21 katholischen Schulen in Hamburg schließen mussten und Religionslehrkräfte an staatlichen Schulen ab 2018

eine Beauftragung durch eine der mitverantwortenden Religionsgemeinschaften benötigten.⁷ Von politischer Seite wurden der »Rufa« und dessen Weiterentwicklung wesentlich mitgetragen und im Koalitionsvertrag von SPD und Bündnis 90/Die Grünen dabei ausdrücklich auch für nicht religiöse Schüler:innen als »identitätsstiftendes Bildungsangebot« angesehen:

»Der Religionsunterricht wird so gestaltet, dass Kinder und Jugendliche aller Glaubensrichtungen und auch solche, die dezidiert keiner Religion angehören, ansprechende und alle berücksichtigende identitätsstiftende Bildungsangebote bekommen und miteinander ins Gespräch kommen« (SPD/ Bündnis 90/Die Grünen 2020: 142 und 157).

4.3 Wirkungen und Konsequenzen

Mit dem »Rufa in trägerpluraler Verantwortung« hat sich in Hamburg ein Modell etabliert, das erwartungsgemäß von den beteiligten Religionsgemeinschaften wie auch von politischer Seite positiv wahrgenommen wird und sich als win-win-win-Konstellation darstellt: Für die evangelische Kirche war die frühe Öffnung des evangelischen RU ein »intelligent way of protecting the power over the drawing of religious policies« (Tietze 2007: 145) und um in protestantisch geprägten Strukturen auch als Minderheit – mit nunmehr anderen Minderheiten – RU »für alle« anzubieten; für die anderen beteiligten religiösen Minderheiten ermöglichte deren Mitverantwortung oder zumindest Teilhabe den Zugang zum öffentlichen Bildungsbereich als wichtige Sphäre religiöser Sozialisation und gesellschaftlicher Teilhabe; für die politische Seite gelang es, die Inkonsistenzen zwischen konfessionellem RU und einer zunehmend pluralen Schülerschaft zu navigieren und dabei die muslimische und alevitische Bevölkerung in bestehende staatlich-(inter-)religiöse

7 Während Religionslehrkräfte an staatlichen Schulen in Hamburg bis dahin keine Beauftragung benötigten, änderte sich dies im Zuge der Weiterentwicklung des »Rufa« in trägerpluraler Verantwortung, als zu dessen Qualifizierung als evangelischer bzw. konfessioneller Religionsunterricht die Nordkirche eine Vokationsordnung, die muslimischen Gemeinschaften eine Idschaza- und die alevitische Gemeinde eine Risalik-Ordnung entwickelten. Mit einer Übergangsfrist bis 2022 benötigen Religionslehrkräfte fortan eine Beauftragung durch eine der mitverantwortenden Religionsgemeinschaften. Ohne Beteiligung der katholischen Kirche am »Rufa« hätten damit die ca. 100 katholischen Religionslehrkräfte an staatlichen Schulen nicht mehr im Fach Religion eingesetzt werden können (Erzbistum Hamburg 2021).

Strukturen zu integrieren und gleichzeitig größere potentielle Wählergruppen anzusprechen. Dabei wirkt das Labeling des ehemals evangelischen RU als »RU für alle« und dessen Weiterentwicklung als Versionssprung vom »Rufa 1.0« zum »Rufa 2.0« trotz evangelischen bzw. religiösen Minderheitenstatus weiterhin als ein Mehrheitsnarrativ, mit dem der RU auch gegenüber der Öffentlichkeit als integratives und fortschrittliches Modell kommunizierbar und legitimierbar wird.⁸

Gleichzeitig üben jedoch Prozesse der Pluralisierung und Säkularisierung weiteren institutionellen Druck aus. Denn einerseits schafft der »Rufa in trägerpluraler Verantwortung« insofern auch Ausschlüsse, als er auf rechtlich anerkannte Religionsgemeinschaften begrenzt bleibt und dadurch Gefälle insbesondere auch zwischen den nichtchristlichen Minderheiten schafft. Während die drei muslimischen Religionsgemeinschaften und die alevitische Gemeinde mit ihrer rechtlichen Anerkennung sowie den Vertragsabschlüssen den »Rufa« mitverantworten, bleiben religiöse Minderheiten wie die Buddhisten, Hindus und Bahai weiterhin nur in beratender Funktion über ihre Mitwirkung im »Fachteam« beteiligt. Dies führt wiederum zu Prozessen ihrer strukturellen Anpassung und veranlasste einige buddhistische Vereine 2017 zur Gründung der »Buddhistischen Religionsgemeinschaft Hamburg e.V.« mit dem wesentlichen Ziel der staatlichen Anerkennung als Religionsgemeinschaft und der Mitverantwortung des »Rufa«, was bislang erfolglos blieb (Rolloff/Knauth 2023). Umgekehrt gibt es rechtlich anerkannte Religionsgemeinschaften in Hamburg wie christlich-orthodoxe Kirchen, mit denen laut Senat Gesprächsfäden zur Mitwirkung am RU bestehen (Drs. 22/8923), oder die Ahmadiyya Muslim Gemeinde (AMJ) mit Körperschaftsstatus in Hamburg seit 2013, die sich in Hamburg bisher nicht am »Rufa« beteiligt hat, in Hessen dagegen seit 2013 einen eigenen islamischen RU anbietet und in Rheinland-Pfalz an einem geplanten übergreifenden islamischen RU beteiligt ist.

8 Diese affektive Dimension des »Rufa« und dessen Einschreibung in die Erzählungen über den sozialen Zusammenhalt über religiöse Grenzen hinweg – die »myths of conviviality« (Körs/Nagel 2018) – dokumentiert sich etwa prominent bei den in Hamburg ausgerichteten Feierlichkeiten zum Tag der Deutschen Einheit 2023, als im Rahmen eines ökumenischen Gottesdienstes in der evangelisch-lutherischen Hauptkirche St. Michaelis eines von drei Statements dem »Rufa« gewidmet ist, das von einer muslimischen Religionslehrerin vorgetragen wird, beginnend mit den Worten: »Stellen Sie sich vor, wir könnten eine Zukunft gestalten, in der die Vielfalt der Religionen uns nicht trennt, sondern verbindet! Hier in Hamburg bietet der Religionsunterricht für alle genau diese Chance« (Jakobi 2023: 4).

Andererseits gibt es Kritik auch von säkularer Seite. So fordern das 2014 gegründete »Säkulare Forum Hamburg« als ein Zusammenschluss von neun Mitgliedsorganisationen wie auch die Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft Hamburg (GEW) die Einführung eines Alternativfaches zum »Rufa« in der Grundschule (siehe hierzu Säkulares Forum Hamburg 2020; Lein 2020). Nachdruck gewinnt diese Forderung auch vor dem Hintergrund, dass Hamburg (neben Baden-Württemberg) – während in Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen aktuell das Fach Ethik bzw. Werte und Normen an Grundschulen eingeführt wird – das einzige Bundesland ist, in dem für die Klassen 1 bis 6 kein Alternativfach zum bekenntnisgebundenen RU angeboten wird (Wöstemeyer 2023: 31). Von behördlicher Seite wird hierzu argumentiert, dass der »Rufa« auch nicht religiöse Weltanschauungen berücksichtige und daher auch für Schüler:innen ohne Religionszugehörigkeit ein attraktives Angebot biete, wofür auch die geringe Abmeldequote spreche. Dagegen wird argumentiert, der »Rufa« sei eine religiöse Vereinnahmung nicht religiöser Schüler:innen und die geringe Abmeldequote sei darauf zurückzuführen, dass es bisher kein Alternativfach in der Grundschule gibt. Letzteres scheint insofern plausibel, als die Abmeldequote vom »Rufa« von 0,1 Prozent in der Grundschule auf 50 Prozent in der Sekundarstufe ansteigt (Bauer 2019: 159). Und auch der bundesweite Anteil von 28 Prozent der Schüler:innen in Grundschulen, die entweder am Ethik-, Philosophie- oder sonstigen Ersatzunterricht oder weder am Religions- noch am Ersatzunterricht teilnehmen (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2024), lässt vermuten, dass die Einführung eines Alternativfaches in der Grundschule die Teilnahme am »Rufa« erheblich reduzieren könnte und folgenreich für die Religionsgemeinschaften wie auch die staatliche Seite wäre auch angesichts erforderlicher Kapazitäten zur Umsetzung.

5 Vom Hamburger Fall zur Reflexion allgemeiner Tendenzen und Steuerungsproblematiken

Was lässt sich nun aus dem Hamburger Fall schließen? Drei Punkte scheinen hierbei im Rückblick auf die skizzierten gesellschaftlichen Entwicklungen, Mechanismen und Wirkungen relevant.

5.1 RU zwischen Säkularisierung und Pluralisierung

Erstens hat sich der Hamburger RU in einem bereits frühzeitig und zunehmend säkular und religionsplural geprägten Kontext entwickelt, der vergleichsweise fortgeschritten und nicht verallgemeinerbar ist, jedoch zu erwartende Prozesse der Säkularisierung und Pluralisierung und daraus resultierende Herausforderungen für die zukünftige Gestaltung des RU seismografisch anzeigt (siehe Abschn. 4.1). Denn beide Prozesse sind nach vorliegenden empirischen Kenntnissen prägend für die Zukunft.

So ist zum einen mit einer fortschreitenden *Säkularisierung* und einem weiteren Verlust institutioneller Bindung zu rechnen: Laut Prognosen werden die beiden großen christlichen Kirchen bis 2060 fast die Hälfte ihrer Mitglieder verlieren und der Anteil der Kirchenmitglieder an der Bevölkerung wird auf 29 Prozent weiter absinken (Gutmann/Peters 2020), was sich laut Religionsmonitor angesichts aktueller Austrittsabsichten von Kirchenmitgliedern noch schneller vollziehen wird (El-Menouar 2022). Doch sind hiervon nicht nur die Kirchen betroffen. Auch in der muslimischen Bevölkerung nimmt die traditionelle religiöse Praxis und die Bindung an eine Moscheegemeinde über die Generationen hinweg ab, wenngleich die religiöse Selbsteinschätzung vergleichsweise hoch sein oder im Generationenvergleich sogar steigen kann (Pollack et al. 2016). Und auch die jüdischen Gemeinden erleben seit Mitte der 2000er Jahre einen kontinuierlichen Mitgliederschwund, während das jüdische Selbstverständnis zunehmend säkular geprägt ist (Körber/Gotzmann 2022).

Parallel dazu ist zum anderen eine fortschreitende *religiöse Pluralisierung* zu erwarten, die sich vor allem migrationsbedingt vollzieht. Auch wenn Deutschland von der Bundesregierung bis in die 1990er Jahre nicht als Einwanderungsland verstanden wurde, hat es sich faktisch bereits seit Mitte des 20. Jahrhunderts zu einem der größten Einwanderungsländer der Welt entwickelt. Der Bevölkerungsanteil mit Migrationshintergrund liegt mittlerweile bei 26 Prozent, der wiederum in sich heterogen ist und einher geht mit einer zunehmenden religiösen Diversität (SVR 2021). Zudem entwickeln sich hierzulande insbesondere in städtischen Räumen neue religiöse Sozialformen und es entstehen spirituelle, fluide oder hybride Formen der Zugehörigkeit jenseits etablierter Institutionen (Hero/Krech 2011).

Dieser sozio-religiöse Wandel ist zentraler Motor für den Veränderungsdruck auf den RU. Dennoch werden in den Debatten über dessen (Zukunfts-)Gestaltung die zu erwartenden massiven Wandlungsprozesse nur rudimentär in Betracht gezogen. Das mag daran liegen, dass diesbezügliche

empirische Kenntnisse von außerhalb der am RU beteiligten Disziplinen geliefert werden, die ihrerseits den RU selbst kaum zum Gegenstand haben (siehe Abschn. 2) und von den beteiligten Disziplinen wiederum in ihrer Außensicht und ihren (problematisierenden) Befunden kaum wahrgenommen werden (siehe jedoch z.B. Pickel 2022). Dies scheint paradox, deuten die Entwicklungen des Hamburger Falls wie auch bundesweit doch vor allem daraufhin, wie stark das Interesse sowohl von Seiten der Kirchen und anderer Religionsgemeinschaften als auch von politischer Seite ist, am bestehenden Modell des bekenntnisgebundenen RU festzuhalten und Strategien zu dessen Fortschreibung in einer zunehmend pluralen Gesellschaft zu entwickeln. Diese orientieren sich jedoch weniger an den mittel- und längerfristig zu erwartenden empirischen Realitäten als stärker am Status quo und der Einflussicherung.

5.2 RU zwischen Pfadabhängigkeit und Wandel

Zweitens lässt der Hamburger RU exemplarisch erkennen, wie auf den säkular-religiösen Wandel und die veränderten numerischen (nicht-)religiösen Mehrheiten-Minderheitenverhältnisse auch allgemein reagiert wird: mit einer Öffnung des bekenntnisgebundenen RU, wobei sich diese in doppelter Pfadabhängigkeit gegenüber der historisch geprägten regionalen Entwicklung einerseits und dem nationalen verfassungsrechtlichen Rahmen andererseits vollzieht.

Während die Öffnung in Hamburg durch religionsplurale Kooperationen und Ausdifferenzierungen innerhalb eines Faches verläuft, geschieht dies in anderen Bundesländern durch die Einführung weiterer paralleler Religionsunterrichte sowie verstärkte konfessionelle Kooperationen im christlichen RU (siehe Abschn. 3.2). Damit beschreibt der Hamburger Fall gleichzeitig eine allgemeine Tendenz insofern, als auch bundesweit »in den letzten Jahren etliche Versuche unternommen (wurden), den Religionsunterricht konfessionell-kooperativ, interreligiös, dialogisch und kontextuell zu modellieren, um das Grundanliegen des Konfessionellen zu wahren, aber auch den veränderten gesellschaftlich-kulturellen und religiös-sozialisatorischen Bedingungen zu entsprechen« (Fermor et al. 2022: 11f.).

Dabei ist der Hamburger »Rufa in trägerpluraler Verantwortung« zwar ein Unikum, allerdings wird damit auch in Hamburg kein grundsätzlich neuer Weg beschritten, da es einen nach Konfessionen und Religionen getrennten RU in der Fläche historisch nie gab. Vielmehr wurde mit der Ausdifferenzie-

rung innerhalb eines Faches »die jahrhundertealte hamburgische Struktur fortgeschrieben« (Bauer 2019: 19), dass es bis heute nur ein Fach Religion an staatlichen Schulen gibt. Gleich, ob man diese Entwicklungen machttheoretisch im »Kontext komplexer Hegemoniekämpfe« (Maltese 2023: 231) oder governanceanalytisch als Handlungskoordination von Akteuren mit geteilten Interessen betrachtet, sind sie in historischer Perspektive eine Reform des Bestehenden, die als solche vor allem eine systemstabilisierende Funktion hat.

Das Interesse daran seitens der Kirchen und Religionsgemeinschaften erklärt sich auch angesichts des weitgehenden Abbruchs religiöser Sozialisation (Pollack et al. 2015; Pickel 2014), wodurch die Bedeutung des RU an öffentlichen Schulen deutlich gewachsen ist. So wird erwartet, »dass er wenigstens teilweise kompensiert, was andere Handlungsfelder (Familie, Gemeinde) nicht mehr leisten«, und gilt insofern als »von unschätzbbarer Bedeutung und zweifelsohne ein Instrument der Rekrutierung und Selektion« (Ziebertz 2018). Dabei hat die noch junge Einführung des islamischen RU (IRU) verbunden mit der universitären Etablierung der islamischen Theologie diese Pfadabhängigkeit nochmals verfestigt. So gilt der IRU aus theologischer Sicht als »eine gigantische Bestätigung des bisherigen Modells« (von Scheliha 2019: 375) und zählt aus politischer Sicht »zu den zentralen islapolitischen Projekten der letzten Jahre« (SVR 2016: 43). Während die Fortentwicklung des bekenntnisgebundenen RU somit in beidseitigem Interesse liegt und sich die Legitimationsproblematik mit der Einführung des IRU verzögern mag, könnten hingegen vor allem externe Prozesse den Druck absehbar verschärfen (siehe auch Koenig 2017; Reuter 2017), worauf auch der Hamburger Fall in seinen *Wirkungen* hindeutet.

5.3 RU zwischen religiöser Identitätsentwicklung und gesellschaftlicher Verantwortung

Denn *drittens* verweist der Hamburger Fall auf das grundlegende Problem, dass die Fortschreibung des RU innerhalb des religionsverfassungsrechtlichen Rahmens gegenüber den Pluralisierungsprozessen einhergeht mit Exklusionen bzw. der Forderung nach Teilhabe (noch) nicht beteiligter Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften sowie gegenüber Säkularisierungsprozessen mit der Forderung nach bekenntnisungebundenen religionsbezogenen Bildungsangeboten (siehe Abschn. 4.3). Beides korrespondiert zudem mit einem steigenden Akzeptanzproblem in der bundesweiten Bevölkerung.

Der Hamburger Fall zeigt exemplarisch, dass das Feld der Akteure komplexer und die Anzahl derjenigen, die auf Beteiligung am RU zielen, tendenziell größer wird. Auch wenn die allermeisten der etwa 110 Religionsgemeinschaften in Hamburg (oder analog der etwa 240 in Nordrhein-Westfalen, der 250 in Berlin etc.) nicht am RU beteiligt werden wollen, macht alleine die Quantität deutlich, dass der bekenntnisgebundene RU in seiner religionsverfassungsrechtlichen Grundstruktur nicht auf Pluralität ausgerichtet ist, sondern im Gegenteil auf (Selbst-)Selektivität bzw. Anpassung bezüglich der institutionellen Teilhabe sowie auf eindeutige Bekenntnishaftigkeit in seiner Funktion der religiösen Identitätsbildung.⁹ Dass innerhalb dieses Rahmens eine selektive Pluralität durchaus möglich ist, zeigen die aktuellen Entwicklungen in Richtung einer *religiösen Parallelisierung* des RU durch seine Ausdifferenzierung in mehrere Fächer oder wie in Hamburg innerhalb eines Faches. Auch ist der RU nicht allein auf religiöse Identitätsbildung ausgerichtet, sondern ebenso auf Wissensvermittlung und Toleranzförderung gegenüber anderen Religionen und findet in der Praxis faktisch häufig als ein religionskundlicher Unterricht statt. Dies gilt auch für den Hamburger RU, der »extrem komplexe Anforderungen« auf programmatischer Ebene stellt, in der Schulpraxis damit jedoch »(unerwünschte) komplexitäts-reduzierende Praktiken« produzieren kann (Roose 2020: 104). Mit den rechtlichen Vorgaben der Verfasstheit von Religions- oder Weltanschauungsgemeinschaften nach dem kirchlichem Ordnungsmodell sowie der primären Aufgabe der Identitätsbildung bleiben der Pluralität jedoch enge Grenzen gesetzt. Andererseits verweist der Hamburger Fall mit der Forderung von säkularer Seite auf die Einführung eines Alternativfaches in der Grundschule auf den Anspruch einer *säkularen Parallelisierung* durch nicht religiös normierte Angebote religions- und wertebezogener Bildung und die (professionspolitische) Debatte um deren Status (siehe hierzu Wöstemeyer 2023).

Hinzu kommt mit Blick auf die Bevölkerung ein wachsendes Akzeptanzproblem des RU allgemein wie insbesondere des bekenntnisgebundenen RU

9 So wird im maßgeblichen Urteil des Bundesverfassungsgerichts aus dem Jahr 1987 festgehalten: Der RU »ist keine überkonfessionelle vergleichende Betrachtung religiöser Lehren, nicht bloße Morallehre, Sittenunterricht, historisierende und relativierende Religionskunde, Religions- und Bibelgeschichte. Sein Gegenstand ist vielmehr der Bekenntnisinhalt, nämlich die Glaubenssätze der jeweiligen Religionsgemeinschaft. Diese als bestehende Wahrheit zu vermitteln, ist seine Aufgabe« (BVerfG, Beschl. v. 25.02.1987, Az. 1 BvR 47/84).

an staatlichen Schulen. So lag laut ALLBUS der Anteil der Bevölkerung, der sich dafür aussprach, dass es überhaupt keinen RU an staatlichen Schulen geben sollte, seit 1996 relativ konstant bei etwa einem Drittel, ist jedoch zuletzt von 2012 auf 2016 um mehr als 8 Prozentpunkte auf rund 41 Prozent gestiegen (Baumann/Schulz 2018: 440). Auch die Daten der aktuellen VI. Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung (KMU) der EKD (2023) zeigen ein deutliches Akzeptanzproblem gegenüber einem bekenntnisgebundenen RU: 56 Prozent der Bevölkerung sprechen sich dagegen aus, dass »die Kirchen Religionsunterricht an allen öffentlichen Schulen mitverantworten sollten«, wobei der Anteil unter den Konfessionsungebundenen erwartungsgemäß höher ausfällt (72 Prozent), aber auch unter den evangelischen und katholischen Kirchenmitgliedern mit jeweils 41 Prozent beachtlich ist, und in der Generationenfolge von den 70-Jährigen und Älteren hin zu den 14–29-Jährigen von 40 Prozent auf 70 Prozent deutlich anwächst. Stattdessen stimmen 85 Prozent der Aussage zu: »Das Schulfach Religion sollte neutral über alle Religionen informieren, ohne sich einer bestimmten religiösen oder weltanschaulichen Richtung verpflichtet zu fühlen«; und 83 Prozent votieren für die Aussage: »Im Schulfach Religion sollten Schulkinder unterschiedlicher Religionszugehörigkeit gemeinsam unterrichtet werden«. Der Religionsunterricht gemäß Art. 7 Abs. 3 GG und wie er in weiten Teilen Deutschlands umgesetzt wird – bekenntnisgebunden und mit getrennter Schülerschaft – findet damit in der Bevölkerung kaum Zuspruch. Dies ist wiederum nicht gleichbedeutend mit einer grundsätzlichen Ablehnung des RU, denn 57 Prozent sprechen sich gleichzeitig gegen die Forderung aus, das Schulfach Religion abzuschaffen.

Doch auch wenn das Votum gegen einen bekenntnisgebundenen RU klar ist, scheint die öffentliche Meinung in der Debatte um den RU kaum eine Rolle zu spielen. Abgesehen davon, dass die VI. KMU erstmals überhaupt umfanglicher Daten hierzu erhoben hat, was auf schwindende Selbstverständlichkeiten und ein gestiegenes Interesse am RU hindeutet, muss es aus Sicht der Kirchen darum gehen, den bekenntnisgebundenen RU aufrechtzuerhalten. Kirchenpolitisch gesprochen: Gerade weil sich religiöse Bindung auch über Prozesse religiöser Bildung aufbaut, lässt sich aus dem Votum nur schließen, »die kirchliche Mitverantwortung (...) besser zu plausibilisieren und den bereits eingeschlagenen Weg der konfessionellen Kooperation, des interreligiösen Lernens und des gemeinsamen Lernens mit Konfessionslosen stärker zu profilieren« (EKD 2023: 57). Je nachdem wie gut dies gelingt, kann dies zu einer Minderung des Legitimationsdrucks führen.

Dass das Votum gegen einen bekenntnisgebundenen RU auch auf politischer Seite kaum Resonanz findet, spiegelt die vergleichsweise geringe Bedeutung des RU in der Bevölkerung sowohl als Schulfach wie etwa auch als islampolitischer Trigger (etwa im Gegensatz zum Kopftuch oder Minarett), weshalb die – größtenteils konträre – öffentliche Meinung dem weitgehenden politischen Konsens zum (Ausbau des) bekenntnisgebundenen RU bisher kaum entgegensteht. Dagegen sind die Positionierungen der parteipolitischen Jugendorganisationen deutlich kritischer und könnten perspektivisch zu lauterer religionspolitischer Diskursen führen und den bekenntnisgebundenen RU wie auch das deutsche Kooperationsmodell insgesamt stärker auf den Prüfstand stellen (von Scheliha/Jacob 2022). Religionspolitisch gesprochen: Gerade weil mit fortschreitender Säkularisierung und Pluralisierung Religion nicht verschwindet, sondern in ihrer öffentlichen Bedeutung und Verhandelbarkeit komplexer wird, und religiöse Einstellungen und Wahrnehmungen gegenüber anderen Religionen und ihren Angehörigen positiv beeinflussen kann (Mücke et al. 2023; Moritz et al. 2017), muss es dem Staat darum gehen, religions- und wertebezogene Bildungsangebote auch jenseits von Religions- und Konfessionszugehörigkeiten bereitzustellen.

Letzteres gilt umso mehr, je stärker der RU politisch dahingehend adressiert wird, auch eine gesellschaftliche Verantwortungsfunktion zu übernehmen. So war die Einführung des islamischen RU mit der expliziten gesellschaftspolitischen Erwartungshaltung verknüpft, als wichtiges Instrument zur Integration der muslimischen Bevölkerung und Prävention gegenüber islamistischer Radikalisierung den gesellschaftlichen Zusammenhalt zu stärken. Mit Blick auf jüdische und antisemitismuskritische Bildung wird religionsübergreifend für alle Fächer des (nichtjüdischen) Religionsunterrichts die Funktion der Vermittlung von Kenntnissen über das Judentum und jüdische Gegenwart und damit der Prävention gegen Antisemitismus herausgestellt (Körper/Körs 2024). Was diese verstärkten gesellschaftspolitischen Erwartungen für die weitere Transformation des RU bedeuten und ob und wie sich diese erfüllen lassen, sind Desiderata, die einmal mehr die Notwendigkeit einer Forschungsperspektive auf den RU bzw. religiöse und wertebezogene Bildung als Religious Educational Governance in einer pluralen Gesellschaft deutlich machen.

6 Fazit

Der Beitrag befasste sich in soziologischer Perspektive mit dem RU in Deutschland und zeigte ausgehend von dessen Ausdifferenzierung vor dem Hintergrund rechtlicher, demografischer und räumlicher Bedingungen am Fallbeispiel des Hamburger RU, wie sich dieser im Zuge veränderter *demografischer* (nicht-)religiöser Mehrheiten-Minderheiten-Konstellationen (MMK) entwickelt hat und durch Aushandlungsprozesse zwischen Religionsgemeinschaften und Staat zu erweiterten Verantwortungsstrukturen wie auch zu weiteren Ansprüchen auf Teilhabe am RU geführt und damit selbst zu veränderten *institutionellen* MMK der am RU (nicht) Beteiligten beigetragen hat.

Argumentiert wurde, dass der Hamburger RU wesentlicher Teil der *lokalen* Governance religiöser Diversität ist und gleichzeitig – thesenartig – auf drei Tendenzen einer *überregionalen* Entwicklung des RU hinweist: *Erstens* vollzieht sich der institutionelle Wandel des RU zwar korrespondierend zu demografischen Entwicklungen, bleibt jedoch weit hinter der empirischen säkular-religiösen Pluralität zurück. *Zweitens* ist dies mitbegründet durch eine doppelte Pfadabhängigkeit des RU gegenüber den jeweils regionalen Entwicklungen und Machtstrukturen sowie dem nationalen religionsverfassungsrechtlichen Rahmen und den dahinterliegenden Interessen von Religionsgemeinschaften und Staat. *Drittens* resultieren daraus einerseits (eher systemstabilisierende) konfessionelle und religiöse Kooperationen zwischen den beteiligten Religionsgemeinschaften sowie Forderungen einer weiteren Öffnung gegenüber (noch) nicht beteiligten Religionsgemeinschaften; andererseits erfährt der konfessionelle RU (eher systemdestabilisierende) Impulse durch Forderungen nicht-religiöser Akteursgruppen nach Formen (nicht religiös normierter) religions- und wertebezogener Bildung sowie durch eine schwindende Akzeptanz in der Bevölkerung.

Der Beitrag liefert damit einige empirische Indizien zu der offenen Frage, wie sich der RU in Deutschland im Zuge welcher *gesellschaftlicher Prozesse*, nach welchen *Mechanismen* und mit welchen *Wirkungen* entwickelt. Damit begründet der Beitrag den RU als wichtiges institutionelles Feld der Governance religiöser Diversität und zugleich Desiderat weiterer empirisch-vergleichender Forschungen aus einer Multi-Level-Perspektive.

Literaturverzeichnis

- Alberts, W./Junginger, H./Neef, K./Wöstemeyer, Chr. (Hg.) (2023): Handbuch Religionskunde in Deutschland, Berlin.
- Amtlicher Anzeiger (2013): Nr. 51, Freie und Hansestadt Hamburg.
- Bauer, J./Wolff, J. (2023): »Islamisch mitverantworteter Religionsunterricht in Hamburg: Projekt, Evaluation, Konzept, Realisierung«, in: Körs (Hg.), Islamischer Religionsunterricht in Deutschland. Ein Kaleidoskop empirischer Forschung, Wiesbaden, S. 75–103.
- Bauer, J. (2019): Religionsunterricht für alle. Eine multitheologische Fachdidaktik, Stuttgart.
- Baumann, H./Schulz, S. (2018): Allbus – Kumulation 1980–2016. Variable Report: Studien-Nr. 4586. Variable Reports 2018|7. Köln: GESIS. doi: <https://doi.org/10.4232/1.13029>
- Carol, S./Helbling, M./Michalowski, I. (2015): »A Struggle over Religious Rights? How Muslim Immigrants and Christian Natives View the Accommodation of Religion in Six European Countries«, in: Social Forces 94 (2), S. 647–671.
- Chowaniec, E. (2009): »Ein Staatskirchenvertrag für Hamburg«, in: Zeitschrift für evangelisches Kirchenrecht 54, S. 445–464.
- Domsgen, M./Witten, U. (2022): »Religionsunterricht im Wandel. Ein Überblick über Entwicklungen in Deutschland«, in: Domsgen/Witten (Hg.), Religionsunterricht im Plausibilisierungsstress. Interdisziplinäre Perspektiven auf aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen, Bielefeld, S. 17–69.
- Drucksache 22/8923 vom 02.08.22: Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg. Schriftliche Kleine Anfrage der Abgeordneten Dr. Anke Frieling (CDU) vom 27.07.22 und Antwort des Senats.
- El-Menouar, Y. (2022): Die Zukunft der Kirchen – zwischen Bedeutungsverlust und Neuverortung in einer vielfältigen Gesellschaft. Ergebnisse des Religionsmonitors 2023 – eine Vorschau, Gütersloh.
- Erzbistum Hamburg (2021): Konfessionelle Kooperation im RUfa 2.0. Dokumentation des Symposiums zum Modellversuch »Konfessionelle Kooperation im Religionsunterricht für alle«, Hamburg.
- Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) (2023): Wie hältst du's mit der Kirche? Zur Bedeutung der Kirche in der Gesellschaft. Erste Ergebnisse der 6. Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung, Leipzig.

- Feige, A./Tzscheetzsch, W. (2005): Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat? Unterrichtliche Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis von evangelischen und katholischen Religionslehrerinnen und -lehrern in Baden-Württemberg, Ostfildern.
- Fermor, G./Knauth, Th./Möller, R./Obermann, A. (2022): »Motive für eine pluralistische Religionspädagogik«, in: Dies. (Hg.), Dialog und Transformation: Pluralistische Religionspädagogik im Diskurs, Münster, S. 11–20.
- Frerk, C. (2019): Hamburg: Religionsgemeinschaften 1867–2017. Fowid-Meldung in der Fassung vom 12.06.2019. Zugriff unter: <https://fowid.de/meldung/hamburg-religionsgemeinschaften-1867-2017>
- Gesprächskreis Interreligiöser Religionsunterricht in Hamburg (GIR) (2008): »Empfehlungen zum Religionsunterricht an öffentlichen Schulen in Hamburg«, in: Doedens/Weisse (Hg.), Religionsunterricht für alle: Hamburger Perspektiven zur Religionsdidaktik, Hamburg, S. 35–41.
- Gutmann, D./Peters, F. (2021): #projektion2060. Die Freiburger Studie zu Kirchenmitgliedschaft und Kirchensteuer. Analysen – Chancen – Visionen, Neukirchen-Vluyn.
- Hanisch, H./Pollack, D. (1997): Religion – ein neues Schulfach: eine empirische Untersuchung zum religiösen Umfeld und zur Akzeptanz des Religionsunterrichts aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern in den neuen Bundesländern, Stuttgart.
- Härle, W. (2019): Religionsunterricht unter pluralistischen Bedingungen. Eine kritische Sichtung des Hamburger Modells, Leipzig.
- Hero, M./Krech, V. (2011): »Die Pluralisierung des religiösen Feldes in Deutschland. Empirische Befunde und systematische Überlegungen«, in: Pickel/Sammet (Hg.), Religion und Religiosität im vereinigten Deutschland. Zwanzig Jahre nach dem Umbruch, Wiesbaden, S. 27–41.
- Jahn, S. J. (2017): Götter hinter Gittern. Die Religionsfreiheit im Strafvollzug der Bundesrepublik Deutschland, Frankfurt am Main.
- Jakobi, A. (2023): »Statement 3. Ökumenischer Fernsehgottesdienst am Tag der Deutschen Einheit 2023«, in: DAS ERSTE aus der Hauptkirche St. Michaelis, Hamburg. Zugriff unter: <file:///C:/Users/akoer/Downloads/ablauf120.pdf>
- Koenig, M. (2017): »Islamischer Religionsunterricht an öffentlichen Schulen«, in: Zeitschrift für evangelisches Kirchenrecht 62 (4), S. 389–394.
- Körber, K./Gotzmann, A. (2021): Lebenswirklichkeiten. Russischsprachige Juden in der deutschen Einwanderungsgesellschaft, Göttingen.

- Körber, K./Körs, A. (2024): »Editorial zur Special Section ›Jüdische und antisemitismuskritische Bildung in Deutschland in (nicht)jüdischer Perspektive‹«, in: Zeitschrift für Religion, Gesellschaft und Politik 8 (2), S. 497–508.
- Körs, A./Nagel, A.-K. (2018): »Local ›formulas of peace‹: Religious diversity and state-interfaith governance in Germany«, in: Social Compass 65 (3), S. 346–362.
- Körs, A. (2023): Islamischer Religionsunterricht in Deutschland. Ein Kaleidoskop empirischer Forschung, Wiesbaden.
- Körs, A./Haddad, L./Wagner, C./Akbaba, Y. (2023): »Islamischer Religionsunterricht (IRU) in Deutschland im Spannungsfeld von Religion, Bildung, Politik und Gesellschaft«, in: Zeitschrift für Religion, Gesellschaft und Politik 7, S. 367–393.
- Kreß, H. (2022): Religionsunterricht oder Ethikunterricht? Entstehung des Religionsunterrichts – Rechtsentwicklung und heutige Rechtslage – politischer Entscheidungsbedarf, Baden-Baden.
- Lein, G. (2020): »Scheinliberal. Der Grundsatz ›in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften‹ offenbart einen unauflösbaren Widerspruch«, in: hlz – Zeitschrift der GEW Hamburg 12, S. 38–40.
- Link, Chr. (2001): Rechtsgutachten über die Vereinbarkeit des Hamburger Modells eines »Religionsunterrichts für alle in evangelischer Verantwortung« mit Artikel 7 Abs. 3 GG.
- Maltese, G. (2023): »6 Hamburg«, in: Alberts/Junginger/Neef/Wöstemeyer (Hg.), Handbuch Religionskunde in Deutschland, Berlin/Boston, S. 229–254.
- Michalowski, I. (2015): »What Is at Stake When Muslims Join the Ranks? An International Comparison«, in: Religion, State & Society 43 (1), S. 41–58.
- Moritz, St. et al. (2017): »Muslims Love Jesus, Too? Corrective Information Alters Prejudices Against Islam«, in: Pastoral Psychology 66, S. 65–77.
- Mückl, St. (2019): »Religionsunterricht bikonfessionell, ökumenisch, multireligiös«, in: Zeitschrift für evangelisches Kirchenrecht 64 (3), S. 225–256.
- Müke, M./Tranow, U./Schnabel, A./El-Menouar, Y. (2023): Zusammenleben in religiöser Vielfalt. Warum Pluralität gestaltet werden muss, Gütersloh.
- Müller, O./Porada, Ch. (2022): »Towards a Society of Stable Nones: Lifelong Non-Denominationalism as the Prevailing Pattern in East Germany«, in: Religions 13 (11), 1024. <https://doi.org/10.3390/rel13111024>
- Nordelbische Kirche (2008): »Stellungnahme der Nordelbischen Kirche (NEK) zur Zukunft des Religionsunterrichts in Hamburg«, in: Weiße (Hg.), Dialogischer Religionsunterricht in Hamburg, Münster, S. 237–239.

- Pickel, G. (2014): »8. Jugendliche und junge Erwachsene. Stabil im Bindungsverlust zur Kirche«, in: Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) (Hg.), Engagement und Indifferenz. Kirchenmitgliedschaft als soziale Praxis. V. EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft, S. 60–72.
- Pickel, G. (2022). Religionsunterricht zwischen Säkularisierung und religiöser Pluralisierung. Ein religionssoziologischer Kommentar, in: Domsen/Witten (Hg.), Religionsunterricht im Plausibilisierungsstress. Interdisziplinäre Perspektiven auf aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen, Bielefeld, S. 147–159.
- Pollack, D./Müller, O. (2013): Religionsmonitor—Verstehen Was Verbindet. Religiosität und Zusammenhalt in Deutschland, Gütersloh.
- Pollack, D./Rosta, G. (2015): Religion in der Moderne. Ein internationaler Vergleich, Frankfurt a.M./New York.
- Pollack, D./Müller, O./Rosta, G./Dieler, A. (2016): Integration und Religion aus der Sicht von Türkeistämmigen in Deutschland. Repräsentative Erhebung von TNS Emnid im Auftrag des Exzellenzclusters »Religion und Politik« der Universität Münster, Münster.
- Pollack, D./Pickel, G./Spieß, T. (2015): »Religiöse Sozialisation und soziale Prägungen und Einflüsse«, in: Bedford-Strohm (Hg.), Vernetzte Vielfalt: Kirche angesichts von Individualisierung und Säkularisierung, Gütersloh, S. 131–141.
- Reuter A. (2014): Religion in der verrechtlichten Gesellschaft. Rechtskonflikte um Religion als Grenzarbeiten am religiösen Feld, Göttingen.
- Reuter, A. (2017): »Religion in der Schule«, in: Zeitschrift für evangelisches Kirchenrecht 62 (4), S. 415–418.
- Roloff, C./Knauth, Th. (Hg.) (2023): Buddhistischer Religionsunterricht. Bestandsaufnahme und Perspektiven, Münster.
- Roose, H. (2020): »Wie schulische Praxis religionspädagogische Programmatik unterläuft. Ein komplexitätssensibler Blick auf (Organisationsmodelle von) Religionsunterricht«, in: Theo-Web 19 (2), S. 93–111.
- Rothgangel, M./Schröder, B. (Hg.) (2020): Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland, Leipzig.
- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) (2021): Normalfall Diversität? Wie das Einwanderungsland Deutschland mit Vielfalt umgeht. Jahresgutachten 2021, Berlin.
- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) (2016): Viele Götter, ein Staat: Religiöse Vielfalt und Teilhabe im Ein-

- wanderungsland (Jahresgutachten 2016 mit Integrationsbarometer), Berlin.
- Säkulares Forum Hamburg e.V. (2020): Hamburger Religionsunterricht in der Krise. Probleme des Hamburger Religionsunterrichts für konfessionsfreie Kinder in den Klassen 1 bis 6, Hamburg.
- Schieder, R. (2013): »Religious education in Germany: civilizing religion in public schools«, in: Jödicke (Hg.), Religious education politics, the state, and society, Würzburg, S. 85–101.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2024): Auswertung Religionsunterricht Schuljahr 2023/24. Teilnehmende Schülerinnen und Schüler allgemeinbildender Schulen in öffentlicher Trägerschaft nach Schularten (aufgegliedert nach Religionsunterricht, Ethik und weiteren Ersatzunterrichten) für den Primar- und Sekundarbereich I. Zugriff unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/AW_Religionsunterricht_II_2023_24.pdf.
- SPD/Bündnis 90/Die Grünen (2020): Zuversichtlich, solidarisch, nachhaltig – Hamburgs Zukunft kraftvoll gestalten. Koalitionsvertrag über die Zusammenarbeit in der 22. Legislaturperiode der Hamburgischen Bürgerschaft zwischen der SPD, Landesorganisation Hamburg und Bündnis 90/Die Grünen, Landesverband Hamburg, Hamburg.
- Tietze, N. (2007): »Local authorities and inter-faith dialogue in Germany«, in: Council of Europe (Hg.), Gods in the City: Intercultural and Inter-religious Dialogue at Local Level, Strasbourg, S. 127–146.
- Triantaphyllidu, A./Magazzini, T. (Hg.) (2021): Routledge Handbook on the Governance of Religious Diversity, London.
- Unser, A. (2020): »Empirische Professionalität: Eine zentrale Zukunftsaufgabe der Religionspädagogik«, in: Religionspädagogische Beiträge 83, S. 88–97.
- von Scheliha, A./Jacob, C. (2022): »Fortschritt in der Religionspolitik? Beobachtungen aus Anlass des Regierungswechsels«, in: Zeitschrift für Religion und Weltanschauung, Materialdienst der EZW 85 (1), S. 3–17.
- von Scheliha, A. (2019): »Religionsunterricht 4.0. Theologische Überlegungen zu kooperativen Modellen im Rahmen des geltenden Religionsrechts«, in: Zeitschrift für evangelisches Kirchenrecht 64 (4), S. 374–393.
- Wißmann, H. (2019): Religionsunterricht für alle? Zum Beitrag des religionsverfassungsrechts für die pluralistische Gesellschaft, Tübingen.
- Wöstemeyer, Chr. (2023): »2 Systematischer Überblick: Religions- und ethikbezogener Unterricht in Deutschland«, in: Alberts/Junginger/Neef/

- Wöstemeyer (Hg.), Handbuch Religionskunde in Deutschland Berlin, Boston, S. 21–60.
- Ziebertz, H.-G. (2018): »Religion und Erziehung«, in: Pollack/Krech/Müller/Hero (Hg.), Handbuch Religionssoziologie, Wiesbaden, S. 809–831.

