

Zweitveröffentlichung



Lorenzen, Stefanie; Witten, Ulrike

Religionsunterricht im Rahmen des Doughnut-Modells : diskutiert am Beispiel des Lehrkräftemangels

Datum der Zweitveröffentlichung: 05.01.2026

Verlagsversion (Version of Record), Beitrag in Sammelwerk

Persistenter Identifikator: urn:nbn:de:bvb:473-irb-1064875

Erstveröffentlichung

Lorenzen, Stefanie; Witten, Ulrike (2023): Religionsunterricht im Rahmen des Doughnut-Modells : diskutiert am Beispiel des Lehrkräftemangels, in: Norbert Brieden, Hans Mendl, Oliver Reis, u. a. (Hrsg.), Religionsunterricht und seine Rahmungen, 1. Auflage, Babenhausen: LUSA, S. 20–35.

Rechtehinweis

Dieses Werk ist durch das Urheberrecht und/oder die Angabe einer Lizenz geschützt. Es steht Ihnen frei, dieses Werk auf jede Art und Weise zu nutzen, die durch die für Sie geltende Gesetzgebung zum Urheberrecht und/oder durch die Lizenz erlaubt ist. Für andere Verwendungszwecke müssen Sie die Erlaubnis der Rechteinhaberinnen und Rechteinhaber einholen.

Für dieses Dokument gilt eine Creative-Commons-Lizenz.



Die Lizenzinformationen sind online verfügbar:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode>

Religionsunterricht im Rahmen des Doughnut-Modells: diskutiert am Beispiel des Lehrkräftemangels

Religionsunterricht ist durch Rahmenbedingungen geprägt, die auf unterschiedlichen Ebenen liegen und die in unterschiedlicher Weise steuerbar sind. Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, diese komplexen Zusammenhänge mit Hilfe des aus dem Nachhaltigkeitsdiskurs stammenden Doughnut-Modells zu modellieren – nicht zuletzt mit dem Ziel, damit bestimmte Handlungsoptionen in ihrer Komplexität wahrnehmen und letztlich auch begründen zu können.¹ Um das Modell zu erproben, wird es am Beispiel der aktuellen Herausforderung des Lehrkräftemangels diskutiert und in seiner Aussagekraft abschließend reflektiert.

1. Religionsunterricht im Rahmen komplexer Wechselwirkungen

Dass der Religionsunterricht durch Rahmen bestimmt ist, drückt sich unter anderem in der Rede von den *Rahmenbedingungen* aus. Während dies zum einen an die rechtlichen Regelungen denken lässt, werden darunter auch gesellschaftliche, bildungspolitische, kirchliche und politische Faktoren gefasst.² Die „Krisenwissenschaft“ Religionspädagogik spiegelt wider, dass diese Faktoren durchaus Änderungen unterliegen, die mehr oder weniger di-

1 Vgl. zu dieser Modellierung Lorenzen, Stefanie / Witten, Ulrike: Religionsunterricht angesichts des Paradigmenwechsels. Ein Vorschlag zur Modellierung relevanter Einflussfaktoren im „Doughnut-Modell“. In: Evangelische Theologie 6 (2022), 450-461.

2 Vgl. Kothmann, Thomas: Art. Religionsunterricht, evangelisch (2015). In: WiReLex (Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet), [<https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100109/>] (Aufruf vom 09.06.2023)].

rekt auf das Fach einwirken. Das Ringen um die Zukunftsfähigkeit des Religionsunterrichts³ kann als permanente Reflexion dieser Wandlungsprozesse verstanden werden.

Fragt man, wie ein zukünftiger religionsbezogener Unterricht aussehen sollte, gelangt man allerdings in Zwickmühlen: Wünscht man sich beispielsweise einen *Religionsunterricht für alle*, der positionell ausgerichtet sein soll, wird schnell deutlich, dass dies aufgrund der rechtlichen Regelung nicht ohne Abmeldeoption geht. Damit aber wird es einen *Religionsunterricht für alle* im Vollsinn des Wortes nicht geben können. Ein religionskundlicher *Religionsunterricht für alle* wird innerhalb der deutschsprachigen Diskussion nicht nur bildungstheoretisch angefragt, sondern steht – ebenfalls nicht unbegründet – unter dem Verdacht der Schlechterstellung des Fachs, wenn es rein staatlich organisiert würde.⁴ Die Beispiele zeigen: Ein Nachdenken über die Weiterentwicklung des Religionsunterrichts ist fast permanent von einer Komplexität steigernden *Ja, aber* begleitet, was tendenziell unfähig macht, konzeptionell-programmatisch zu denken, weil ständig ein Widerspruch aufklappt oder es eine zu bedenkende Ausnahme oder Sonderentwicklung gibt.

Ein Ausweg aus dieser Komplexität scheint mit dem Stichwort der Kontextualität gegeben zu sein: Der Religionsunterricht sollte sich demnach an die kontextuellen Gegebenheiten vor Ort anpassen können und nicht (länger) als Einheitsmodell konzipiert sein.⁵ Das erfordert eine Flexibilisierung der Rahmenbedingungen, beispielsweise im Blick auf die Frage nach einem gemeinsamen Unterricht von evangelischen und katholischen Schüler/innen im Zuge konfessioneller Kooperation. Andererseits birgt das Schlagwort der Kontextualität die Gefahr, den Fokus der Betrachtung zu kleinräumig anzulegen, dadurch das große Ganze in seiner Komplexität zu vernachlässigen und eine übergreifende konzeptuelle Steuerung und Entwicklung zu verhindern.

Es ginge also darum, für die Theoretisierung und Weiterentwicklung des Religionsunterrichts ein Modell zu konzipieren, das in der Lage ist, die kontextuellen Bedingungen vor Ort zu erfassen, diese aber gleichzeitig mit übergreifenden Einflussfaktoren und Rahmungen in Beziehung zu setzen. Das wiederum benötigt hinreichende Allgemeinheit und Dynamik einerseits, die Möglichkeit zur Konkretion andererseits.

-
- 3 Vgl. bspw. *Tuna, Mehmet Hilmi / Juen, Maria* (Hg.): *Praxis für die Zukunft. Erfahrungen, Beispiele und Modelle kooperativen Religionsunterrichts*, Stuttgart 2021; *Riegel, Ulrich*: *Wie Religion in Zukunft unterrichten? Zum Konfessionsbezug des Religionsunterrichts von (über-)morgen*, Stuttgart 2018; *Domsgen, Michael / Schwillus, Harald* (Hg.): *Der Religionsunterricht der Zukunft. Modelle auf dem Prüfstand mit Blick auf Sachsen-Anhalt*, Berlin 2019; *Lindner, Konstantin / Schambeck, Mirjam / Simojoki, Henrik / Naurath, Elisabeth* (Hg.): *Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell*, Freiburg i. Br. 2017.
- 4 *Englert, Rudolf / Knauth, Thorsten*: *Es bleibt spannend! Bilanz und Rückblick auf die Diskussion*. In: *Kenngott, Eva-Maria / Englert, Rudolf / Knauth, Thorsten* (Hg.): *Konfessionell – interreligiös – religionskundlich. Unterrichtsmodelle in der Diskussion (= Praktische Theologie heute 136)*, Stuttgart 2015, 219-234, 231.
- 5 Vgl. *Simojoki, Henrik*: *Königsweg oder Sargnagel? Chancen und Grenzen der regionalen Kontextualisierung des Religionsunterrichts*. In: *Lindner / Schambeck / Simojoki / Naurath* (Hg.) 2017 [Anm. 3], 101-121. Vgl. auch das Positionspapier *Konfessionell, kooperativ, kontextuell – Weichenstellungen für einen zukunftsfähigen Religionsunterricht*, (ebd., 445-448).

2. Komplexität angemessen modellieren mit Hilfe des Doughnut-Modells

2.1 Das Doughnut-Modell im Rahmen des Nachhaltigkeitsdiskurses

Das Bedürfnis, angesichts zunehmender Komplexität auch im Kleinen die großen Linien nicht aus den Augen zu verlieren, teilt sich das *kleine* Thema des Religionsunterrichts mit dem *großen* Schlüsselproblem der ökologisch-sozialen Krise und dem damit korrespondierenden Lösungsansatz der Nachhaltigkeit. Mit Kate Raworths *Doughnut* ist hier seit längerem ein Modell etabliert, das in der Lage ist, die Auswirkungen unterschiedlicher Arten von Grenzüberschreitungen auf den menschlichen Lebensraum abzubilden.⁶

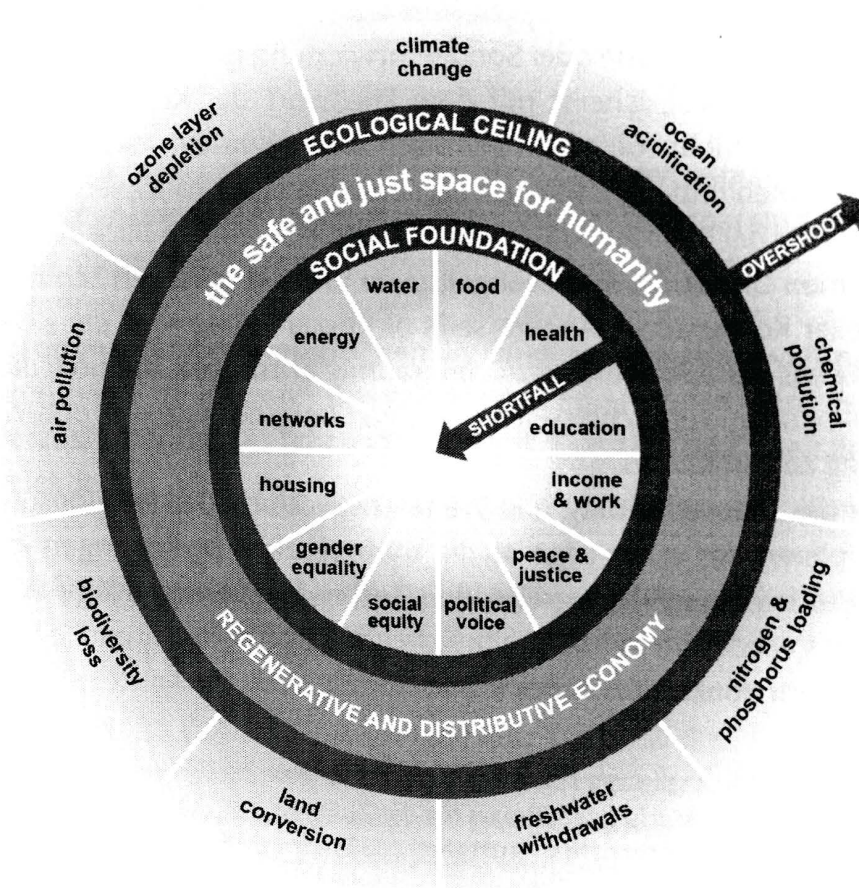


Abb. 1: Das ökonomische Doughnut-Modell (2017)⁷

6 Raworth, Kate: Die Donut-Ökonomie. Endlich ein Wirtschaftsmodell, das den Planeten nicht zerstört, München 2021.

7 Environmental doughnut infographic. In: [Online: [https://en.wikipedia.org/wiki/Doughnut_%28economic_model%29#/media/File:Doughnut_\(economic_model\).jpg](https://en.wikipedia.org/wiki/Doughnut_%28economic_model%29#/media/File:Doughnut_(economic_model).jpg) (Aufruf vom 28.06.2022)].

Zwei Kreise begrenzen den „safe and just space for humanity“, in dem ein gutes Leben für alle möglich sein soll. Der äußere Kreis bildet die *planetaren* Grenzen ab: Dies sind neun untereinander zusammenhängende kritische Prozesse im Erdsystem („critical Earth-system processes“), für die jeweils *Kipppunkte* (tipping points) formuliert wurden, deren Überschreiten systemische Auswirkungen hat, die zu irreversiblen und/oder abrupten De-Stabilisierungen der Erd-Balance beitragen.⁸ Der innere Kreis bildet zwölf *soziale*, vor allem menschenrechtlich begründete Untergrenzen ab, die Menschen brauchen, um gut, produktiv und „bestärkt“ („empowered“) leben zu können.⁹

Raworth will mithilfe des Modells einerseits zeigen, welche der für die Grenzsegmente festgelegten *Kipppunkte* bereits überschritten sind;¹⁰ zum anderen geht es ihr darum, die Beziehungen zwischen den äußeren und inneren Segmenten der Grenzkreise darzustellen. So können politische Maßnahmen, die eigentlich dem Klima zugutekommen sollen, negative soziale Auswirkungen haben und mehr Menschen unter die soziale Belastungsgrenze kommen lassen. Umgekehrt kann das Ziel der Überwindung von Armut und Hunger dafür sorgen, dass Druck auf die planetaren Grenzen ausgeübt wird.¹¹ Nicht zuletzt soll der Doughnut aber das Ziel politischen Handelns veranschaulichen: möglichst vielen Menschen ein Leben innerhalb des Doughnuts zu ermöglichen, indem politische Maßnahmen vorangetrieben werden, die dafür sorgen, dass soziale Standards umgesetzt werden können, ohne dabei ökologische Belastungen zu verursachen.¹²

Dem Doughnut-Modell gelingt es also, verschiedenste Aspekte miteinander in Beziehung zu setzen, Abhängigkeiten und Verbindungen in ihrer Komplexität aufzuzeigen und dabei konstruktiv ein Ziel zu modellieren: ein gutes Leben für alle. Neben der damit verbundenen Anschaulichkeit liegt eine Stärke des Modells auch in der Verschränkung von Beschreibung und normativer Zielvorstellung, also der Analyse planetarer und sozialer Prozesse einerseits, ihrer Interpretation für die Frage nach dem *guten Leben* andererseits. Unter der Voraussetzung, dass diese Verschränkungen bewusst sind und transparent gemacht werden, eignet es sich auch, auf andere komplexe Phänomene – wie z. B. den Religionsunterricht in seinem vielfältigen Bedingungsgefüge – übertragen zu werden.

8 Raworth, Kate: A Safe and Just Space for Humanity. Can We Live Within the Doughnut? In: Oxfam Discussion Papers 2012, 12; [Online: https://www-cdn.oxfam.org/s3fs-public/file_attachments/dp-a-safe-and-just-space-for-humanity-130212-en_5.pdf (Aufruf vom 05.01.2023)].

9 Ebd., 9.

10 Ebd., 10-14.

11 Ebd., 15-18.

12 Ebd., 19f.

2.2 Übertragung des Doughnut-Modells für den Religionsunterricht: Konstruktion eines „safe and just space for religious education“ im Wechselspiel „äußerer“ und „innerer“ Faktoren

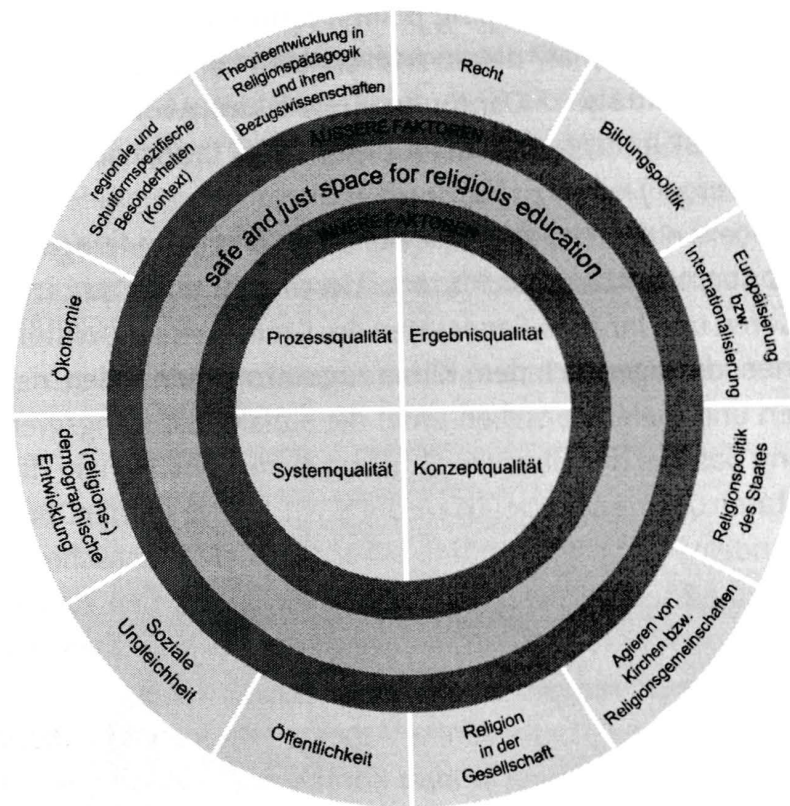


Abb. 2: Religionsunterricht im Doughnut-Modell

Der Kreisring des Doughnuts beschreibt als normative Bestimmung eine sehr allgemeine Zieldimension des Religionsunterrichts. Diese Zieldimension ist eng an das ursprüngliche ökonomische Modell angelehnt und bestimmt den Religionsunterricht als *safe and just space for religious education*. Religionsunterricht wird auf diese Weise mit dem Raum-Begriff in Verbindung gebracht. Raum entsteht durch Begrenzungen – in diesem Fall durch die rahmenden Bedingungs- und Einflussfaktoren des Religionsunterrichts. Innerhalb dieses Rahmens soll guter Religionsunterricht ermöglicht werden. Welche Gestalt dieser *gute* Religionsunterricht annimmt, ist je nach Kontext und Situation unterschiedlich. Im Kontext religiös-weltanschaulicher Pluralität und sozialer Heterogenität, die ein allgemeines gesellschaftliches Merkmal in den Ländern Europas darstellen, spielen die Eigenschaften *safe* und *just* eine Schlüsselrolle. Rekurrierend auf Empfehlungen des Europäischen Rates von 2008, in dem religiöse und nicht-religiöse Überzeugungen als Teil interkultureller Bildung genannt werden, die wiederum die Menschenrechte, „democratic citizenship“ und bürgerliche Partizipation stärken soll, hat der britische Erziehungswissenschaftler Robert Jackson das Schlagwort „safe space“ entfaltet.¹³ Es steht für eine angstfreie Atmosphäre, in der

13 Vgl. Jackson, Robert: Signposts – Policy and practice for teaching about religions and non-religious world-views in intercultural education, Straßburg 2014, 47-57, 120.

Schüler/innen zum Äußern persönlicher Überzeugungen ermutigt werden. Diese Art von Atmosphäre kann nur entstehen, wenn klar ist, dass jedes Individuum mit seiner Meinung gleich gewürdigt wird („equal dignity of every individual“). Gerechtigkeit wiederum ist in der neueren religionspädagogischen Diskussion ein Schlagwort, das insbesondere für soziale Mechanismen der Ausgrenzung sensibilisieren will.¹⁴ In diesem Ansinnen trifft es sich mit dem inneren Kreis des originalen Doughnut-Modells. Mit den Stichworten *safe* und *just* sind die normativen Leitplanken für *guten* Religionsunterricht an dieser Stelle noch recht weit gesteckt. Vermutlich müsste die Reduktion auf *safe* und *just* auch noch intensiver diskutiert bzw. um andere Begriffe erweitert werden: Geht man beispielsweise von der im deutschen Kontext üblichen Fokussierung auf „Bildung“ und „Subjektorientierung“ als „Regulativ“ bzw. „Maxime“ aus,¹⁵ dann wäre als drittes Kriterium vielleicht noch die damit verbundene „Freiheit“ zu ergänzen.

(1) Der äußere Ring

Zwölf der Faktoren, die den Religionsunterricht in Deutschland rahmen, haben wir als *äußerlich* gekennzeichnet, indem wir sie außerhalb des Kreisrings platziert haben – schlagwortartig sind dies: Recht, Bildungspolitik, Europäisierung bzw. Internationalisierung, die Religionspolitik des Staates, das Agieren von Kirchen bzw. Religionsgemeinschaften, Religion in der Gesellschaft, Öffentlichkeit, soziale Ungleichheit, (religions-)demographische Entwicklung, Ökonomie, regionale und schulformspezifische Besonderheiten (Kontext) sowie die Theorieentwicklung in der Religionspädagogik und ihren Bezugswissenschaften. Dies stellt eine deskriptive Zusammenstellung rahmender Faktoren dar. Eine Ergänzung oder Veränderung ist denkbar.

Einige Segmente des äußeren Rings, wie z. B. die rechtlichen Regelungen im Grundgesetz, die landesrechtlichen Vorgaben und die Rechtsprechung, gehören zu den *klassischen* und damit wohlbekannten Rahmenbedingungen des Religionsunterrichts. Andere sind im Folgenden zu erklären.

So sehen wir das Agieren der verschiedenen Religionsgemeinschaften als einen wichtigen Einflussfaktor an. Hier geht es z. B. um die Frage, worauf diese mit dem Religionsunterricht zielen: Welche Rolle spielen möglicherweise Verlustängste, z. B. in den Kirchen, wenn sie im Religionsunterricht einen Sozialisationsort mit großer Breitenwirkung sehen? Favorisieren sie *ihren* RU oder zielen sie auf ein Fach, das mehr Schüler/innen erreicht, dafür aber inhaltlich nicht mehr so spezifisch ausgerichtet ist? Nicht zuletzt gehört zum Agieren der Kirchen und Religionsgemeinschaften aber auch der Umgang mit sexualisierter Gewalt. Die Glaubwürdigkeitskrise für die Kirchen ist groß und wird teils noch dadurch verstärkt, dass ihr Agieren bei der Aufarbeitung als schleppend empfunden wird. Das hat vermutlich eher problematische Auswirkungen auf den Religionsunterricht: Religionslehrkräfte sehen

14 Vgl. Grümme, Bernhard / Schlag, Thomas (Hg.): Gerechter Religionsunterricht. Religionspädagogische, pädagogische und sozialetische Orientierungen, Stuttgart 2016. Vgl. auch Witten, Ulrike: Inklusion und Religionspädagogik. Eine wechselseitige Erschließung, Stuttgart 2021.

15 Schröder, Bernd: Religionspädagogik, Stuttgart 2021.

sich damit konfrontiert, für eine Institution einstehen zu müssen, in der Selbstanspruch und Praxis massiv auseinanderklaffen. Bei einigen führt das offensichtlich so weit, dass sie das Fach nicht mehr länger unterrichten wollen.¹⁶

Davon als Segment getrennt – aber inhaltlich mit dem Agieren der Religionsgemeinschaften verbunden – ist die Frage, welche Rolle die verschiedenen Religionen in der Gesellschaft spielen und inwiefern sie gesellschaftlich präsent sind: Werden z. B. nicht-christliche religiöse Feste wie Chanukka oder Iftar auch in öffentlichen Kontexten gefeiert? Besteht die Möglichkeit für religiöse Organisationen, sich konstruktiv in die Zivilgesellschaft einzubringen, wie z. B. in dem Projekt „Moscheen für Integration“ der „Deutschen Islam-Konferenz“?¹⁷ Rekuriert gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit auf Religion, wie z. B. beim Antisemitismus oder der Muslimfeindlichkeit? Je sichtbarer Religion in der Gesellschaft ist, desto plausibler ist auch ihre Thematisierung in der Schule.

Einen weiteren, mit dem vorherigen eng verwandten Faktor haben wir *Öffentlichkeit* genannt: Damit bezeichnen wir u. a. Plausibilisierungsfragen öffentlicher Präsenz von Religion angesichts von Säkularisierung und Pluralisierung. Die Diskussionen um das Kreuz in Klassenzimmern und Gerichtssälen, aber auch um den konfessionellen Religionsunterricht, wären hier als Beispiele zu nennen.

Der Faktor der (religions-)demographischen Entwicklung bezieht sich vor allem auf die zunehmende religiös-weltanschauliche Heterogenität, worunter auch die Kirchenmitgliedschaftsentwicklung fällt.

Das große Feld der Ökonomie umfasst Fragen der Finanzierung, u. a. von Studiengängen, Fakultäten und universitären Instituten, schulischen Religions- und Ethikunterrichtsangeboten sowie Fortbildungen.

Zwar wurde oben eine alleinige Fokussierung auf das Stichwort *Kontext* als Ersatz für übergreifende programmatische Leitgedanken kritisiert – dennoch ist es natürlich notwendig, die Gegebenheiten vor Ort in ihrer Bedeutung für den Religionsunterricht zu berücksichtigen: Diese beziehen sich zum einen auf regionale religionsdemographische Konstellationen (z. B. hohe religiöse Pluralität sowie ein hoher Prozentsatz von Konfessionslosigkeit in Großstädten oder einzelnen Stadtvierteln bzw. eine hohe religiöse Homogenität in bestimmten ländlichen Bereichen), lenken den Blick aber auch auf die Besonderheiten einzelner Schulformen (z. B. der Berufs- oder Mittel- bzw. Hauptschulen).

Schließlich sehen wir in der (religions-)pädagogischen Theorieentwicklung einen zentralen Einflussfaktor: Erziehungswissenschaftliche *Trends* wie Kompetenzorientierung oder Professionsforschung wirken deutlich auf die Gestaltung des religionsunterrichtlichen Raumes ein.

16 Vgl. *Zeit Online* (7.03.2022): Religionslehrer im Erzbistum Köln wollen teils nicht mehr unterrichten; [Online: <https://www.zeit.de/gesellschaft/2022-03/erzbistum-koeln-missbrauchsfaelle-kirche-religionslehrer> (Aufruf vom 05.01.2023)].

17 [Online: https://www.deutsche-islam-konferenz.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Sonstiges/moscheen-fuer-integration-auf-einen-blick.pdf?__blob=publicationFile&v=11 (Aufruf vom 5.01.2023)].

(2) Der innere Ring

Schwieriger als die deskriptive Bestimmung der äußeren Faktoren ist die Frage, welche möglichen *inneren*, d. h. inhaltlich-konzeptionell ausgerichteten Bestimmungen Einfluss auf einen „safe and just space for religious education“ nehmen. Es liegt nahe, dafür auf religionsdidaktisch gängige Qualitätsmerkmale eines *guten* Religionsunterrichts zu rekurrieren: *Prozessqualität*, *Ergebnisqualität*, *Systemqualität* und *Konzeptqualität* bilden hier so etwas wie einen gemeinsamen Nenner.¹⁸ Selbstredend hat aber die Frage nach *Qualität* einen anderen Zuschnitt als die oben genannten *äußeren* Bedingungsfaktoren, denn über die Frage, was eigentlich *Qualität* in den jeweiligen Zusammenhängen bedeutet, kann man sich streiten. Das gilt grundsätzlich auch für die dafür jeweils geltend gemachten Kriterien in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion, auch wenn diese teilweise recht allgemein formuliert und empirisch unterlegt sind.¹⁹

Während es bei der *Prozessqualität* um die *handwerklichen* Aspekte von Unterricht inklusive der damit verbundenen Beziehungsqualität zwischen Lehrpersonen und Schüler/innen geht, steht bei der *Ergebnisqualität* die Frage nach den *Produkten* des Unterrichts im Vordergrund, sei es als *Learning-Outcomes* – beispielsweise in Form der von der EKD formulierten Kompetenzen²⁰ – oder schlicht als Frage nach sinnvollen Ergebnissicherungen. Die *Strukturqualität* verweist auf die Wichtigkeit der Rahmenbedingungen: Dieser Aspekt ist in unserem Modell allerdings bereits durch den äußeren Kreisring abgedeckt. Unterscheidet man mit Schröder²¹ den Begriff des *Systems* von dem der *Struktur*, dann kommt hierbei auch die Frage von Religion als Teil des Schullebens mit ins Spiel. Deshalb haben wir dieses Merkmal auch für den inneren Doughnut-Kreis ausgewählt. Unter die *Konzeptqualität* schließlich fallen alle theoretischen Ideen, die als Orientierung und Leitlinien für Religionsunterricht dienen können. Dazu zählen auch spezifisch fachliche, in diesem Falle also theologisch fundierte, Konzepte.

Betrachtet man die Qualitätskriterien näher, dann wird ersichtlich, dass der *innere* Kreis teilweise recht deutlich an den religionspädagogischen Diskurs in Deutschland gebunden ist und zum Teil auf Konzepten gründet, die auch in Frage gestellt werden können: Im Blick auf die *Prozessqualität* wird Religionsunterricht beispielsweise erst dann gut funktionie-

18 Die acht Merkmale von Schröder lassen sich – wenn auch nicht immer ganz spannungsfrei – unter diese vier von Adam und Rothgangel vorgeschlagenen subsumieren. Vgl. Schröder 2021 [Anm. 15], 386 mit Adam, Gottfried / Rothgangel, Martin: Was ist guter Religionsunterricht? In: Rothgangel, Martin / Adam, Gottfried / Lachmann, Rainer (Hg.): Religionspädagogisches Kompendium, Göttingen 2012, 416-433.

19 Vgl. Lipowsky, Frank / Bleck, Victoria: Was wissen wir über guten Unterricht? – Ein Update. In: Steffens, Ulrich / Messner, Rudolf (Hg.): Unterrichtsqualität. Konzepte und Bilanzen gelingenden Lehrens und Lernens, Münster 2019, 219-249.

20 Kirchenamt der EKD (Hg.): Kompetenzen und Standards für den Evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I. Ein Orientierungsrahmen, Hannover 2010.

21 Schröder 2021 [Anm. 15], 381-388.

ren, wenn kognitive Aktivierung und fachbezogene Unterrichtsqualität stimmen.²² Beides geschieht derzeit überwiegend auf der Grundlage von Elementarisierung und Korrelation und beinhaltet konstitutiv das Einspielen konfessioneller Perspektiven und Positionen²³ – nicht nur, aber mindestens erwartungsgemäß auch über die Person der Religionslehrkraft, die ihre eigene Religiosität vor dem Hintergrund kirchlicher Lehren und Praxen reflektieren sollte (Konzeptqualität). Im Übrigen ist auch die Beziehung zwischen Religionslehrperson und Lernenden – als Teil der Prozessqualität – nicht unabhängig von den anthropologischen Fundamenten des Christentums zu sehen. Auch dies kann immer wieder neu reflektiert werden (Konzeptqualität).

Die religiöse Kompetenz der Schüler/innen erweist sich nach Maßgabe der EKD-Formulierungen in der Fähigkeit, eine religiöse Perspektive auf die Wirklichkeit einnehmen zu können, sei es im Blick auf den eigenen Glauben und die eigene Praxis, das Urteilen in ethischen Fragen, die Deutung der kulturellen Umwelt oder die Kommunikation mit Menschen anderer Glaubensüberzeugungen.²⁴ Wenn diese Kompetenzen erreicht werden sollen, müssen sie auf der Grundlage einschlägiger Inhalte, also beispielsweise *theologischer Kernthemen* wie *Gott, Jesus Christus* etc. gewonnen werden. Hier ist eine wichtige Konkretisierung im Blick auf die *Ergebnisqualität* zu sehen.

Religionspädagogisch zentral ist zudem die *Systemqualität* in Bezug auf die Schule als Ganze: Religionsunterricht soll auch im Blick auf das Schulleben – zu denken ist hier beispielsweise an Schulgottesdienste oder Schulseelsorge – einen zentralen Beitrag leisten.

Ohne diese inhaltliche und zumindest allgemein-programmatische Fokussierung wäre der Raum für guten Religionsunterricht im Kontext Deutschlands unterbestimmt und es fiel schwer, mögliche Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge im Zusammenspiel der verschiedenen äußeren und inneren Faktoren zu modellieren und auf mögliche Veränderungen hin zu überprüfen.

(3) Die seitliche Perspektive

Bislang haben wir den Doughnut von oben betrachtet. Das Modell kann aber auch seitlich gesehen werden, wodurch dann verschiedene Schichten unterschieden werden können. Wir schlagen hierfür die Eckpunkte des didaktischen Dreiecks als Reflexionsebenen vor: Lehrkräfte, Schüler/innen sowie Inhalte des Religionsunterrichts. Die seitliche Perspektive wird in diesem Beitrag, ausgehend von dem Fokus Lehrkräfte, näher diskutiert werden.

22 Hier handelt es sich noch nicht um spezifisch evangelische oder christliche fundierte Merkmale, sondern um allgemeine Kennzeichen guten Unterrichts.

23 Beispielhaft *Englert, Rudolf*: Der gegenwärtige Religionsunterricht hat noch Entwicklungspotential. Anstöße der empirischen Unterrichtsforschung. In: ÖRF 22 (2014), 17–23 sowie *Porzelt, Burkard*: Art. Kognitive Aktivierung (2021). In: WiReLex (Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet), [Online: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200895/> (Aufruf vom 28.06.2022)].

24 Vgl. *Kirchenamt der EKD 2010* [Anm. 20], 17f.



Abb. 3: Schichten des Religionsunterrichts im Doughnut-Modell

3. Diskussion des Lehrkräftemangels mit Hilfe des Doughnut-Modells

Gegenwärtig zeichnet sich ein gravierender Mangel an Lehrkräften ab,²⁵ der, je nach Schulart und Region unterschiedlich, auch das Fach Religionslehre betrifft.²⁶ Der Mangel an Lehrkräften insgesamt und der Mangel an Lehrkräften speziell für den Religionsunterricht können nicht unverbunden betrachtet werden, und es ist zu erwarten, dass der Lehrkräftemangel auch die Qualität des Religionsunterrichts und damit den Religionsunterricht als „safe und just space“ beeinflussen wird. Auf welche Weise dies geschehen könnte, wollen wir mit Hilfe des Doughnuts auf strukturierte Art und Weise prüfen. Dabei wird nicht jedes Segment in gleicher Intensität diskutiert, denn die damit verbundenen Perspektiven erweisen sich, je nach Problem, das betrachtet wird, als unterschiedlich *griffig*. Wir behandeln

25 Vgl. *Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland* (Hg.): Lehrkräfteeinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2021 – 2035. Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder, Berlin 2022; [Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_233_Bericht_LEB_LEA_2021.pdf]. (Aufruf vom 04.04.2023)].

26 Durch den vergleichsweise geringen Unterrichtsanteil der katholischen und evangelischen Religionslehre suchen nur ein paar Bundesländer explizit nach Lehrkräften in diesen Fächern. Vermehrt werden für katholische Religionslehre Lehrkräfte in Grundschulen und Beruflichen Schulen in Schleswig-Holstein, Hessen und Baden-Württemberg gesucht, für evangelische Religionslehre besteht Bedarf an Lehrkräften für Grundschulen, Gymnasien und Berufsbildende Schulen in Baden-Württemberg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein. Vgl. die entsprechenden Prognosen [Online: https://www.bildungserver.de/lehrerbedarf-und-lehrerbedarfsprognosen-in-den-bundeslaendern-5530-de.html#Modellrechnung_und_Beschluesse_der_Kultusministerkonferenz_KMK]. (Aufruf vom 04.04.2023)].

die einzelnen Segmente im Uhrzeigersinn und fragen nach Wechselwirkungen in Bezug auf den Lehrkräftemangel. Indem wir deskriptiv die einzelnen Segmente und ihre Wechselwirkungen beleuchten, kommen wir zu einer Diskussion, die ein wertendes Urteil beinhaltet, was der Lehrkräftemangel für die Ausgestaltung eines guten Religionsunterrichts bedeutet. Blickt man aus der Perspektive der *rechtlichen Rahmenbedingungen* auf den Lehrkräftemangel, gerät die Frage der religionsgemeinschaftlichen Bevollmächtigungen in den Blick. Welche Voraussetzungen für diese Bevollmächtigungen anzulegen sind, regeln die Religionsgemeinschaften. Stehen nun nicht mehr genügend evangelische bzw. katholische Lehrkräfte zur Verfügung – wie das beispielsweise für evangelische Lehrkräfte im Süden Bayerns zutrifft,²⁷ führt dies vermutlich vermehrt zu Konstellationen, die unter dem weit gefassten Label des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts subsumiert werden können.²⁸ *De facto* wird dies vielerorts einen Religionsunterricht bedeuten, in dem eine gemischt-konfessionelle Schüler/innengruppe von einer katholischen *oder* evangelischen Lehrkraft unterrichtet wird. Das geht konzeptuell zwar noch nicht notwendigerweise mit einer gegenseitigen Anerkennung von *Vocatio* oder *Missio* einher, der geplante Christliche Religionsunterricht in Niedersachsen zeigt aber, wie damit in Zukunft verfahren werden könnte, falls sich auch Modelle mit gemeinsamer Trägerschaft durchsetzen: Gemäß dem Rechtsgutachten von Ralf Poscher „werden die beteiligten Religionsgemeinschaften“ – anders als im konfessionell-kooperativen Modell, aber ähnlich wie beispielsweise in Hamburg – „wechselseitig *Vocatio* und *Missio canonica* anerkennen und insoweit auch eine gemeinsame Verantwortung für die personelle Seite des Religionsunterrichts übernehmen“.²⁹ Der jeweils anders-konfessionellen Lehrkraft würde damit also zugetraut, auch von der eigenen Konfession abweichende Bekenntnisinhalte in einer Art und Weise zu unterrichten, dass sie für die betreffenden Schüler/innen als eine legitime, vielleicht sogar positiv akzentuierte Bekenntnisoption erkennbar sind. Auf den Punkt gebracht heißt das: Der Lehrkräftemangel könnte zu einer veränderten Gestalt des Religionsunterrichts und damit zu Veränderungen des inneren Kreises im Blick auf die inhaltliche Ausgestaltung von Prozess- und Konzeptqualität führen, dies wiederum könnte in eine konzeptuelle Neuausrichtung der rechtlichen Rahmenbedingung zur *Beauftragung der Lehrkraft durch die Religionsgemeinschaften* münden. Umgekehrt ließe sich vermuten: Die *Bekenntnishürden*, die mit *Vocatio* und *Missio* gegeben sind, halten einige Personen auch davon ab, ein entsprechendes Studium zu beginnen: Der Lehrkräftemangel wird verstärkt.

27 [Online: <https://www.sueddeutsche.de/muenchen/lehremangel-evangelische-religionslehrer-wollen-nicht-in-den-sueden-1.3635478> (Aufruf vom 05.01.2023)].

28 Vgl. *Sajak, Clauß Peter*: Formate der Kooperation in Schleswig-Holstein, Niedersachsen, Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen und Hessen: Eine komparative Analyse. In: *Religionspädagogische Beiträge* 45 (2/2022), 19-31; [<https://doi.org/10.20377/rpb-113>].

29 Rechtsgutachten *Poscher, Ralf*: Gutachtliche Stellungnahme zur Verfassungsmäßigkeit des gemeinsam verantworteten christlichen Religionsunterrichts der evangelischen Kirchen und katholischen Bistümer in Niedersachsen, Freiburg 2022, 23; [Online: https://cdn.max-e5.info/dam-files/default/religionsunterricht_in_niedersachsen/CRU/2022-05-16_GemChristRUFinaleFassg.pdf-d5717685cac5760b6dfda311f038abb3.pdf. (Aufruf vom 04.04.2023)].

Es ist leicht zu erkennen, dass diese rechtlichen Fragen eng mit dem Segment *Agieren der Religionsgemeinschaften* zusammenhängen und sich deutlich auf die innere Gestaltung von Religionsunterricht auswirken, also vor allem Konzept- und Prozessqualität verändern – insbesondere hinsichtlich der Frage, wie die Positionalität der Lehrkraft in solch gemischt-konfessionellen Settings angemessen zum Ausdruck kommt und damit die Konfessionalität des Religionsunterrichts beeinflusst. Hier wird es in der nächsten Zeit auf die Haltung und Politik der Religionsgemeinschaften, vor allem auf die einzelnen Landeskirchen und Bistümer, ankommen. Halten sie am Prinzip des konfessionell getrennten oder konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts fest oder sehen sie sich durch den Lehrkräftemangel gezwungen, gemeinsam mit anderen Religionsgemeinschaften einen Religionsunterricht zu verantworten – verbunden mit einer zumindest steigenden Tendenz religions- oder konfessionskundlicher Anteile?

Insbesondere für die Katholische Kirche wird es in puncto Lehrkräftemangel entscheidend sein, wie sich der eingeleitete Erneuerungsprozess entwickeln wird. Gelingt es nicht, diesen Impetus aufrechtzuerhalten, wird dies das ohnehin schon angeschlagene Bild der Katholischen Kirche in der *Öffentlichkeit* vermutlich weiter negativ beeinflussen. Gemeinsam mit dem religionsdemographischen Wandel kann dies dazu führen, dass immer weniger Studierende sich für das Fach Katholische Religionslehre entscheiden. Zu befürchten ist weiterhin, dass unter diesen Bedingungen auch die Milieuverengung in der Studierendenschaft zunimmt. Die dann fehlende Milieu-Passung, ein Verlust an Prozessqualität, wird sich negativ auf die Akzeptanz des Unterrichts auswirken, mehr Schüler/innen werden in den Ethikunterricht oder ggf. in den evangelischen Religionsunterricht wechseln – und es werden sich dann auch immer weniger für den Beruf der katholischen Religionslehrkraft entscheiden.

Dass die schwindende Anzahl an Studienanfänger/innen auf katholischer wie auf evangelischer Seite sich auf die universitären Standorte der Lehramtsausbildung auswirken wird, ist schon heute klar: Angesichts teilweise minimaler Studierendenzahlen werden sich Entscheidungsträger/innen an Universitäten und Ministerien die Frage stellen müssen, inwiefern theologische Institute bzw. Fakultäten noch notwendig sind und ob nicht eine Investition in andere Fächer, die scheinbar dringender gebraucht werden und die noch wenig ausgebaut sind – wie Philosophiedidaktik oder die DaZ-Didaktik – sinnvoller sein könnte. Das setzt auch die Kirchen unter Druck, inwiefern sie sich angesichts knapper Ressourcen in diesen Prozessen positionieren und ggf. der Schließung von Standorten zustimmen. Mit der damit verbundenen Zentralisierung von Standorten wird sich die Zahl der Studierenden vermutlich noch weiter abschwächen, weil regional gut erreichbare Studienmöglichkeiten für evangelische und katholische Theologie dann unter Umständen wegfallen. Der Druck auf die Segmente des inneren Rings steigt, wenn es immer weniger grundständig ausgebildete Lehrkräfte gibt.

Ein weiterer Aspekt der hier bereits angeklungenen *Bildungspolitik* betrifft die derzeit anzutreffende Praxis, Studierende, teils schon während des Bachelor-Studiums, als Vertretungslehrkräfte einzusetzen. Aus dem Studium wird ein Teilzeitstudium. Die Tätigkeit

kommt dem studentischen Wunsch nach „mehr Praxis“ entgegen.³⁰ Nicht selten rückt darüber das Studium in den Hintergrund und wird als eigene Qualifikationsphase entwertet. Auch im überwiegend gekürzten Vorbereitungsdienst erteilen die Lehramtsanwärter/innen schon früh eigenverantwortlichen Unterricht. Problematisch sind diese Aspekte, weil die fehlende fachliche Ausbildung sich negativ auf die Konzeptqualität des Religionsunterrichts auswirkt und teils auch auf die Prozessqualität. Zwar haben die Studierenden so mehr Praxisphasen, aber es fehlt die kritische Reflexion des eigenen Tuns und der angeleitete Erwerb alternativer Handlungsmuster. Wenn die Qualität aber leidet, bleibt das nicht ohne Auswirkung auf die Akzeptanz und Plausibilität dieses Unterrichts.

Die *Perspektive der Internationalisierung* bringt zunächst einmal Überraschendes zum Vorschein: Wer hätte gedacht, dass es angesichts des kleinräumig organisierten und sehr reglementierten Zugangs zum schulischen Lehramt in Deutschland zu Diskussionen kommen würde, in denen von verschiedensten Seiten eine Öffnung des Feldes für Geflüchtete gefordert wird?³¹ Teilweise laufen bereits entsprechende Maßnahmen.³² Für Evangelische oder Katholische Religionslehre dürfte dies vermutlich eine geringere Rolle spielen – auch deswegen, weil die eben dargelegten rechtlichen Rahmenbedingungen ebenso wie die spezielle Konzeption des Religionsunterrichts in Deutschland eine Hürde darstellen. Das macht darauf aufmerksam, dass eben diese Rahmenbedingungen für eine Internationalisierung des Fachs bzw. der Lehrkräfte hinderlich wirken. Das deutsche Modell weist sehr wenige Parallelen im internationalen Vergleich auf – anders als dies bei einem religionskundlichen Zuschnitt der Fall wäre. Wird sich aufgrund der allgemeinen Entwicklung die Internationalisierung dennoch erhöhen, könnte es sein, dass die Plausibilität für religionskundliche Modelle steigt – auch dies mit deutlichen Auswirkungen auf den inneren Kreis in allen seinen Segmenten, primär sicherlich im Blick auf die Konzeptqualität, die dann auch Unterrichtsprozesse und -ergebnisse betrifft und sich auch auf die Präsenz von Religion im Schulleben auswirken wird. Allerdings sind im Zuge der Migration auch durchaus gegenläufige Entwicklungen vorstellbar, je nachdem, welchen Denominationen Immigrant/inn/en angehören und welche Prägungen sie mitbringen.

Soziale Ungleichheit steht in Wechselwirkung mit dem Lehrkräftemangel und verschärft diesen schulformspezifisch. So sind die Lehramtsstudiengänge unterschiedlich attraktiv: Gymnasium und Grundschule sind am beliebtesten, was sicher auch daran liegt, dass die Vertrautheit mit der Schulform Gymnasium und Grundschule bei Personen, die

30 Vgl. Wenzl, Thomas / Wernet, Andreas / Kollmer, Imke: Praxisparolen. Dekonstruktionen zum Praxiswunsch von Lehramtsstudierenden, Wiesbaden 2018.

31 Vgl. [Online: <https://www.news4teachers.de/2019/12/kmk-beraet-ueber-lehrermangel-suding-schlaegt-vor-5-000-lehrer-mit-fluchtgeschichte-fuer-den-deutschen-schuldienst-qualifizieren-und-einstellen/> (Aufruf vom 05.01.2023)].

32 Vgl. [Online: <https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/lehrermangel-bleibt-bundesweit-ein-problem/#wie-koennen-gefluechtete-lehrkraefte-qualifiziert-werden> (Aufruf vom 05.01.2023)]; [Online: <https://idw-online.de/de/news779000> (Aufruf vom 05.01.2023)]. Es wird berichtet, dass Headhunter versuchen, auch Lehrkräfte aus dem Ausland abzuwerben. Otto, Jeanette: Die Lücken im Lehrerzimmer bedrohen das ganze Land. In: DIE ZEIT (41/2022), 35.

eine Hochschulzugangsberechtigung erworben haben, am größten ist. Die Förderschul- sowie nichtgymnasialen Studiengänge werden weit weniger gewählt.³³ Das führt dazu, dass es schulformspezifisch teils ein Überangebot und teils ein gravierendes Unterangebot gibt.³⁴ Zudem wären milieuspezifische Entscheidungslogiken zu berücksichtigen, wenn z. B. der Mangel an Studierenden im Fach Islamische Theologie reflektiert wird.³⁵ Stehen in bestimmten Schulformen keine Lehrkräfte zur Verfügung, sind in diesen Schulformen alle Segmente guten Religionsunterrichts in negativer Weise betroffen.

Einen gravierenden Einflussfaktor stellt die *(religions-)demographische Entwicklung* dar. Die Zahl der Schüler/innen, die zur Evangelischen oder Katholischen Kirche gehören, sinkt.³⁶ Sind weniger Schüler/innen da, die sich für den Religionsunterricht entscheiden, kommen sie nicht in den Kontakt mit dem Fach. Da der erlebte Religionsunterricht jedoch ein nicht unerheblicher Faktor bei der Wahl des Studienfachs ist, kann dies langfristig dazu führen, dass sich weniger Personen für ein Studium des Fachs evangelische oder katholische Religion entscheiden. Wird das Fach gar nicht erst angeboten, weil es an Schüler/innen sowie Lehrkräften mangelt, fehlt eine Resonanz für das Fach in der Schule. Je länger dieser Zustand anhält und das Fach keine Fürsprecher/innen in der jeweiligen Schule hat, wird das Fehlen auch nicht bemerkt. Der Religionsunterricht steht so Stück für Stück in der Gefahr der Marginalisierung.

Das nächste zu diskutierende Segment ist das der *Ökonomie*. Im Zuge der Sicherung von Mindestqualifikationsstandards der zukünftigen Generationen erfolgt angesichts der Mangelsituation eine Fokussierung auf die sog. „Hauptfächer“, womit zwischen „wichtigen“ und „weniger wichtigen“ Fächern unterschieden wird – entsprechende Forderungen gibt es bereits.³⁷ Es wird alle Facetten der Qualität des Religionsunterrichts betreffen, wenn Lehrkräfte vom Religionsunterricht „abgezogen“ werden, um in anderen Fächern eingesetzt zu werden.

33 Vgl. bspw. [Online: https://www.gew.de/fileadmin/media/publikationen/hv/Hochschule_und_Forschung/Ausbildung_von_Lehrerinnen_und_Paedagogen/Zukunftforum_Lehrer_innenbildung/Lehramtsstudierende_nach_Studiengaengen_WiSe_2013_14.pdf (Aufruf vom 02.01.2023)].

34 Das zeigt sich z. B. im sog. Chancenrechner NRW, mit dem Studieninteressierte in ihrer Fächerwahl gelenkt werden sollen; [Online: <https://www.lehrer-werden.nrw/chancen/chancenrechner> (Aufruf vom 05.01.2023)]. In der Statistik zeigt sich, dass die Einstellungschancen für Ev. Religion mit HRSGe eingeschränkt [Online: <https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/Prognosen.pdf> (Aufruf vom 05.01.2023)], am Gymnasium hingegen gut sind (ebd., 22). Es ist anzufragen, auf welcher Grundlage die Berechnungen getroffen werden und ob die Prognosen stimmen oder ob nicht die eher schlechten Aussichten auf eine Stelle den Mangel an Religionslehrkräften mit verstärken.

35 Vgl. Dreier, Lena / Wagner, Constantin: Wer studiert Islamische Theologie? Ein Überblick über das Fach und seine Studierenden (= AIWG-Expertisen), Frankfurt a. M. 2020.

36 Vgl. Peters, Fabian/Ilg, Wolfgang / Gutmann, David: Demografischer Wandel und nachlassende Kirchenzugehörigkeit. Ergebnisse aus der Mitgliederprojektion der evangelischen und katholischen Kirche in Deutschland und ihre Folgen für die Religionspädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 71 (2/2006), 196-207.

37 Vgl. Otto 2022 [Anm. 32], 35.

Während *schulformspezifische Besonderheiten* schon in Bezug auf die Studienfachwahl reflektiert wurden, bringt der Lehrkräftemangel auch erhebliche *regionale* Spezifika des *Kontexts* mit sich. In einigen Bundesländern – wie z. B. dem Flächenland Sachsen-Anhalt oder auch in Sachsen – stellt sich die Mangelsituation in einem spezifischen Stadt-Land-Gefälle dar: Die Unterrichtsversorgung ist in den ländlichen Gebieten weitaus gefährdeter, da Regionen, die weit von den Städten mit Universitätsstandort entfernt sind und die durch spezifische Situationen wie Überalterung, Wegzug von jungen Qualifizierten und Deindustrialisierung geprägt sind, kaum für junge Absolvent/inn/en attraktiv sind. Dass finanzielle Anreize geschaffen werden, indem Land-Zulagen gezahlt werden,³⁸ ist bereits eine Reaktion auf diese Mangelsituation. Wie sich regionale Spezifika auf Religionslehrkräfte auswirken können, soll am Beispiel einer Religionslehrkraft illustriert werden: Sie hat Sorge, dass sie zukünftig nicht mehr in der von Säkularität geprägten Großstadt eingesetzt wird, sondern eine Abordnung in den religiös geprägteren ländlichen Raum erhält, was sie aus familiären Gründen ablehnt. Daraus zieht sie den Schluss, ggf. ihre *Vocatio* zurückzugeben, um das Risiko der Zwangsversetzung auszuschließen. Wiederum gehört es zu den regionalen Spezifika, dass religionen-kooperative Modelle mit Lehrkräften, die unterschiedlichen Religionen angehören, auch langfristig nicht flächendeckend angeboten werden können, sondern eher in großstädtischen Ballungsräumen zu realisieren sein werden, da jüdische und muslimische Religionslehrkräfte nicht deutschlandweit gleichermaßen anzutreffen sein werden.

4. Resümee

Deutlich wird, dass die einzelnen Segmente miteinander verbunden sind und sich nicht immer trennscharf unterscheiden lassen, weil sich z. B. ökonomische Logiken auch in der Bildungspolitik widerspiegeln, was wiederum mit den religionsdemographischen Entwicklungen verbunden ist. Zudem wird deutlich, wie der Lehrkräftemangel sich auf alle Segmente des inneren Rings auswirkt. Die Konsequenzen des Lehrkräftemangels stehen derzeit allen an Schule Beteiligten drastisch vor Augen, und es ist zu erwarten, dass sich die Mangelsituation negativ auf die betroffenen Schüler/innen-Generationen auswirken wird. Während überwiegend von einer zeitlich befristeten Notsituation ausgegangen wird, scheint sich uns speziell für die Religionspädagogik die Frage zu stellen, ob der Lehrkräftemangel, gepaart mit den Herausforderungen des religionsdemographischen Wandels, den Religionsunterricht dauerhaft verändern wird, weil er z. B. konfessionell-kooperativem bzw. gemeinsam verantwortetem christlichen Religionsunterricht zum Durchbruch verhilft bzw. der Religionsunterricht (weiter) marginalisiert wird – und sich diese Entwicklungen auch nicht mehr rückgängig machen lassen.

38 Vgl. [Online: <https://www.bildung.sachsen.de/blog/index.php/2019/01/15/sachsen-lockt-referendare-mit-1000-euro-zulage-aufs-land/> (Aufruf vom 05.01.2023)].

Der vorliegende Beitrag verfolgte das Ziel, die äußeren Faktoren und ihre Auswirkungen auf den Religionsunterricht systematisch in ihren möglichen Auswirkungen auf den inneren Kreis, also die Qualität des Religionsunterrichts, zu bedenken, um religionspädagogisch informiert und handlungsfähig zu sein. Dabei soll das Modell als Ideengeber fungieren, um Zusammenhänge aufspüren zu können.

Die konkrete Anwendung des Modells zeigt, dass und wie sich deskriptive und normative Momente durchmischen: Während der äußere Kreis sehr formal und deskriptiv gehalten werden kann, sind sowohl der „safe and just space“ als auch der innere Ring an bestimmten normativen Maßstäben orientiert. Diese Eigenschaft teilt die religionspädagogische Adaption mit ihrem ökonomischen Original, denn auch dort basiert das Kreisinnere auf bestimmten Wertvorstellungen (Menschenrechte). In beiden Fällen sind diese allerdings recht allgemeiner Natur.

Weiterhin ist zu fragen, inwiefern das Modell als Grundlage für Handlungsempfehlungen dienen kann: Generell zeigt das angeführte Beispiel des Lehrkräftemangels, dass das Durchspielen von Szenarien die Notwendigkeit von Veränderungen begründen kann, ohne dass die Richtung dieser Veränderungen notwendig festgelegt ist. Allerdings muss man einräumen, dass das Modell durchaus anregt, bestimmte Tendenzen als unausweichlich anzusehen. So liegt es nach den obigen Überlegungen näher, die Auflösung der konfessionellen Trennung als zwingend anzusehen, weil das Ineinandergreifen der verschiedenen Faktoren es schwer vorstellbar erscheinen lässt, dass diese Trennung weiterhin praktikabel und plausibel sein wird. Im Vor-Augen-Führen des Unausweichlichen – auch hier eine Parallele zur Nachhaltigkeitsdiskussion – liegt eine Stärke, aber vielleicht auch eine Schwäche des Modells.