

Auf dem Weg zu einer Didaktik konfessionell-kooperativer Lernprozesse

Mirjam Schambeck sf / Bernd Schröder

Noch bevor als Ziel einer Didaktik konfessionell-kooperativer Lernprozesse das Postulat aufgestellt wird, »konfessionelle Verschiedenheit anerkennen und kritisch-produktiv aufeinander beziehen zu können«, um religiös positionierungsfähig zu werden (Ausbildung einer »transparente[n] Positionalität«¹), muss theologisch wie bildungstheoretisch ausgewiesen sein, warum es überhaupt ertragreich sein soll, konfessionelle Verschiedenheit nicht nur als faktischen Ausgangspunkt bildender Prozesse zu verstehen, sondern auch als Zielpunkt – allerdings als einen Zielpunkt, der eben durch den intendierten Prozess religiöser Bildung eine Transformation erfahren hat. Diese intendierte Transformation lässt sich auf die Begriffe »Bewusstwerdung« – »Wertschätzung« – »Einzeichnung in einen ökumenischen Horizont« bringen.

Dazu braucht es bestimmte theologische wie auch bildungstheoretische Grundlagen, die in der Thesenreihe zumindest kurz skizziert werden sollen (Teil 1). Erst dann ist es möglich, das Postulat »Verschiedenheit anzuerkennen und kritisch-produktiv aufeinander zu beziehen« didaktisch zu konkretisieren, indem Maßgaben (Teil 2) und Leitlinien formuliert werden (Teil 3), um konfessionell-kooperative Lernformate gewinnbringend zu entwickeln.²

¹ Schröder, Religionspädagogik, 534.

² Vorgetragen wurden diese Überlegungen beim gemeinsamen Studientag von »Deutschem Katecheten-Verein« (dkv) und der »Arbeitsgemeinschaft evangelischer Erzieherinnen und Erzieher in Deutschland« (AEED) am 5./6. Mai 2017 in Erfurt zum Thema »Religionsunterricht: ökumenisch ausgerichtet – konfessionell-kooperativ gestaltet«.

1. Theologische und bildungstheoretische Grundlagen einer Didaktik konfessionell-kooperativer Lernprozesse

These 1: Eine Didaktik konfessionell-kooperativer Lernprozesse versteht sich von einer Theologie ökumenischer Pluralität her.

Eine Didaktik konfessionell-kooperativer Lernprozesse fußt auf der theologischen Prämisse, dass es das Christentum nicht abstrakt gibt, sondern aufgrund seiner inkarnatorischen Signatur und seiner räumlich-geschichtlichen Verfasstheit – von Anfang an und mit prinzipieller Bedeutung – nur in konkreten, geschichtlichen Konfessionen.³ Anders als eine platonisch gefärbte Theologie, die Pluralität als Defizienz liest und das biblische Wort, dass alle eins seien (Joh 17,21), als direkten Appell interpretiert, die Ausgestaltung des Christentums in konkrete Konfessionen zu überwinden, versteht sich eine Didaktik konfessionell-kooperativer Lernprozesse von einer Theologie, die ökumenische Pluralität würdigt und als Zeichen der Fülle und Vielfalt des Geistes Gottes interpretiert.⁴

Konfessionelle Verschiedenheit ist damit nicht einfach ein Übel, das es zu beseitigen gilt. Sie ist auch nicht belanglos, so dass alle Konfessionen gleichsam in einem allgemein Christlichen aufgehen würden (»Esperanto-Christentum«). Diese Verschiedenheit ist vielmehr – auch wenn sie durchaus schuld- und sündhafte Momente kennt – Ausdruck dessen, in welcher vielfältiger Weise Gott zu den Menschen unterwegs ist und die Menschen zu Gott.⁵

³ Vgl. dazu etwa Lampe, *Das Neue Testament*, 25–39. Lampe spricht von »heterogenen Glaubensvorstellungen« im Neuen Testament und macht mit dieser Begriffswahl zu Recht darauf aufmerksam, dass im Neuen Testament weder das grundgelegt wird, was wir heute als »Konfessionen« kennen, noch die institutionalisierten Konfessionskirchen späterer Jahrhunderte.

⁴ Vgl. dazu auch Dupuis, *Toward*.

⁵ Allerdings ist mit dieser theologischen Bejahung der Vielfalt christlicher Konfessionen noch nicht die Frage geklärt, in welcher organisatorischen Gestalt diese verschiedenen Konfessionen ihren Niederschlag finden (sollten) und in welcher Weise kirchenrechtliche und dogmatische Grenzziehungen zwischen ihnen geltend gemacht werden (sollten).

Ein durch eine pluralitätsbewusste Theologie motivierter ökumenischer Prozess versucht deshalb, die Verwurzelung in bestimmten Kirchen, deren spezifischen Traditionen und Spiritualitäten, sprich die geprägten Stile und Prägungen des Glaubens, bewusst zu machen, und zwar jenseits der abgrenzenden und polemischen Seiten. Die konfessionellen Prägungen werden so als Reichtum christlichen Glaubens lesbar, die zu »wechselseitigen Entdeckungen« motivieren.⁶

These 2: Eine Didaktik konfessionell-kooperativer Lernprozesse sieht sich theologisch in der Geschichte der ökumenischen Bewegung und in der Verheißung der einen Ekklesia verankert. Eine Didaktik konfessionell-kooperativer Lernprozesse schätzt die Vielfalt der Konfessionen und Lebensstile unter Inanspruchnahme des Christlichen (Albrecht Beutel) wert – so These 1 –, aber sie verdankt sich zugleich der Herkunft des Christentums aus dem Wirken des einen Gottes und der Verheißung auf gelebte Gemeinschaft und gemeinsames Zeugnis all derer, die von Gott herausgerufen wurden (vgl. Gal 3; 1 Kor 12; Eph 4,4 u. a.).

Deshalb gehört es aus theologischen Gründen zu den prinzipiellen Verpflichtungen einer Didaktik konfessionell-kooperativer Lernprozesse, Raum zu geben für die selbstkritische Prüfung, wie sich der Eigensinn der *verschiedenen* konfessionell geprägten Stile und Profile des Christseins zu Gebot und Verheißung der *einen* Ekklesia verhält.

Um exemplarisch eines unter mehreren Modellen in Erinnerung zu rufen, sei auf die »Konkordie reformatorischer Kirchen in Europa vom 16. März 1973«, die so genannte Leuenberger Konkordie, verwiesen. Mit ihr »haben lutherische, reformierte und unierte Kirchen Europas in der Bindung an die sie verpflichtenden Bekenntnisse und unter Berücksichtigung ihrer Traditionen die theologischen Grundlagen ihrer Kirchengemeinschaft dargelegt und einander Gemeinschaft an Wort und Sakrament gewährt. Dies schließt Kanzel- und Abendmahlsgemeinschaft und die gegenseitige Anerkennung der Ordination ein«, hebt aber die Existenz separater Kirchenorganisationen und Konfessionen nicht auf. Vgl. Kirchenamt der EKD (Hg.), Konkordie.

⁶ Vgl. Faber, Ist Konfessionalität zu Ende?, 30f.

Konfessionalität ist umso mehr wertzuschätzen, je weniger sie Wahrheit und Angemessenheit allein für sich selbst in Anspruch nimmt, je klarer sie epistemologischer Bescheidenheit, der gebotenen Konvivenz und dem Imperativ ökumenischer Verständigung Rechnung zu tragen versteht.

These 3: Eine Didaktik konfessionell-kooperativer Lernprozesse bringt konfessionelle Heterogenität als bildsame Differenz ins Spiel.

Der zweite Denkhorizont neben dem theologischen, von dem her sich eine Didaktik konfessionell-kooperativer Lernprozesse entwirft, ist derjenige einer differenzsensiblen und -fördernden Bildungstheorie. Dass Differenz bildend ist, kann als »Binsenweisheit« pädagogischer Erkenntnisse gelten. Erst wenn die eigenen Assoziationen, Wissensbestände, Einstellungen und Haltungen mit anderen, (noch) fremden Assoziationen, Wissensbeständen, Einstellungen und Haltungen konfrontiert werden, kann einerseits ein Bewusstwerdungsprozess über das Eigene stattfinden. Andererseits eröffnet sich erst durch die wahrgenommene Differenz ein Raum, Konzepte neu zu konfigurieren und Einstellungen oder auch Haltungen zu transformieren.

Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht soll und will dieses bildende Potential differenzsensibler Lehr-Lernprozesse im Bereich religiöser Bildung zur Entfaltung bringen. Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass Konfessions- und Religionspluralität in der modernen Gesellschaft nicht allein in Gestalt der traditionellen Kirchen und Konfessionen zur Geltung kommt, sondern durch die Ausdifferenzierung der (familialen) Lebensformen und Stile, durch individuelle Rezeptionsprozesse und Praxen, kurz: in Gestalt je und je individueller religiöser Positionierungen, die ihrerseits nicht selten Konfessions- oder auch Religionsgrenzen überschreiten. Dies ist etwa der Fall, wenn sich Schülerinnen und Schüler zwar als Christen verstehen, aber zugleich Reinkarnationsvorstellungen anhängen, wenn sie keiner Kirche angehören, aber am Schulgottesdienst mitwirken, wenn sie in einer konfessionsverbindenden Familie aufwachsen, »katholisch« getauft sind, aber im Jugendalter die Konfirmation anstreben.

Die erste Aufgabe von Lernarrangements in konfessioneller Heterogenität ist es insofern, die ›konfessionellen‹ Positionen der Lernenden bewusst werden und zum Ausdruck kommen zu lassen, selbst und gerade dann, wenn »dem weit überwiegenden Teil [sc. der Schülerinnen und Schüler] die Frage nach den Konfessionen mehr oder weniger gleichgültig« sein sollte, und die Schülerinnen und Schüler »deutlich zwischen ihrem eigenen Glauben und dem von den Kirchen vertretenen unterscheiden«. ⁷ Insofern haben so genannte Lernstandserhebungen und kinder- bzw. jugendtheologische Verfahren ihren unverzichtbaren Ort in konfessionell-kooperativen Lernprozessen.

These 4: Eine Didaktik konfessionell-kooperativer Lernprozesse erschöpft sich nicht in Arbeit an der Differenz, sondern fördert Verständigungs- und Konvivenzfähigkeit.

In bildungstheoretischer Perspektive kann es in konfessionell-kooperativen Lernarrangements nicht allein um sensibilisierende und fördernde Arbeit an der Differenz gehen; vielmehr kann und soll ihr stets auch an der Suche nach Brücken zwischen den Verschiedenheiten gelegen sein. Deshalb ist darauf zu achten, dass die Differenzen kommensurabel bleiben, dass – mit anderen Worten – im Differenten das Akzeptable, Bereichernde, Konvivenz-Taugliche gesucht wird.

Daraus ergeben sich zwei komplementäre Prüfaufgaben: Zum einen muss geprüft werden, ob das »konfessionell-kooperative« Streben nach Konvivenz in einer konkreten Lerngruppe Lernchancen eröffnet, ob *diese* Verständigung für die beteiligten Schülerinnen und Schüler auf der Agenda steht (bzw. auf sie gerückt werden kann), *relevante* Differenzen konstruktiv bearbeitet werden können, und welche Art der gegenseitigen Akzeptanz und Konvivenz angestrebt werden soll.

Zum anderen muss darauf geachtet werden, bei der Zusammensetzung der Lerngruppen, der Auswahl und Formatierung der Lerninhalte, Verschiedenheit nicht überzustrapazieren. Studien im Inklusionsbereich haben deutlich gemacht, dass nicht

⁷ Boschki/Schweitzer, Ökumenisches Lernen, 91.

jede Heterogenität bildend wirkt. Wenn die kognitiven Niveaus, die affektiven und volitionalen Verfasstheiten, die religiös-weltanschaulichen Positionen so verschieden sind, dass es keine oder kaum noch Anknüpfungsmöglichkeiten zwischen Lernenden und Lerninhalten, zwischen Lernenden und Lernenden, zwischen Lernenden und Lernformaten gibt, dann kann Lernen schwerlich initiiert werden.

Für eine Didaktik konfessionell-kooperativer Lernprozesse ist somit die Frage zu klären, in welchem Maße Religionsunterricht in konfessioneller Kooperation (der innerchristliche konfessionelle Differenz als sein Thema ernstnehmen will) uneingeschränkt zu öffnen ist für die Kommunikation mit so genannten konfessionslosen Schülerinnen und Schülern (bzw. mit dem Ethikunterricht) einerseits, mit Schülerinnen und Schülern anderer Religionszugehörigkeit (also etwa mit dem islamischen Religionsunterricht) andererseits.

Jedenfalls bedarf die Kommunikation der Verschiedenheit sachkundiger und didaktisch präparierter Moderation. Damit wird deutlich, dass dem Kriterium der »moderierten Verschiedenheit« eine besondere Aufmerksamkeit gebührt, wenn der konfessionell-kooperative Religionsunterricht weiter gedacht wird in Richtung Vernetzung mit dem Religionsunterricht anderer Religionsgemeinschaften und den so genannten Alternativfächern. Die Kernfrage wird dann lauten, wie groß die Verschiedenheit sein muss und sein darf, damit Lernen gelingt. Dies richtig einzuschätzen, wird in hohem Maß von den regionalen Kontexten abhängen (in Bochum ist der Religionsplural alltäglicher erfahrbar und damit wohl weniger »fremd« als in Regensburg).

These 5: Die theologischen und bildungstheoretischen Grundlagen einer Didaktik konfessionell-kooperativer Lernprozesse konkretisieren sich in einem Bündel anzustrebender Kompetenzen und in einer thematischen Horizonterweiterung.

Konfessionelle Verschiedenheit anzuerkennen und kritisch-produktiv zu entwickeln, setzt unterschiedliche Kompetenzen voraus und befördert:

1. die Fähigkeit, konfessionelle Stile und Prägungen wahrnehmen bzw. identifizieren und wiedergeben zu können (*Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz*),
2. die Fähigkeit, die identifizierten konfessionellen Stile und Prägungen verstehen, mit ihren Repräsentanten ebenso respektvoll wie kritisch kommunizieren und sie auf ihr aktuelles Deute- und Orientierungspotential hin befragen zu können (*Deutungs- und Dialogkompetenz*),
3. die Fähigkeit, die konfessionellen Stile und Prägungen auf ihre Konsequenzen für die eigene religiöse Praxis und Lebensdeutung (abgeleitet aus der bildungstheoretischen Grundierung des Religionsunterrichts) sowie auf ihre Kompatibilität mit den Geboten der Lebensförderlichkeit (abgeleitet aus der Bindung des Religionsunterrichts an das Grundgesetz), der Konvivenz (abgeleitet aus seiner Bindung an den Auftrag der staatlichen Schule) und der differenzsensiblen Ökumenizität (abgeleitet aus seinen theologischen Grundlagen) hin beurteilen zu können (*Urteilskompetenz*),
4. die Fähigkeit, die gewonnenen Einsichten für die eigene Religiosität reflektiert verwenden und so die eigene Religiosität angesichts der Vielfalt christlicher Konfessionen gestalten zu können (*Gestaltungskompetenz*).

In all diesen Kompetenzbereichen geht es darum, das Eigene wie das Andere jeweils im Denkhorizont und Angesicht der anderen Konfession zu identifizieren, zu kennen und zu verstehen. Mit anderen Worten geht es durchweg um den Aufbau der doppelseitigen Fähigkeit, einerseits angesichts des Vielen zu unterscheiden, was der eigenen Konfession und was der anderen Konfession zugehörig ist (*Diversifikationskompetenz*), andererseits angesichts der Differenzen zu prüfen, wo und wie Eigenes und Anderes, so oder so zu Verstehendes konstruktiv zueinander in Beziehung gesetzt werden kann (*Relationskompetenz*).⁸

Diese Verschränkungen lassen sich wie folgt in einem Schaubild visualisieren:

⁸ Vgl. dazu Schambeck, Interreligiöse Kompetenz, 174–176.

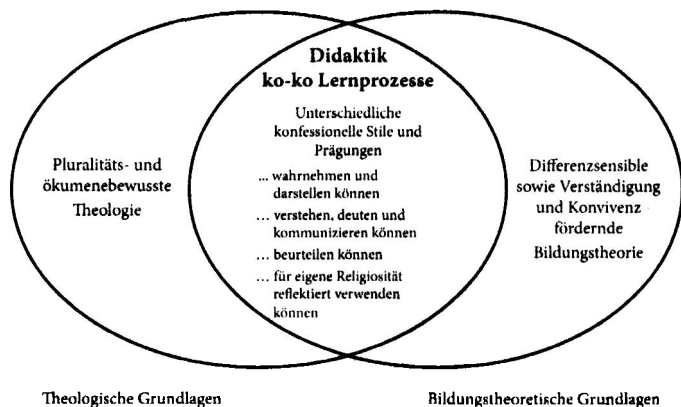


Abb. 1: Denkvoraussetzungen einer Didaktik konfessionell-kooperativer Lernprozesse

Lernen in konfessioneller Kooperation beeinflusst indes nicht nur das Tableau der anzustrebenden Kompetenzen, sondern auch dasjenige der Inhalte des Religionsunterrichts. Die einschlägigen Empfehlungen legen thematische Horizonterweiterungen vor allem in folgende Richtungen nahe:

- Vorbereitung auf ein Leben in der *einen* Welt im Sinne ethischer Bildung (Frieden und Gerechtigkeit, Migration, Absage an Xenophobie u. ä.)
- Ökumene und die Vielfalt der Christentümer weltweit
- Kirche als Lerngemeinschaft: Lernen von Partizipation, respektvoll-kritischer Kommunikation und Erneuerung im Zeichen der Verheißung
- Ganzheitliches Lernen (Spiritualität, Lernen mit Herz, Hand und Verstand)⁹

Damit Lernende die Möglichkeit haben, sich diese Kompetenzen und Inhalte anzueignen, um so positionierungsfähiger in Bezug auf Religion zu werden, sind unterschiedliche Maßgaben zu beachten.

⁹ Frei nach Böhm, Ökumenische Didaktik, bes. 301–305.

2. Maßgaben einer Didaktik konfessionell-kooperativer Lernprozesse

These 6: Konfessionelle Stile und Prägungen in einem ökumenischen Horizont identifizieren, deuten, beurteilen und gestalten zu können, braucht Lernende und Lehrende, denen die Suche nach plausiblen Deutungsmustern des Christlichen Bildungsanstrengungen wert ist.

Empirische Untersuchungen weisen darauf hin, dass weder allen Schülerinnen und Schülern noch allen Religionslehrkräften die Zugehörigkeit zu einer Konfessionskirche, deren Traditionen und Praxen vertraut oder gar existentiell wichtig ist. Im Gegenteil tendiert die Mehrheit der Lernenden wohl dahin, mäßig informiert und erfahren zu sein in Sachen Kirche und Konfession, einschlägigen Themen und Fragen gegenüber indifferent zu bleiben und die grundlegende Frage darin zu sehen, ob (und wenn ja, welche) religiöse Orientierungen überhaupt für ein Leben in einer modernen Gesellschaft funktional, plausibel und hilfreich sind. Das Spektrum der Zugehörigkeiten und Einstellungen, inneren Bindungen und Interessen ist breit – und zwar je nach Lerngruppe in unterschiedlicher Mischung und Intensität.

In dieser Heterogenität besteht eine, wenn nicht die wesentliche Herausforderung eines religiösen Lernens in konfessioneller Kooperation. Lernen an und mit Konfessionen soll und darf weder allein geschichtliches Lernen noch allein aus der Binnenlogik bestehender Konfessionskirchen heraus plausibles Lernen sein. Vielmehr geht es darum, aus der Vielfalt der Christentümer und aus dessen gewachsenen Konfessionen *Orientierungs- und Deutungsgewinne für Schülerinnen und Schüler am Beginn des 21. Jahrhunderts* zu generieren. Im Kern sollen sie lernen, was es heißt, als Christin bzw. Christ in unserer Zeit zu leben (Weert Flemmig) – sowohl dieses Lernen als auch dieses Christin- bzw. Christ-Sein vollzieht sich in der gegebenen ökumenischen Landschaft.

Die Motivation für ein solches Lernen kann nicht vorausgesetzt, sie muss geweckt, gefördert und – durch überzeugende Lernarrangements und Lerninhalte – genährt werden.

These 7: Konfessionelle Stile und Prägungen in einem ökumenischen Horizont identifizieren, deuten, beurteilen und gestalten zu können, braucht authentische Sprechsituationen.

Um überhaupt die jeweiligen konfessionellen Stile und Prägungen in ihrem Bedeutungsgehalt identifizieren zu können, ist es nötig, dass diese nicht nur in informierend-diskursiver Weise über Texte oder Medien ins Spiel gebracht werden. Auch die für Religion konstitutive Erfahrungsdimension muss im Lerngeschehen zur Geltung kommen. Dazu braucht es Sprecherinnen und Sprecher, die sich selbst in der jeweiligen Konfession verortet und Erfahrungen in und mit der jeweiligen Glaubenstradition gemacht haben.

Nun gibt es grundsätzlich verschiedene Wege, um diese authentischen Sprechsituationen zu ermöglichen: die Schülerinnen und Schüler oder/und die Lehrkräfte und/oder – in eingeschränktem Maße – die Lernmaterialien bzw. Inhalte. Vielerorts dürfte dieser Part in konfessionsgemischten Lerngruppen, auf die eine Didaktik konfessionell-kooperativer Lernprozesse zielt, vorrangig den Lehrkräften zukommen. Anders gesagt: Ihre Beheimatung in einer Konfession – und sei sie noch so fragil – ist die *conditio sine qua non* eines Unterrichts, der sich auf Art. 7 Abs. 3 GG berufen kann und will; sie ermöglicht es, Glaube nicht nur als Diskurssystem kennenzulernen, sondern auch als Lebensüberzeugung. Das heißt nicht, dass Lehrkräfte im Unterricht dauernd in Ich-Aussagen reden müssten. Natürlich dürfen und sollen sie zwischen Rolle und Person unterscheiden, natürlich umfasst Religionsunterricht keineswegs nur konfessorisches Reden, sondern vor allem die diskursiv-kognitive Auseinandersetzung mit Religion. Religionsunterricht wird aber seinem Thema nur dort gerecht, wo auch deutlich wird, dass Religion die innerste Bezogenheit des Menschen zum Ultimativen, das die Christinnen und Christen Gott nennen, meint und Religion damit auch Weg ist, wie der Mensch mit Gott in Berührung kommt und sich von ihm angesprochen wissen darf.

These 8: Konfessionelle Stile und Prägungen in einem ökumenischen Horizont identifizieren, deuten, beurteilen und gestalten zu können, braucht ein Wissen um Vorurteile und um die Versuchung von Fremdzuschreibungen.

Lernsequenzen, wie sie in Schulbüchern oder Unterrichtsmaterialien zum Thema »Christliche Konfessionen« vorgeschlagen werden, beginnen nicht selten mit dem Impuls »typisch katholisch – typisch evangelisch«. Wo diese Aufforderungen zum Anlass werden, eigene Vorurteile über die jeweils andere Konfession aufzudecken, helfen sie, Lernbarrieren aus dem Weg zu räumen bzw. sich ihrer zumindest bewusst zu werden. Da Lernen nach John Hattie nur dort gelingt, wo die »gap« zwischen den Konstrukten der Lernenden und den Lerninhalten bewusst ist und überbrückt werden kann, kommt der Bearbeitung von Vorurteilen in konfessionell-kooperativen Lernprozessen eine große Bedeutung zu. Ähnlich verhält es sich mit *Fremdzuschreibungen*, die andere Konfessionen bzw. deren Angehörige auf eigene Beobachtungen und Erfahrungen festlegen. Zumindest bei der Eröffnung eines Themenfeldes, besser aber immer wieder im Lernprozess, sind solche Vergewisserungsphasen nötig. Schülerinnen und Schüler, aber auch die Lehrkräfte können so einander mitteilen, was nach ihren Vorstellungen in der anderen Konfession vermeintlich der Fall ist. Je vertrauter eine Lerngruppe ist, desto offener und wertschätzender können solche Vorurteile und Zuschreibungen geäußert werden – nicht um diese zu verfestigen und gegen den anderen zu polemisieren, sondern um einander Anteil zu geben an den tiefen inneren Bildern, die vielleicht prägender sind als eine diskursive Beschäftigung mit der anderen Konfession.

These 9: Konfessionelle Stile und Prägungen in einem ökumenischen Horizont identifizieren, deuten, beurteilen und gestalten zu können, braucht den besonderen Respekt vor der Minderheitskonfession.

Es ist etwas anderes, aus der Mehrheits- oder der Minderheitsposition zu sprechen. Das ist in Religionsangelegenheiten genauso wie in politischen oder alltäglichen Situationen. In kon-

fessionell-kooperativen Lernprozessen gilt das besondere Augenmerk deshalb der Minderheitskonfession: Die Schülerinnen und Schüler der Minderheitskonfession sollten genauso als Subjekte und Adressaten der Lernprozesse vorkommen wie diejenigen der Mehrheitskonfession, und deren Themen sollten genauso präzise und umfassend behandelt werden wie diejenigen der Mehrheitskonfession.¹⁰

Ein ebenso einfaches wie bewährtes Kriterium, um zu überprüfen, ob die Minderheitskonfession genauso repräsentiert ist wie die Mehrheitskonfession und ein konfessionsspezifischer Sachverhalt angemessen zur Sprache gekommen ist, besteht in Folgendem: Es ist zu fragen, ob man ein Thema genauso einführen, entfalten, zusammenfassen würde, wenn die Kollegin der anderen Konfession anwesend wäre oder die Gruppe der Schülerinnen und Schüler der anderen Konfession angehörte etc.

These 10: Konfessionelle Stile und Prägungen in einem ökumenischen Horizont identifizieren, deuten, beurteilen und gestalten zu können, braucht den Brückenschlag zwischen gelehrter und gelebter Religion.

Konfessionell-kooperatives Lernen findet im Religionsunterricht statt, aber es bedarf der Sache nach wie im konkreten unterrichtlichen Handeln des Brückenschlags hin zur gelebten Religion. Dieser Brückenschlag ist – zeitgleich und ohne Hierarchisierung – auf verschiedenen Ebenen anzustreben:

- Die Behandlung bestimmter Unterrichtsthemen drängt auf Anschauung und Erfahrung in benachbarten Kirchengemeinden, bei Exkursionen und Begehungen – die Thematisierung etwa von Kirchenräumen, Gottesdienst, diakonisch-

¹⁰ Zudem gilt es in einem konfessionell-kooperativen Lernsetting, das katholisch-evangelisch bestimmt ist, sensibel und offen zu bleiben für die Präsenz anders-konfessioneller Schülerinnen und Schüler und die Thematisierung anderskonfessioneller Lesarten des Christentums – seien sie orthodox oder anglikanisch, pfingstlerisch oder non-chalcedonensisch; vgl. hier die verschiedenen Beiträge in Altmeyer u. a. (Hg.), Ökumene im Religionsunterricht.

caritativem Engagement und ökumenischem Dialog sei genannt.

- Neben dem Religionsunterricht als Standbein religiöser Bildung wird sich konfessionell-kooperatives Lernen auch auf das Schulleben als Spielbein religiöser Bildung auswirken: Die Gestaltung von Schulgottesdiensten, die Situierung seelsorglicher Angebote und schulnaher Arbeit mit Kindern und Jugendlichen bekommt perspektivisch eine ökumenische Signatur.
- Die Religionslehrenden aller beteiligten Konfessionen bedürfen der Kooperation im Unterricht, aber eben auch darüber hinaus: Die Arbeit an schuleigenen Lehrplänen, die Verständigung über Projekte u. ä. in der gemeinsamen Fachgruppe, die Präsentation des Religionsunterrichts in der schulischen Öffentlichkeitsarbeit u. a. m. sind klassische Bewährungsfelder konfessioneller Kooperation unter den beteiligten Lehrkräften.
- Konfessionelle Kooperation wird – in den Augen der Schülerinnen und Schüler – unglaublich, wenn sie nicht gekoppelt ist mit der ökumenischen Arbeit vor Ort. Es gilt nüchtern zu sehen und konzeptionell zu fördern, dass Religionslehrende – nicht alle und stets, aber doch in sichtbarer Delegation – an Ortsgruppen der »Arbeitsgemeinschaft christlicher Kirchen« (ACK), an »Ökumenischen Bibelwochen«, an konfessionsverbindenden Gemeindeparterschaften u. ä. m. beteiligt sind.

3. Leitlinien einer Didaktik konfessioneller Kooperation

These 11: Konfessionelle Stile und Prägungen identifizieren, deuten, beurteilen und gestalten zu können, braucht das Ineinander von Positionalität und Austausch.

Um die konfessionellen Stile und Prägungen der einen Konfession mit denen der anderen Konfession in Beziehung setzen zu können, braucht es ein Ineinander von Positionalität und Austausch. Im Anschluss an einen Vorschlag von Hans

Mendl¹¹ kommen Positionalität und Austausch in konfessionell-kooperativen Lernprozessen in folgender Hinsicht zur Geltung:

- *In Bezug auf die Schülerinnen und Schüler:* Die Lerngruppe setzt sich aus Schülerinnen und Schülern zusammen, die mehreren Konfessionen angehören oder auch keiner Religionsgemeinschaft zugehörig sind, die zudem individuelle Positionen beziehen, die quer zu den konfessionskirchlichen liegen. Die Lernausgangslagen und Prägungen der Schülerinnen und Schüler sind vielfältig und als religiös heterogen zu bezeichnen.¹² Im didaktischen Prozess geht es darum, dass die Schülerinnen und Schüler durch die Beschäftigung mit ausgewählten Inhalten, die in den unterschiedlichen konfessionsspezifischen Perspektiven thematisiert werden, ihre eigene Position in Bezug auf Religion reflektieren und weiterentwickeln.
- *In Bezug auf die Lehrkräfte:* Die Lehrkräfte sind positional bestimmt, insofern sie einer bestimmten Konfession angehören, die sie sowohl existentiell als auch im diskursiv-informativen Sinn als Lebensüberzeugung vertreten. Positionalität meint allerdings nicht eine Verengung auf das Eigene unter Ausblendung des Anderen. Positionalität ist vielmehr als bewusste Verortung in einer konfessionellen Ausprägung des Christentums gemeint, die zugleich von einer Offenheit für die Stile und Prägungen anderer konfessioneller Stile geprägt ist, um diese weiß und diese wertschätzend im Unterricht zu thematisieren vermag.
- *In Bezug auf die Lerngegenstände:* Auch diese sind positional bestimmt und hängen von der Konfessionszugehörigkeit der Lehrkraft ab. Das heißt, dass die katholische Lehrkraft die katholische Perspektive auf z. B. das Thema Gottesverständnis einbringt, während die evangelische Lehrkraft die evangelische einspielt. In Unterrichtsphasen, die gemeinsam unterrichtet werden, wird das additive Nacheinander zu ei-

¹¹ Mendl, Pluralität als Aufgabe, 45f.

¹² Vgl. oben These 3.

nem wirklichen Austausch, insofern Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler das in den unterschiedlichen konfessionellen Perspektiven ventilerte Thema daraufhin befragen, was dadurch für das eigene Religionsverstehen und -verhalten deutlich geworden ist, was irritiert hat, was als bestärkend erlebt wurde und warum. Diese Unterrichtsphasen des expliziten Austausches sind in mehrerer Hinsicht wichtig: Damit bleibt es nicht nur bei einem Nacheinander oder Nebeneinander der konfessionellen Perspektiven auf ein Thema – sprich nicht nur die Wahrnehmungs-, Darstellungs- und Deutungskompetenz wird eingeübt. Vielmehr wird ernst genommen, dass konfessionell-kooperatives Lernen darauf setzt, die unterschiedlichen konfessionellen Stile und Prägungen anzuerkennen und zugleich miteinander in Beziehung zu setzen, um dadurch für das eigene Verständnis von Religion und wie man sich zu Religion verhalten will, zu lernen (Dialog-, Urteils- und Gestaltungskompetenz).

- *In Bezug auf die Lernformate:* Ob und wie konfessionell-kooperatives Lernen im Religionsunterricht gelingt, hängt in hohem Maße von den Lernformaten ab. Wo darauf verzichtet wird, die konfessionellen Stile und Prägungen in ihrer Eigenart kennenzulernen, wird konfessionell-kooperatives Lernen ebenso erschwert wie in Lernsettings, die es versäumen, die Unterschiede miteinander in Beziehung zu setzen. Ob dies in Form von Projekttagen organisiert wird, als Team-Teaching, Pendel-Teaching oder auch durch die Beschäftigung mit entsprechenden Lernmaterialien, ist von den Gegebenheiten vor Ort abhängig. Wichtig bleibt, dass die Lernformate so angelegt sind, dass die vielfältigen Deutungen der Glaubensstraditionen genauso zur Geltung kommen wie die vielfältigen Verstehensweisen der Lernenden, und dass beide Seiten so in einen Dialog gebracht werden, dass sich die Lernenden dadurch begründeter und wahrer in Bezug auf Religion verhalten können. In einem solchen kritisch-produktiven Lernprozess verändern sich aber nicht nur die Subjekte. Auch die konfessionellen Stile und Prägungen gehen aus diesem Dialog nicht unverändert hervor. Als Bei-

spiel dafür mag der Verweis genügen, wie die Gebetstraditionen der katholischen und evangelischen Konfession einander befruchteten, als sie es zuließen, die Schätze des anderen als solche gelten zu lassen.

- *In Bezug auf die Rhythmisierung der Lernphasen bzw. des Unterrichts insgesamt:* Der Wechsel von Positionalität und Austausch bestimmt auch die Organisation des Unterrichts und die Lernphasen insgesamt. Wie aus den Erfahrungen des fächerverbindenden Unterrichts deutlich wurde, reicht es nicht, die unterschiedlichen Perspektiven auf ein Thema zu verdeutlichen und deren Verbindung den Lernenden zu überlassen. Es muss auch Unterrichtsphasen geben, in denen das Zueinander der verschiedenen Perspektiven explizit wird.¹³ Clauß Peter Sajak geht noch einen Schritt weiter, wenn er zwischen »konfessionell spezifischen«, »konfessionell-kooperativen« und »konfessionell übergreifenden«¹⁴ Themen unterscheidet, die in entsprechenden Unterrichtsphasen zur Geltung kommen.
- *In Bezug auf die Lernorte:* Die Besonderheit der Lernorte spielt als Strukturelement didaktischer Prozesse eine ebenso wichtige Rolle wie Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler, Lerngegenstand, Lernformate und Lernphasen. Sie »verorten« den Bildungsprozess und formen damit in entscheidendem Maß die Rahmenbedingungen und Ziele des Lernprozesses. Während das Ziel konfessionell-kooperativer Lernprozesse im Religionsunterricht beispielsweise schon erreicht ist, wenn Schülerinnen und Schüler ihre Position zu Religion angesichts der Verschiedenheit der Konfessionen begründet verantworten können (»transparente Positionalität«¹⁵), können Lernprozesse in der Gemeindearbeit noch weiter gehen, indem nach Formen gesucht wird, die entdeckten Schätze der je anderen Konfession in der eigenen Glaubenspraxis zu vollziehen.

¹³ Vgl. Stübiger u. a., Problemorientierte Lehr-Lern-Arrangements, 378.

¹⁴ Sajak, Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht.

¹⁵ Schröder, Religionspädagogik, 534.

These 12: Konfessionelle Stile und Prägungen identifizieren, deuten, beurteilen und gestalten zu können, erfordert Perspektivenwechsel und Korrelation.

Um im konfessionell-kooperativen Lerngeschehen sowohl dem Prinzip der Positionalität – im Sinne der Bestimmtheit der konfessionellen Stile und Prägungen – als auch des Austausches gerecht zu werden, spielt die Fähigkeit, Perspektiven wechseln und Eigenes durch die Begegnung mit Anderem weiterentwickeln zu können, eine maßgebliche Rolle.¹⁶

Zudem kommt auch dem kritisch-produktiven Bezug zwischen den Stilen des Glaubens und den Deutungen der Subjekte, wie er etwa für die Korrelationsdidaktik charakteristisch ist, in konfessionell-kooperativen Lernprozessen prägendes Gewicht zu.

Konfessionell-kooperatives Lernen – das zeigen diese beiden Beispiele – nimmt bewährte didaktisch-methodische Arrangements auf, gewichtet sie jedoch zum Teil anders.

These 13: Lernen in konfessioneller Kooperation muss im Kontext einer religionspluralen Gesellschaft und Schule durchsichtig und offen bleiben für multireligiöse Lernprozesse.

Die Didaktik konfessionell-kooperativer Lernprozesse unterscheidet sich weder in ihren bildungstheoretischen Voraussetzungen noch in ihren Maßgaben und Leitlinien prinzipiell von einer Didaktik multireligiösen Lernens – allein in theologischer Hinsicht kommen andere Grundlagen zur Geltung.¹⁷

Angesichts der religionspluralen Landschaft in Gesellschaft und Schule ist es deshalb weder möglich noch sinnvoll, konfessionell-kooperatives Lernen abzuschotten gegenüber religiös-dialogischem Lernen. Im Gegenteil: Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht ist gut beraten

– bei der Thematisierung bestimmter Inhalte, z. B. Gotteslehre oder Gebet, Ethik oder Umgang mit Kunst, den Blick auf Phänomene andersreligiöser Provenienz zu weiten,

¹⁶ Vgl. dazu Woppowa, Grundlegung, 14.

¹⁷ Siehe dazu Schambeck, Interreligiöse Kompetenz.

- bei der Entwicklung und Einübung von Verfahren der Wahrnehmung und Darstellung, der kritisch-respektvollen Befragung und Beurteilung, der dialogischen Kommunikation und der Gestaltung auch deren Anwendung auf interreligiöse Begegnungen zu bedenken,
- im Lehrplan für konfessionell-kooperativen Religionsunterricht – je nach Gegebenheiten und Erfordernissen vor Ort – Phasen oder Projekte der Kooperation mit dem Ethikunterricht einerseits, mit anders-religiösen Religionsunterrichten andererseits vorzusehen,
- deutlich zu machen, wie in konfessionell-kooperativen und multireligiösen Lerngruppen das Recht auf negative Religionsfreiheit eingeholt wird,
- sich an der konzeptionellen Debatte um die Ausgestaltung religiöser Lernprozesse im Umgang mit Vielfalt zu beteiligen und so genannte Mikro-Modelle zu erproben bzw. weiterzuentwickeln, wie sie z. B. in Form des »rotierenden Religionsunterrichts«, des »Religionsunterrichts nach Themenplan«,¹⁸ des »Dialogischen Religionsunterrichts« nach dem Hamburger Modell oder in der interreligiös kooperieren Fächergruppe¹⁹ bereits beschrieben und getestet wurden.

Dies alles tut nicht zuletzt deshalb not, weil konfessionell-kooperative Lernformen, so innovativ sie in manchen Regionen sein mögen, in anderen Regionen, die bereits ganz im Zeichen des wachsenden Religionsplurals stehen, als Herausforderung von gestern anmuten. In Anbetracht dessen ist hervorzuheben, dass in konfessionell-kooperativen und religiös-kooperativen Lernformaten Ähnliches zu lernen ist – nämlich: Modelle der Lebensdeutung und -führung kennenzulernen bzw. zu verstärken, in denen Konfession bzw. Religion eine konstruktive und bereichernde Rolle spielen und Identität und Verständigung (bzw. deren Förderung) nicht gegeneinander gestellt werden.

¹⁸ Vgl. Schröder, *Auf dem Weg*, 183f.

¹⁹ Vgl. Boehme, *Fächergruppe Religionsunterricht*, 31–44.

4. Ausblick: Konzeptionelle Arbeit, Modifikation der Lehreraus- und -fortbildung, Materialentwicklung als Schlüsseletappen auf dem Weg zur Implementierung einer Didaktik konfessionell-kooperativer Lernprozesse

Die hier thetisch formulierten Grundlagen, Maßgaben und Leitlinien gilt es zu prüfen und weiterzuentwickeln – denn konfessionelle Kooperation liegt derzeit im Blick auf ihre konzeptionelle Klarheit zurück hinter Modellen multireligiösen Lernens (etwa des Hamburger Weges) oder auch hinter Modellen der Religionskunde.

Gewiss geht die Vorstellung fehl, man könnte oder sollte zunächst ein Konzept konfessionell-kooperativen Lernens entwickeln, das anschließend in Lehrerbildung und Materialentwicklung überführt würde. Vielmehr muss und kann die Weiterentwicklung aller drei Felder Hand in Hand gehen.

Perspektivisch wird entscheidend sein, dass es gelingt, Religionslehrerinnen und Religionslehrer schon in Studium und Referendariat auf konfessionell-kooperative und multireligiöse Lernarrangements vorzubereiten – durch Motivation, Wissens- und Kompetenzaufbau, nicht zuletzt durch Anbahnung von Erfahrungen mit solchen Formaten, die folglich von den akademischen Lehrerinnen und Lehrern der Religionspädagogik wie der anderen theologischen Disziplinen zu befürworten, anzubahnen und in deren Lehre zu verankern sind.

Derzeit gilt es nüchtern anzuerkennen, dass in allen drei Feldern eine Weiterentwicklung Not tut und diese besser heute als morgen initiiert werden sollte – um der Zukunftsfähigkeit des Religionsunterrichts willen.²⁰

²⁰ Vgl. etwa die so genannte »Würzburger Erklärung« – Gemeinsame Erklärung von dkv und AEED zur Zukunft des Religionsunterrichts anlässlich der gemeinsamen Studientagung am 4./5. April 2014 in Würzburg –, der zufolge »nur ein gemeinsam verantworteter Religionsunterricht die Zukunftsfähigkeit des konfessionellen Religionsunterrichts angesichts demographischer und gesellschaftlicher Entwicklungen sicherstellen kann.« Vgl. auch das Positionspapier »Damit der Religionsunterricht in Deutschland zukunftsfähig bleibt« (abgedruckt am Ende dieses Bandes).

Literatur

- Altmeyer, Stefan/Englert, Rudolf/Kohler-Spiegel, Helga/Naurath, Elisabeth/Schröder, Bernd/Schweitzer, Friedrich (Hg.), *Ökumene im Religionsunterricht* (= JRP 32), Göttingen 2016.
- Böhm, Uwe, *Ökumenische Didaktik. Ökumenisches Lernen und konfessionelle Kooperation im Religionsunterricht deutschsprachiger Staaten* (= ARP 19), Göttingen 2001.
- Boehme, Katja, Fächergruppe Religionsunterricht in interreligiöser Kooperation, in: Schröder, Bernd (Hg.), *Religionsunterricht – Wohin? Modelle seiner Organisation und didaktischen Struktur*, Neukirchen-Vluyn 2014, 31–44.
- Boschki, Reinhold/Schweitzer, Friedrich, *Ökumenisches Lernen braucht eine eigene Didaktik*, in: Altmeyer, Stefan/Englert, Rudolf/Kohler-Spiegel, Helga/Naurath, Elisabeth/Schröder, Bernd/Schweitzer, Friedrich (Hg.), *Ökumene im Religionsunterricht* (= JRP 32), Göttingen 2016, 87–97.
- Dupuis, Jacques, *Toward a Christian Theology of Pluralism*, Maryknoll 2001.
- Faber, Eva-Maria, *Ist Konfessionalität zu Ende? Zum Bedeutungsverlust der Konfessionen*, in: ThPQ 161 (2013) 29–36.
- Kirchenamt der EKD (Hg.), *Leuenberger Konkordie*, in: http://archiv.ekd.de/glauben/grundlagen/leuenberger_konkordie.html [letzter Abruf am 15.06.2017].
- Lampe, Peter, *Das Neue Testament als kanonisierte Heterogenität*, in: Altmeyer, Stefan/Englert, Rudolf/Kohler-Spiegel, Helga/Naurath, Elisabeth/Schröder, Bernd/Schweitzer, Friedrich (Hg.), *Ökumene im Religionsunterricht* (= JRP 32), Göttingen 2016, 25–39.
- Mendl, Hans, *Pluralität als Aufgabe. Gestaltungsmöglichkeiten und Perspektiven von Religionsunterricht in pluraler Schule aus katholischer Sicht (Relecture und Ausblick)*, in: Rendle, Ludwig (Hg.), *Religiöse Bildung in pluraler Schule. Herausforderungen – Perspektiven*, München 2015, 37–50.
- Sajak, Clauß Peter, *Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht*, in: WiReLex – Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet 3 (2015) [<http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100235/>; letzter Abruf am 15.06.2017].
- Schambeck, Mirjam, *Interreligiöse Kompetenz. Basiswissen für Studium, Ausbildung und Beruf* (= UTB M 3856), Göttingen 2013.
- Schröder, Bernd, *Auf dem Weg zu einer zukünftigen Gestalt des Religionsunterrichts – methodische Überlegungen*, in: Ders. (Hg.), *Religionsunterricht – Wohin? Modelle seiner Organisation und didaktischen Struktur*, Neukirchen-Vluyn 2014, 181–192.
- Schröder, Bernd, *Religionspädagogik*, Tübingen 2012.

Stübig, Frauke/Ludwig, Peter H./Bosse, Dorit, Problemorientierte Lehr-Lern-Arrangements in der Praxis. Eine empirische Untersuchung zur Organisation und Gestaltung fächerübergreifenden Unterrichts, in: Zeitschrift für Pädagogik 54 (2008) 376–395.

Woppowa, Jan, Grundlegung einer Didaktik der konfessionellen Kooperation im schulischen Religionsunterricht, in: Ders. (Hg.), Perspektiven wechseln. Lernsequenzen für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht, Paderborn 2015, 5–17.